

148182

T. C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEK
OKULU HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN KENDİLERİNE
SAĞLANAN ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEHER SERAP ALICI

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. MÜNİRE ERDEN

İstanbul, 2004

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretim niteliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öncelikle, araştırma süresince ilgi ve yardımını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Münire Erden'e; YTÜ Eğitim Bilimleri'ndeki hocalarım Yrd. Doç. Dr. Seval Fer, Dr. Sema Karakelle, Prof. Dr. Ali Baykal ve Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli'ne; Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Kurucu Müdürü Prof. Dr. Sezen İslimyeli ve YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürü Perihan Akbulut'a; YTÜ Yabancı Diller Bölümü eski Bölüm Başkanı Gülen Olut Hocama; meslektaşım ve arkadaşım Saniye Demirel'e;

Yüksek Lisans öğrenimine başlama kararında beni yüreklendiren ve destekleyen, sağduyulu ve ılımlı yaklaşımıyla bu süreci yaşamamı kolaylaştıran, eşim Doç. Dr. Bülent Alıcı'ya, çocuklarım Merve ve Burak'a, sevgili annem, babam ve kardeşime bendeki tüm emek ve katkıları için sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, 2004

Seher Serap Kökdil Alıcı

ÖZET

Bu araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri alınarak uygulanmakta olan İngilizce programının yeterlilikleri ve yetersizliklerinin saptanması amacı ile yürütülmüştür.

Araştırmanın evreni, 2002-2003 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrencileridir. Öğretimin ikinci yarısındaki öğrencilerden 259 öğrenci (%16.1) araştırma örneklemini oluşturmuştur.

Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 47 soruluk bir anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ankette hazırlık öğretiminin genel özelliklerine (7 soru), hedeflerine (7 soru), içeriğine (28 soru) ve ölçme değerlendirme sürecine (5 soru) ilişkin 47 soru bulunmaktadır. Anket güvenilirliği için Wilcoxon ve Kappa uyum testleri ile iç güvenilirlik için Cronbach-Alpha güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Bunlara göre, anket yüksek düzeyde güvenilirlik ve iç tutarlılığa sahip bulunmuştur. Anketle elde edilen verilerin yüzde ve frekans hesaplamaları SPSS (Statistical Package For Social Sciences) bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Hazırlık sınıfı öğrencileri, öğretimin genel özelliklerine ilişkin olarak, öğretimin toplam süresini, programda yer alan 'Temel Ders' (Course Book) ve 'Yazma' (Writing) ders sayılarını yeterli bulmakta; ancak, 'Dilbilgisi' (Grammar) ve 'Okuma' (Reading) ders sayılarının yeterli olduğunu düşünmemektedirler; öğretimde devam zorunluluğu da yabancı dil öğrenimi için gerekli görmektedirler.

Hazırlık öğrencileri, İngilizce okuduğunu anlama ve yazma becerisi kazandıklarını düşünmektedirler; ancak, dinlediğini anlama ve düşüncelerini anlatma konusundaki yeterliklerinden emin olmadıklarını belirtmektedirler. Öğrenciler akademik kaynakları izleyecek dil yetkinliğine ulaşmadıklarını; fakat, öğrendikleri İngilizce'nin lisans eğitimindeki ileri İngilizce dersleri için iyi bir temel oluşturacağını düşünmektedirler.

Hazırlık programında 'Temel Ders' (Course Book) ve 'Okuma' (Reading) ders kitaplarının öğrenim gereksinimlerini karşılamak için yetersiz kaldığı, 'Dilbilgisi' (Grammar) ve 'Yazma' (Writing) ders kitapları ile 'Çalışma Kağıdı' (Worksheet) çalışmalarının öğrenim gereksinimlerini yeterli düzeyde karşıladığı; ancak görsel ve işitsel materyallerin kullanımının yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Hazırlık okulu öğrencileri, öğretmenlerinin ders içi etkinliklerde ve sınıf yönetiminde belirgin yetersizlikleri olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler, ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin olarak ise, sınavları içerik, puan dağılımı ve uygulama sıklığı açısından yeterli bulmakta, ancak, sınavların bilgi düzeyini ölçmedeki yeterliliği konusunda görüş birliği içinde değildirler.

Araştırmanın bulgularına göre, hazırlık programında kullanılan ders kitaplarının öğrenci geri bildirimi ile yeniden gözden geçirilmesi, derslerin görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmesi; öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için ders içerik ve işlenişinin 'öğrenen merkezli' ve 'iletişime dayalı öğretim' ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi; öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacı ile hizmet içi seminerlerin daha sık düzenlenmesi gerekliliği belirtilmiştir.



SUMMARY

The purpose of this research is to identify the strengths and weaknesses of the syllabus in YTU School of Foreign Languages, Department of Basic Languages (English Preparatory School) via the opinions of the students on the quality of instruction they were provided with in the 2002-2003 academic year.

The universe of the research is the students of YTU Preparatory School and the sample which has been randomly selected, consists of a group of 259 (16.1%) students during the second term.

The survey method has been used in this study and the data gathered through a 47-question questionnaire which was developed by the researcher. The questionnaire has questions related to different areas of the syllabus; that is, there are 7 questions related to general characteristics of the syllabus, 7 questions related to the objectives, 28 questions on content and 5 questions on assessment and evaluation.

To determine the reliability of the questionnaire, Wilcoxon and Kappa tests have been applied; and to determine the internal consistency of the questionnaire The Cronbach Alpha test has been applied and according to test results, the questionnaire has been found to have a high level of reliability and internal consistency. The data obtained was evaluated in terms of percentage and frequency by the SPSS statistics program.

According to findings of this study, students, within the limitations of the general characteristics of the syllabus, are seen to be satisfied with the duration of the education and with the time allocated for the 'Course Book' and 'Writing' lessons; however, they do not find the time allocated for 'Grammar' and 'Reading' lessons, enough.

Students believe that mandatory attendance to lessons is essential for language learning. The majority of the students believe that, within the limitations of instructional material, they have gained enough competency in reading and writing in English, but they are not sure about their competency in listening and speaking. They do not think the English they have learned will enable them to use academic sources but it will certainly form a basis for the Advanced Level English lessons in their university education.

According to students, books used in the instruction of The Main Course (Course Book) and 'Reading' lessons almost fail to fulfill their learning expectations, and not enough audio-visual material is used in the syllabus. However, books used for the instruction of 'Grammar' and 'Writing' lessons and worksheet studies are found to be quite effective.

Students seem to believe that their teachers have some inadequacy in the areas of class management and instructional skills. Students find the assessment and evaluation process satisfactory in terms of content, mark allocation, and exam frequency. However, they are doubtful about its efficacy in evaluating their level of knowledge.

According to research findings, it is essential that both the materials and the books are examined taking the students' needs into consideration and the lessons have to be supported by audio-visual material. The communicative approach and learner-centered teaching methods have to be emphasized in the instruction in order to enable students to gain listening and speaking competencies. Teachers have to be provided with in-service training more often to enable them to foster their efficacy in class management and instruction.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	III
SUMMARY.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Temel Kavramlar	10
Araştırmanın Amacı	44
Problem cümlesi	44
Alt Problemler	44
Araştırmanın Sınırlılıkları	45
Araştırmanın Sayıltıları	45
Tanımlar	46
BÖLÜM II	
İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR.....	48
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	54
Araştırmanın Modeli	54
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	54
Veri Toplama Aracı	55
Anketin Uygulanması	56
Anketin Güvenirliği	57
Verilerin Çözümlemesi.....	57

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM	58
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	58
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	60
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	62
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	64
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	65
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	66
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	69

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	71
Sonuç	71
Öneriler	74

KAYNAKÇA	75
-----------------------	-----------

EKLER	79
--------------------	-----------

Ek-1 Araştırma Anketi	80
Ek-2 Araştırma İzin Belgesi	83

TABLolar LİSTESİ

Tablo No:		<u>Sayfa</u>
1	Kurlara Göre Haftalık Ders Dağılımı	43
2	Ön Görüşme Soruları	55
3	Anket sorularının Bölümlere Göre Dağılımı	56
4	YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretimin genel özelliklerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri	58
5	YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretimin hedeflerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri	60
6	YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında programda kullanılan öğretim materyallerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri	62
7	YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri	64
8	YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri	65
9	YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında öğretmenlerin öğretim strateji ve tekniklerini kullanma becerilerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri	67
10	YTÜ YDYO Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sunulan öğretimin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No:

Sayfa

1	Eğitim ve İletişim Süreci İlişkisi	2
---	--	---



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırma ile ilgili sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

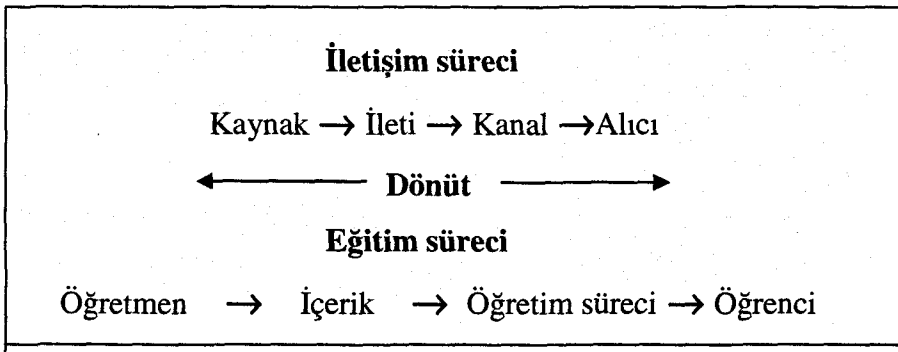
İçinde bulunduğumuz çağda, hemen her alanda, iletişim en temel gereksinim olarak kabul edilmektedir. Toplumsal bir varlık olarak birey, doğumdan itibaren kendisini ve içinde yaşadığı topluluğu tanımak ve tanımlamak durumundadır. Bireyin bu süreç içerisinde kendisini ve çevresini keşfetmek için yapacağı bu devinim iletişim kurma edimidir.

Bir kişiden bir başkasına bilgi, haber, görüş ve tutum aktarımı anlamına gelen iletişim sözcüğünün batı dillerinde kavram olarak ilk ortaya çıktığı hali 'communication'dır; 'Communication' köken olarak Latince 'ortak, paylaşılan' anlamındaki 'communis' sözcüğünden gelir; ve bu sözcük, 'vermek, aktarmak, yer almak, katılımda bulunmak' anlamındaki 'communicare' sözcüğünden dünya dillerine yayılmıştır (Erözden, 2000). Websters New Collegiate sözlüğündeki tanımıyla iletişim, bilginin ortak bir simge, işaret veya davranış yoluyla bireyler arasındaki değişimidir (Webster's New Collegiate Dictionary, 1979: 225).

İnsan kendi duygusal dünyasının ve kendi 'deri kılıfının' içinde tutsaktır. Temelde bireyin iç dünyasını dış dünyaya aktarma girişimi olan ve bireyin ihtiyaç duyduğu için bir başkasıyla başlattığı iletişim yalnız sözlü veya yazılı değildir. İletişim çeşitleri, arıların dokunuşsal bağlantılarından, mimikler ve edebiyata kadar uzanan geniş bir alanı kapsar (Gordon, 1974: 64).

Yaşamın her kademesinde gerçekleşebilen iletişimin ana amacı, bir iletinin ortak bir dizge aracılığıyla bir kaynak veya göndericiden bir alıcıya iletilmesi, bir dönüt alınması ve bu yolla, iletiyi alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır.

Eğitim ve öğretim de bir iletişim sürecidir. Her eğitim-öğretim ortamında, eğitim-öğretim sürecine giren bireye gönderilecek bir ileti vardır. Eğitim-öğretim süreci ve iletişim süreci benzerliği şematik olarak şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1: Eğitim ve İletişim Süreci ilişkisi

Buna göre, eğitim sürecinde öğretmen kaynak, öğrenci ise alıcı durumundadır. Öğretmenin kullandığı öğretim strateji ve teknikleri de sürecin kanal boyutunu oluşturur (Ergin ve Birol; 2000).

Dil Olgusu

Düşünce, duygu ve tutumların karşılıklı aktarımı için ortak iletişim dizgelerine gereksinim duyulması ile diller ortaya çıkmıştır. Dil, insanların birbirlerine, duygularını ve düşüncelerini bildirmek için sözcüklerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma olarak açıklanabilir (TDK, 1998: 586). Webster's Collegiate Dictionary' deki (1979) tanımıyla dil, belli bir topluluğun kullandığı ve anladığı sözcükler, sözcüklerin sesletimleri ve bunların birleştirilmesi yöntemidir.

Bildirileri anlatma-anlama aracı olan dil bir göstergeler düzenidir ve her insan yavrusu, çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk birkaç yılı içinde anadilini ya da birinci dili edinebilecek bir yetenek ile dünyaya gelir ve uygun çevre koşullarının bulunduğu bir ortamda birinci yaşın sonuna doğru, ya da yirmi birinci aydan sonra konuşmaya başlar. Üç yaşından sonra çocuk büyük ölçüde dilsel davranışı anlayabilir ve sürekli konuşur. Okul yaşına geldiğinde artık neyin söyleneceğini, neyin söylenmeyeceğini ve dilin işlevlerini öğrenmiş olur (Mackey 1965; Bloom 1970; Brown 1980 Bulunduğu kaynak: Demircan, 2002: 12-15).

'İnsanın içinde var olduğu dünyayı bulgulama, anlama, betimleme aracı' (Göktürk, 1986: 175) olan dilin, en önemli işlevi, bireyin içinde yaşadığı dünyayla olan ilişkilerini düzenlemek ve yaşamsal dengelere ulaşmasını sağlamaktır; dolayısıyla dil insana özgü, devinen, değişen ve gelişen bir özellik taşır; ve insan dili, dil insanı yaşatır bu nedenle. Dil olgusu ile ilgili çalışmalar temelde, iletişimin ne olduğunun irdelenmesini içerir; ve bu

kavram insanlar ve hayvanların nasıl ileti gönderip, ileti aldıklarının karşılaştırılmasıyla gelişmiştir.

Ana Dil -Yabancı Dil - İkinci Dil

'İlk öğrenilen dile 'anadil' veya 'birinci dil', ondan sonra öğrenilen dillere ise, 'yabancı-dil' denir. Genel kaniye göre, anadil bilinç-altı işlemlerle edinilir, yabancı-dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilir. İki ya da çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse için anadilinden sonra veya onunla birlikte edinilen dile 'ikinci-dil' denir. İkinci-dil edinimi topluma uyumla ilgili bir zorunluluk, yabancı-dil öğrenimi ise, kültürel ve mesleki bir gereklilik olarak görülür' (Demircan, 2002: 8).

'Anadil edinimi kaçınılmazdır; oysa yabancı dil edinimi için böyle bir zorunluluk yoktur. Anadili öğrenmek çocuğun büyümesinin bir parçasını oluşturur; yabancı dili öğrenmek ise normal olarak büyüme süreci büyük ölçüde tamamlandıktan sonra başlar. Bebek belirgin bir dil davranışı olmaksızın öğrenmeye başlar oysa yabancı dil öğrencisi için böyle bir davranış vardır. Buna göre, ilk dili öğrenme güdüsü ikinci dili öğrenme güdüsünden oldukça farklıdır' (Demircan, 2002: 14-27).

Yabancı Dil Öğrenmenin Amaçları

Sınırların kaldırılmaya çalışıldığı ve iletişimin her alanda hız kazandığı modern dünyanın bireylere yüklediği sorumluluk 'yabancı dil öğrenme' amacı olmuştur. Yabancı dil öğrenmenin amaçları çok çeşitli olmakla birlikte en temel anlamda dünya üzerinde yaşayan insanlar arasında 'iletişim ve etkileşimi' sağlamaktır (Doğan, 1998: 216).

Bu bağlamda, çağdaş iletişim ve ulaşım araçlarıyla ülkeler arasında sınırların kalktığı, uluslararası ilişkilerin hızlandığı dünyamızda yabancı dil öğrenmenin önem ve gerekliliğini kimse yadsıyamaz. Wittgenstein'in 'dilimin sınırları, dünyamın sınırları demektir.' (Bulunduğu kaynak: Göktürk, 1986: 176) sözünde, modern insanın küreselleşen dünyada ancak dilini geliştirerek ve ana dilinden farklı dilleri öğrenerek var olabileceğinin estetik bir ifadesi gizlidir.

Demircan, dil ve birey arasındaki bağı, dilin bireye kazandırdığı bir ayrıcalık olarak görür ve bu görüşünü 'her dil onu konuşanlara ayrı bir algılama-yorumlama biçimi ve ayrı bir dünya görüşü sunar' şeklinde dile getirir. Buna göre, dil-içi dünya görüşü açısından insanın düşünme ve dünyayı algılama biçimi kendi anadilinin yapısı ve anlatım olanaklarıyla sınırlıdır. O bakımdan yabancı dil öğrenimi bireye değişik düşünmede, olayları daha iyi değerlendirmede, düşünme yeteneklerinin gelişmesinde yardımcı olur (Demircan, 2002: 18-23).

'Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi herkesi ilgilendiren zorlu, çoğu zaman zorunlu bir uğraştır' (Demircan, 2002: 19). Burada, 'yabancı dil öğrenme ve öğretme' sürecini betimlemek için seçilmiş olan iki sözcüğe dikkat edilmelidir: 'Zorlu ve zorunlu'; açıkça belirtilen odur ki yabancı dil öğrenimi çok emek gerektiren ve aynı zamanda yaşamsal öneme sahip olan, olmazsa olmaz türünden bir uğraştır. Ayrıca bu uğraş, belli kişi ya da kişileri değil herkesi ilgilendirmelidir. Dolayısıyla tüm dünyada üzerinde en çok düşünce üretilen alanlardan biri hiç kuşkusuz 'yabancı dil öğrenimi' ya da bir diğer açıdan 'yabancı dil öğretimi' olmak durumundadır.

Dünyada Yabancı Dil Öğretiminin Gelişimi

Küreselleşen dünyamızda sınır tanımayan iletişim, beraberinde 'yabancı dil edinimi', 'yabancı dil öğrenimi', 'iki dillilik' ve 'çok dillilik' kavramlarını getirmiştir. Hepimizin bildiği 'bir lisan bir insan' özlü sözünde anlatılmak istenen de gerçekte 'çok dilliliğin' ya da ana dilinden farklı bir dil ve dilleri konuşabilmenin önemi değil midir?

Çok-kültürlülük bir bakıma çok-dillilikten geçer; ancak yabancı dil öğretiminin tek amacı kültür edindirmek değildir. 'İnsanlar, toplumlar, uluslar arasında, bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde, ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için anadilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir'. Örneğin, yabancı dilin Türkiye için başlıca gereksinim alanları eğitim, ticaret, mesleki ve teknik iletişim olmuştur (Demircan, 2002: 8-17).

Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi

Cumhuriyetten Önceki Dönem

Türkiye'de yabancı dil öğretimi oldukça uzun bir geçmişe sahiptir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde yüksek öğretim kurumu olarak bilinen Medreseler ile saraya görgülü ve bilgili eleman yetiştirmek amacıyla kurulan Enderun okullarında Arapça ve Farsça yabancı dil olarak okutulmuştur. Aynı zamanda Enderun Okullarındaki Türk olmayan çocuklara Türkçe, yabancı dil olarak öğretilmiştir (Yaşar, 1988: 4).

Cumhuriyet dönemi öncesinde, Osmanlı İmparatorluğu'na bağlı her azınlığın kendi okulları vardı. Bu okullarda öğretim o toplumun kendi diliyle yapılıyor, bunlara ek olarak yabancı diller de öğretiliyordu. Son dönemde azınlıkların okullarında Türkçe'nin öğretilmesi

karşılığında Türk okullarında da azınlık dillerinin öğretilmesi, özellikle 1895'ten sonra ilke olarak uygun görülmüş, Türk okullarında da yerine göre Rumca, Bulgarca, Ermenice, Arnavutça öğretilmesi karara bağlanmıştır (Yaşar, 1988: 4).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde batılılaşma hareketi ilk kez 18. yüzyılda ordu okullarında uygulanan öğretimle görülmüş ve ilk Batı dili olarak Fransızca bu okulların eğitim programlarına girmiştir. Ancak, yabancı dile gereksinim daha çok tıp öğretiminde duyulduğu için 1827 yılında İstanbul'da açılan Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Ma'müre'de, Tıphane'nin öğretimi Fransızca olarak yürütülmeye başlanmıştır. Tıp öğretimi dışında Mekteb-i Mülkiye'de ise 1863 yılından itibaren Fransızca öğretim dili olarak kabul edilmiştir. Öğretim dilinin Fransızca olarak belirlendiği Galatasaray Sultanisi'nin (Lisesi) 1868 yılında açılmasıyla Türkiye'de yabancı dil öğretimi yeni boyutlar kazanmıştır. Böylelikle, devletin izni ve denetimi altında ilk kez bir orta dereceli okulda yabancı dilde öğretim yapılmaya başlanmıştır (Yaşar, 1988: 5).

Cumhuriyet Döneminde Yabancı Dil Öğretimi

Bu dönem, Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından bugüne kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde yabancı dil öğretiminde önemli gelişmeler gerçekleşmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'ye davet edilen yabancı dil uzmanlarının önerileri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Milli Eğitim raporlarında, yabancı dil öğretimine de yer verilmiştir. A.B.D.'inden Profesör John Dewey (1939) İstanbul, Erzurum gibi büyük şehirlerde yabancı dile ve fen derslerine ağırlık verecek, ayrı ayrı dillerde (Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca) öğretim yapacak birkaç lisenin açılmasını, öğretmen okullarında okutulan yabancı dillerin çeşitlendirilmesini önermiştir (Demircan, 1988: 97).

'Cumhuriyet döneminde eğitim alanında atılan ilk ve en önemli adım, 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin birleştirilmesi) kanununun çıkması olmuştur' (Demirel, 2003). 'Öğretimde bir yandan mektep-medrese ikiliğine, öte yandan yabancı ve azınlık okullarındaki başına buyruk ve ülke bütünlüğüne zarar verici çalışmalara son vermek amacıyla, ilk önce Vakıflar Bakanlığı kaldırılarak medreselerin mali bağımsızlığına son verilmiş, daha sonra 'öğretim birliği yasası' (1924) çıkarılarak, bütün bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. İlk önce medreseler kapatılmış, 1927 yılında da okullarda Arapça ve Farsça öğretimine son verilmiştir. Bu tarihten sonra Türkiye'de 'yabancı dil öğretimi' demek, bir Batı dilinin zorunlu, kimi okullarda ise ikinci bir

Batı dilinin seçmeli olarak öğrenilmesi anlamına gelmiştir. Yabancı diller genellikle Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca ve Latince'ydi' (Demircan,1988: 92).

Bu dönemde hızlı gelişmelere ayak uydurmak, diğer uluslarla ilişkileri sıklaştırmak ve çağdaşlaşmak sürecini çabuklaştırmak çabası içinde olan ülkemizde, gençlerin yabancı dil öğrenerek yetişmelerinin büyük önemi kavranmış, ve bu konuda öğrenci velilerinin gittikçe artan isteklerini karşılamak için yabancı dille öğretim yapan okulların sayısında önemli bir artış görülmüştür (Demirel, 2003: 9).

Cumhuriyet döneminde, Türkiye'de, 'yabancı dil bilen insan yetiştirmek' bir eğitim hedefi olarak hükümet programına girmiştir. 31 ocak 1928 tarihinde bu ulusal eğitim ülküsünü gerçekleştirmek üzere Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Bu dönemde, Ankara Koleji (T.E.D 1968), 1951-1952 öğretim yılına kadar destekli İngilizce, daha sonra İngilizce dilinde öğretime başlamıştır. Takviyeli İngilizce öğretimi örneği daha sonraki yıllarda ülke çapında yaygınlaşmış ve özellikle İstanbul, Ankara, İzmir ve Adana gibi okul çağındaki gençlerin çok yoğun olduğu yerleşim merkezlerinde destekli yabancı dil öğretimi yapan özel okullar açılmaya başlamış ve bu okulların programlarında yabancı dil dersine daha çok ağırlık verilmiştir. Eğitimi bir kamu görevi olarak yürüten devletin yanında, özel sektörün devreye girmesine okul programlarında yabancı dil öğretimine ağırlık verilmesi neden olmuştur (Demirel, 2003: 10).

1956 yılına kadar, bir kısım dersleri yabancı dille öğreten tek lise, Galatasaray Lisesi iken, bu yıldan itibaren kolej adıyla (daha sonraları Anadolu Lisesi) ve deneme amacıyla yeni okullar açılmaya başlanmıştır. 'Bugün Türkiye Cumhuriyetinde tüm özel Türk, yabancı ve azınlık okulları, 8.6.1965 tarihinde çıkan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa göre M.E. Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığına bağlı olarak öğretim ve eğitim etkinliklerini sürdürmektedirler' (Demirel, 2003: 9-11).

İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak İlköğretim Programlarına Girişi

Uluslararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ile Türkiye'de başka dillerin, özellikle uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen Batı dillerinin öğrenilmesi bir gereksinim olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucunda yabancı dillerin öğretimi okul programlarında yer almıştır (Demirel, 2003: 4).

'1997 yılından bu yana da, 4306 sayılı kanunla yasallaşmış olarak uygulanan kesintisiz zorunlu öğretim ile yabancı dille öğretim yapan resmi ve özel okullardaki ortaokuldan önceki hazırlık sınıfı kaldırılmıştır; aynı zamanda, ilköğretim okullarının

dördüncü sınıfta haftada en az iki saatle başlayan İngilizce dil öğretimi programı lise üçüncü sınıfa kadar sürmektedir' (Büyükduman, 2001: 4). 'Yüksek öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ise bu kurumların özelliğine ve yabancı dil öğretimi konusunda benimsedikleri siyasete bağlı olarak yürütülmektedir' (Demirel, 2003: 11).

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim Türk Eğitim Tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır. Eğitim sürecinin zorunlu ve kesintisiz olarak ortalama 13-14 yaşlarına kadar süreceği bu eğitim-öğretim süreci gelişmekte olan Türkiye için atılmış bir büyük adım, kazanılmış bir mücadele ve yabancı dil öğretimi açısından aşılmış önemli bir engel olarak görülebilir. Yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda başlaması, bireyin öğrenme engellerini kolay aşmasında ve dili doğallıkla içselleştirmesinde önemli bir etmendir.

Dünya Üzerinde Konuşulan Diller Arasında İngilizce'nin Yeri

Bugün, yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları konuşulan dil sayısını kesin olarak belirtmek olanaksızdır; buna karşın ortalama bir sayının üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğu belirtilmektedir (Dilaçar, 1986, Bulunduğu kaynak, Demirel, 2003: 3). Bu sayının dört bin hatta beş binden fazla olduğunu ileri sürenler de vardır (Hill, 1969; Özen, 1978; Bulunduğu kaynak: Demirel, 2003: 3)

'Dünya üzerinde bu kadar çok dilin bulunmasına karşın, gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Ancak ikinci dil olarak yaygınlıkla öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir' (Demirel, 2003: 3).

Hint-Avrupa dil ailesine bağlı, altı kıtada bir çok ülkede konuşulan 'İngilizce', Britanya adaları, Kuzey Amerika, Avustralya ve Yeni Zelandada' da esas dil, Afrika, Hindistan Yarımadası ve Güneydoğu Asya'da ikinci dil olarak konuşulmaktadır (Sinanoğlu, 1998: 149).

İngilizce konuşanlar temel olarak üç gruba ayrılabilir: Anadili İngilizce olanlar, iki dilli toplumlarda İngilizce'yi ikinci dil olarak benimseyenler, iş ya da eğitim gereği İngilizce öğrenenler. Bugün dünyadaki her yedi kişiden biri bu gruplardan birinin içinde yer alır (Ana Brittanica: 11: 571).

Günümüzde İngilizce, bilim ve sanat dili olarak da dünyanın pek çok ülkesinde yaygınlıkla tercih edilmektedir. İnternetin tüm dünyadaki yaygın kullanımı, İngiltere

hükümetinin devlet politikası olarak BBC yayın kanalı aracılığıyla 'standart İngilizce'yi' dünyanın en uzak köşelerine kadar götürme misyonu ve öğretim teknolojisine yaptığı yatırımla İngilizce yabancı dil olarak önemini gün geçtikçe arttırmaktadır.

'Aynı zamanda, İngiltere hükümetinin, yabancılara İngilizce öğretimini önemli ölçüde bir gelir kaynağı ve vatandaşlarına az gelişmiş ülkelerde yüksek ücretli iş olanağı sağlayan bir endüstri kolu haline getirme çabası da İngilizce'nin konuşulan ortak yabancı dil olarak tüm dünyada yaygınlaşma sürecini hızlandırmıştır' (Demircan, 1988: 13).

Bugün İngilizce, dünyanın bazı bölgelerinde 'Dünya dili' (Lingua Franca) olarak kabul edilmektedir (Longman, Dictionary of English Language and Culture, 1993: 769). Tüm bu bilgiler ışığında, ülkemizde, yabancı dil olarak İngilizce'nin, tüm Batı dilleri arasından seçilerek öğretim programlarına dahil edilmesinin rastlantısal bir karar değil, ileriye dönük ve akılcı bir yatırım olduğu çıkarımında bulunabiliriz.

Yabancı Dil Öğrenim Sürecine Etki Eden Etmenler

'Yabancı Dil Öğrenimi' söz konusu olduğunda öğretme-öğrenme sürecine sürece etki eden unsurlar da farklılaşmaktadır. Her ne kadar yabancı-dil öğrenme genelde insan öğrenmesinden farklı bir şey değilse de anadili dışında bir yabancı dili öğrenme sürecine giren bireyi bekleyen birtakım güçlükler vardır.

Yabancı dil öğretimine ilişkin araştırmalar göstermektedir ki kalabalık sınıflar, öğretim materyali eksikliği, öğretmen yetersizlikleri, öğrencilerin kişisel olarak yabancı dil öğrenmenin gerekliliğine inanmamaları, öğrenmeye karşı yerleşik korku ve kaygıları, yabancı dilde hata yapma endişesi, anadilin yabancı dil üzerindeki etkisi ve özellikle ülkemizde öğrencilerin yabancı dili doğal ortamında kullanma olanaklarının az oluşu veya hiç olmayışı yabancı dil öğrenme sürecinde sık rastlanan engellerden bazılarıdır.

'Ülkemizde yüksek öğretime kadar yıllarca süren genel dil öğretimi sonrasında özel okul çıkışlı öğrencilerin bile yüksek öğretimde İngilizce iletişim kurmada güçlük çektiği gözlemlenmektedir. Diğer öğrenciler ise işlerine yarayacak İngilizce'yi öğrenmek umuduyla ya özel ders almakta ya da dersanelere gitmekte ama yine de genel İngilizce gördüklerinden İngilizce'yi bir türlü öğrenememektedirler' (Erözden, 2000).

Gerçekten de 'yabancı dil öğretimi ülkemizde çeşitli düzeylerdeki okullarda önemli savurganlık alanlarından birisidir. Ortaöğretimden üniversite öğretimi sonuna değin, ortalama on yıl, haftada en az üç saat yabancı dil öğretimine ayrılmakta, ancak yine de üniversiteyi bitirenlerin çoğu yabancı dili özel dersanelerde öğrenmeye çalışmaktadırlar. En verimli

yıllardaki bu emek, para ve zaman savurganlığı gerçekten üzerinde düşünülmesi gereken bir sorunsaldır' (Kocaman, 1998: 145).

Dil öğrenme sürecine giren tüm bu olumsuz duyguların zaman içerisinde ulusal bir sorunsala zemin hazırlaması ve bu durumun bir kısır döngüye dönüşmesi tahmin edilebilir bir durumdur aslında. Göktürk'ün de (Göktürk, 1998: 126) dile getirdiği gibi 'insanlarımız yabancı dili çağdaş bilginin kaynaklarına açılmamıza yarayacak bir araç gibi değil de kendi başına bir amaç gibi gördükleri için, ülkemizde yabancı dil bilmek, yakaya takılacak bir çiçek, politikacıların yaşam öyküsü özetlerini renklendirecek bir süs gibi görülmektedir ancak'. Bu durum, kesinlikle çağdaşlaşma sürecine girmiş Türkiye'nin hak ettiği bir son değildir. Bilmeliyiz ki Türk düşüncesini, bilimini, sanatını, yapıcılığını çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek, bu alanlarda dünya dillerindeki en son ürünlerin kaynaktan izlenebilmesiyle olur; çağdaş dünyaya ayak uydurabilmek, çok kültürlülük ve çok dilliliğe erişmekle gerçekleşebilir.

Daha dar ve kişisel çerçevede dahi yabancı dil öğreniminin önemine işaret etmek için sayısız geçerli nedenimiz vardır. Dil öğreniminde ve öğretiminde engelleri aşmamıza yardımcı olacak önemli bir bakış açısı dilin 'öğrenilecek bir gerçekler bileşkesi değil; duygu ve düşünceleri dile getirecek ve insanlarla iletişimi sağlayacak bir araç' (Norrish, 1983: 2) olduğunu görebilmek olacaktır.

Buna göre, dil öğretiminde asıl amaç, iletişimin sağlanması, duygu ve düşüncelerin amaca uygun olarak aktarılması olmalıdır. Zira gerçekte 'yabancı dilde iletişim kurmak suda yüzmek gibidir. Suya düşen insan kuralına uygun olarak yüzemeyebilir ancak suyun üzerinde kalmayı başarıyorsa ölmeyecektir de. Yabancı dil öğrencisi de dilin kuralları açısından tam doğru olmasa da iletişimi aktarabiliyor, derdini doğru anlatabiliyor ve karşı tarafın anlattıklarını anlayabiliyorsa amacına ulaşmış, o yabancı dil içinde sağ kalmayı başarmış demektir' (Demirel S.; 2003).

Sonuç olarak, günümüzde 'Yabancı Dil Öğrenimi' ve 'Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Stratejileri' üzerine yapılan bilimsel çalışmalar ışığında 'Yabancı Dil Öğretim Programları' da değişmekte ve gelişmektedir. Çünkü programının girdisini oluşturan öğrencinin özellikleri ve gereksinimleri de, içinde yaşadığımız çağın hızlı değişimine bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle, YTÜ Hazırlık Okulunda İngilizce öğretiminin niteliğini değerlendirmek ve gerekirse geliştirmek için bu araştırmada öğretimin yeterliliği, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Temel Kavramlar

Eğitim ve Öğretim

Çoğu zaman birbiri yerine kullanılan 'eğitim' ve 'öğretim' sözcükleri iç içe geçmiş ancak birbirinden farklı iki sürece işaret ederler. Latince 'educare' sözcüğünden türemiş olan 'education' Türkçe karşılığıyla 'eğitim', yetiştirme, büyütme, destekleme, yol gösterme ve yönlendirme anlamına gelir (Concise Oxford Dictionary, 2001: 455). Webster's Collegiate Dictionary (1979: 358) eğitim olgusunu, okulda öğretim ve öğrenmenin yöntemleriyle ilgilenen çalışma alanı olarak tanımlamaktadır.

Bireyin doğduğu andan başlayarak, ölünceye kadar süren eğitiminin bir kısmı okulda, ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir şekilde yürütülmektedir. Dolayısıyla öğretim, eğitimin 'kurumsallaşmış' şeklidir ve öğretimde zaman ve mekan kadar öğretmenin, velinin ve öğrencinin beklentileri de önem taşır; eğitim ise, yalnızca sınıf ortamında yapılan öğretime göre daha geniş kapsamlıdır ve öğrenmenin olduğu her durum için söz konusudur. En genel anlamıyla eğitim, 'insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir' (Varış, 1995: 13). 'Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır ve bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir' (Fidan, Erden, 1998: 2).

'Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın, öğretme-öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasına yol açmıştır' (Fidan, 1996: 2; Bulunduğu kaynak: Alcı, 2001).

Eğitimin Amacı

Eğitim ve öğretim kavramlarını kendi bakış açılarından açıklayan eğitim bilimcilerin, eğitimin amacına ilişkin düşünceleri de çeşitlidir:

Eğitimin amacını insancıl bir bakış açısından dile getiren Glasser'e göre eğitim birey içindir, onu desteklemek, yaşama hazırlamak ve yaşama kazandırmak içindir; en iyi eğitim yaşamla bireyi buluşturabilendir; en başarılı eğitim bireyi içinde besleyen ve hiçbir koşulda dışlamayandır; en iyi eğitim bireye ne pahasına olursa olsun başarı duygusunun hazzını tattırandır. Bireylerin doğumuyla başlayan ve tüm yaşam boyunca devam eden eğitim insanlara yeni durumlar karşısında etkili bir yaklaşımda bulunmak, zor sorunların endişesiyle hayatlarında oluşan kısıtlamaları azaltmak ve bunları yapamayanlara yeni olaylar ve sorunlara ilişkin bazı zihinsel ipuçları verebilmelidir (Glasser, 1999: 48).

Ulusal boyutta da eğitimin amacı, eğitimin genel amacıyla çelişmemelidir. Varış'a göre (Varış, 1995: 5), eğitim çabalarının genel amacı, kuşkusuz, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma, sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için, bireylerin istidat ve yetenekleri, eğitim yolu ile, en son sınıra kadar geliştirilir ve insan davranışları, milli eğitim amaçları doğrultusunda değiştirilir.

Öğrenme

Eğitim ve öğretim kavramlarına katılan öğrenme kavramı ise öğretiminin öğrenen açısından algılanan boyutudur. Bir başka deyişle öğretim ve öğrenme aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşüdür. Bunların ikisinde de söz konusu olan aynı süreçtir. Buna 'davranış değiştirme süreci' denebilir. Bu sürece, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey öğretim veya öğretindir. Aynı sürece, davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise öğrenmedir (Özçelik, 1998: 2).

Öğrenmenin günümüzde en çok kabul gören tanımına göre ise, 'öğrenme yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir'. Bu tanımdan yola çıkacak olursak öğrenmenin üç temel özelliğine ulaşırız:

1. Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.
2. Öğrenme yaşantı ürünüdür.
3. Öğrenme kalıcı izlidir (Erden, Akman, 2001: 128-129).

İdeal bir öğrenme sürecinde başlıca beş öğenin bulunması gerekir. Bu öğeler aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Öğrenen,
2. Öğrenme stratejisi
3. Öğrenilen (öğrenme malzemesi),
4. Öğreten
5. Öğrenme ortamı (Bacanlı, 2001: 150).

Bu beş öğe, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki öğenin doğrudan değil, diğer öğeleri etkileyerek, yani dolaylı olarak öğrenme üzerinde etkili oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, öğrenmeyi etkileyen faktörleri üç ana başlık altında toplayabiliriz: (Bacanlı, 2001: 158)

Öğrenen ile İlgili Faktörler

Öğrenenin öğrenmeyi etkileyen özelliklerinin başında türe özgü hazır oluş gelir. Öğrenen tür olarak hazır ve uygun olmadığı davranışları öğrenemez. Öğrenmeyi etkileyen

diğer öğrenen özellikleri olgunlaşma, genel uyarılmışlık düzeyi, önceki bilgiler, güdü ve dikkattir.

Öğrenme Stratejileri ile İlgili Faktörler

Öğrenme yöntemleri öğrenmeye ayrılan zaman açısından, aralıklı - toplu çalışma; öğrenilen konunun yapısı açısından, parçalar halinde öğrenme - bütün halinde öğrenme; öğrenenin aktif katılımı açısından, dinleme -okuma - yazma - anlatma şeklinde sıralanabilir. Ayrıca öğrenenden, gerçekleşen öğrenme hakkında geribildirim alınması da önemlidir.

Öğrenme Malzemesiyle İlgili Faktörler

Öğrenme malzemesinin temel bazı özellikleri arasında, çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesi, anlamsal çağrışımlarının olması ve kavramsal açıdan gruplandırılabilir olması sayılabilir.

Öğrenme Kuramları

İnsanı diğer canlılardan ayıran ve onlara üstün kılan en önemli özelliklerinden biri öğrenme yeteneğidir. Öğrenmenin ne ve nasıl olduğu yüzyıllardır açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak öğrenme ile ilgili ilk bilimsel ve deneysel araştırmalar 20. yüzyılın başında başlamıştır. Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları iki temel grupta toplamak mümkündür : Davranışçı Öğrenme Kuramları ve Bilişsel Öğrenme Kuramları (Erden, Akman, 2001: 129).

Bazı eğitim bilimciler ise bu iki ana gruba üçüncü bir grubu eklemektedirler: 'İnsancıl Öğrenme Kuramları' olarak adlandırılan bu kuram öğrenmede, motivasyon, kişilik ve sosyal psikolojiye ağırlık vermektedir' (Fidan, 1996, Cruicshank, bainer ve Metcalf, 1999; Bulunduğu kaynak: Karhan, 2001: 7).

Öğrenme kuramları, öğrenme ilkelerinin belirlenmesinde ve dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinin doğru ve etkin işleminde etkili olmuşlardır. Ancak, hiçbir kuram tek başına eğitim ve öğretim etkinliklerine yön verecek ve tümüyle şekillendirecek yeterlilikte değildir. Öğrencilerin gereksinimlerine, öğrenme türüne ve öğrenilecek bilgilerin yapısına göre çeşitli kuramların öğrenme ile ilgili olarak sunduklarından yararlanmak gereklidir (Bilen, 1999: 41; Bulunduğu kaynak: Karhan, 2001: 7).

Öğrenme kuramlarının öğrenmeyi nasıl ele aldıklarını ve ilkelerini bilmek öğretim etkinliklerine ilişkin kararlar almada ve plan ve düzenlemeler yapmada, programın

hedeflerine ve öğrenen özelliklerine uygun olan yöntem ve tekniklerini doğru olarak belirlemede önemli rol oynamaktadır.

1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

'Davranışçı yaklaşım, Rusya'da Ivan Pavlov'un, Amerika Birleşik Devletleri'nde Edward Thorndike'in çalışmaları ile başlamıştır. Pavlov 'klasik şartlanma'yı ortaya koymuştur. Thorndike ise 'etki kanunu' ve 'egzersiz kanunu' gibi bir takım kanun ve kuralları belirlemiştir. Watson, Guthrie, Hull, Skinner diğer önemli 'davranışçılar' olarak belirtilebilir' (Bacanlı, 2001: 163).

Davranışçı kuramcılar, öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki kurma işi olarak açıklarlar. Bu nedenle daha çok davranışlar, davranışta meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler. Öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasındaki bağ (U-T bağı) olarak tanımlayan davranışçı kuram, davranış değişikliğine neden olan üç temel öğrenme sürecinden bahseder; bunlar sırasıyla,

- 1.1 Klasik Koşullanma
- 1.2 Edimsel Koşullanma
- 1.3 Gözlem Yoluyla Öğrenme'dir.

1. 1. Klasik Koşullanma

Rus bilim adamı Ivan Pavlov (1849-1936) tarafından ortaya atılan 'klasik koşullanma' yoluyla öğrenme kuramı, ilk kez Pavlov'un köpek deneyi ile açıklanmıştır. Pavlov'un deneyinde köpek kendisi için önceden hiçbir anlam taşımayan bir uyarana (zil sesi: koşullu uyarıcı) 'klasik koşullanma' yoluyla tepki gösterir hale gelmiştir. Pavlov, klasik koşullanmanın gerçekleşmesi için öncelikle var olan 'koşulsuz uyarıcı-koşulsuz tepki' bağından yararlanmış (yiyecek - salya). Yiyecekten hemen önce işitilen zil sesi, köpeğin doğal tepkisi olan salya salgılanmasına yol açmıştır. Koşullu uyarıcı ile koşulsuz uyarıcının birleştirilmesi ve tekrarlar sonucunda, köpek yalnızca zil sesini duyduğunda da aynı tepkiyi gösterir duruma gelmiştir.

Gözlenebilir davranış değişikliğine neden olan bu öğrenme biçimi, her ne kadar karmaşık öğrenmelerin gerçekleşmesinde kullanılamasa bile, okul öğrenmelerinde bazı duyuşsal tepkilerin öğrenilmesinde yararlı olabilmektedir. Yine klasik koşullanma yoluyla öğrenilen batıl inanç ve korkuların ortadan kaldırılmasında, klasik koşullanmanın 'klasik

koşullanma yoluyla kazanılan davranışlar, koşullu uyarıcı-koşulsuz uyarıcı bitişikliği ortadan kaldırıldığı zaman giderek azalır ve kaybolur' ilkesinden yararlanılabilir. Pavlov'un deneyinde, zil sesine tepki vermeyi öğrenen köpeğin, bir süre sonra, zil sesinden sonra et verilmediğini görerek zil sesine salya salgılamaması bunu göstermektedir.

Okul öğrenmelerinde bazı öğrencilerin okula, öğretmene ya da belli bir derse yönelik kaygıları ve yersiz korkuları olduğu gözlenmektedir. Bunlara okul içi ve dışı yaşantıları sırasında meydana gelen koşullanmalar neden olmuş olabilir. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarında kazandıkları olumsuz koşullanmaların neden olduğu davranışların değiştirilmesinde klasik koşullanmanın 'davranışın sönmesi' ilkesinden yararlanılabilir. Özellikle yabancı dil öğrenme sürecindeki bireyin önceden var olan kaygı ve korkuları ile başa çıkma buna ilişkin uygun düzenlemelerle sağlanabilir (Erden, Akman, 2001: 136).

1. 2. Edimsel Koşullanma

Davranışçı kuramcılardan Skinner de insan ve hayvan davranışlarını inceleyerek, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmıştır. Skinner'e göre, 'tepkisel ve edimsel' olmak üzere iki tür davranış vardır. Tepkisel davranışa neden olan uyarıcı her zaman bilinirken, edimsel davranışa neden olan uyarıcı çok belirgin değildir. Tepkisel davranışlar klasik koşullanma ile öğrenilir. Oysa günlük hayatımızda gösterdiğimiz davranışların büyük bir kısmı ise edimseldir. Skinner'e göre davranışların sonucunun organizma üzerinde yarattığı duygu, o davranışın tekrar ortaya konmasını veya konmamasını sağlar. Yapılan davranışların temel olarak iki olası sonucu vardır (Erden, Akman, 2001: 137-138):

1. Davranışın sonucunda organizmanın hoşuna giden bir durum ortaya çıkar
2. Davranışın sonucunda organizmanın hoşuna gitmeyen bir sonuç ortaya çıkar

Skinner'e göre davranışın sonunda organizmanın hoşuna giden bir duygu ortaya çıkarsa o davranışın tekrar yapılma şansı artar. Yaptığı davranışın sonucunda organizmanın yaşadığı duygu hoş gitmeyen bir duygu ise, bu davranışın tekrar yapılma şansı azalır ya da bir başka deyişle o davranış öğrenilmez. Dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşmesi için, davranışın hemen ardından organizmanın hoşuna giden bir uyarıcı vermek 'edimsel koşullama'dır.

Skinner'in edimsel koşullanma kuramının eğitim bilimine kazandırdığı önemli bir kavram 'pekiştireç', tir. Davranışın hemen ardından verilen ve organizmanın hoşuna giden uyarıcılar anlamına gelen 'pekiştireç', organizma için davranışın sonunda ulaştığı bir hazdır ve pekiştirilen davranışların tekrar ortaya çıkma olasılığı yüksektir. 'Pekiştirilen davranış öğrenilir.' ilkesinden yola çıkan Skinner, iki tür pekiştireçten söz eder: Bunlar, 'olumlu

pekiştireç' ve 'olumsuz pekiştireç'tir: Bir davranış, organizmanın hoşuna gidecek bir uyarıcının doğrudan verilmesi ile pekiştiriliyorsa, buna 'olumlu pekiştirme'; organizma hoş olmayan bir durumdan kurtarılarak davranışı pekiştiriliyorsa 'olumsuz pekiştirme' denir. Hem olumlu, hem de olumsuz pekiştirme, öğrenmenin gerçekleşmesi için organizmanın davranışı sonucunda elde ettiği olumlu herhangi bir şey olabilir (Erden, Akman, 2001: 137-139).

Eğitim- öğretim ortamında bireyin öğrenmesini sağlamak için davranışının sonucunda hak ettiği bir 'aferin' olumlu pekiştirecin en basit bir örneğidir. Ya da, bir öğrenci evindeki aile kavgalarından, sorunlarından kaçmak için okula geliyorsa, okul bu öğrenci için 'olumsuz pekiştireçtir'. Burada birey, okula gitme davranışı ile içinde bulunduğu olumsuz durumdan kurtularak mutlu olmaktadır (Erden, Akman, 2001:138).

Edimsel koşullanma yoluyla öğrenmede çoğu zaman pekiştireç kavramıyla birlikte kullanılan 'ceza' bir davranışın arkasından gelen ve organizma için hoş gitmeyen bir durum yaratan uyarıcıdır. Ceza organizmanın hoşuna gitmeyen bir uyarıcı olması dolayısıyla o davranışın zayıflamasını ya da belli bir süre yapılmamasını sağlar (Erden, Akman, 2001:137).

Eğitim-öğretim sürecinde 'pekiştireç ve ceza' oldukça sık baş vurulan planlı davranış değiştirme yöntemleridir. Yapılan araştırmalar eğitimde cezadan daha çok pekiştireçlerin etkili olduğunu gösterir yöndedir. Aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşmesini etkileyen bu iki etmenin belli bir sistem içinde ve bir tarifeye bağlı olarak uygulamaya konması da önemlidir. Edimsel koşullamanın getirdiği ilkeler günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Edimsel koşullama özellikle çocuk eğitiminde, sınıfta disiplinin sağlanmasında, devinsel ve duyuşsal davranışların kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır (Erden, Akman, 2001: 144).

Hangi yaş ve gelişim döneminde olursa olsun öğrenenin ilgi ve motivasyonunu arttırmanın, bireyin gereksinim ve ilgisine uygun ödüllendirmelerle daha etkili olacağı bir gerçektir; iyi bir eğitimci için öğretim sürecine giren bireylerin hangi ödüle hangi tarife ile hazır olduğunu anlamak öğretmen için önemli bir görevdir. Bu görev öğretmenin iyi bir gözlemci olmasını ve öğrencilerinin özelliklerini keşfetmesini gerektirir.

1. 3. Gözlem Yoluyla Öğrenme

Eğitim-öğretim sürecinde birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor davranışlar, sevilen, beğenilen, saygı duyulan yetişkinlerin model olmaları yoluyla kazandırılabilir İnsanların diğer insanları gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin ilk açıklamalar Plato ve Aristo'ya kadar gitmektedir.

Gözlem yoluyla öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk kişi ise Thorndike'tir. Bu öğrenme kuramının öncüleri N.E. Miller, J. Dollard ve A. Bandura'dır. Bu psikologlardan Miller ve Dollard'a göre, çocuklar çevrelerindeki kişilerin davranışlarını ve bu davranışların sonucunu gözler; bu davranışlardan pekiştirilenleri taklit ederken, sonucu olumsuz olan davranışları taklit etmezler. Albert Bandura da, bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şeyin öğrenebileceğini savunmaktadır. Bandura, model alma ya da gözlem yoluyla öğrenme sürecinde, gözlemlenen davranışın saklanabilmesi, kodlanabilmesi, değiştirilerek yeniden üretilebilmesi süreçleri ile öğrenmenin 'bilişsel boyutuna' işaret etmektedir (Erden, Akman, 2001:146).

Bu kurama göre öğrenme dört temel süreci kapsamaktadır

Dikkat Etme: Öğrenen ilkin modele dikkat eder;

Hatırda Tutma: Gözlenen modele ilişkin bilgilerin sembollerle zihinde depolanması gerçekleşir;

Davranışı Meydana Getirme: Zihinde kodlanarak depolanmış olan bilgilerin performansa dönüşmesi sağlanır;

Güdülenme: Öğrencinin öğrendiklerini performansa dönüştürme gereksinimi duyması gerçekleşir (Erden, Akman, 2001: 147).

2. Bilişsel Öğrenme Kuramları

1912-1913 yıllarında Amerika'da davranışçı yaklaşımı benimseyen psikolog ve eğitimciler öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak ele alırken, Almanya'da bir grup bilim adamı da öğrenmede önemli rol oynayan doğrudan gözlenemeyen 'bilişsel süreçlerle' ilgilenmeye başlamıştır. Davranışçı psikologlar öğrenmenin U-T (Uyarıcı-Tepki) bağı ile açıklanabileceğini öne sürmelerini kabul etmeyen bilişsel yaklaşımçılar, bu modelin en azından U-O-T (Uyarıcı-Organizma-Tepki) olması gerektiğini iddia etmişlerdir. Buna göre, birey uyarıcıya karşı tepki göstermeyi öğrenir belki, ama öğrenmeyi belirleyen, bireyin zihninde gerçekleşen süreçlerdir (Bacanlı, 2001: 181-182).

Bilişsel Kuramcılar öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü benimsemişler ve daha çok, öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçleri ile ilgilenmişlerdir. Bu kurama göre bireyde davranış değişikliğine öğrenilen 'bilgi' neden olur ve bu değişim içsel ve bireyseldir. Bu bağlamda öğrenme sürecindeki etkin bireyi güdüleyen içsel pekiştireçlerin önemi büyüktür.

Bu kuramcılara göre öğrenme mekanik değil insani bir olaydır ve insan organizma olarak öğrenmede yer alır, hatta merkezi bir yere bile sahiptir. Bu kuramcılar öğrenmenin insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğu görüşündedirler. İnsan bunu zihninde meydana gelen bazı olaylarla gerçekleştirir. Bilişselci psikologlar düşünme, hayal, bilinç gibi zihinsel süreçlerin hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konular şeklinde incelenebileceği düşüncesindedirler (Bacanlı, 2001:181-182).

Öğrenmede kavrama, ve algılamanın önemli olduğunun ortaya konması öğrenme olayına yeni bir boyut kazandırmıştır. Bireyin bilişsel yetisini kullanarak yaratıcılığını ortaya koyması ve bilgilerin pasif bir alıcısı olmak yerine, yeniden yapılandırılan ve anlamlandıran etkin öğrenen rolü ile öğrenme sürecinin bilişsel boyutu önem kazanmıştır ve 'bilişsel psikolojideki bir çok gelişme, öğretimi düzenlemede önemli sonuçlar doğurmuştur (Senemoğlu, 2000: 383).

Bilişsel kuramcıların tanımladıkları bellek türleri ve beynin bilgiyi depolama fonksiyonu ile birlikte 'dikkat', 'algı', 'algıda seçicilik', 'anlamlandırma', 'örgütlenme', 'hatırlama' ve 'şema' kavramları öğrenmenin bilişsel boyutunu açıklamak için kullanılmaya başlanmıştır.

'Şema' kavramı ilk kez Piaget tarafından geliştirilmiştir. Piaget'e göre insanlar çok basit şemalarla doğarlar, yaşantıları yoluyla bu şemaları geliştirir ve yeni şemalar oluştururlar. Bireyin belleğinde var olan şemaların sayısı ile bireyin yaşantı zenginliği arasında doğru orantı vardır. Birey her yeni bir durumla karşılaştığında, yeni durumu belleğindeki mevcut şemalarla karşılaştırır ve mevcut şemalara uydurmaya çalışır. Eğer yeni gelen bilgi bellekteki hiçbir mevcut şemaya uymuyorsa, yeni bir bilişsel şema oluşturulur.

Algı ile ilgili ilk araştırmalar Gestalt psikologları tarafından yapılmıştır. Gestalt kuramı, bilincin bütün olarak algılamasına dayanan bir düşünme biçimidir. Gestalt kuramına göre, bizler uyarıcıları ayrı ayrı değil, anlamlı bir bütün olarak görürüz ve bütün, onu meydana getiren parçaların toplamından daha çok anlam ifade eder (Erden, Akman; 1998: 146). Gestalt psikologlarına göre beyin, kendisine gelen duyuşsal uyarımları anlamlandırmakta, basitleştirmekte, tamamlamakta ve düzenlemektedir. Diğer bir deyişle, beyin aktif olarak duyuşsal uyarımları tam, doğru ve düzgün organize edilmiş bilgiye dönüştürmekte ve bu dönüşümün sonucunda bilinçli yaşantı oluşmaktadır (Senemoğlu, 2000). Kavrama yoluyla öğrenme, Gestalt psikolojisinin öğrenmeye getirdiği önemli açıklamalardan biri olmuştur. Bu tür öğrenme, bireyin içgörü kazanmasını kolaylaştıracak bir öğrenme düzenlenmesinin yapılmasını önerir (Bacanlı, 2001: 190).

Bilgiyi İşleme Kuramı

Öğrenmeyi bir bilgisayarın bilgiyi işleme sürecine benzeten bu kurama göre bilgiler, 'duyusal kayıt', 'kısa süreli bellek' ve uzun süreli bellek' olmak üzere üç tür bellekte işlem görür. Bu bellek türleri bireye ait bilgi depolarıdır ve bu depolardaki bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanacağına karar verme yeti ve yetkisine sahip olan birey, kendisine gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, öğrenmenin gerçekleşmesine karar veren, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıyan, alınan bilgiyi kodlayan, anlamlandıran ve örgütleyen bir yetkilidir (Erden, Akman, 1998).

Bellek Türleri

Duyusal Kayıt:

Duyu organlarının algılama süreci olan aşamada, tanıma ve dikkat süreçleri önemli rol oynar. Bilgiyi işleme sürecinin ilk basamağı olan duyusal kayıta çevredeki uyaran, duyu organları yoluyla sinirleri uyarır ve bu esnada uyarının izi yaklaşık olarak bir saniye duyuya kayıt olur. Duyusal kaydın kapasitesi çok geniştir ancak bilgilerin silinme hızı çok çabuktur; bu yüzden duyusal kayıt, 'anlık bellek' olarak da adlandırılır.

Kısa Süreli Bellek:

Kapasitesi sınırlı ve bilgilerin genellikle bir kere kullanılmak üzere saklandığı bellektir; tekrar, örgütleme ve anlamlandırma süreçleri buradaki bilgiler üzerinde etkili olmaktadır. Kısa süreli belleğe gelen bilgiler, tekrar etme ve gruplandırma süreçleriyle uzun süreli belleğe depolanırlar. Kısa süreli belleğin kapasitesi oldukça sınırlıdır ancak sürekli çalışır. Bu yüzden kısa süreli belleğe 'çalışan bellek' de denir.

Uzun Süreli Bellek:

Yeni gelen bilgilerin şifre veya kodlara dönüştürülerek yerleştirildiği bellektir. Uzun süreli bellekte depolanan bilgiler birey ihtiyaç duyduğunda veya o bilgiyi çağrıştıran bir uyaranla karşılaştığında hatırlama süreci ile kısa süreli belleğe çağrılarak etkin hale getirilir. Uzun süreli belleğin kısa süreli bellekten kapasitesinin sınırsız olmasıdır. Bilginin hatırlanma hızı ise o bilginin bellekte örgütleniş biçimine bağlıdır. Belli 'şemalar' ile ilişkilendirilerek kodlanmış bilgilerin hatırlanma hızı daha yüksektir (Erden, Akman, 1998: 152-159).

3. İnsancıl Öğrenme Kuramı

İnsancıl yaklaşımı ilk olarak ortaya atıp ilkelerini saptayan A. Maslov'dur. Ancak eğitimle ilgili olarak daha çok Rogers'ın düşünceleri yaygınlaşmıştır. İnsancıl yaklaşımı savunan eğitim bilimciler iki ilkeyi vurgulamaktadırlar. Bunlardan birincisi öğrencinin biricikliğidir (eşsiz ve tek oluşu). Başka bir deyişle, öğrenci önemlidir ve eğitimin merkezinde öğretilmesi gereken davranış değil, öğrenci bulunmalıdır. İkinci ilke de öğretmenin özerkliğidir. Buna göre öğretmen sınıfta, dışarıdan verilen birtakım kuralların otomatik uygulayıcısı olmamalıdır (Bacanlı, 2001: 196).

İnsancıl yaklaşım eğitim ve öğretimde geleneksel yaklaşımdan tamamen ayrı olarak uygulanması gereken anlayıştan çok, geleneksel yaklaşımla bağdaştırılabilecek ve onun içinde uygulanabilecek yönelimleri vurgulamıştır. Bu da kuramın uygulanabilirliğini arttırmaktadır. İnsancıl yaklaşımların hemen hepsinin üzerinde uzlaştığı nokta, düşünce ve duygulara bilgi edinmekten daha çok önem vermeleridir. İkinci olarak insancıl yaklaşım benlik duygusunun ve bireysel kimliğin gelişmesine, iletişime, etkileşim ve bireyselliğe önem vermektir. Buna göre kişisel değerler önemlidir ve bu değerlerin kazanılmasına eğitim-öğretim içinde yer verilmelidir.

Halen günümüzde öğrenme ilkelerine ilişkin 'öğretim etkinlikleri' ile ilgili çalışmalarda üç yaklaşımın ilkelerinden de yararlanılmaktadır. Öğrenme kuramlarından yola çıkarak bireyin öğrenmesini sağlamak amacıyla geliştirilen 'öğretim strateji ve teknikleri' ile öğrenme sürecini düzenleme ve geliştirme çalışmaları 20. yüzyılın başlarında başlamıştır (Erden, Akman, 2001: 132).

Eğitim Programı

Eğitim programı istendik hedeflere ulaşmak için gerekli stratejileri içeren yazılı bir belge ya da bir eylem planı; daha geniş çerçevede ise, öğrenenlerin deneyimleriyle ilgilenmek olarak tanımlanabilir. Okuldaki hemen her şeyi, hatta planlandığı sürece okul dışındaki her şeyi eğitim programının bir parçası olarak gören bu düşüncenin temelinde, Dewey'in deneyim ve eğitim tanımlaması, ve aynı zamanda Caswell ve Campbell'in 1930'lardaki 'eğitim programı, çocukların öğretmenlerin rehberliğinde yaşadığı tüm deneyimlerdir' görüşü vardır (Bulunduğu kaynak: Ornstein ve Hunkins, 1988: 6).

Eğitim programı ile 'öğretim programı' kavramları birlikte, çoğu kez de birbirinin yerine kullanılmaktadır. Varış (1994), eğitim programının 'bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı eğitim etkinliklerini içine

aldığını; öğretim programının ise, eğitim programı içinde yer alan ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını belirtir. Bir başka deyişle 'öğretim programı', 'eğitim programı' içinde yer alan 'öğretme-öğrenme süreçleri' ile ilgili alt kesiti oluşturur.

Eğitimi Programı Geliştirme Süreci

Her eğitim programı öğrencilerin eğitime nasıl yaklaşması gerektiğine ilişkin bir tercihi temsil eder (Posner, 1992: 43). Aynı zamanda eğitim programı ile ona ilişkin eğitim yöntemleri, okulun eğitimsel amaçlarını sürdürmek ve öğrenimi düzenlemek için kullandığı temel araçlardır (Skillbeck, 1990: 15). Bir eğitim programının temelinde sadece program geliştirmeye yol açan öykü ve ana kişiler değil aynı zamanda program planlama ve geliştirme sürecinin öyküsü de vardır (Posner, 1992: 42). Çünkü, 'başarılı eğitim ilk olarak dikkatli planlama gerektirir' (Ornstein ve Hunkins, 1988: 191).

Tyler (Bulunduğu kaynak: Posner, 1992: 13-14) bir okul için program planı yapılırken dört adımın izlenmesi gerektiğini belirtir: İlk olarak programı tasarlayanlar okulun hangi hedeflere ulaşmak istediğine karar vermelidirler; ikinci olarak, bu hedeflere ulaşmak için hangi eğitim yaşantılarının sunulacağına karar vermelidirler; üçüncü olarak bu eğitim yaşantıları için en etkili düzenlenme yollarını bulmalı ve düzenlenen eğitim yaşantılarının öğrencide birikimli etki yaratacak biçimde düzenlenmesine çalışmalıdırlar. Tyler, birbiri üstüne kurulan eğitim yaşantılarının, öğrencinin değişik alanlarda öğrendikleri arasında bağ kurabilmesine olanak sağlayacağını belirtir. Bunu yaparken, her alan içindeki (örneğin matematikte) yaşantıların sırasına ve alanlar arasındaki bilgi kaynaşıklığına önem verilmelidir. Son olarak ise programı tasarlayanlar eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığına karar vermelidirler. Hedef değerlendirme araçları, örneğin sınavlar, çalışma örnekleri, anketler, okul kayıtları, bir programın etkililiğini kontrol etmek için geliştirilirler. Başarının ölçütü programın hedeflerine ulaşıldığını kanıtlayan davranışlardır.

Smith ve Sendelbach'a göre (1982) aşağıda yazılan öğelerin her biri eğitim programının tasarlanmasında odak noktasıdır (Posner, 1992: 43).

Hedefler: Öğrenciler hangi bilgi, beceri veya tutumları kazanmalıdırlar?

Programın temelindeki eğitim felsefesi: Öğrenciler bu bilgi, beceri ve tutumları neden öğrenmelidirler? Bunun öğrenci için değeri nedir?

İçerik: Hangi içerik, örneğin hangi konu, kavram ya da beceriler kapsanmalıdır?

Hedef kitlenin özellikleri: Program kimin içindir? (İlgi, yeti, ve hazır bulunuşluk düşünülmalıdır)

Etkinlikler: Hangi etkinlikler düzenlenmelidir?

Materyaller: Hangi kaynaklara gereksinim duyulacaktır?

İlkelerin sıralanması: İlkeler hangi sırayla belirlenmelidir?

Program / Tarife (Schedule) : Her bir bölüm ne kadar süre almalıdır?

Öğretmen eğitimi ve tutumu: Öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi gerekir; öğretmenler nelerden sorumludurlar?

Değerlendirme: Başarıya nasıl karar verilecek? Başarı ölçütü 'ne' olacak?

İdari yapı, okulun imkanları ve maddi sınırlılıklar: Program okulda nasıl uygulanacak?

Programın diğer bölümleri: Programda diğer konu alanlarıyla nasıl ilinti kurulacaktır?

Eğitim Programı Öğeleri

Genel çerçevede 'niçin', 'neyi', 'nasıl' ve 'ne kadar' soru kelimeleri ile izlenebilecek bir süreci içeren eğitim programının, temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşağıda açıklanmıştır:

Amaçlar ve Hedefler

Eğitim amaçlıdır; genellikle değişik düzeylerde ifade edilen 'kazanımlar'la ilgilenir. En genel düzey, amaç cümlelerinde dile getirilir; en özel olan ise hedef cümleleri ile ifade edilir. Ancak özel olma düzeyi ne olursa olsun, eğitimci bu ifadeleri, eğitim uygulama, gelişim ve değerlendirmesini izlemek için kullanırlar (Ornstein ve Hunkins, 1988: 145). Hedefleri doğru belirlemek eğitim ve öğretimin ilk ve belki en önemli safhasıdır diyebiliriz; çünkü nereye gittiğini bimeyen için seçilen yolun hiçbir önemi yoktur.

Eğitimciler, program kararları alırken, özellikle programın amaçlarını belirlerken ideal olarak 'bilişsel', 'duyuşsal' ve 'devinsel' öğrenme alanlarını düşünürler. Bunu yaparken de öğrenmenin pek çok önemli sınıflamasını (kategorizasyon) kullanırlar. Bu sınıflandırmalar, çeşitli öğrenme biçimlerini 'taksonomi'ler şeklinde düzenlemiştir. Eğitimde öğrenmenin en bilindik taksonomik sınıflandırılması Benjamin Bloom tarafından geliştirilmiştir. Bloom'un 'Eğitim Hedefleri Taksonomisi' bilişsel öğrenmeyi birbirini basamak basamak izleyen altı ana bölüme ayırır. Bunlar en alttan başlayarak; Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme'dir (Ornstein ve Hunkins, 1988: 155).

Eğitim hedeflerinin belirlenmesi aşamasında Bloom'un bu taksonomik sınıflaması eğitimcilere yol göstermektedir. Yine pek çok eğitimcinin 'Bilişsel Alan Taksonomisi' ile ilgili en önemli varsayımları, hedeflerin oluşturulmasında daha alt düzeylerden daha yüksek

düzeyle doğru ilerlenmesi gerektiğidir; bir diğeri de, daha ileri öğrenme seviyelerinin hedeflenmesidir. Ancak bu noktada hatırlanması gereken şudur: 'hedeflerimizin çoğu bilginin hatırlanmasına yönelik değil, düşünme yeteneğimize yönelik olmalıdır' (Ornstein ve Hunkins, 1988:155).

Bir programın etkili olması ve hedeflerine ulaşabilmesi için toplumun inançları, değerleri ve felsefi sayıltılarına da uygun olması gerekir. Aksi taktirde eğitim kurumunu bitiren kişiler gerçek anlamda toplumsallaşamaz ve toplumla bütünleşemezler. Eğitiminin felsefesi tercih edilen öğrenci ve öğretmen rolleri, önem verilen bilgi ve becerileri, kabul gören değerleri belirler (Erden, 1998: 25).

Variş'a (Variş, 1995: 25) göre, öğretim sürecine giren bireyin de, ne kadar yetenekli olursa olsun, başarısı, eğitim programında yer alan amaçları gerçekleştirmesine bağlıdır. Bu durumda, kurumların 'vizyon ve misyon' belirlemelerinde göz önünde bulundurmaları gereken, eğitim sürecine giren öğrenciyi programın gerçekçi ve ulaşılabilir hedefleri ile buluşturabilmek olmalıdır. Programın genel hedeflerinin, toplumun ihtiyaçlarının yanı sıra bireylerin de temel ihtiyaçlarına cevap verebilmesi gerekir. Eğitim bireye bir kazanç sağlamazsa bireylerin eğitim kurumlarına devam etme istekleri ve güdüleri azalır ki bu da programın başarısız olmasına neden olur (Erden, 1998: 25).

İçerik (Kapsam)

'Pek çok kişi tarafından programın kalbi olarak görülen içerik' programın ikinci boyutudur. İçerik, bir program ögesi olarak eğitim amacından ayrı ele alınmalıdır. Çünkü aynı içerik farklı eğitim amaçları için kullanılabilir, ve her hangi bir öğretim hedefi değişik içeriklerle gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla, içerik bir bakıma öğrenim hedeflerinin bir boyutunu oluşturur (Posner, 1992: 86).

Eğitim programı tasarımı sırasında içeriğin seçimi ve örgütlenmesi programın başarısı açısından büyük önem taşır. Programın etkili olabilmesi için her şeyden önce içeriğin hedeflerle tutarlı ve tüm hedefleri kapsayacak biçimde seçilmiş olması gerekir. İçeriğin geçerli olması çağdaş ve bilimsel bilgileri yansıtması ile mümkündür; yine içeriğin öğrenciler için anlamlı olması, onların ilgilerin ve ihtiyaçlarına uygun olmasına bağlıdır (Erden, 1998: 30).

İçeriğin hedeflerle olan tutarlılığı, doğruluğu, güncelliği, öğrencinin önceki öğrenmeleri ile kaynaşıklığı ve açık ve anlaşılır olması, uygulanabilirliği ve etkililiği çok

önemlidir. İçeriğin düzenlenmesinde temel ilkeler somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzağa doğru bir düzenleme olmalıdır.

Öğrenme-Öğretme Boyutu (Eğitim Durumları / İşleyiş)

Programın 'öğretme-öğrenme' boyutu öğrenmenin gerçekleştiği 'süreç' boyutudur. Bu boyut, MEB öğretim programlarında 'öğrenme-öğretme etkinlikleri', 'işleniş' ya da 'dersin işleyişi' gibi ifadelerle geçmektedir (Demirel, 2000: 36). Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınır (Demirel, 1997: 129).

Eğitim programında yer alan hedef ve hedef davranışları öğrencilere kazandırmada nasıl bir yol izleneceği eğitim durumlarıyla belirlenmektedir. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi; bu düzenlemede belli ölçütlerin kararlaştırılmış olması; ve öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gereklidir. Bu nedenle, eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz (Demirel, 2000: 134).

Eğitim durumlarında bulunması gereken özellikler vardır: Eğitim durumunda planlanan öğretim etkinlikleri, programının hedefleri doğrultusunda düzenlenmeli; öğrencinin hazır-bulunmuşluk düzeyine uygun, ilgi çekici ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olmalı; yaşantı, araç gereç ve öğretmen zamanı açısından ucuza mal edilebilmeli; geçirilmiş daha önceki yaşantılarla uyumlu ve kendi içinde tutarlı olmalıdır. Öğretim etkinliklerini planlama süreci, öğretim materyallerinin seçimi ve hazırlanması, öğrenme ortamında kullanılacak araç ve gereçlerin düzenlenmesi, öğretme strateji ve yöntemlerinin belirlenmesi aşamalarını içerir. (Demirel, 2000).

Değerlendirme

Daniel Stufflebeam (Bulunduğu kaynak: Ornstein ve Hunkins, 1988: 252) değerlendirmeyi 'seçenekler arasında bir karara varmak için gerekli bilgiyi almak ve vermek işlemi' olarak tanımlar. Değerlendirmenin tanımlarında ana vurgu karar vermedir. Eğitimi, karar verme yoluyla, çeşitli program etkinlikleri arasından programın amaçları ışığında öğrenmenin gerçekleşmesini en fazla sağlayacak program etkinliklerini belirler.

Gipp'e (1995) (Bulunduğu kaynak: Ecclestone, 1996) göre, değerlendirme güçlü bir araçtır: eğitim programını, öğretimi ve öğrenmeyi biçimlendirebilir; öğrencilerin kendilerinin

hem öğrenen olarak hem de daha genel anlamda yeterli olup olmadıklarını görmelerini sağlar; adlandırma ve sınıflama yoluyla (belgelendirme ve seçme) öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından nasıl görüldüğünü etkiler; daha ileriki eğitime ve yüksek mesleki konuma geçişi yönlendir. Değerlendirme eğitimimizde gitgide yaygınlaşarak ve önem kazanarak hiç yok olmayacağını ya da gücünü hiç yitirmeyeceğinin işaretini vermektedir.

Eğitim Programının Değerlendirmesi

Eğitim programı hakkında karar verme amacıyla yapılan değerlendirme 'program değerlendirme' olarak adlandırılır. İki tür program değerlendirme vardır: Eğer program değerlendirme, programın nasıl geliştirileceğine karar vermek için yapılıyorsa bu 'biçimleyici değerlendirme' (Formative); eğer program değerlendirme, programın kullanılmaya devam edilip edilmeyeceğine karar vermek için yapılıyorsa 'özetleyici değerlendirme' (Summative) olarak adlandırılır (Posner, 1992: 232).

Değerlendirme program süreci devam ederken yapılıyorsa 'biçimleyici' rol oynar. Bu aşamada sorulan belli sorular vardır: Öğrenciler verileni alıyorlar mı? Öğretmenler programın istediklerini gerçekleştirmek için gerekli ve yeterli donanıma sahip midir? Programı öğretmeye ayrılan zaman gerçekçi midir? Öğretim materyalleri gereğinden zor mudur? (Posner, 1992: 233).

Program değerlendirme kurum yöneticilerine programın kurum amaçlarına uygunluğu konusunda bilgi vermek amacıyla yapıldığında bu 'özetleyici değerlendirme' olarak adlandırılır. Özetleyici değerlendirme okulun, programı kabul edip etmeyeceğine ya da programın bir dış destekle güçlendirilmesine devam edilip edilmeyeceğine karar vermek için bilgi verir (Posner, 1992: 233).

Biçimleyici ve özetleyici değerlendirmeler arasındaki en önemli fark, karar veren yetkilinin ve değerlendirmenin konumudur. Biçimleyici değerlendirmede karar veren yetkili program geliştirme çabasının bir parçasıdır; dolayısıyla değerlendirme içsel bir süreçtir. Özetleyici değerlendirmede ise, karar veren yetkili bu çabanın dışındadır; dolayısıyla değerlendirme de dışarıdan yapılmaktadır (Posner, 1992: 233).

Öğrenci Başarısını Değerlendirme

Son on beş yılda değerlendirme, öğretim, öğrenme ve öğrenenin başarısını resmi olarak kabul etmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencileri değerlendirmenin üç ana

nedeni vardır. Bunlar sırasıyla 'tanılama', 'seçme' ve 'belgelendirme'dir. Aşağıda her bir değerlendirme gerekçesi açıklanmıştır.

1. Öğrenenin öğrenme gereksinimini tanılamak;
2. Bir sonraki eğitim aşaması için öğrenenleri seçmek,
3. Öğrenenlerin başarılarını belgelendirmek (Ecclestone, 1996:1-10).

Değerlendirme bu bağlamda pek çok soruya yanıt getirebilir: Halihazırda ne yapabiliyorum? Bir sonraki aşamayı yapabilmek için neye gereksinim var? Öğrenci programdan yararlanabiliyor mu? Öğrencinin mevcut durumu nedir? Öğrencinin yeterlilik düzeyi ve nitelikleri nelerdir.? Bu sorular kendi içinde birbirini izleyen ve sürekli başa dönen bir seyir izler.

Gelişim Kayıtları (Achievement Records) ve Portfolyo Değerlendirmesi

Gelişim kayıtları ve portfolyolar eğitim-öğretimin tüm düzeylerinde, öğrenci başarı ve gelişimi hakkında daha iyi ve daha ayrıntılı bilgi verebilmek için tüm değerlendirme sistemlerinde önem kazanmaktadır. 'Collins Concise Dictionary' 'portfolyo'yu, çeşitli belgelerin saklandığı düz deri çanta olarak tanımlar. Bir 'portfolyo'da bireyin geçmiş ve şimdiki deneyimlerinin ve gelişiminin belgeleri bulunur. Pek çok programda, 'portfolyo', öğretim süresince kesintisiz olarak toplanan ayrıntılı gelişim kayıtlarıdır (Ecclestone, 1996: 91).

Gelişim kayıtları ve portfolyo değerlendirme, öğrenenin değerlendirme sürecine katılımını arttırarak; aynı zamanda öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini ve sonraki öğrenmeler için amaçların belirlenmelerini sağlayarak güçlü bir role sahip olabilir (Ecclestone, 1996: 91- 93).

Çağdaş eğitim anlayışında değerlendirme sistemleri artık gelişim kayıtları ve portfolyo değerlendirme ile gerçekleşme yönünde bir seyir izlemektedir. Gelişim kayıtları ve portfolyo değerlendirme, çok sayıda beceri, bireysel nitelik ve yetenekleri öğrenme sürecine taşımak için geliştirilmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciyi, öğrenme ve değerlendirme sürecinin merkezine alırlar. Sonuç olarak, değerlendirme alanındaki bu gelişmeler pek çok eğitimcinin tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemiştir (Ecclestone, 1996: 102).

Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

Zaman zaman eğitimciler ölçme ve değerlendirme sözcüklerini karıştırmaktadırlar. Bazıları ise bu iki terimi birbiri yerine kullanmaktadır. Fred Kerlinger ölçmeyi, nesne ve

olaylara belli kurallara göre sayı atama işlemi olarak tanımlar. Bir gözleme türü olarak bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarayan ölçme, eğitimcilere öğrenenlerin belirli yeterliklere ulaşma derecelerini kaydetme olanağı sağlar (Bulunduğu kaynak: Ornstein ve Hunkins, 1988: 252).

Ölçme bizi sadece bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir; bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik ve türden olup olmadığı ise bir değerlendirme sorunudur. Dolayısıyla diyebiliriz ki, bir veya daha fazla gözlem verisini bir ölçüte vurma işlemi olan değerlendirme, ölçmeden daha geniş anlamı olan bir kavramdır.

Bir başka açıdan, ölçme betimleyici bir işlemdir; bir sonuç veya özelliğin nesnel olarak niceliğini belirlemek için kullanılır. Değerlendirme ise, bir yargılama işlemidir; iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Bunlardan biri ölçme veya diğer gözlem yollarından elde edilen verilerdir; diğeri ise değer yargılarımıza bağlı, yani istenileni veya beklenileni ifade eden, norm veya ölçüt (kriter) kabul ettiğimiz ölçülerdir. Gözlem verileri beklenen ölçüleri tuttuğu oranda ulaşılan sonuç başarılı, yoksa başarısız demektir (Yıldırım, 1999: 3).

Mevcut öğretim programlarında yaygın olarak kullanılan iki ölçme tekniği yazılı ve sözlü yoklamadır. Sözlü yoklama, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmek ve bu becerilere ne kadar sahip olduklarını ölçmek için kullanılan bir ölçme tekniğidir. Yazılı yoklamalar, yazılı sınav, dikte, ödev, proje, ders içi ve ders dışı faaliyet raporları hazırlama biçiminde yapılmaktadır (Demirel, 2000: 218).

Bir ölçme aracında bulunması gereken üç nitelik 'geçerlik', 'güvenirlik' 'nesnellik'tir. Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği ile ölçebildiği arasındaki tutarlılıktır. Geçerliğin, 'yapısal geçerlik', 'kapsam geçerliği', 'görünüş geçerliği', 'yordam geçerliği' gibi alt geçerlik boyutları da vardır.

Güvenirlik ise, bir ölçme aracının ölçmek istediği bilgi, tutum ve becerileri, tutarlı olarak her zaman aynı şekilde ölçme özelliğidir. Bir bakıma bu özellik, ölçme aracının kendi içindeki kararlılık derecesine işaret etmektedir. Ölçme araçlarında geçerlik ve güvenilirlik birbirine bağlı özelliklerdir. Bir test güvenilir olduğu halde geçersiz olabilir; ancak, güvenilirlik olmayan bir testin geçerli olması olanaksızdır.

Nesnellik, ölçme aracındaki puanlama sonuçlarının kişiden kişiye değişmemesi özelliğidir. Bir ölçme aracının nesnelliği ile güvenilirliği arasında yakın bir ilişki vardır. Puanlaması nesnel olmayan bir testin güvenilirliği hakkında kesin bir fikir edinmek güçtür. Puanlaması öznel olan bir sınavda verilen puan veya not öğrencide ölçülmek istenen niteliği olduğu kadar notu kararlaştırmanın o andaki ruh halini, bilgisini, deneyimini ve kişisel

eğilimlerini yansıtır. Bu yüzdendir ki, son yarım yüzyıl içinde ölçme tekniğinde kompozisyon tipi sınav türünden test tipi sınav türüne doğru hızlı bir geçiş göze çarpmaktadır (Yıldırım, 1999: 100-101).

Öğretime İlişkin Görevler

Gordon'a (1994) göre, 'öğretme evrensel bir uğraştır ve bunu herkes yapar'. Ebeveynler çocuklarına, işverenler çalışanlara, koçlar takım oyuncularına, eşler birbirlerine ve hiç şüphesiz öğretmenlik mesleğini yapanlar öğrencilerine öğretirler. Bir eğitim programı öğretmen onu öğrencilerine öğretmek için kullanana kadar uygulanmış olmaz; programın uygulamasında öğretimin bazı gerçekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretimin gerçekleri başlıca dört görevi içerir; bunlar sırasıyla:

1. Kapsama (Coverage)
2. Uzmanlık (Mastery)
3. Sınıf yönetimi (Class Management)
4. Olumlu etki yaratma'dır. (Positive Affect)

Buna göre, öğretmenler konu, içerik, beceri, hedef ve programı oluşturan ne varsa hepsini program kapsamına almalıdırlar. Ancak bu, tek başına yeterli değildir. Öğretmenin yalnızca programı tüm boyutuyla kapsamaması değil, öğrencilerin de sunulan öğretim materyalini en azından belli düzeyde yetkinlik ve derinlikle öğrenmeleri gerekmektedir. Bu iki öğretim görevinin yanı sıra, öğretmenin bekleyen iki görev daha vardır :

Birinci olarak, öğretmen sınıfı yönetmelidir. İkincisi ise, öğretmenin görevini polisiye durum yaratmadan başarabilmesi ve öğretimin zevkine varması için, öğrencide, öğretilen konu, öğretmen ve sınıfa karşı en azından minimum düzeyde olumlu duygu geliştirmesi gereklidir. Her ne kadar bazı durumlar öğretmenin bu görevlerden bazılarını sorgulamadan kabullenmesine ya da hiç sorun olarak görmemesine olanak verse de, bu dört görev öğretimin doğasında vardır (Bulunduğu kaynak: Posner, 1992: 187).

Öğretim Etkinliğini Planlama ve Uygulama

Her öğretim süreci 'planlama' ile başlar. Öğretim sürecinin planlanması öğretimin amaçlarının, içeriğinin (konu), kullanılacak öğretim materyalinin hangi yaşantılar yoluyla öğrenciye kazandırılmak istendiğinin belirlenmesi sürecidir.

Öğretmenin amaçladıkları ve sınıfın davranışı birbiriyle uyumlu olduğunda öğretimin etkililiği artar. Çok sıkça dile getirildiği gibi, öğretmenlerin yaptığı, yaptıklarını sandığı ve

yapmak istediği arasında çoğu zaman bir fark vardır. Mutlak uygun öğretim biçimi diye bir şey yoktur. Doğrudan ya da dolaylı öğretimin doğruluğu, öğrenme ediminin amaçlarına ve bir dereceye kadar da öğretmenin kişiliği ile öğrencilerin özelliklerine bağlıdır. Eğer amaçlarla öğretim yöntemi birbirini tutmuyorsa öğretim etkisiz olacaktır (Good & Brophy, 1978: 27).

Her öğretim etkinliğinde bulunması gereken öğeler şunlardır: Öğrenciye verilecek uyarıcılar (ipuçları); öğrencilerin öğrenmesi gereken davranışı ortaya çıkarması; yaptığı davranışın doğruluğundan ya da yanlışlığından haberdar olması; ortaya konan davranışın niteliğine göre tamamlama etkinliklerinin yapılması ve öğrenilenlerin yeni durumlara transfer edilmesi. Ancak, seçilen öğretim stratejilerine göre bu temel öğelerin öğretim sırasında yer alış biçimi ve yoğunluğu farklılık gösterebilir (Senemoğlu, 2000: 428).

Dersin işlenmesi, hazırlanan öğretim planının uygulandığı aşamadır. Bu aşamada öğretim ortamında yer alan kişi ve nesnelere, önceden hazırlanan plan doğrultusunda etkileşimde bulunurlar. Gagne, öğrenme kuramlarından 'bilgiyi işleme modeli'ne dayalı olarak etkili bir öğretim kuramı önermiştir. Buna göre, etkili bir derste yer alan öğrenme aşamalarını belirlemiş ve bu öğrenme süreçlerini sağlayacak öğretim etkinliklerini açıklamıştır. Gagne'nin belirlediği 'öğretim etkinlikleri' aşağıda verilmiştir (Bulunduğu kaynak: Senemoğlu, 2000: 486):

1. Dikkat Çekme
2. Öğrenciyi hedeften haberdar etme
3. Önkoşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama
4. Uyarıcı materyalleri sunma
5. Öğrenmeye rehberlik etme
6. Öğrencinin hedef davranışı göstermesini sağlama
7. Dönüt sağlama
8. Performansı değerlendirme
9. Hatırlama ve transferi güçlendirme

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

İnsan ilişkisinde çatışmalar kaçınılmazdır; öğretmen-öğrenci ilişkisi de bir bundan ayrı tutulamaz. Çatışma küçük bir anlaşmazlık da olsa, büyük bir savaş da, nedeni aynıdır: taraflardan biri ya da her ikisi, 'yaptığın (ya da yapmadığın) şey, gereksinimlerimi elde etmemi zorlaştırıyor' biçiminde düşünmektedir.

İstisnasız olarak öğretmenlerin çatışmayı çözmek için akıllarına ilk gelen terim 'kazanma' ya da 'kaybetme' olmaktadır. Bu 'kazan-kaybet' odaklı yaklaşım okullardaki çözümlenemeyen 'disiplin' sorununun merkezidir. Öğretmenler bu çatışma durumunda seçebilecekleri iki yaklaşım olduğunu düşünürler: Ya katı, ya da yumuşak; ya otoriter ya da müsamahakar olmalıdırlar. (Gordon, 1974: 176-179).

Gordon'a göre 'öğrenciler ancak öğretmen-öğrenci ilişkisi iyi olduğunda öğrenmeye başlarlar. Eğer öğretmen-öğrenci ilişkisi iyi sağlanamamışsa en etkili öğretim yöntemi bile faydasız olacaktır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, iki tarafın da gereksinimleri karşılandığı için, 'iyi' olduğunda, artık öğretmenin yönlendirmesi, uyarması, öğüt vermesi, gerçekleri söylemesi, eleştirmesi, olumlu değerlendirmesi, yargılaması, sorgulaması, hatta şakalaşması bile genellikle tehlikesizdir. Hep hatırlanması gereken gerçek sudur ki 'öğrencilerin sorunu olduğunda öğrenim, öğrenciler sorun yarattığında ise öğretim durur'.

Öğretmen-öğrenci arasındaki iyi bir ilişkinin aşağıda belirtilen özellikleri göstermesi gerekir:

1. Açıklık ve şeffaflık
2. Birbirini önemsemek
3. Birbirine bağımlılık
4. Özerklik
5. Gereksinimlerin karşılıklı olarak karşılanması

Birinci özellik sağlandığında öğretmen ve öğrenci birbirine karşı dürüst ve doğrudan olabilir; ikinci özellik öğretmen ve öğrencinin birbirlerine değer verdiklerini anlamalarını sağlar; üçüncü özellik ile her bir taraf kendi içinde bağımsız olduğunu hisseder; dördüncü özellik her bir tarafın kendi biricikliğini, yaratıcılığını ve bireyselliğini elde etmesine olanak verir; beşinci özellik ise öğretmen ve öğrencinin birbiri için yararlı olmanın ve gereksinim karşılamanın önemi vurgulanır (Gordon, 1974: 24).

Etkili Öğretmen Özellikleri

Etkili öğretmenlik özellikleri evrensel olmamakla birlikte genellenebilir niteliktedir. Etkili öğretmenlik özelliklerini kazanma sürecine giren öğretmen, programın uygulayıcısı olmak sıfatı ile elinde bulundurduğu gücün önemini kavramış olarak yola koyulmalıdır. Elindeki malzemenin 'insan' olduğunu düşünerek üstlendiği sorumluluğun önemini hissetmelidir. Böylesi bir misyonu üstlenmiş olmanın sağlayacağı ayrıcalığı hak edebilmek için de hiç durmadan çaba harcaması gerektiğini bilmelidir.

İyi öğretmenlik özelliklerine sahip olan bir öğretmenin genel özellikleri aşağıda aktarıldığı gibidir:

İlgileri çok gelişmiştir ve çok yönlüdür; akademik açıdan iyi yetişmiştir; öğrenciyi tanır; ön-örgütleyicileri kullanarak öğrencileri yeni öğrenmeleri gerçekleştirecek biçimde bilişsel olarak hazırlar; kavramsal olarak anlaşılırdır; dengelidir ve öğrenciye yakınlık gösterir; öğrenciye dostça davranır; cezalandırıcı değildir; sorumluluk duygusu gelişmiştir; sistematik ve yaratıcıdır; coşkuludur; mükemmel değildir, onun da kusurları vardır; insandır; mizah duygusu gelişmiştir, adildir, demokratiktir; öğrencilere değer verir; neşelidir ve kendisine güvenir; kendisini iyi insan olarak algılar; başkaları hakkında (öğrenciler, sınıf ortamı vb.) daha olumlu düşüncelere sahiptir; öğretimi ilginç hale getirir ve öğrenciyi teşvik eder; demokratik bir atmosfer yaratır; öğrenciye emir vererek, onu tehdit ederek, sıkarak egemen olmaya çalışmaz.; esnektir (Açıkgöz, 1995).

Sınıf Yönetimi ve Öğretim

Günümüzde, sınıf yönetimi kapsamlı bir biçimde, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik etkinliklerin bütünü olarak tanımlanabilir (Erden, 2001: 29).

Genellikle sınıf yönetimi, sınıfta disiplin sağlama olarak görülmektedir. Ancak günümüz eğitimcileri sınıf yönetimini disiplini de içine alan kapsamlı bir süreç olarak ele almaktadırlar. Bu süreçte öğretmenin sınıfın yöneticisi olarak, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlaması, dersleri planlı ve programlı bir biçimde yürütmesi, sınıf içi etkileşim ve iletişimi düzenlemesi, sınıf içindeki olumsuz öğrenci davranışlarını değiştirmesi gerekir. Etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarıları ve öğretmenin iş tatmini arasında yakın ilişki olduğu için öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Türkiye’de de dünyadaki gelişmelere paralel olarak sınıf yönetimi tüm öğretmen yetiştiren okullarda zorunlu ders olarak programa girmiştir (Erden, 2000).

Etkili sınıf yönetiminin ön koşulu olarak,

1. Öğretmenin alanda yeterliliği
2. Öğretmenin öğretim becerileri
3. Öğretmenin sınıf yönetimi becerileri sayılabilir (Gözütok, 2000).

Sınıf yönetiminin temel amacı olumlu ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturarak, öğretim sürecine giren öğrencilerin, öğretim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. Öğretimin

etkililiği üzerine yapılan araştırmalar etkili sınıf yönetimi becerisinin öğretim başarısını belirleyen en önemli etmen olduğunu göstermektedir. Etkili sınıf yönetimi teknikleri öğretimi bozucu etmenleri en aza indirgeyerek, öğretmenin öğretime, öğrencilerin de öğrenmeye ayırdığı süreyi arttırmaktadır. Etkili yönetilen bir sınıfta öğrencilerin güvende olma gibi temel ihtiyaçları karşılanmakta, sevgi ve saygıya dayalı öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulmakta, olumlu öğretim ortamı düzenlenerek olumsuz öğrenci davranışları yayılmadan ve öğretimi engellemeden zamanında durdurulmaktadır (Erden, 2000: 24).

Erden (Erden, 2000) öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri özetle şöyle sıralamıştır:

1. Öğretmen öğrencilerin davranışlarını etkileyen etmenleri bilmelidir.
2. Öğretmen sınıf içinde olumlu öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi yaratabilmelidir.
3. Öğretmen sınıfta öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmelidir.
4. Öğretmen davranış değiştirme yöntem ve tekniklerini bilmelidir.

Öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki tutum ve davranışları, sınıf iklimini etkiler. Sınıf iklimi, öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimlerin olduğu atmosfer ya da durumdur. İçinde tutumlar, duygular, değerler, üretken çalışmayla, benlik kavramıyla ve eğitim programında yer alan her şeyle ilgilidir. Zayıf bir sınıf iklimi, dağınık, düzensiz, soğuk, arkadaşça olmayan ve tehditkardır. Espriden uzaktır ve içinde alay vardır. Buna karşın iyi bir sınıf iklimi; sıcak, destekleyici ve hoşnut edicidir. İnsanların birbirlerini kabul etmeleri ve arkadaşlık söz konusudur. Yürekendirici ve kolaylaştırıcıdır, tehdit düzeyi düşüktür. Bu tür iklim öğrencileri çalışmaya yönlendirir ve eğlence duygusu yaratır (Gözütök, 2000).

Sınıf ikliminde dört temel insan ilişkisi etkili olmaktadır:

1. Arkadaşça davranma,
2. Olumlu tutum,
3. Dinleme becerisi,
4. Övgüde bulunma becerisidir.

Bu dört beceriye; öğrenciye düzenli olarak ilgi gösterme, pekiştireç kullanma, öğrenciye yardım etmede gönüllülük, kibarlık, velilerle düzenli iletişim de eklenebilir. Buna göre öğrenmenin hoş bir ortamda gerçekteğiği iyi bir sınıf ikliminde, öğretmen çoşkulu ve etkindir; ve öğrenciye derse katılmaya cesaretlendirmektedir. Öğretmen kararlı ve kendinden emin ancak tavizkar değildir. Hem öğretmen hem de öğrencilerin yüzlerinde mutluluk ifadesi vardır ve hatta, zaman zaman sınıftan dışarı taşan kahkaha sesleri duyulabilir.

Her ne kadar her sınıfın kendine ait özellikleri ve her öğretmenin özgün sınıf yönetimi yaklaşımı olduğu kabul edilse de sınıf yönetiminde belirlenmiş bazı ilkeler vardır. Cole ve Shan (Bulunduğu kaynak: Gözütok, 2000) öğretmenler için sınıf yönetimi ilkelerini aşağıda belirtildiği gibi sıralamıştır:

1. Öğrencilere karşı arkadaşça tutumlar geliştirilmelidir.
2. Bazen disiplin sorunu yaratan öğrencilere karşı bile olumlu yaklaşımda bulunulmalıdır.
3. Sınıf yönetimi konusunda mantıklı ve iyimser bir yaklaşım içinde olunmalıdır.
4. Kontrol yerine, önlemeye dayalı sınıf yönetimi uygulamaları kullanılmalıdır.
5. Uygun davranışa ilgi gösterilmeli ve sınıfta iyi niyet ortamı oluşturulmalıdır.
6. Belli öğrencilere ilgi göstermekten sakınılmalıdır.
7. Öğretim en az kesinti ve en az gecikme olacak şekilde düzenlenmelidir.
8. Öğretimde kesintiye yol açan uygulamalar değiştirilmelidir.
9. Objektif, mantıklı ve uyumlu olunmalıdır.
10. Dönem başında sınıf yönetimi ilkeleri oluşturulmalıdır.
11. Sınıf kuralları oluşturulurken öğrenci katılımı sağlanmalıdır.
12. Sınıf kurallarının nedenleri açıklanmalıdır.
13. Olabildiğince az kural konulmalı ve bu kurallar herkesin anlayacağı biçimde belirtilmelidir.
14. Kurallara uyan öğrencilere olumlu pekiştirme verilmelidir.
15. Öğrenci üzerine değil, kabul edilmeyen davranış üzerine odaklanılmalıdır.
16. Uygunsuz davranışın olumsuz yanları açıklanmalıdır.
17. İlgi çekmeye yönelik küçük yanlışlar göz ardı edilmelidir.
18. Öğrenciler ceza ile tehdit edilmemelidir.
19. Öğrencilerle asla alay edilmemelidir.
20. Olumsuz eleştiriden kaçınılmalıdır.
21. Öğrenciler etiketlenmemelidir.
22. Büyük boyuttaki uygunsuz davranışlar, özel toplantı ya da danışma yoluyla düzeltilmeye çalışılmalıdır.
23. Öğrenciyi cezalandırmaktan kaçınılmalıdır.
24. Normal yönetim yollarını izlenerek sorun çözülemiyorsa uzman personelden yardım istenmelidir.
25. Ana babalarla, yöneticilerle, rehber öğretmenlerle iş birliği yapılmalıdır.

Sınıf Ortamının Düzenlenmesi

Zaman zaman öğrenciler, sınıf düzeninin kötü olması nedeniyle kendileri ve diğerleri için sorun yaratırlar. Bazı sınıflarda sınıfın bir köşesinden diğerine yürümek bile yetenek gerektirir. Sınıf içi düzen bazen öğrencinin başa çıkamayacağı kadar karmaşık ve güç olabilmektedir. Öğretmenlerin buradan kaynaklanacak problemleri önlemek amacıyla sınıf ortamını yeniden düzenlemek için uygulayabilecekleri düzenleme biçimleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Sınıf içinde kullanılmayan araç-gereçler kaldırılmalıdır.
2. Sınıf içinde dolaşmayı sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
3. Tartışma grupları için sıralar daire biçimine getirilmelidir.
4. Kullanılmayan mobilyalar ortamdan çıkarılmalıdır.
5. Aynı proje için kullanılan araç-gereçler birarada bulundurulmalıdır.
6. Araç-gereçler ulaşılabilecek yerlere konulmalıdır.
7. Bireysel olarak kullanılan araç-gereçler ayrı bir bölüme konulmalıdır.
8. Sık kullanılan dolapların kapakları çıkarılmalıdır.
9. Giysi ve yiyecek dolabı girişe yakın bir bölgeye yerleştirilmelidir.
10. Sınıf içi yönetmelik ve kuralları herkesin görebileceği bir yere asılmalıdır.

(Gordon, 1974: 164).

Bu ilkeler gelişen durumlar ya da değişen şartlar doğrultusunda geliştirilerek uyarlanmalıdır. Sınıf yönetimi açısından dersliğin fiziki özelliklerinin öğretim için en verimli olabilecek biçime getirilmesi gereklidir. Sınıf ikliminin de fiziki koşullardan etkilendiği göz önünde bulundurularak sınıf düzenlemesine gereken önem verilmeli ve yeterli zaman harcanmalıdır.

Yabancı Dil Öğretiminde İlke ve Yöntemler

Yabancı dil öğretimi diğer öğretim etkinliklerinden farklı değildir. Ancak bu noktada karşımıza çıkan bir değişken öğretmen ve öğrencinin iletişim için kendi ana dillerinin dışında bir dil kullanmalarının gerekliliğidir. Bu durum sınıf içi etkileşimden, sınıf yönetimine kadar geniş bir alanı daha özel bir çerçevede ele almayı gerektirir.

Sınıf içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı, büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere ilişkindir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler yalnızca sınıf içi uygulamaları değil, aynı zamanda eğitimin niteliğini de etkilemektedir. Yabancı Dil

öğretimine ilişkin 'ana kurallar' anlamına da gelen ilkelerin en önemlileri aşağıda açıklanmıştır:

Dört Temel Beceriye Geliştirme: Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bir iletişim aracı olarak öğrenilen dilde bu dört beceriye birlikte sahip olmak gereklidir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde hazırlanacak öğretim programlarının dört temel beceriyi öğrenciyi öğretecek biçimde düzenlenmesi gereklidir.

Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama: Öğretim etkinlikleri düzenlenirken yıllık, ünite ve günlük planlamalar yapılmaktadır. Plan yapma, öğretilecek konu veya dersin öğretmen tarafından detaylı bir ön hazırlığıdır. Her öğretmen derse girmeden önce böyle bir planlamayı yapmalı, dersin akışı içinde hazırladığı plana göre davranmalıdır. Dikkatli planlama başarılı ve etkili bir öğretim için temel koşuldur.

Basitten Karmaşığa ve Somuttan Soyuta Doğru Öğretme: Yabancı dil öğretiminde konuların verilmiş sırası bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa ve yakından uzağa olacak şekilde düzenlenmelidir. Bunun için bilinen basit cümle kalıplarından başlayarak bileşik ve karmaşık cümle yapıları; gösterilmesi ve açıklanması kolay olan sözcüklerden ve somut kavramlardan başlayarak soyut kavram ve düşüncelere, sınıf içindeki objelerden soyut kavramlara geçilmesi öğretimin etkililiği açısından gereklidir.

Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma: 'Bir resim bin sözcük değerindedir' düşüncesinden yola çıkarak görsel ve işitsel araçlarla yapılan bir yabancı dil öğretiminin daha etkili olabileceği yargısına varabiliriz. Görsel ve işitsel araçlar öğrencinin hem ilgisinin derse yoğunlaşmasını hem de öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmakta ve dil ortamını doğal ortama yakınlaştırmaktadır. Ayrıca işitsel araçlar öğrencilerin doğru dil alışkanlıkları kazanmalarında ve sesletim çalışmalarının yapılmasında etkili araçlardır.

Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Tanıtma: Yabancı dil öğretiminde her seferinde bir tek sözcük, sorun veya yapıyı öğretmek temel ilkedir. Aynı anda birden çok sözcük veya yapıyı öğretmek etkili olamadığı için öğrenen açısından karmaşıklığa neden olabilir. Aynı zamanda, öğretmen de bildiklerini öğrenenlere belli bir sınıflandırma dahilinde ve küçük bölümler halinde

vermeye çalışmalıdır. Özellikle başlangıç düzeyinde öğretilen temel kavramların öğrenenler tarafından tamamen kavranmadan sonraki yapıların öğretilmesine geçmek için acele edilmemelidir.

Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama: Yabancı dil öğretiminde öğrenilen bilgilerin günlük iletişim için kullanılabilir olması öğrenci motivasyonu arttırmada çok önemlidir. Öğretim dilinin doğal, verilen örneklerin gerçekçi, yapılan sınıf içi etkinliklerin günlük yaşamdan alınmış olması öğretimin etkililiğini arttıran bir etmendir.

Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılımını Sağlama: Öğrenilen bilginin hayata geçirildiği an öğrenenin bu bilgiyi bizzat kullandığı andır. Yabancı dil öğretiminin etkili olabilmesi için tüm öğrencilerin derse eşit ve etkin katılımının sağlanacağı öğretim etkinlikleri gereklidir. Dolayısıyla, sınıf içi etkinliklere katılımın artırılması için gerekli etkinlikler uygun tekniklerle (grup ve ikili çalışmalar, rol yapma, soru-cevap, münazaralar) yapılmalıdır. Bu tür etkinlikler sınıf içi etkileşimi arttırdığı gibi aynı zamanda öğretmene öğrencilerin hatalarını keşfetme ve düzeltme imkanını da sağlar. Öğrendiği bilgileri pratiğe dönüştürebilen öğrencinin ise derse olan ilgi ve motivasyonu da bu sayede artar.

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma: Öğrencilerin hazır bulunuşluk, bilişsel ve akademik gelişmişlik düzeyleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla, öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları da birbirinden farklıdır. Tüm bu özellikler dikkate alındığında, öğretmen, öğrencilerin bireysel kavrama, ilgi, yetenek farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirmeli ve zengin bir öğrenme ortamı yaratmalıdır.

Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme: Güdüleme, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Her dersin başında, öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek öğretimin başarısı için gereklidir. Güdüleme, bir anlamda, öğrenci ile öğrenilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurmaktır. Bu bağ kurulmadan derse başlanması durumunda yapılan etkinliklerin yeterince başarılı olmadığı gözlenmektedir. Sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamı ve ikliminin yaratılması öğretmenin öğrencilerini cesaretlendirmesine bağlıdır. Bu yüzden, öğretmenin ipuçlarını, pekiştiricileri, dönüt ve düzeltmeleri çok iyi kullanıyor olması gerekir.

Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma: Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin mümkün olduğunca çok öğrenilen dili duymaları ve kullanmaları esastır. Bu nedenle öğretmen, sınıf içi iletişim dili olarak öğretilen yabancı dili kullanmalı, öğrencilere de dili kullanmaları için uygun zamanı vermelidir. En iyi yabancı dil öğretmenin, öğrencilerini en çok konuşturan öğretmen olduğu düşüncesinden yola çıkarak, öğretmen dersin akışı içinde konuşma etkinliklerine öğretmen anlatısından daha çok yer vermelidir. Yabancı dil dersi tarih dersi gibi öğrenilemez ve öğretilmez. İletişim aracı dil ancak yaşayarak ve kullanarak öğrenilebilir. Ancak başlangıç düzeyinde, öğrencilerin anadili kullanmalarına izin verilmeli, öğretmenin anadildeki açıklamaları da kısa ve öz olmalıdır. Sınıf içinde anadille iletişim kurmak bir tabu olmamalı ancak 'gerektiği zaman' kullanmak temel olmalıdır.

Buna ek olarak sıralayabileceğimiz genel ilkeler ise; öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması; öğrencilerin temel cümle kalıplarını ve öğrenmesinin sağlanması; kullanılan dilin öğretilmesi ve öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları edinmesine yardımcı olunması; öğretilen dilin sesletim çalışmasının yapılması; öğretilen dil ile anadil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi; öğretim materyallerinin kolaydan zora sunulması; yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle tanıtılması; öğrencilerin öğrendikleri dili kullanmaya güdülenmeleri; yeni yapıların önce bilinen örneklerle verilmesi; başlangıç düzeyinde yapılan hataların yerleşmeden düzeltilmesi; öğretilen dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi; öğretilen dilin kültürünün de öğretilmesi; sınıf içi bireysel öğrenme farklılıklarının göz önünde bulundurulması; öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini kullanarak konuşma yapmalarına olanak sağlanması; bütün bilgilerin öğretilmeye çalışılmaması; öğrencilere sorumluluk verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışmalar için cesaretlendirilmesi; bu çalışmaların öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyacına cevap verir nitelikte olmasına dikkat edilmesi; dersi planlarken derse çeşitlilik kazandırılmasına dikkat edilmesi; ve son olarak öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorumlu tutulması; öğretilmeyen bilginin sorulmaması şeklinde özetlenebilir (Demirel, 2003).

Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yabancı Dil Öğretiminde yöntem ve teknik kavramları çok karıştırılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yöntem, belirlenen hedeflere ulaşmada öğretme tekniklerini ve araçlarını kullanarak bir dilin nasıl öğretileceğini ortaya koyan işlemler bütünüdür. Teknik ise, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin tamamı olarak tanımlanabilir.

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Geleneksel 'Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi' (Grammar-Translation Method) uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, 1930'larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine 'Düzvarım Yöntemi' (Direct Method), daha sonra 'Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi' (Audio-Visual Method) yaygın bir şekilde kullanılmaya, son yıllarda da 'İletişimci Yöntem'e (Communicative Approach) yer verilmeye başlanmıştır (Demirel, 2003).

1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenledikleri 'Yabancı Dil Öğretim Programları' konulu seminerde belirlenen belli başlı dil öğretim yöntemleri aşağıdaki gibidir:

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Method)

İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Yabancı dil öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemlerin yanı sıra günümüzde özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın olarak kullanılan yöntemler de aşağıda belirtilmiştir (Demirel, 2003):

Lozanov'un Telkin Yöntemi (Suggestology/Suggestopedia)

Curran'ın Grupla Dil Öğretimi (Community Language Learning)

Gattegno'nun Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Asher'in Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Her biri bir değişik dil öğretim yaklaşımı olan 'Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri' ile ilgili kullanım özellikleri eğitimcilerin ve dil bilimcilerin uzun yıllardır üzerinde araştırma yaptığı alanlar olmuştur. Her yaklaşıma ait ilke ve teknikler belirlenmiş ve birbirine benzer ve aykırı noktalar irdelenmiştir. Yöntemler arasındaki kuramsal fark aslında bütün dil öğretim programlarında söz konusu olan doğruluk ve akıcılık çatışmasından kaynaklanmaktadır.

Her yöntemin tanımladığı dil becerisi birbirinden farklıdır. Bu noktada iki uç vardır: Daha çok önemsenmesi gereken gereken hatasız dil hakimiyeti midir yoksa akıcı bir dil hakimiyeti mi? Biliyoruz ki öğrenme, öğrencilerin yaşları, sınıfların büyüklüğü, hem öğretmen hem de öğrencilerin güdülenme dereceleri, öğretmen nitelikleri gibi çok sayıda değişkene bağlıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi sırasında uygulanacak olan her bir

yöntemden aynı sonucu bekleyemeyeceğimiz gibi, tüm bu yaklaşımları da birbirinden ayrı tutmamız olası değildir (Demirel, 2003).

Günümüzde dil öğretim yöntemleri ile ilgili düşünceler 'Seçmeli Yöntem'e (Ecclectic Method) doğru bir eğilim göstermektedir. Seçmeli Yöntem, öğretim yöntemleri karması, ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yaklaşımın uygun tarafını alarak değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir. Dolayısıyla bu yöntem, öğretmenlerin farklı öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını gerektirmektedir. Seçmeli yöntemin kullanım özellikleri arasında yer alan temel özellikler aşağıda belirtildiği gibidir (Demirel, 2003):

Dil öğretimi, anlamlı ve gerçek yaşama benzer olmalıdır; amaç dille yapılmalıdır ama gerektiğinde anadil kullanılmalıdır; mekanik tekrarlardan çok iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir; dört temel becerinin birlikte geliştirilmesi esas olmalıdır; herhangi bir program uygulamasında ilk adım öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin saptanması olmalıdır; her dersten önce öğrencilere neyi ve niçin öğrenecekleri bildirilmelidir; dil öğretiminde dile ait kültür ve kültürel tavır ve tutumlara yer verilmelidir; sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve her sözcük bir bağlam içinde verilmeye çalışılmalıdır; çeviri yöntemi başlangıç düzeyinde yöntem olarak seçilmemelidir; öğrencinin güdülenme düzeyinin artırılmasına çalışılmalıdır; öğretim etkinlikleri düzenlenirken öğrenciler arasındaki bireysel farklar göz önünde bulundurulmalıdır; ve eğitim yaşantıları basitten karmaşığa, yakından uzağa ve somuttan soyuta doğru düzenlenmelidir (Demirel, 2003).

Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin tamamı olarak tanımlanan öğretim teknikleri temelde grupta ve bireye dönük olmak üzere iki grupta ele alınırlar. Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikler aşağıda sıralanmıştır:

Grupla Öğretim Teknikleri

Gösteri (Demonstrasyon); Soru-Cevap (Question and Answer); Drama ve Rol Yapma (Drama and Role Play); Benzetim (Simulation); İkili ve Grup Çalışmaları (Pair- Work and Group Work); Mikro Öğretim (Micro Teaching); Eğitsel Oyunlarla Öğretim (Academic Games); İletişim Oyunları (Communication Games); Dilbilgisi Oyunları (Grammar Games) (Demirel, 2003).

Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction); Programlı Öğretim (Programmed Instruction); Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer-Assisted Instruction) (Demirel, 2003).

Yabancı dil öğretimi için uygun olan yöntem ve teknikler belirlendikten sonra, öğretimin yapılacağı ortamın, benimsenen öğretim yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda düzenlenmesi gereklidir. Bu görev, planlanan etkinlikler için uygun düzenlemelerin yapılmasını gerektirir. Hazırlanan ortamdan sonra sıra, yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda ve uygun tekniklerden yararlanarak yabancı dil dersinin işlenişine gelir. Öğretimde benimsenecek yöntem, teknik ve ilkelerin belirlenmesi sürecinde ‘öğrenci özellikleri’ göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenci Özellikleri

Öğretim sürecine giren her birey gelişimin belli bir noktasındadır. Eğitimin en kısa zamanda ve en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için ilkin, bireyin içinde bulunduğu biyolojik ve bilişsel gelişim evresini ve bu evrenin özelliklerini bilmek gerekir. Hiç kuşkusuz, gelişim dönemlerinin özelliklerini bilmek öğretim sürecindeki bireyi daha iyi anlamamızı sağlar;

Gelişimde belli davranışların kazanılması gereken ‘kritik dönemler’ vardır. İlgili davranış ilgili dönemde kazanılmadığı zaman, daha sonraki dönemlerde kazanılamaz (telafi edilemez). Kritik döneme benzer bir diğer kavram da, bireyin içinde bulunduğu yaşam döneminde başarması gereken görevleri, kazanması gereken bazı özellikleri, geliştirmesi gereken davranışları ifade eden ‘gelişim görevi’dir (Bacanlı, 2001: 40-44).

Havighurst çeşitli ‘gelişim dönemleri’ için ‘gelişim görevleri’ belirlemiştir. Bu yaşam dönemleri sırasıyla:

- 1) Bebeklik ve ilk çocukluk (0-6 yaş)
- 2) Orta çocukluk (6-12 yaş), ‘ergenlik’ (12-18 yaş)
- 3) Genç yetişkinlik (18-30 yaş)
- 4) Yetişkinlik
- 5) Yaşlılık (Bulunduğu kaynak: Bacanlı, 1997: 45-54).

Bu araştırma sürecine alınan Yıldız Teknik Üniversitesi, Hazırlık Okulu öğrencilerinin içinde bulunduğu ‘gelişim dönemi’ olması dolayısıyla ‘genç yetişkinlik’ dönemini tüm özellikleriyle tanımak, eğitim programını hazırlama ve öğretim sürecine ilişkin kararlar

almada, öğretim ortamını düzenleme ve öğretmen-öğrenen ilişkisini başarıyla sürdürmede bize yol gösterecektir.

Genç Yetişkinlik (Young Adulthood) (18-30)

'Genç yetişkinlik dönemi', yetişkinliğe girişi temsil ettiği için insan yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. Havighurst'e göre 18-30 yaş arasını kapsayan insanların kendilerini 'genç erkek' ve 'genç kadın' olarak nitelendikleri dönemdir (Onur, 2000: 102).

Robert W. White (1966), yetişkinliğe geçiş yıllarında olgunlaşmada beş özellik saptamıştır:

1. Ego kimliğinin yerleşmesi

Genç yetişkinliğin temel özellikleri genellikle ergenlikte ulaşılan zihinsel olgunluğa dayanır. Piaget'in gelişim kuramı çerçevesinde de 'soyut işlemler dönemi' zihin gelişiminin en üst düzeyidir. Ergenlikten itibaren soyut işlemler dönemine giren genç birey ilk kez soyut düzeyde düşünebilir, varsayımlar kurabilir, akıl yürütebilir. Ergenin zihin gelişimi kimlik sorununu çözebilecek karmaşıklığa ulaşmış, ancak henüz sorunların tümünü çözecek düzeye gelmemiştir. Genç birey yetişkinliğe yaklaştıkça bu sorunların çözümlerini keşfeder.

2. Kişisel ilişkilerin özgürleşmesi

Gelişen kimlik duygusu, genç yetişkinlikte kurulan ilişkilerdeki artan geçicilik ve süreklilikle birlikte, başkalarının biricik (unique) oluşunu kendi kimliğinin sağlam temelinden hareketle keşfetmeye katkıda bulunur.

3. Olgunlaşmada güçlükler

Genç yetişkinlik, bireyin kendini yetişkin olarak gördüğü, başkalarının da ona yetişkin muamelesi yaptıkları, böylece bireyin benliğinin alıştığından dışında değişimler gösterdiği bir dönemdir. Bu döneme ilişkin sorunlar kültürel farklar gösterse de genel olarak üç temel başlık altında toplanabilmektedir: yabancılaşma, uyuşturucu ve cinsellik.

4. Gelişim görevleri

Genç yetişkinliğe ilişkin gelişim görevleri arasında yurttaşlık sorumluluğunu üstlenme, uygun bir toplumsal gruba katılma, bir uğraş başlatma, eş seçimi ve aile kurma gibi önemli ve ciddi kararlar vardır.

5. Bireysel Gelişim

Bireysel gelişim iki boyutta incelenmelidir; Bu boyutlar sırasıyla:

a) Fiziksel Gelişim

Genç yetişkinlik fiziksel gelişimde, yani hız, eşgüdüm, güç, dayanıklılık ve genel sağlıkta tepe noktası olarak görünmektedir. Genç yetişkinin bedeni birçok yönden en güzel

zamanını yaşamaktadır. Güçlüdür, formdadır, organları iyi bir şekilde işlemektedir. Bu dönem fiziksel yeteneğin ve kapasitenin en yüksek olduğu dönemdir.

b) Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim evrelerinin ergenlikte tamamlandığı bilinmektedir. Ancak, yetişkinin düşüncesi ergenin düşüncesinden bir çok açıdan farklı görünmektedir. Yetişkin düşüncesinin daha az kendine dönük, daha akılcı, daha pratik olduğu kabul edilir. Bu değişikliğin kaynağının yetişkinlikte ortaya çıkan bilişsel yapıların ve bireyin yetişkin yaşamı ile gelen görev ve sorumlulukların olduğu düşünülmektedir. Bu evre yıllar içinde toplanmış bilginin uygulanması evresidir. Genç yetişkinler bilgilerini hem mesleki amaçları doğrultusunda, hem de özel yaşamlarında uygulamaya başlarlar. Genç yetişkin biriktirmiş olduğu bilgiyi yaşamını düzenlemek için kullanır. Dolayısıyla bu evredeki birey öğrenmek için öğrenir.

Piaget bilişsel gelişimi etkileyen dört temel faktörü olgunlaşma, yaşantı, kültürel aktarım ve dengeleme olarak belirtmektedir. Piaget'e göre bilişsel gelişim dört evre içinde gerçekleşir. Bu evreler sırasıyla, duyuların ve motor koordinasyonun kazanıldığı 'sensorimotor dönem'; sembolik işlevin kazanıldığı 'işlem öncesi dönem'; korunum kavramının edinildiği 'somut işlemler dönemi'; son olarak da göreceli ve varsayımsal düşünme özelliğinin kazanıldığı 'soyut işlemler dönemi' dir.

Piaget'e göre birey, ergenlik döneminden itibaren yetişkin gibi düşünebilme özelliklerini kazanır; soyut düşünebilmeye başlar. Bu dönemde zihinden işlemler yapılabilir; denenceler geliştirilerek problemlere analitik çözümler bulunabilir. Bu döneminin bir diğer özelliği de birleştirmeci (kombinasyonel) düşünmedir. Birkaç faktörün birlikte ele alınarak sorunun çözülmesi bu dönemde edinilir. Ayrıca faktörler birbirlerinden bu dönemde soyutlanabilir ve bilimsel sorunlara çözümler aranabilir. Aynı dönem içinde birey olaylara başkalarının bakış açısından bakabilir ve göreceli kavramları yorumlayabilir. Soyut işlemler evresinde bilişsel donanımının zirvesinde olan genç yetişkin, öğrenme sürecine aktif olarak katılma ve süreci yönlendirme eğilimindedir (Bacanlı, 2001: 68-70).

Dolayısıyla genç yetişkinlik dönemindeki bireylere sağlanacak eğitimde daha çok soyut içeriğe yer verilmesi, onlara yeni yeni kazanmaya başladıkları düşünce özelliklerini kullanma fırsatı verecektir. Derslerdeki içerikte bu olanağın sunulması yararlıdır. Eğitim bireysel farklılık gösteren öğrencilere de hitap ettiğine göre, sınıfta soyut düşünme özelliğini kazanan öğrencilerin yanı sıra henüz bu özelliği edinemeyen öğrencilerin de bulunabileceği göz önünde bulundurularak somut materyaller de kullanılmalıdır (Bacanlı, 2001: 68-70).

Dil gelişimi de bilişsel gelişimin bir parçasıdır. Dilin kökeni ile ilgili olarak Noam Chomsky'nin kuramı özellikle önemlidir. Chomsky, dönüşümsel-üretimsel (transformational-generative) gramer düşüncesini ortaya atmıştır. Chomsky, dilin çocuğun doğuştan getirdiği bir nitelik olduğunu, hatta çocuğun doğuştan tüm dilleri bilerek doğduğunu, ama anne ve babasının ona diğer dilleri unutturup ana dilini korumasını sağladıklarını belirtir. Chomsky'ye göre, hepimiz doğuştan tüm dilleri edinme yetisi ile doğar ve dil öğrenirken cümle yapısını kavramaya çalışırız. Sonra bu cümle yapılarını çeşitli yapılara dönüştürür ve yeni yeni cümleler üretiriz. Daha önce hiç duymadığımız cümleler kurabilmemiz ve onları anlayabilmemiz bu gramer yapısı sayesinde gerçekleşir (Bulunduğu kaynak: Bacanlı, 2001: 72).

Gelişim evresi olarak 'genç yetişkinliğin' toplumsal boyutu da yoğun değişiklikler içerir. Çocukluk ve ergenlik evrelerini tamamlamış genç yetişkin artık özerk bir birey olduğunun bilincindedir. Genç bireyin gelişim sürecini özellikle içinde yaşadığı aile, çevre, iş ve toplumsal etkileşimler ağı oluşturmaktadır. Genç yetişkin, bağımsızlığını elde etmiş bir birey olarak toplumsal, kültürel ve siyasal etkinliklere katılabilen ve bu konuda kendi davranışlarının sonucunu göğüslemesi gerektiğini bilen bir birey konumundadır. Genç bireyin güçlenen egosu, onun dış dünya ile olan etkileşiminde söz sahibi olma çabalarına yansımaktadır (Onur, 2000:100-135).

Eğitim sürecine giren bireylerin içinde buldukları 'gelişim evresinin' özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanacak eğitim programları ile eğitim sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar öngörülebilecek, olası engeller önceden ortadan kaldırılabilir ve amaca en uygun eğitim-öğretim düzenlemeleri yapılabilecektir.

Okul sistemleri de, belli yaş dönemlerinin ortak özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş ve eğitim programları insan gelişiminin özelliklerine uygun olarak biçimlendirilmiş olmalıdır. 'Çünkü eğitimi standardize eden okul ortamı, oluşturulan eğitim programları ve bireyi hedef alan öğretim süreci bireyin öğrenmesini sağlamak içindir' (Gümüşeli, 2001). Birey, okulda 'öğretim programlarının' hammaddesini, bir başka deyişle açık bir sistem olan eğitim sisteminin 'girdisini' oluşturmaktadır. Okullarda bu hammadde çeşitli işlemlerden sonra bir ürün yani 'çıktı' olarak elimize gelmektedir. Bu durumda eğitim sistemlerinin çıktısını oluşturan öğrencilerin amaçlanan nitelik ve yeterliliklere ulaşmasında okulun işlevinin ne kadar önemli olduğu ortadadır. Okulda öğrenmenin istendik yönde ve düzeyde gerçekleşebilmesi için okulun sahip olduğu koşulların ve fiziksel olanakların da

öğrencilerin içinde buldukları yaşam dönemleri göz önünde bulundurularak oluşturulmasının önemi büyüktür.

YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğretimi

YTÜ'ye yeni kayıt yaptıran tüm öğrenciler, öğretim yılı başında yapılan 'Yeterlik Sınavı'na alınırlar. Upper-Intermediate (ortanın üstü) düzeyde İngilizce dil bilgisini ölçen bu sınavdan 100 üzerinden 60 ve üstü not alan öğrenciler, İngilizce hazırlık öğretiminden muaf sayılarak doğrudan bölümlerine kayıt yaptırırlar. Aynı sınavda, 100 üzerinden 59 ve altında not alan öğrenciler, bir öğretim yılı hazırlık öğrenimi görmek zorundadırlar. Hazırlık sınıflarında öğrenim süresi iki (2) yarıyıldır. Her yarıyıldan 16 hafta öğretim yapılır. Kurlara göre ders dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Kurlara Göre Haftalık Ders Dağılımı (2. Dönem)

Kur (Düzyey)	Haftalık Ders Saati	CB	GR	W	R
A Orta (Intermediate)	20	8	4	4	4
B Ortanın altı (Pre- Intermediate)	23	12	4	4	3
C Başlangıç (Elementary)	27	16	4	4	3

CB: Course Book

GR: Grammar

W: Writing

R: Reading

Hazırlık öğretim programı öğrencilerin İngilizce 'okuma', 'yazma', 'dinleme' ve 'konuşma' becerilerinin gelişmesini sağlayacak biçimde geliştirilmiştir. Otuz iki haftadan oluşan iki yarıyılılık öğretim süreci sonunda A, B ve C kurundaki % 80 devam koşulunu yerine getirmiş tüm öğrenciler 'Ortanın Üstü' (Upper-Intermediate) düzeydeki 'Bahar Yarıyılı Sonu Yeterlik' sınavına girerler. A ve B kurlarında öğrenim gören öğrencilerden gereken koşulları sağlayanlar, istedikleri takdirde Güz Yarıyılı sonunda yapılan 'Güz Yarıyılı Sonu Yeterlik Sınavı'na girebilirler. Bu sınava girebilmek için öğrencinin, Güz Yarıyılı genel not ortalamasının A düzeyi için 100 üzerinden en az 60, B düzeyi içinse en az 80 olması ve güz dönemi boyunca yapılan derslerin en az % 80'ine devam etmiş olması gerekmektedir. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler Bahar Yarıyılı başında kendi bölümlerine kayıt olma hakkı kazanırlar. İki yarıyılılık Hazırlık Öğretimi sonunda yapılan 'Bahar Yarıyılı Sonu Yeterlik Sınavı'nda başarısız olan öğrenciler istedikleri takdirde sekiz haftalık Yaz Öğretimi'ne devam edip Yaz Öğretimi sonunda 'Yaz Öğretimi Yeterlik Sınavı'na girerler.

Tez araştırmasına başlarken öğrencilerimle yaptığım bir ön görüşmede, onların kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin değerlendirmelerinde özellikle 'öğretme-öğrenme sürecine' ilişkin eleştiri, soru ve beklentilerinin olduğunu gördüm. Bu alanda yapacağım bir araştırmanın Yabancı Diller Yüksek Okulu, Hazırlık Öğretimi için yararlı bir veri tabanı oluşturacağı düşüncesi ile bu araştırma sürecine girdim.

Yıldız Teknik Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrencilerinin, kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşlerinin belirleneceği bu çalışmada, öğretim sürecinin genel özellikleri, öğrenme-öğretme ortamı ve öğretim sürecinin düzenlenmesinde kullanılan etkinlik, öğretim teknik ve yöntemlerinin incelenmesine çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin içinde buldukları öğretim sürecinin niteliğine ilişkin görüşleri alınarak uygulanmakta olan İngilizce öğretiminin yeterlilikleri ve yetersizliklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin saptanması hedeflenmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, 2002-2003 öğretim yılında uygulanmakta olan dil öğretimine ilişkin olası eksikliklerin belirlenerek giderilmesi ve olumlu yönlerin desteklenerek programın iyileştirilmesi yolunda kurum yöneticileri ile öğretim görevlilerine yol göstermesi amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretim sürecinde;

1. Programın genel özelliklerine ilişkin (programın süresi, ders dağılımı) görüşleri nelerdir?

2. Programın hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Program materyallerine (ders kitapları) ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretim etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin öğretim strateji ve tekniklerini kullanma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Ölçme-değerlendirme sürecine (sınav sistemi) ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik bu araştırma 2002-2003 öğretim yılı YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan anket soruları ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan öğrencilerin anket sorularına doğru ve içten yanıtlar verdikleri var sayılmıştır.

Tanımlar

YDYO: Yabancı Diller Yüksek Okulu 1998 yılında rektörlüğe bağlı olarak kurulmuştur; daha öncesinde de yine Rektörlüğe bağlı bölüm statüsünde olan yüksekokul iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler, üniversitemize yeni kaydolun tüm öğrencilerin zorunlu İngilizce hazırlık öğretiminden sorumlu olan ‘Temel İngilizce Bölümü’ ve Hazırlık öğretimi sonrasındaki ileri İngilizce dersleri ve çeşitli dillerdeki seçmeli derslerden sorumlu olan ‘Modern Diller Bölümü’dür.

Yeterlik Sınavı: YTÜ’ye yeni kayıt yaptıran tüm öğrencilere Eylül ayında yapılan hazırlıktan muafiyet sınavıdır. Bu sınavdan 100 üzerinden 60 ve üstünde not alan öğrenciler, İngilizce Hazırlık Öğretimi’nden muaf tutulurlar. Bu sınavdan 59 ve altında alan öğrenciler belli puan aralıkları içinde A, B, C ve D kurlarında öğretim görmek üzere sınıflara yerleştirilirler. Upper-Intermediate (Ortanın üstü) düzeyde 100 çoktan seçmeli sorudan oluşan ‘Yeterlik Sınavı’ aynı zamanda ‘yerleştirme sınavı’ olarak kullanılmaktadır.

Güz Yarıyılı Yeterlik Sınavı: A ve B kurlarında öğrenim gören öğrencilerden gerekli koşulları sağlayanlar, istedikleri taktirde Güz Yarıyılı sonunda yapılan Yeterlik Sınavına girebilirler. Bu sınava girebilmek için öğrencinin Güz Yarıyılı sonu genel not ortalamasının A kuru için 100 üzerinden en az 60, B kuru içinse en az 80 olması ve Güz Dönemi boyunca yapılan derslerin en az %80’ine devam etmiş olması gerekmektedir.

Yaz Okulu: Yaz okulunda öğretim Temmuz ve Ağustos aylarını içeren, kesintisiz sekiz haftalık bir öğretim sürecini kapsar. Hazırlık öğretimi sonunda başarısız olan öğrencilerin isteğe bağlı olarak katıldıkları bu öğretim sonunda verilen yeterlik Sınavı’na sadece bu öğretime katılan ve %80 devam koşulunu yerine getiren öğrenciler girebilirler.

Temel Ders (Course Book): Temel Ders kitabı (Course Book) YTÜ Hazırlık programında ‘Temel Ders’ anlamına gelen ‘Main Course’ yerine kullanılmaktadır. English File (Oxford) serisinin kullanıldığı bu derse ilişkin program, diğer derslerle bağlantılı ve uyumlu olacak biçimde düzenlenmektedir.

Çalışma Kağıdı (Worksheet): Materyal ofis tarafından her hafta hazırlanan çalışma kağıdıdır. Öğrencilerin bir önceki hafta öğrendikleri bilgileri tekrar etmeleri için uygun egzersizleri içerir.



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

İngilizce Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Jinlan Tang (2002) tarafından yabancı dil öğretiminde anadilin kullanımının etkisi üzerine yapılan araştırmada, yabancı dil öğretiminde ana dilin, kısıtlı olarak kullanılması şartıyla, destekleyici ve kolaylaştırıcı rol oynadığı görülmüştür. Araştırma sürecinde, üniversite birinci sınıfta intermediate (orta) düzeyde İngilizce öğretimi gören 100 öğrencinin ve 20 öğretmenin, uygulanan anket, görüşme ve ders izleme yöntemleriyle yabancı dil derslerinde anadilin kullanılmasına ilişkin tutumları incelenmiş ve görüşleri alınmıştır.

Araştırma sürecine giren öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%97) yabancı dil derslerinde (İngilizce), anadilin (Çince) kullanılmasının, özellikle zor dilbilgisi yapılarının, soyut kavram ve kelimelerin öğretilmesinde kolaylık sağladığını belirtirken, aynı sürece alınan öğretmenler de yabancı dil derslerinde anadilin kullanılmasının ders zamanında tasarruf, sınıf yönetiminde kolaylık ve destek sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu bazı sözcüklerin ve kavramların anadilde verilmesinin, zor anlaşılan düşüncelerin anadilde açıklanmasının yabancı dil öğrenmede iyi bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu (%60) yabancı dil derslerinde anadilin 'ara sıra' kullanılması gerektiği düşüncesindedirler. Öğrenciler, anadil kullanımının ders zamanının en fazla %5 ya da %10'lu bir bölümünü almasının doğru olduğunu; aynı zamanda ders içi iletişim dilinin mümkün olduğunca öğrenilen yabancı dille gerçekleşmesi gerektiği düşüncesindedirler.

Yabancı dil öğretiminde anadilin kullanımı konusunda karşıt görüşler daima olmuştur. Tek-dillilik (monolingualism) yaklaşımı iletişimde öğretilen yabancı dilin tek araç olması gerekliliğini savunurken, anadilin yabancı ders ortamında adeta yasaklanmasının gerekliliğini ve bunun öğrenmenin etkililiğini, öğrencinin motivasyonunu arttıracığına işaret eder. Oysa son on beş yıl içinde bu yaklaşım çekiciliğini yitirmiştir. Medgyes'e göre bu anadil konusundaki bu katı görüş ne psikolojik, ne pedagojik ne de dil bilimsel zeminde tutunabilir (Medgyes, 1994: 66; bulunduğu kaynak: English Teaching Forum, 2002).

Randall, Minnesota Üniversitesinde 1999 yılında yaptığı bir deneysel araştırma ile, öğretimde aktif yöntem ile pasif yöntemin (geleneksel yöntem) üniversite öğrencilerinin başarı ve tatmin düzeylerine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Tesadüfi seçimle belirlenen iki denek grubuna öğretim ayrı olarak aktif ve pasif öğretim yöntemleriyle yapılmıştır.

Aktif yöntemle öğretim gören bir grupta öğretim grup çalışması, deneysel ve vaka çalışmaları gibi öğrencileri doğrudan öğrenme sürecine katan yöntemlerle yapılırken; pasif öğretim yönteminin uygulandığı diğer grupta ise, konferans (lecture) (öğretmen anlatısı) yöntemi uygulanmıştır. On haftalık bir öğretim sürecinin 'her çeyreğinde' gruplara uygulanan yöntem değiştirilerek her iki grubun da farklı yöntem uygulamasından etkilenmesi sağlanmıştır. Öğrenci başarısı her bir bölümü 60 çoktan seçmeli sorudan oluşan dört bölümlük bir test ile yapılmıştır. Öğrenci tatmininin ölçülmesinde SEEQ (Öğretimin Niteliğine İlişkin Öğrenci Değerlendirmesi) kullanılmıştır. Sonuçlar, istatistiksel fark bulunmamakla beraber, aktif yöntemin aritmetik ortalama (mean) itibarıyla, öğrenci tatmin ve başarısını arttırdığını göstermektedir.

Aktif yöntem genel anlamda öğrencilerin kendilerinin 'birşeyler yaptığı' ve 'yaptıkları hakkında düşündükleri' bir öğrenme yöntemidir. Örnek olarak, araştırmalar, laboratuvar çalışmaları, sınıf içi yazma alıştırmaları, rol yapma, grup ve tekli sunular, ve alan gezileri aktif öğrenme yönteminin içinde yer alan etkinliklerdir. Aktif yöntem öğrenenin, öğretilenlerin pasif bir alıcısı konumunda kalmasını değil, katılımcı rol almasını gerektirir. Öğretimde uygulanan aktif ve pasif yöntemlerin karşılaştırıldığı pek çok araştırma sonucu göstermektedir ki, aktif yöntem genellikle öğrencinin problem çözme yeteneklerinin, derse karşı olumlu tutumlarının, sonraki öğrenmelere karşı motivasyonunun artmasını sağlamaktadır.

Hong Kong Teknik Üniversitesi'nde Victoria Chan tarafından 1996'da yapılan geniş ölçekli bir araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenim gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır (ihtiyaç analizi). Araştırmanın üç temel amacı sırasıyla: öğrencilerin kendi dilleri hakkındaki algılarının ve dil ihtiyaçlarının belirlenmesi; öğrencilerin akademik, mesleki ve toplumsal alanlardaki kendi yeterli düzeylerini keşfetmelerinin ve kendi düşüncelerinin ne dereceye kadar İngilizce öğretmenlerinininkiyle örtüştüğüne karar vermelerinin sağlanması. Araştırmaya katılan 701 üniversite öğrencisi ile İngilizce Bölümünden 47 İngilizce öğretmenine uygulanan anket ve onu takip eden görüşmelerin ortaya koyduğu sonuca göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu düşüncelerini İngilizce ifade edemediklerini, sıklıkla etkin

bir iletişim kurmada güçlük çektiklerini ve İngilizce kullanmada güvenlerinin olmadığını kabul etmişlerdir. Bu konuda öğretmen ve öğrencilerin fikir birliğinde oldukları görülmüştür. Hem öğrenci hem de öğretmenlerin en çok uzlaştıkları konu ise hem akademik hem de mesleki amaçlar için dil yeterliğinin geliştirilmesi gerekliliğidir. Öğrenciler ayrıca İngilizce öğrenmelerini zorlaştıran bazı sorunları belirtmişlerdir. Bu sorunlar arasında anadilde (Cantonese) düşünmek, İngilizce konuşma imkanlarından yoksun olmak, İngilizce konuşurken güvensiz hissetmek ve yetersiz kelime bilgisine sahip olmak (örneğin teknik İngilizce terminolojisi) sayılabilir.

Öğretmenlerin ve program koordinatörleri de bu konuda benzer sorunlar saptamışlardır. Örneğin, öğrencilerin İngilizce gazete, dergi okuma ve TV programları izleme motivasyonunun olmayışı, öğrenci tembelliği, eskimiş öğrenme alışkanlıkları, ana dilin İngilizceye etkisi, öğrencilerin İngilizce konuşanlarla bir araya gelme fırsatının olmayışı, öz güven eksikliği vb. (English Teaching Forum, July 2002).

Dil öğretiminde üstünde durulması gereken noktalar öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini, kelime dağarcığının zenginleştirilmesini, öğrencinin öz güveninin desteklenmesini, ve öğrencinin öğrenmeye olan motivasyonunun artırılmasını sağlamak olarak belirtilebilir.

Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

Yıldız (2003) tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında ortaya çıkan sorunların kaynaklarını belirlemek ve çatışmaları (sınıf içi sorunları) yönetmede stillerin kullanma derecelerini saptamak amacıyla, İstanbul'da üç vakıf üniversitesindeki (Doğuş üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi) 50 Türk ve yabancı öğretim elemanıya, 127 öğrenciye uygulanan 'Çatışma yönetimi stilleri anketi' (çatışmanın olumlu yönlerini alıp, olumsuz yönlerini çözme süreci) ile yapılan araştırma sonuçlarına göre: öğretim elemanlarının algılarına göre, zaman kullanımı, davranış düzenlemeleri, sınıfın fiziksel özellikleri, plan program ve yönetime ilişkin davranışlar ara sıra çatışma kaynağı olarak görülmektedir. Öğrencilere göre ise, öğretim elemanlarının algılarına benzer şekilde, zaman kullanımı, ilişki ve davranış düzenlemelerine ilişkin davranışlar ile plan program ve yönetime ilişkin hususlar 'arasıra' sorun kaynağı olarak görülmektedir.

'Çatışma yönetimi yöntemleri'nin kullanılma derecesi bakımından ise, öğretim elemanlarının algısı, ara sıra 'hükmetme' ve 'kaçınma' stilleri iken, 'tümleştirme' (çatışma

halindeki tarafların çözüme ulaşmak için istek ve çabalarında, her iki tarafın da kabul edeceği şekilde, açıklık, bilgi alışverişi ve farklılıkların ele alınması stratejilerini içeren stildir), 'ödün verme' (bu stilde birey kendine düşük ilgi gösterirken, diğerlerine yüksek ilgi gösterir) ve 'uzlaşma' stilleri (paylaşımaya dayalı olan bu stile göre, kişi karşılıklı kabul edilebilir kararlar almak için ödünler vermeyi kabul eder) 'çoğunlukla' tercih edilmektedir.

Öğrencilerin algısına göre de, Türk öğretim elemanları 'hükmetme' (bu stilde bireyin kendisine yüksek ancak başkalarına düşük ilgisi söz konusudur ve özellikle kazanma kaybetme yaklaşımı ile karşı taraf üzerinde baskı kurma davranışı egemendir) ve 'kaçınma' (bireyin hem kendisine hem de karşısındakine düşük ilgisini temsil eden bu stilde kenara çekilip sorumlulukları başkasına yükleme, davadan vazgeçme davranışı göze çarpar) stillerini 'arasıra' kullanırken, 'tümleştirme', 'ödün verme' ve 'uzlaşma' stillerini 'çoğunlukla' kullanmaktadırlar. Öğretim elemanları ve öğrencilerin bulguları bu açıdan tutarlılık göstermektedir.

Ekici (2002) tarafından Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan 212 öğrenci üzerinde yapılan araştırmanın amacı sınıf içi düzeni bozan öğrenci davranışları, bu davranışların nedenleri ve çözüm önerileri konusunda öğrenci görüşlerinin alınması ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin sağlanmasıdır.

Araştırma 'görüşme belirtme formu' kullanılarak yapılmış ve öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, sınıf içi düzeni bozan en önemli öğrenci davranışları belirlenmiştir. Buna göre, sınıf içi düzeni bozan en önemli öğrenci davranışları 'derse geç gelme', 'öğretmenle çatışmaya girme', arkadaşlarını rahatsız etme' olarak sıralanırken, öğrencilerin bu davranışları ortaya çıkartma nedeni olarak 'öğretmenin dersi ilgi çekici şekilde anlatmaması' belirtilmiştir.

Aynı zamanda öğrenciler bu davranışların ortaya çıkmaması için önerilerde bulunmuşlardır; buna göre sınıfların öğrenci sayısına uygun olması, öğretmenlerin dersi öğrencilerin anlayabileceği şekilde anlatması, öğrencilerin dersler konusunda bilinçlendirilmesi olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını önlemek için gereklidir.

Sınıf iklimi öğretmen-öğrenci birlikteliği olmadan sağlanamaz. Öğretmenlerin, sınıf düzenini bozan davranışların neden ortaya çıktığını ve bu davranışlarının nasıl engellenebileceğini öğrencileri ile yapacakları görüşme ve sınıf toplantıları yoluyla belirlemeleri ve çözüm yollarını birlikte belirlemeleri öğretmen-öğrenci ilişkisinde ve sınıf yönetiminde çağdaş bir yaklaşım ve etkin bir yöntemdir.

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Araştırma

Vergili ve Kervanoğlu (2001) tarafından Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Okutmanlarının mesleki yeterlilik düzeylerini saptamak amacıyla 2001-2002 öğretim yılında yapılan bu araştırma 30 İngilizce Okutmanı ve bu birimde öğrenim gören 188 İngilizce Hazırlık öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama aracı olarak her iki denek grubuna uygulanan ve beşli likert ölçeğine göre hazırlanmış bir anket kullanılarak İngilizce okutmanlarının mesleki yeterlilikleri çeşitli açılardan sınanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okutmanların 'mesleki yeterlilik'lerine ilişkin olarak denek grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunan 16 boyut saptanmıştır. Bu boyutlar: Okuma becerisini öğretme, konuşma becerisini öğretme, görsel ve işitsel araçları kullanma, soru-cevap tekniğini kullanma, rol yapma etkinliğini kullanma, gramer oyunlarından yararlanarak öğretme, etkinliklerin amacını öğrencilere açıklama, açıklamaları açık ve net bir şekilde yapma, farklı materyaller kullanma, yeni konuya başlamadan bir öncekini tekrar etme, öğrencileri derse güdüleme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, verilen ödevleri inceleyip değerlendirme.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda saptanan sorunun giderilmesine dönük bazı öneriler geliştirilmiştir; buna göre İngilizce okutmanları öğrenciler ile birebir ilgilenmeli, İngilizce'yi akıcı bir şekilde konuşmalı ve öğrencilerin sorunlarının çözümüne yönelik yapıcı yaklaşım içinde olmalıdırlar.

Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına İlişkin Araştırma

Çakıcı (2002) tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi'nde yapılan araştırma, üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmanın denekleri, Buca Eğitim Fakültesinde okuyan 1. sınıf öğrencileridir; araştırma verilerini toplamak için İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış ve verilerin analizinde frekans, ortalama, yüzde, standart sapma, t-testi, varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ortaya çıkardığı sonuçlar şunlardır: Araştırmaya katılan 1.sınıf öğrencilerinin yarısının ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumları

olumsuzdur. Öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin tutumları öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin tutumları ile mezun oldukları lise türlerine göre de anlamlı fark saptanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce yönelik tutumları çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir; öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumları sınıf yönetimini, sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimini ve sınıf iklimini olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin, öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarının nedenlerini bularak bu tutumları gidermeye yönelik önlemler almaları ve uygun düzenlemeler yapmaları gereklidir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, anketin geçerlik ve güvenilirliği, anketin uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu nedenle araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeli, araştırma evreni hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenden alınan bir grup örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Karasar, 1998: 79).

Araştırma Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 2002-2003 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrencileridir.

Evrenden örneklem oluşturulurken, öğretimin ikinci yarısında öğretim yapılan 65 sınıfın 13'ü bilgisayar yardımıyla yansızlık kuralına göre, oranlı küme örnekleme yoluyla tespit edilmiştir. % 20'lik örneklem alınırken, A kurundaki 5 sınıfın biri; B kurundaki 29 sınıfın 6'sı; C kurundaki 31 sınıfın 6'sı seçilmiştir. Böylelikle A kurunu temsilen 21 öğrenci, B kurunu temsilen 113 öğrenci, C kurunu temsilen 125 öğrenci olmak üzere toplam 259 öğrenci araştırma örneklemini oluşturmuştur. Örneklemdaki öğrenci sayısı ise ikinci yarıyı itibariyle toplam 1607 öğrencinin % 16.1'ini oluşturmaktadır.

19 Eylül 2002 tarihinde yapılan Güz Yarıyılı Yeterlik Sınavı sonucunda hazırlık sınıfına 1834 öğrenci kayıt olmuştur. Bu öğrenciler A, B, C kurlarını oluşturan 74 sınıfa düzeylerine göre yerleştirilmişlerdir.

3 Şubat 2003 tarihinde yapılan Güz Yarıyılı Sonu Yeterlik Sınavına gerekli başarı kriterlerine sahip, A ve B kurlarında öğretim gören, 344 öğrenci girmiş ve bu öğrencilerden 227'si başarılı olmuştur. İkinci yarıyıldan hazırlık öğretimine 1607 öğrenci devam etmiştir

Veri Toplama Aracı

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi için yapılan bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 47 soruluk bir anket yoluyla elde edilmiştir.

Anket geliştirme süreci öğrencilere uygulanan bir ön anket ile başlamıştır. A, B, C kurlarından rastlantısal seçimle belirlenen 30 öğrenciye öğretim süreci ile ilgili Tablo 2'de belirtilen şu üç soru yöneltilmiştir.

Tablo 2:

Ön Görüşme Soruları

- | |
|---|
| <p>Sorular: 1. 2002-2003 yılı hazırlık öğretiminin <u>beğendiğiniz</u> üç yönünü yazınız.
 2. 2002-2003 yılı hazırlık öğretiminin <u>beğenmediğiniz</u> üç yönünü yazınız.
 3. Hazırlık öğretiminde <u>bulunmasını istediğiniz</u> üç özelliği yazınız.</p> |
|---|

Anket geliştirilirken, öğrencilerin bu üç soruya verdikleri cevaplar ve kuramsal bilgiler bir araya getirilerek bir anket taslağı oluşturulmuştur. Anketin son haline getirilmesinde, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan anket soruları, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden iki öğretim üyesi ve bir araştırma görevlisinin; İngilizce öğretimi konusunda YTÜ Temel İngilizce Bölümü'nde (Hazırlık Okulu) görev yapan deneyimli öğretim görevlilerinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan geri bildirim ile gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak ankete son şekli verilmiştir (Bkz. Ek-1).

Araştırmada kullanılan ankette hazırlık öğretiminin genel özellikleri, hedefleri, içeriği ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin 47 soru bulunmaktadır. Ankette yer alan soruların bölümlere göre dağılımı Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3:
Anket Sorularının Bölümlere Göre Dağılımı

A) Öğretimin Genel Özellikleri	7 soru
B) Öğretimin Hedefleri	7 soru
C) Öğretimin İçeriği	
a) Öğretim materyalleri	7 soru
b) Öğretim etkinliği	4 soru
c) Sınıf yönetimi	17 soru
D) Ölçme ve Değerlendirme Süreci	5 soru

Beşli Likert ölçeği biçiminde hazırlanmış olan ankette cevap seçenekleri aşağıda gösterilmektedir:

- (A) Kesinlikle katılıyorum
- (B) Katılıyorum
- (C) Kararsızım
- (D) Katılmıyorum
- (E) Kesinlikle katılmıyorum

Anketi oluşturan 47 madde, olumlu önermeler şeklindedir. Ankete katılan öğrencilerden anketi oluşturan maddelere, seçenekler içinde kendilerine en doğru geleni işaretleyerek cevaplamaları yazılı yönerge ile bildirilmiş; herhangi bir etkileşime olanak vermemek için anketi uygulayan sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilere hiç bir ilave açıklama yapılmamıştır.

Anketin Uygulanması

Anketin uygulanması için öncelikle YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürlüğü ile iletişime geçilerek anketin amacı ve içeriği ile ilgili yöneticilere bilgi verilmiş; daha sonra, uygulama için uygun tarih belirlenerek gerekli izin ve onay alınmıştır. İlgili izin belgesi EK 2'de yer almaktadır. Anketin uygulanmasından önce, anketi uygulayacak sınıf

öğretmenleriyle bir toplantı yapılarak uygulamanın amacı ve içeriği konusunda öğretmenlerin bilgilenmeleri sağlanmıştır.

Anket, 5- 7 Mayıs 2003 tarihleri arasında, araştırmanın örneklemini oluşturan Hazırlık sınıfı öğrencilerine, sınıf öğretmenleri tarafından dersin 20 dakikalık bir bölümü alınarak uygulanmıştır. Anket uygulandıktan sonra, ankete katılan tüm sınıflar içinden ikisi yansız kura yöntemiyle belirlenerek aynı anket, iki hafta sonra, belirlenen iki sınıftaki 36 öğrenciye tekrar uygulanmıştır. Bu ikinci uygulamanın sonuçları ölçme aracının güvenilirliğinin saptanması için (test-tekrar test ölçütü) veri olarak kullanılmıştır.

Anketin Güvenirliği

Ölçme aracının güvenilirliğini saptamak amacıyla, iki tür güvenilirlik ölçütü aranmıştır. Bu ölçütlerden ilki test-tekrar test (zamana karşı değişmezlik) ölçütüdür. Zamana göre değişmezlik ölçütü, herhangi bir şeyin aynı koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile ölçümleri sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı)'dir (Karasar, 2000). Bu amaçla anketteki tüm sorular için iki güvenilirlik ölçütlerinden olan Wilcoxon testi ve Kappa uyum katsayılarına bakılmıştır. Wilcoxon testi ile 'test-tekrar test' farkı kıyaslanmış ve hepsinde $p > 0.05$ bulunmuştur. Yine tüm soruların test-tekrar test kapa uyum katsayısı (kararlılık katsayısı) 0.8539'dır. Kappa uyum katsayısı 0.70 den büyük olduğu için anlamlıdır. Buna göre, anket yüksek düzeyde güvenilirlik ölçütüne sahiptir.

İkinci olarak, anketin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığına karar vermek için bir iç tutarlılık ölçütü olan Cronbach-Alpha güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Bu iç tutarlılık hesabına göre $\alpha = 0.8352$ 'dir. Bu değere göre anketin tüm maddeleri arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlılık olduğu söylenebilir.

Verilerin Çözümlemesi

Anketin beşli likert ölçeği biçiminde düzenlenen yanıtları değerlendirilirken, en yüksek yeterliliği ifade eden 'Kesinlikle katılıyorum' seçeneği için '5', 'Katılıyorum' seçeneği için '4', 'Kararsızım' seçeneği için '3', 'Katılmıyorum' seçeneği için '2', ve 'Kesinlikle katılmıyorum' seçeneği için '1' puan verilerek puanlandırma yapılmıştır. Bu şekilde puanlanan cevaplar bilgisayara yüklenmiş, verilerin yüzde ve frekans hesaplamaları SPSS (Statistical Package For Social Sciences) bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler alt amaçlara göre gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulanan anketle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, her bir alt probleme göre frekans (f) ve yüzde (%) olarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi 'Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretimin genel özelliklerine ilişkin görüşleri'nin saptanmasını amaçlamaktadır. Öğretimin genel özelliklerine ilişkin 7 sorunun yer aldığı birinci alt problem bulgularına ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretimin genel özelliklerine ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%)

	(A) Kesinlikle Katılı- Yorum		(B) Katılıyorum		(C) Karar- sızım		(D) Katılmı- yorum		(E) Kesinlikle Katılmı- yorum	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1) Öğretimin süresi (32 hafta) 'yabancı dil öğrenimi' için yeterlidir.	34	13.1	132	51.0	37	14.3	36	13.9	20	7.7
2) Haftalık ders sayısı artırılmalıdır.	11	4.2	24	9.3	31	12.0	117	45.2	76	29.3
3) 'Course Book' ders sayısı artırılmalıdır.	19	7.3	49	18.9	48	18.5	100	38.6	43	16.6
4) 'Grammar' (Dilbilgisi) ders sayısı artırılmalıdır.	44	17.0	100	38.6	35	13.5	53	20.5	27	10.4
5) 'Reading' (Okuma) ders sayısı artırılmalıdır.	42	16.2	89	34.4	42	16.2	64	24.7	22	8.5
6) 'Writing' (Yazma) ders sayısı artırılmalıdır.	37	14.3	77	29.7	59	22.8	64	24.7	22	8.5
7) Devam zorunluluğu eğitimin verimliliği açısından olumludur.	60	23.2	69	26.6	36	13.9	40	15.4	54	20.8

YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretimin genel özelliklerine ilişkin Tablo 4 incelendiğinde,

Birinci soru için 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtlarının yüzde toplamı %64.1'dir. 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' yanıtlarının yüzde toplamı ise

%21.6'dır. İkinci sırada yer alan 'Haftalık ders sayısı arttırılmalıdır' maddesine deneklerin %13.5'ü 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum', %74.5'i 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin öğretime ayrılan genel süreyi ve haftalık ders saatini yeterli buldukları söylenebilir. YTÜ YDYO Hazırlık öğretimine ayrılan toplam 32 haftalık süre, kurlara göre 20-23-ve 27 saat/hafta ile, öğrenciler için %80 devam zorunluluğu ile Upper-Intermediate düzeydeki bir hedefe ulaşmak açısından yeterli görülmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre kurlara yerleştirilmesinin doğru yapılmış olması ve öğretimin yoğunluğunun kurlara göre doğru ayarlanmış olması nedeniyle öğrencilerin öğretime ayrılan süreyi yeterli buldukları düşünülebilir.

Anketteki 3. maddeye verilen 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtlarının toplamı %26.2; 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' yanıtlarının toplamı ise %55.2'dir. Bu veriler ışığında, öğretim müfredatında yer alan 'Temel Ders' (Course Book) ders sayısını yeterli bulan öğrenciler için, bu dersin program içerisindeki ağırlığının öğrenci ilgi ve ihtiyacını karşıladığı söylenebilir.

Öğrencilerin 4 ve 5. maddelere verdikleri yanıtlar sırasıyla; 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' seçenekleri için toplam %55.6 ve %50.6'dır; 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' seçenekleri için ise %30.9 ve %33.2'dir. Buna göre, öğrenciler 'Dilbilgisi' (Grammar) ve 'Okuma' (Reading) ders sayılarının arttırılmasının gerektiği görüşündedirler. Bu konuda iki yorum yapılabilir: Yapılan vize ve genel sınavların içeriğinin dilbilgisi ağırlıklı olmasından dolayı ve aynı zamanda 'Temel Ders' (Course Book) dersleri ile 'Dilbilgisi' (Grammar) dersleri arasında eş zamanlılığın ve kaynaşıklığın sağlanabilmesi için öğrenciler dilbilgisi derslerinin yeterli olmadığını düşünüyor olabilirler. 'Okuma' derslerinde ise, öğretilen okuma strateji ve tekniklerinin sınav kapsamında sorulan okuma parçalarını başarılı biçimde yanıtlamada katkı sağladığını düşündükleri için öğrenciler ders sayısının arttırılmasını uygun görmektedirler.

Anketin 'Yazma' (Writing) ders sayısının arttırılması ile ilgili maddesine verilen yanıtlar; 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %44 ve 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %33.2'dir. Buna göre, öğrenciler arasında 'Yazma' ders sayısının arttırılması konusunda belli bir yönde karar birliği olmadığı söylenebilir. 'Yazma' ders sayısının arttırılması konusunda öğrencilerin net bir görüşünün olmayışı, program sürecinde öğrencilerin, portfolyo değerlendirme sistemiyle tüm bir öğretim yılı boyunca yoğun bir eğitim almalarına rağmen, öğrencilerin genel yazma alışkanlıklarının az olması ve düzenli ödev hazırlama zorunlulukları nedeniyle bir kararsızlık içinde oldukları düşünülebilir.

Birinci alt probleme ait son madde olan 'Devam zorunluluğu eğitimin verimliliği açısından olumludur' maddesine deneklerin %49.8'i 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' ve %36.2'si ise 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencilerin yarısı, devam zorunluluğunun öğretimin verimliliğini arttırdığı konusunda fikir birliği içindedir.

Özetle, Hazırlık okulu öğrencileri, öğretimin toplam süresini, programda yer alan 'Temel Ders' (Course Book) ve 'Yazma' (Writing) derslerine ayrılan süreyi yeterli bulmakta; ancak, 'Dilbilgisi' (Grammar) ve 'Okuma' (Reading) ders sayılarının artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Devam zorunluluğu da öğrenciler tarafından yabancı dil öğrenimi için gerekli görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan ikinci alt problem 'Öğrencilerin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretimin hedeflerine ilişkin görüşleri'nin saptanmasıdır. Tablo 5'de araştırmaya katılan öğrencilerin öğretimin hedeflerine ilişkin 7 madde ile elde edilen görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

Tablo 5: YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretimin hedeflerine ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%)

	(A) Kesinlikle Katılı- Yorum		(B) Katılı- yorum		(C) Karar- sızım		(D) Katılmı- yorum		(E) Kesinlikle Katılmı- yorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hazırlık öğretimi süresince, ders materyalleri kapsamında;										
8) 'İngilizce okuduğumu anlama' becerisi kazandım.	30	11.6	159	61.4	38	14.7	22	8.5	10	3.9
9) 'İngilizce dinlediğimi anlama' becerisi kazandım.	13	5.0	75	29.0	72	27.8	65	25.1	34	13.1
10) 'İngilizce yazma becerisi' kazandım.	25	9.7	128	49.4	59	22.8	38	14.7	9	3.5
11) Düşüncelerimi 'İngilizce söyleme becerisi' kazandım.	15	5.8	71	27.4	90	34.7	55	21.2	28	10.8
Hazırlık okulunda öğrendiğim yabancı dil;										
12) Günlük konularda konuşabilmek için yeterlidir.	35	13.5	118	45.6	48	18.5	43	16.6	15	5.8
13) Akademik kaynakları izlemek için yeterlidir.	4	1.5	32	12.4	61	23.6	95	36.7	67	25.9
14) Lisans eğitimimdeki 'İleri İngilizce' dersleri için temel oluşturmuştur.	42	16.2	117	45.2	72	27.8	21	8.1	7	2.7

Bu bölümde Hazırlık öğretimi süresince ders materyalleri kapsamında 'İngilizce okuduğumu anlama becerisi kazandım' maddesine verilen 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtlarının yüzde toplamı %73 ve 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' yanıtlarının yüzde toplamı ise %12.4'tür. Aynı zamanda 10. maddeye verilen 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtlarının yüzde toplamı %59.1 ve 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' yanıtlarının yüzde toplamı ise %18.2'dir. Bu veriler ışığında, hazırlık öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun aldığı öğretimle İngilizce okuduğunu anlama ve yazma becerisi kazandığını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Dokuzuncu ve 11. sorularda 'İngilizce dinlediğimi anlama becerisi kazandım' ve 'Düşüncelerimi İngilizce söyleme becerisi kazandım' maddelerine verilen yanıtlar sırasıyla 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %34 ve %33.2, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %38.2 ve %32'dir. Bu verilere göre, öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama becerisi ve düşüncelerini İngilizce ifade edebilme becerisi konusunda belli bir yönde görüşü olduğu söylenemez. Hong Kong Teknik Üniversitesinden Victoria Chan (1996) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun düşüncelerini İngilizce ifade edemediklerini ve sıklıkla iletişim kurmada güçlük çektiklerini göstermiştir. Bizim verilerimiz de bu araştırma sonuçları ile benzer özelliktedir. Yalnızca 'Temel Ders' (Course Book) kapsamında yapılan dinleme ve konuşma çalışmalarının öğrenciler tarafından yeterli görülmediği ve aynı bağlamda ders içi iletişim yoğunluğunun, yabancı dil konuşma becerisini geliştirmede yeterince etkili olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Onikinci ve 14. maddelere verilen yanıtlar sırasıyla; 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %59.1 ve % 61.4, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %22.4 ve %10.8'dir. Bu verilere göre, öğrenciler öğrendikleri İngilizce'nin günlük konularda konuşabilmek için yeterli olduğunu ve lisans öğrenimlerindeki ileri İngilizce dersleri için temel oluşturacağı düşüncesindedirler.

Onüçüncü maddesine deneklerin %13.9'u 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' ve %62.6'sı ise 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' şeklinde yanıtlamışlardır. Bu maddeye verilen yanıtlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrendikleri İngilizce'nin akademik kaynakları izlemek için yeterli olmadığını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Gerçekten de, materyaller kapsamında ortanın üstü düzeye kadar öğretilen İngilizce sözcük dağarcığı açısından akademik kaynakları izlemek için yeterli değildir.

Özet olarak, öğrenciler İngilizce okuduklarını anlama ve düşüncelerini yazma becerisi kazandıklarını, ancak, İngilizce dinlediğini anlama ve düşüncelerini anlatma yeterlilikleri

konusunda kararsız olduklarını ve akademik kaynakları izleyecek dil yetkinliğine ulaşmadıklarını düşünmektedirler. Ancak, öğrendikleri İngilizce'nin ileri İngilizce dersleri için iyi bir temel oluşturacağı görüşündedirler.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem 'Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında programda kullanılan öğretim materyallerine ilişkin görüşleri'nin belirlenmesini amaçlamaktadır. Anketin bu bölümünde öğretimin niteliğine ilişkin olarak programda kullanılan öğretim materyallerini irdeleyen yedi madde yer almaktadır. Tablo 6'da öğretim materyallerine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

Tablo 6: YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında programda kullanılan öğretim materyallerine ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%)

	(A) Kesinlikle Katılı-Yorum		(B) Katılı-yorum		(C) Karar-sızım		(D) Katılmı-yorum		(E) Kesinlikle Katılmı-yorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15) 'Course Book' kitabı öğrenim gereksinimini karşılamaktadır.	17	6.6	84	32.4	58	22.4	75	29.0	25	9.7
16) 'Grammar' kitabı öğrenim gereksinimini karşılamaktadır.	20	7.7	101	39.0	47	18.1	55	21.2	36	13.9
17) 'Reading' kitabı öğrenim gereksinimini karşılamaktadır.	12	4.6	81	31.3	69	26.6	63	24.3	34	13.1
18) 'Writing' kitabı öğrenim gereksinimini karşılamaktadır.	22	8.5	132	51.0	59	22.8	34	13.1	12	4.6
19) Haftalık 'worksheet' çalışmaları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	87	33.6	125	48.3	18	6.9	21	8.1	8	3.1
20) Görsel materyal (resim, poster, pano, film vs.) yeterli olarak kullanılmaktadır.	10	3.9	7	2.7	19	7.3	68	26.3	155	59.8
21) İşitsel materyal (kaset) yeterli olarak kullanılmaktadır.	4	1.5	33	12.7	39	15.1	87	33.6	96	37.1

Anketin 15 ve 17. maddelerine verilen yanıtlar sırasıyla 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %39 ve %35.9, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %38.7 ve %37.4'dür. Buna göre, hazırlık öğrencilerinin halen programda olan 'Temel Ders' (Course Book) ve 'Okuma' (Reading) materyallerinin öğrenim gereksinimini karşıladığı konusunda net bir görüş birliğine sahip olmadıklarını belirtebiliriz. Öğretim materyalleri bakımından 'Dilbilgisi' (Grammar) ve 'Yazma' (Writing) kitaplarının öğrenim gereksinimini karşılamasına ilişkin 16. ve 18. maddelere verilen yanıtlar sırasıyla, 'Kesinlikle

'katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %46.7 ve %59.5, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %35.1 ve %17.7'dir. Bu verilere göre, 'Dilbilgisi' ders materyali olarak kullanılan 'Understanding and Using English Grammar' (Azar Grammar) kitabı öğrencilerin yarısına yakın bir kısmı tarafından yeterli bulunmaktadır. Benzer biçimde, öğrencilerin çoğu 'Yazma' ders materyali olarak kullanılan 'Successful Writing' kitap serisini amaca uygun bulmaktadırlar. Bu noktada, her iki kitabın da programda yer alan 'Temel Ders' (Course Book) dersleri ile uyumlu ve destekleyici oluşu öğrencilerin beğenisini arttıran bir etmen olarak görülebilir.

19. maddeye verilen yanıtlar, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %81.9'dur. 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %11.2'dir. Anketin bütünü ele alındığında, 'Haftalık Worksheet çalışmaları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır' maddesi öğrenciler arasında en yüksek oranda fikir birliğinin olduğu maddedir. Buna göre öğrencilerin haftalık 'Çalışma kağıdı' (Worksheet) çalışmalarının öğrenimi kolaylaştırdığı konusunda olumlu yönde düşünce birliği içinde oldukları belirtilebilir. Her hafta, bir önceki haftada öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi amacıyla materyal ofis tarafından sınava benzer biçimde öğrencilere sunulan bu çalışma, hem sınavlar için bir çalışma olanağı sağlaması açısından hem de iki ders saati ile sınırlı bir süreyi alması nedeniyle öğrencilerin ilgi ve beğenisini toplamaktadır.

'Görsel materyal (resim, poster, pano, film vs.) yeterli olarak kullanılmaktadır' ve 'İşitsel materyal (kaset) yeterli olarak kullanılmaktadır' maddelerine verilen 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtlarının toplamı sırasıyla %6.6 ve %14.3'dür. 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %86.1 ve %70.7'dir. Bu oranlara göre, Hazırlık Okulunda görsel ve işitsel materyallerin yeterli olarak kullanılmadığına ilişkin ortak bir görüş olduğu söylenebilir. Her ne kadar 'English File' serisi dinleme egzersizleriyle yoğunlukla desteklenmiş olsa da, araştırma bulgularına göre öğrenciler bunu yeterli görmemektedirler. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek görsel materyallere ihtiyaç duydukları açıkça görülmektedir.

Özet olarak, hazırlık okulu öğrencileri 'Temel Ders' (Course Book) ve 'Okuma' (Reading) ders kitaplarının öğrenim gereksinimlerini yeterince karşılamadığını, 'Dilbilgisi' (Grammar) ve 'Yazma' (Writing) ders kitaplarının ise öğrenim gereksinimlerini yeterli düzeyde karşıladığını düşünmektedirler. Ancak, Hazırlık öğretimini görsel ve işitsel materyallerin kullanımı açısından yetersiz bulmaktadırlar. Öğrencilerin beğenisini en fazla haftalık 'Çalışma kağıdı' uygulamalarının kazandığı anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada yanıt aranan dördüncü alt problem 'Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi' olarak ifade edilmiştir. Ankette yer alan dört madde ile belirlenen öğrenci görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%)

	(A) Kesinlikle Katılı- Yorum		(B) Katılı- yorum		(C) Karar- sızım		(D) Katılmı- yorum		(E) Kesinlikle Katılmı- yorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hazırlık Okulu öğretmenleri;										
22) Ders esnasında çoğunlukla İngilizce konuşurlar.	18	6.9	117	45.2	46	17.8	61	23.6	17	6.6
23) Derste, şarkı, öykü, oyun ve drama gibi etkinliklere yer verirler.	5	1.9	47	18.1	36	13.9	97	37.5	74	28.6
24) Ders esnasında ikili ve grup çalışmaları yaptırılırlar.	14	5.4	126	48.6	33	12.7	69	26.6	17	6.6
25) Ders süresinin büyük bir bölümünü öğretim etkinliklerine ayırırlar.	30	11.6	139	53.7	42	16.2	37	14.3	11	4.2

Anketin 22, 24 ve 25. maddelerine verilen yanıtlar sırasıyla, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %52.1, %54.1 ve %65.3'tür. 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %30.2, %33.2 ve %18.5'dir. Bu oranlara bakıldığında, öğretmenlerin çoğunun ders esnasında çoğunlukla İngilizce konuştukları, ikili ve grup çalışmaları yaptırdıkları ve ders süresinin büyük bir bölümünü öğretim etkinliklerine ayırdıkları sonucu çıkarılabilir. Bu konu ile ilgili olarak Jinlan Tang (2002) tarafından yapılan bir araştırmada da bildirildiği gibi yabancı dil öğretim sürecinde anadil kullanımının ders zamanının en fazla %5-10'unu almasının doğru olduğu ve ders içi iletişimin mümkün olduğunca öğrenilen yabancı dilde gerçekleşmesinin gerektiği vurgulanmıştır.

Yirmi üçüncü maddeye verilen yanıtlar 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %20.1, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %66.1'dir. Bu bulgulara bakıldığında, öğrencilerin çoğunun, derslerin şarkı, öykü, oyun ve drama gibi etkinliklerden yoksun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu konuda Randall'ın (1999) yaptığı deneysel araştırma sonucunda 'aktif yöntem' ile öğrenci tatmin ve başarısının arttığı gösterilerek öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımlarının (rol yapma, grup ve tekli sunumlar vs.)

önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Hazırlık programının haftalık izlenceler bazındaki hızı öğretmenlerin öğretim etkinliklerini özgürce kullanmalarını etkileyen bir faktör olarak belirtilebilir.

Özet olarak, öğrenciler ders içi öğretim etkinliklerinin öykü, şarkı, oyun ve drama gibi etkinlikler haricinde yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada yanıt aranan beşinci alt problem 'Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi' dir. Ankette öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini irdeleyen 27, 38, 39, 41 ve 42. sorularla elde edilen görüşlerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%)

	(A) Kesinlikle Katılı- Yorum		(B) Katılı- yorum		(C) Karar- sızım		(D) Katılmı- yorum		(E) Kesinlikle Katılmı- yorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hazırlık Okulu öğretmenleri;										
27) Sınıf içi oturum düzenini öğretime uygun şekilde düzenlerler.	14	5.4	69	26.6	54	20.8	77	29.7	45	17.4
38) Öğretim yılı başında sınıf kuralları hakkında öğrencilerini bilgilendirirler.	35	13.5	128	49.4	53	20.5	32	12.4	10	3.9
39) Öğrencilerin genel kişilik özelliklerini bilirler.	10	3.9	41	15.8	78	30.1	74	28.6	55	21.2
41) Olumsuz öğrenci davranışlarını yayılmadan kontrol altına alırlar	8	3.1	71	27.4	77	29.7	74	28.6	29	11.2
42) Güvenli ve rahat bir sınıf ortamı yaratırlar.	8	3.1	74	28.6	89	34.4	66	25.5	22	8.5

Ankette sınıf içi oturum düzeninin öğretime uygun şekilde düzenlenmesine ilişkin 27. maddeye verilen 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtlarının yüzde toplamı %32 ve 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' yanıtlarının yüzde toplamı ise %47.1'dir. Bu oranlar itibariyle öğrencilerin yarıya yakını öğretmenlerin sınıf içi oturum düzenini öğretime uygun şekilde düzenlemediğini düşünmektedirler. Sınıf mekanlarının küçük ve sınıf mevcutlarının mekana göre kalabalık oluşu nedeni ile öğretmenlerin oturum düzenini değiştirmesi çoğu zaman mümkün olamamaktadır.

Anketin 38. Maddesine verilen 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtları için toplam %63.3, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %16.3'tür. Bu veriye

göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, öğretmenlerinin öğretim yılı başında sınıf kuralları hakkında kendilerini bilgilendirdiklerini düşünmektedirler.

Anketin 39. maddelerine verilen 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtları için toplam %20.1, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %49.8'dir. Bu oranlara bakıldığında, öğrencilerin hemen yarısı, öğretmenlerinin öğrencilerin genel kişilik özelliklerini bilmedikleri yönünde görüş birliği içindedirler. Bunun sebebi olarak programda bazı öğretmenlerin, birden fazla sınıfa, haftada sadece bir ya da iki saat ders vermek için girmesi ve sınıf mevcutlarının fazla olması düşünülebilir.

Bu bölümün 41 ve 42. maddelerine verilen yanıtlar sırasıyla, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtları için toplam %30.5 ve %31.7, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %39.8 ve %34'tür. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin, olumsuz öğrenci davranışlarını yayılmadan kontrol altına aldıkları, güvenli ve rahat bir sınıf ortamı yarattıkları konusunda öğrenciler arasında görüş birliği olmadığı söylenebilir. Yıldız (2003) tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında yapılan bir araştırma sonucunda da öğretimde zaman kullanımı, ilişki ve davranış düzenlemeleri ile plan, program ve öğretim yöntemine ilişkin hususların bazen sınıf yönetiminde sorun kaynağı olabileceği bildirilmiştir.

Özetle, Hazırlık sınıfı öğrencileri, öğretmenlerinin sınıf içi düzeni öğretime uygun biçimde düzenlemediklerini ve öğrencilerinin genel kişilik özelliklerini yeterince bilmediklerini; buna karşın, öğrencileri sınıf kuralları hakkında yeterince bilgilendirdiklerini belirtmektedirler. Öğrenciler, olumsuz öğrenci davranışlarının yayılmadan kontrol altına alınmasında; güvenli ve rahat bir sınıf ortamı yaratılmasında öğretmenlerin yeterince etkili oldukları konusunda görüş birliği içinde değildir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan altıncı alt problem, 'Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında öğretmenlerin öğretim strateji ve tekniklerini kullanma becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Tablo 9, ankette yer alan ilgili 12 soru ile elde edilen görüşlerin frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 9: YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında öğretmenlerin öğretim strateji ve tekniklerini kullanma becerilerine ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%)

	(A) Kesinlikle Katılı-Yorum		(B) Katılı-yorum		(C) Karar-sızım		(D) Katılmı-yorum		(E) Kesinlikle Katılmı-yorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hazırlık Okulu öğretmenleri;										
26) Derse zamanında gelirler.	49	18.9	120	46.3	40	15.4	39	15.1	11	4.2
28) Ders konularına hazırlıklı gelirler.	47	18.1	136	52.5	49	18.9	21	8.1	6	2.3
29) Derse, öğrencilerin dikkatini çekerek başlarlar.	17	6.6	60	23.2	74	28.6	76	29.3	32	12.4
30) Dersin başında, dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar ederler	14	5.4	49	18.9	61	23.6	96	37.1	39	15.1
31) Derse, daha önce öğrenilmiş bilgilerin kısa bir tekrarını yaparak başlarlar.	5	1.9	38	14.7	51	19.7	103	39.8	62	23.9
32) Dersi kısa bir özet ya da tekrarla bitirirler.	4	1.5	37	14.3	48	18.5	115	44.4	55	21.2
33) Öğretimi destekleyecek biçimde beden dili ve mimik kullanırlar.	18	6.9	93	35.9	69	26.6	61	23.6	18	6.9
34) Dersin önemli noktalarını tahtaya yazarlar.	43	16.6	141	54.4	33	12.7	30	11.6	12	4.6
35) Mümkün olduğunca çok öğrenciyi derse katmaya çalışırlar.	49	18.9	122	47.1	36	13.9	37	14.3	15	5.8
36) Öğrencilerinin doğru yanıt ve davranışlarını ödüllendirirler	7	2.7	33	12.7	53	20.5	103	39.8	63	24.3
37) Öğrencilere, yanlış veya eksiklerin giderilmesinde rehberlik ederler.	22	8.5	101	39.0	61	23.6	55	21.2	20	7.7
40) Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için, iletişime dayalı öğrenme ortamı yaratırlar.	8	3.1	70	27.0	68	26.3	85	32.8	28	10.8

Anketin 26. ve 28. maddelerine verilen yanıtlar sırasıyla, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %65.3 ve % 70.7, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %19.3 ve % 10.4'dür. Genel öğrenci görüşüne göre, öğretmenlerin derslerine zamanında ve hazırlıklı olarak geldikleri sonucu çıkarılabilir.

Anketin 34 ve 35. maddelerine 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtları için sırasıyla toplam %71 ve %66, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %16.2 ve %20.1'dir. Bu verilere göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, öğretmenlerinin dersin önemli noktalarını tahtaya yazdıklarını, mümkün olduğunca çok öğrenciyi derse katmaya çalıştıklarını düşünmektedirler.

Ankette 33 ve 37. maddelere verilen yanıtlar sırasıyla, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtları için toplam %42.9 ve %47.5, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %30.5 ve %28.9'dur. Öğretmenlerin öğretimi destekleyecek biçimde beden dili ve mimik kullandıkları yönünde ortak bir öğrenci görüşü yoktur, ancak,

öğrencilerin yarıya yakını öğretmenlerin yanlış veya eksiklerin giderilmesinde öğrencilere rehberlik ettikleri kanaatindedirler.

Anketin 31, 32 ve 36. maddelerine verilen yanıtlar sırasıyla, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtları için toplam %16.6, %15.8 ve %15.4, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %63.7, %65.6 ve %64.1'dir. Öğrenciler anketin bu maddelerinde olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Buna göre, öğrencilerin çoğu, öğretmenlerin derse daha önce öğrenilmiş bilgilerin kısa bir tekrarını yaparak başlamadıklarını, dersi kısa bir özet ya da tekrarla bitirmediklerini, doğru yanıt ve davranışları ödüllendirmediklerini düşünmektedirler. Bu bağlamda, hazırlık programın haftalık izlenceler bazındaki yüksek hızının ve aynı sınıftan birden fazla öğretmenin paylaşıyor olmasının ve sınıf mevcudunun kalabalık oluşunun öğretmenlerin öğretim tekniklerini etkili kullanma becerilerini ve öğrencilerini tanımlarını güçleştiren bir etmen olduğu belirtilebilir.

Anketin 29 ve 30. maddelerine verilen yanıtlar sırasıyla, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtları için toplam %29.7 ve %24.3, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %41.7 ve %52.2'dir. Bu oranlara bakıldığında, öğrencilerin hemen yarısı, öğretmenlerin derse öğrencilerin dikkatini çekerek başlamadıkları ve dersin başında öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etmediklerini belirtmektedir. Ekici (2002) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin dersi öğrencilerin anlayabileceği şekilde anlatması ve öğrencileri dersler konusunda bilinçlendirmesinin olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemede ve olumlu sınıf ortamı yaratmada etkili olduğu bildirilmiştir.

Bu bölümün 40. maddesine verilen yanıtlar sırasıyla, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' yanıtları için toplam %30.1, 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %43.6'dır. Buna göre, öğrencilerin, öğretmenlerin iletişime dayalı öğrenme ortamı yaratmaları konusunda görüş birliği içinde olmadıkları söylenebilir.

Özetle, öğrenciler, öğretmenlerin derse zamanında ve hazırlıklı olarak geldiklerini, dersin önemli noktalarını tahtaya yazarak vurguladıklarını, mümkün olduğunca çok öğrenciyi derse katmaya çalıştıklarını ve yanlış veya eksiklerinin giderilmesinde rehberlik ettiklerini belirtmektedirler. Ancak öğretmenlerinin yeterince beden dili ve mimik kullandıkları ve iletişime dayalı öğrenme ortamı oluşturabildikleri konusunda görüş birliği içinde değildiler. Öğretmenlerin derse başlarken kendilerinin dikkatini çekmekte yetersiz kaldıklarını, dersin hedeflerinden kendilerini haberdar etmediklerini, daha önce öğrenilmiş bilgilerin kısa bir tekrarını yapmadıklarını, dersi genel bir özetle bitirmediklerini ve doğru davranış ve yanıtları

yeterince ödüllendirmediklerini de ifade etmektedirler. Buna göre, Hazırlık öğretmenlerinin öğretim tekniklerini kullanma becerilerinde belirgin eksiklikler olduğu belirtilebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan yedinci alt problem, 'Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sunulan öğretimin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri'dir. Öğretimin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin 5 sorunun yer aldığı yedinci alt problem bulgularına ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: YTÜ YDYO Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sunulan öğretimin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%)

Sınavlar;	(A) Kesinlikle Katılı-Yorum		(B) Katılı-yorum		(C) Karar-sızım		(D) Katılmı-yorum		(E) Kesinlikle Katılmı-yorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
43) Bilgi düzeyini yeterli olarak ölçmektedir.	9	3.5	88	34.0	59	22.8	65	25.1	38	14.7
44) Öğretilen içerik ve bilgiyi kapsamaktadır	30	11.6	143	55.2	35	13.5	34	13.1	17	6.6
45) Açık ve anlaşılır biçimde hazırlanmaktadır	20	7.7	119	45.9	64	24.7	40	15.4	16	6.2
46) Sınavı oluşturan bölümlerin puan dağılımı dengelidir	21	8.1	108	41.7	67	25.9	42	16.2	21	8.1
47) Sınavların yapılma sıklığı (üç hafta ara ile) yeterlidir	60	23.2	123	47.5	29	11.2	27	10.4	20	7.7

Anketteki 43. maddeye verilen yanıtlar, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %37.5 ve 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise %39.8'dir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin, hazırlık öğretiminde, sınavların bilgi düzeyini yeterli olarak ölçtüğü konusunda net bir görüşü olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin lise eğitimden getirdikleri ezber alışkanlıkları öğrendikleri bilgiyi yorumlayarak kullanmalarını engellediğinden, uyarılama gerektiren sınav sorularının öğrencilere değişik ya da güç geldiği düşünülebilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecini irdeleyen 44, 45, 46 ve 47. maddelere verilen yanıtlar sırasıyla, 'Kesinlikle katılıyorum' ve 'katılıyorum' için toplam %66.8, %53.7, %49.8 ve %70.7 ve 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' için ise toplam %19.7, %21.6, %24.3 ve %18.1'dir.

Bu veriler ışığında, öğrencilerin çoğu, hazırlık öğretiminde sınavların, öğretilen içerik ve bilgiyi içerdiği, açık ve anlaşılır biçimde hazırlandığı, sınavı oluşturan bölümlerin puan dağılımının dengeli olduğu ve sınavların yapılma sıklığının yeterli olduğu konusunda olumlu düşünmektedirler. Testing ofisin akademik koordinatörlerle bağlantılı çalışmasının ve testing ofiste çalışan öğretim görevlilerinin aynı zamanda öğretmen olarak derslere giriyor olmalarının, ölçme değerlendirme sistemine ilişkin olumlu öğrenci görüşüne katkıda bulunduğu söylenebilir.

Özetle, öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinde, sınavların açık ve anlaşılır olması, puan dağılımı ve uygulama sıklığı bakımından olumlu; sınavların bilgi düzeyini yeterince ölçmesi konusunda kararsızdırlar.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak yapılan yorumlardan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç

YTÜ YDYO Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2002-2003 öğretim yılında kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

1. Hazırlık okulu öğrencileri öğretimin genel özelliklerine ilişkin olarak, 32 haftalık öğretim süresini, Hazırlık programında yer alan 'Temel Ders' (Course Book) ve 'Yazma' (Writing) derslerine ayrılan sürenin yeterli olduğunu, ancak, 'Dilbilgisi' (Grammar) ve 'Okuma' (Reading) ders sayılarının artırılması gerektiğini düşünmektedirler. %80 oranında devam zorunluluğu da öğrenciler tarafından yabancı dil öğrenimi için gerekli görülmektedir.
2. Hazırlık okulu öğrencileri öğretimin hedeflerine ilişkin olarak, ders materyalleri kapsamında, İngilizce okuduğunu anlama ve yazma becerisi kazandıklarını, ancak, İngilizce dinlediğini anlama ve düşüncelerini anlatma konusundaki yeterliliklerinden emin olmadıklarını ve akademik kaynakları izleyecek dil yetkinliğine ulaşmadıklarını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra hazırlık öğretimi süresince öğrendikleri İngilizce'nin lisans eğitimindeki ileri İngilizce dersleri için iyi bir temel oluşturduğu ortak görüşündedirler.
3. Hazırlık okulu öğrencileri öğretimin içeriğine ilişkin olarak, öğretim materyalleri kapsamındaki 'Temel Ders' (Course Book) ve 'Okuma' (Reading) ders kitaplarının öğrenim gereksinimlerini yeterince karşılamadığını, 'Dilbilgisi' (Grammar) ve 'Yazma' (Writing) ders kitaplarının ise öğrenim gereksinimlerini yeterli düzeyde karşıladığını

düşünmektedirler. Ancak, Hazırlık öğretimini görsel ve işitsel materyallerin kullanımı açısından yetersiz bulmaktadırlar. Bununla beraber öğrencilerin en fazla beğenisini haftalık 'Çalışma kağıdı' (Worksheet) uygulamalarının kazandığı anlaşılmaktadır.

4. Hazırlık okulu öğrencileri, öğretmenlerinin ders esnasında çoğunlukla İngilizce konuştuklarını, ders süresinin çoğunu öğretim etkinliklerine ayırdıklarını, ikili ve grup çalışması yaptıklarını; ancak, derslerde öykü, şarkı, oyun ve drama gibi etkinliklere hemen hiç yer verilmediğini belirtmektedirler.
5. Hazırlık sınıfı öğrencileri, öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisine ilişkin olarak, öğretmenlerinin sınıf içi düzeni öğretime uygun biçimde düzenlemediklerini ve öğrencilerinin genel kişilik özelliklerini yeterince bilmediklerini düşünmektedirler. Buna karşın, öğretmenlerin öğretim yılı başında öğrencileri sınıf kuralları hakkında yeterince bilgilendirdikleri anlaşılmaktadır. Son olarak, öğrenciler, olumsuz öğrenci davranışlarının yayılmadan kontrol altına alınmasında; güvenli ve rahat bir sınıf ortamı yaratılmasında öğretmenlerin yeterince etkili olup olmadıkları konusunda görüş birliği içinde değildir.
6. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğu, öğretmenlerin öğretim tekniklerini kullanma becerilerine ilişkin olarak, öğretmenlerin derse zamanında ve hazırlıklı olarak geldiklerini, dersin önemli noktalarını tahtaya yazarak vurguladıklarını ve mümkün olduğunca çok öğrenciyi derse katmaya çalıştıklarını ve yanlış veya eksiklerinin giderilmesinde rehberlik ettiklerini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, öğrenciler, öğretmenlerinin öğretimi destekleyecek biçimde beden dili ve mimik kullandıkları ve derste iletişime dayalı ortamı oluşturabildikleri konusunda bir görüş birliği içinde değildirler. Ancak, öğrenciler, öğretmenlerin derse başlarken kendilerinin dikkatini çekmekte yetersiz kaldıklarını, dersin hedeflerinden kendilerini haberdar etmediklerini, daha önce öğrenilmiş bilgilerin kısa bir tekrarını yapmadıklarını, dersti genel bir özetle bitirmediklerini ve doğru davranış ve yanıtları yeterince ödüllendirmediklerini ifade etmektedirler. Buna göre, Hazırlık öğretmenlerinin öğretim tekniklerini kullanma becerilerinde belirgin eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır.
7. Hazırlık okulu öğrencileri, öğretimin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin olarak sınavların açık ve anlaşılır olduğunu, öğretilen bilgi ve içeriği kapsadığını, sınavı

oluşturan bölümlerin puan dağılımının dengeli olduğunu ve aynı zamanda sınavların uygulanma sıklığının yeterli olduğunu düşünmektedirler. Ancak, sınavların öğrencinin bilgi düzeyini ölçmede yeterli olup olmadığı konusunda kesin bir yargıları yoktur. Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri genel anlamda olumludur.



Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Hazırlık öğretiminde kullanılan 'Temel Ders' (Course Book) ve 'Okuma' (Reading) ders materyalleri ve ders saatleri programın amaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirilmeli, programda yer alan tüm dersler görsel ve işitsel materyallerin daha fazla kullanımı ile zenginleştirilmelidir.
2. Öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek üzere ders içerik ve işlenişi 'öğrenen merkezli' ve 'iletişime dayalı öğretim' ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacı ile hizmet içi seminerler daha sık düzenlenmelidir. Öğretim strateji ve teknikleri konusunda küçük çalışma grupları ve/veya ders izleme yoluyla hizmet içi eğitim sağlanmalıdır.
4. Testing ofis tarafından hazırlanan sınavların geçerlik ve güvenilirlik açısından kontrol edilmesi sağlanmalı ve bu konuda öğretmen ve öğrencilerden her vize sınavı sonrasında geri bildirim alınmalıdır.

Araştırmacılara Öneriler

1. Ankete katılan ayrı kurlardaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri açısından farklı görüşlerinin olabileceği düşünülerek değişik kurlardan elde edilecek görüşler karşılaştırılabilir.
2. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet ve çalışma alışkanlıklarının da belirlenerek anket sonucuna etkisi olup olmadığı araştırılabilir.
3. Bu ankette sınıf yönetimi bakımından öğretmenlerin yetersizlikleri konusunda olumsuz geri bildirim oluşu nedeni ile benzer bir anket öğretmen görüşünün de alınması için öğretmenlere de uygulanabilir.
4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ile öğretmenlerin mezun oldukları disiplin alanı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Kamile Ün. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.

Alcı, Bülent. **İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe Karşı Tutumlarının Öğrencilerin Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2001.

Ana Britannica. **Genel Kültür Ansiklopedisi**. Ana Yayıncılık, İstanbul, 11. cilt, 1987.

Bacanlı, Hasan. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara, Nobel Yayınları, 2001

Büyükduman, Figen İlke. **İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, 2001.

Concise Oxford Dictionary, Tenth Edition. Oxford University Press. 2001

Çolak, Selahattin. **Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Politikalarının Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, 2002.

Demircan, Ömer. **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil**. İstanbul, Remzi Kitabevi, 1988.

Demircan, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: DER Yayınevi, 2002.

Demirel, Özcan. **Eğitimde Program Geliştirme**. Şafak Matbaacılık, Ankara, 1997.

Demirel, Özcan. **Eğitimde Program Geliştirme**. Pegem Yayıncılık, 2000.

Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2003.

Demirel, Saniye. **Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin Yabancı Dil olarak İngilizce’yi Öğrenme Süreçlerinde Yazılı Dilde Yaptıkları Sözlüksel Yanlıkların Çözümlemesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, 2003.

Doğan, Mehmet. **Yabancı Dil Öğrenimi mi, Yabancı Dilde Öğrenim mi?** Anadilinde Çocuk Olmak. İstanbul, Papirüs Yayınevi, 1998.

Ecclestone, Kathryn. **How to Assess The Vocational Curriculum.** Kogan Page Ltd. London, 1996.

Erden, Münire. **Eğitimde Program Değerlendirme.** Ankara, Anı Yayıncılık, 1998.

Erden, Münire; Akman, Yasemin. **Eğitim Psikolojisi.** Ankara, Arkadaş Yayınevi, 2001.

Erden, Münire; Akman, Yasemin. **Gelişim ve Öğrenme.** Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2001.

Ergin Akif; Birol Cem. **Eğitimde İletişim.** Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

Erözden, Aybars. **Belirli Amaçlı Dil Öğretiminde Gereksinim Çözümlemesi ve Bir Uygulama.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bilim Dalı, 2000.

Fidan Nurettin; Erden, Münire. **Eğitime Giriş.** İstanbul, Alkım Yayınları, 1998.

Forum English Teaching, Volume 38 Number 3, July 2000

Forum English Teaching, Volume 39 Number 1, January 2001

Forum English Teaching, Volume 39 Number 3, July 2001

Glasser, William. **Başarısızlığın Olmadığı Okul.** Beyaz Yayınları, Ankara, 1999.

Good Thomas L; Brophy, Jere E. **Looking in Classrooms.** Harper and Row Publishers, USA, 1978.

Gordon, Thomas. **Teacher Effectiveness Training.** Peter Wyden Publisher, New York 1974.

Göktürk, Akşit. **Sözün Ötesi**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1998.

Gözütok, F. Dilek. **Öğretmenliğimi Geliştiriyorum**. Siyasal Kitapevi, Ankara, 2000.

Güleryüz, Hasan. **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme**. Pegem Yayıncılık, 2001.

Gümüşeli, Ali İlker. **2001 Yılında İlköğretim Okulu Müdürleri, Çalışma Ortam ve Koşulları, Sorunları, Bireysel ve Mesleki Özellikleri**. YTÜ Basım-Yayın Merkezi, 2001.

Jack C. Richards. **Error Analysis, Perspective On Second Language Acquisition**. Longman, 1974.

Karhan, İlknur. **İlköğretim Okullarının Dördüncü ve Beşinci Sınıflarında Görev Yapan Alan ve Alan Dışı İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Ve Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, 2001.

Küçükahmet, Leyla. **Eğitim Programları ve Öğretim**. Gazi Kitabevi, Ankara, 1997.

Longman, **Dictionary of English Language and Culture**. UK Limited, England, 1993.

Onur, Bekir. **Gelişim Psikolojisi**. İmge Kitapevi, Ankara, 2000.

Ornstein, C. Allan; Hunkins, P. Francis. **Curriculum: Foundations, Principles and Issues**. New Jersey, Prentice Hall, 1988.

Özçelik, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğretim**. ÖSYM Yayınları, Ankara, 1998.

Posner, J. George. **Analyzing the Curriculum**. Mc Graw-Hill Inc. USA, 1992.

Richards, C. Jack. **Error Analysis**. Longman, Singapore, 1974.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara, Gazi Kitabevi, 2000.

Sinanoğlu, Oktay. **Yüksek Öğretim ve Yabancı Dil Öğrenme**. Editör: Ayşe Kilimci, 'Anadilinde Çocuk Olmak, Papirüs Yayınevi, İstanbul, 1998.

Skillbeck, Malcolm. **Curriculum Reform**. Organization for Economic Co-operation and Development, Fransa, 1990.

Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**. İstanbul, Milliyet Yayınları, 1998.

Varış, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**. Alkım Yayınevi, Ankara, 1995.

Uluslar Arası Katılımlı 2000'li yıllarda 1.Öğrenme ve Öğretim Sempozyumu,
Bildiri Özetleri, 2002, İstanbul

Webster's New Collegiate Dictionary. G&C Merriam Company, Springfield, Massachusetts, USA, 1979.

Yaşar, şefik. **Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması**.
Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Eskişehir, 1988.

Yıldırım, Cemal. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. ÖSYM Yayınları, 1999.



EKLER

EK-1 ANKET

Aşağıdaki anket, YTÜ. Hazırlık Okulu öğrencilerinin, 2002-2003 öğretim yılında, 'kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşlerini' belirlemek için Öğretim Görevlisi S.Serap Alıcı tarafından geliştirilmiştir.

Sorulara vereceğiniz cevapların dürüst ve samimi olması araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Araştırma ortak öğrenci görüşüne ulaşmayı amaçladığı için isminizi yazmamanız gereklidir.

Katılım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Katılımcının: Kuru: A/ B/ C Cinsiyeti: Kız / Erkek Mezun olduğu lise:.....

Açıklama:	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<p>Lütfen;</p> <p>1) Her sorunun karşısındaki beş seçenektan <u>sadece birini</u> seçiniz.</p> <p>2) Uygun olan cevap seçeneğini (x) işaretiyle belirtiniz.</p> <p>3) Cevapsız soru bırakmayınız.</p>					
A.Öğretimin genel özelliklerine ilişkin sorular:	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Hazırlık okulunda;					
1) Öğretimin süresi (32 hafta) 'yabancı dil öğrenimi' için yeterlidir.					
2) Haftalık ders sayısı artırılmalıdır.					
3) 'Course Book' ders sayısı artırılmalıdır.					
4) 'Grammar' (Dilbilgisi) ders sayısı artırılmalıdır.					
5) 'Reading' (Okuma) ders sayısı artırılmalıdır.					
6) 'Writing' (Yazma) ders sayısı artırılmalıdır.					
7) Devam zorunluluğu eğitimin verimliliği açısından olumludur.					
B) Öğretimin hedeflerine ilişkin sorular					
Hazırlık öğretimi süresince, ders materyalleri kapsamında;					
8) 'İngilizce okuduğumu anlama' becerisi kazandım.					
9) 'İngilizce dinlediğimi anlama' becerisi kazandım.					
10) 'İngilizce yazma becerisi' kazandım.					
11) Düşüncelerimi 'İngilizce söyleme becerisi' kazandım.					

Hazırlık Okulunda öğrendiğim yabancı dil;					
12) Günlük konularda konuşabilmek için yeterlidir.					
13) Akademik kaynakları izlemek için yeterlidir.					
14) Lisans eğitimindeki 'İleri İngilizce' dersleri için temel oluşturmuştur.					
C) Öğretimin içeriğine ilişkin sorular					
a.Öğretim materyalleri					
Hazırlık öğretiminde okutulan;					
15) 'Course Book' kitabı öğrenim gereksinimini karşılamaktadır.					
16) 'Grammar' kitabı öğrenim gereksinimini karşılamaktadır.					
17) 'Reading' kitabı öğrenim gereksinimini karşılamaktadır.					
18) 'Writing' kitabı öğrenim gereksinimini karşılamaktadır.					
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Hazırlık öğretiminde;					
19) Haftalık 'worksheet' çalışmaları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
20) Görsel materyal (resim, poster, pano, film vs.) yeterli olarak kullanılmaktadır.					
21) İşitsel materyal (kaset) yeterli olarak kullanılmaktadır.					
b. Öğretim Etkinliği					
Hazırlık Okulu öğretmenleri;					
22) Ders esnasında çoğunlukla İngilizce konuşurlar.					
23) Derste, şarkı, öykü, oyun ve drama gibi etkinliklere yer verirler.					
24) Ders esnasında ikili ve grup çalışmaları yaptırırlar.					
25) Ders süresinin büyük bir bölümünü öğretim etkinliklerine ayırırlar.					
c. Sınıf Yönetimi					
Hazırlık Okulu öğretmenleri;					
26) Derse zamanında gelirler.					
27) Sınıf içi oturum düzenini öğretime uygun şekilde düzenlerler.					
28) Ders konularına hazırlıklı gelirler.					
29) Derse, öğrencilerin dikkatini çekerek başlarlar.					
30) Dersin başında, dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar ederler					
31) Derse, daha önce öğrenilmiş bilgilerin kısa bir tekrarını yaparak başlarlar.					
32) Dersi kısa bir özet ya da tekrarla bitirirler.					
33) Öğretimi destekleyecek biçimde beden dili ve mimik kullanırlar.					
34) Dersin önemli noktalarını tahtaya yazarlar.					
35) Mümkün olduğunca çok öğrenciyi derse katmaya çalışırlar.					
36) Öğrencilerinin doğru yanıt ve davranışlarını ödüllendirirler					
37) Öğrencilere, yanlış veya eksiklerin giderilmesinde rehberlik ederler.					
38) Öğretim yılı başında sınıf kuralları hakkında öğrencilerini bilgilendirirler.					
39) Öğrencilerin genel kişilik özelliklerini bilirler.					
40) Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için, iletişime dayalı öğrenme ortamı yaratırlar.					
41) Olumsuz öğrenci davranışlarını yayılmadan kontrol altına alırlar					
42) Güvenli ve rahat bir sınıf ortamı yaratırlar.					

D) Öğretimin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Sorular						
Hazırlık öğretiminde sınavlar;						
43) Bilgi düzeyini yeterli olarak ölçmektedir.						
44) Öğretilen içerik ve bilgiyi kapsamaktadır						
45) Açık ve anlaşılır biçimde hazırlanmaktadır						
46) Sınavı oluşturan bölümlerin puan dağılımı dengelidir						
47) Sınavların yapılma sıklığı (üç hafta ara ile) yeterlidir						



EK- 2
İZİN BELGESİ



1911

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

Yabancı Diller Yüksekokulu
Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.YIL.0.94.00.00 / 330
Konu :


Tarih: 29.6.2001

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yüksekokulumuzda İngilizce Öğretim Görevlisi olarak çalışan Seher Serap Alıcı 2001/2002 Öğretim yılında Yüksekokulumuzdaki ders programını aksatmaması koşuluyla Eğitim Bilimleri Bölümünde Yüksek Lisans programına devam etmesinde bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Saygılarımla,


Prof. Dr. Sezen İSLİMYELİ
Müdür