

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

6., 7. VE 8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMI İÇERİĞİNİN SARMALLIK İLİŞKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EBRU DİZMAN ÇAKIR

Balıkesir, 2014

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



6., 7. VE 8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMI İÇERİĞİNİN SARMALLIK İLİŞKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EBRU DİZMAN ÇAKIR

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

Balıkesir, 2014

T.C.

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda 201012509007 numaralı Ebru DİZMAN ÇAKIR'ın hazırladığı '6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sarmallık İlişkisinin Değerlendirilmesi' konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 25.09.2014 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Nevin SAYLAN

İmza.....

Üye: Doç. Dr. Dilek İNAN

İmza.....

Üye (Danışman) :Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

İmza.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

Doç. Dr. Zübeyde Güneş YAĞCI
Müdür

.....
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Hızla artan bilgi ve gelişen teknoloji beraberinde rekabeti de getirmiş ve eğitime verilen önem artmıştır. Bu rekabet ortamında başarıyı yakalamanın öncelikli koşulu yabancı dil öğrenimi olmuştur. Yabancı dil öğrenimi, kültürler arasında bir köprü görevi kurarak bilginin ülkeler arasındaki geçişine olanak sağlamıştır. Yabancı dil eğitimine önem vermeyen ülkeler, teknoloji ve bilim dünyasının gerisinde kalmışlardır. Ülkemizde de son yıllarda yabancı dil öğrenimi büyük bir ihtiyaç haline gelmiş ve uzun yıllar yabancı dil öğretilmesine rağmen yabancı dili etkin kullanma konusunda başarılı olunamamasının nedenlerini araştırmak gerekli görülmüştür. Yabancı diller arasında bugün en yaygın olarak kullanılan bir dil olan, İngilizce öğretimine duyulan gereksinimin artmasıyla İngilizce öğreniminden beklenen başarı da artmış fakat bu konuda yeterince başarılı olunamadığı görülmüştür. Bu çalışmada İngilizce öğretiminde başarılı olunamamasının temel nedeni olarak bu konuda köklü çalışmalar yapılmaması görülmüş ve sorunun temelini anlayabilmek için programın incelenmesi özellikle de içeriğinin incelenmesi gerekli bulunmuştur. İngilizce öğretiminde program içeriğinin düzenlenmesinde en uygun içerik düzenleme yaklaşımı olan sarmal yaklaşımın programda ne düzeyde yer aldığı öğretmen görüşleri ve program tasarısı açısından incelenmiştir. Bu araştırma ile, ülkemizde İngilizce öğretiminde yaşanan olumsuz sonuçları en aza indirebilmek için yapılması gereken köklü çalışmalara katkıda bulunulmaya çalışılmış ve gelecek araştırmalara da emsal olmak amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde, “Program Tasarısı” dersi ile program konusunda eşsiz bilgiler edinmemizi sağlayan ve deneyimleri ile azim veren değerli hocam Prof. Dr. Nevin SAYLAN’a teşekkür ederim.

Araştırmamın başından sonuna kadar emeği geçen, bıkmadan yorulmadan tezimle ilgilenen, her aşamada katkıda bulunan ve engin bilgisini benimle paylaşıp yol gösteren sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN’a en derin şükranlarımı arz ederim.

Dil öğreniminde donanımlı bilgiye sahip olmamı sağlayan ve bu bilgiyi hem iş hayatımda hem de akademik çalışmalarımda kullanmama vesile olan çok değerli hocam Doç. Dr. M. A. YAVUZ'a teşekkür ederim.

Moral ve Motivasyonumu düşürmeye çalışanlara karşın her zaman yanımda olan ve doğum iznim boyunca bebeğimle ilgilenip, bu araştırmayı yapmama fırsat veren en değerli kişiler annem ve babam Ahsen, Selime DİZMAN'a ve ablam Nimet'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Çalışmam boyunca fedakarlık gösteren ve destek olmaya çalışan olan eşime teşekkür ediyorum. Ve hayatıma girdiğinden beri varlığı hiçbir şeye değişilmeyen, hayata gözlerini açtığı andan itibaren annesinin araştırması için oradan oraya giden ve zaman zaman annesinden uzakta kalan minicik bebeğim, biricik oğlum Can'a sonsuz teşekkürler.

“Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir. İlim ve fenden başka yol gösterici aramak gaflettir, dalalettir, cehalettir.” Sana minnettarız.

Balıkesir
2014

Ebru DİZMAN ÇAKIR

ÖZET

6., 7. VE 8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İÇERİĞİNİN SARMALLIK İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DİZMAN ÇAKIR, Ebru

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2014, 135 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, 6. 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin sarmallık ilişkisini, programı hayata geçiren ve uygulayan öğretmenlerin görüşleri ve program tasarısı açısından değerlendirmektir. Araştırma, nitel bir çalışma olup, görüşme ve doküman incelemesi yolu ile veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılı Balıkesir ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı şehir ve köy ortaokullarda görev yapan 14 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu aracılığı ile çalışma grubunda yer alan öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. İkinci aşamada ise doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda verileri analiz etmek için içerik analizi, kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen görüşleri ve program tasarısı açısından 6.,7., ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisinin belirli düzeyde var olduğu ancak yeterli olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dersi öğretim programı, İçerik Ögesi, Sarmal İçerik Düzenleme Yaklaşımı.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE 6th, 7th AND 8th LEVEL OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM CONTENT'S SPIRALLING RELATION

DİZMAN ÇAKIR, Ebru

MA Thesis, Department of Education Sciences

Advisor: Assist. Prof. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2014, 135 pages

The aim of this study is to investigate English language teaching curriculum content of the 6th, 7th and 8th level, from the perspective of the teacher views and curriculum design. Study was carried out in accordance with interview and document analysis that are methods of qualitative research styles. Study group of the research consists of 14 English language teachers working in Turkish Ministry of Education secondary schools in the city center and villages of Balıkesir. Research data was gathered in two dimensions. First dimension was carried out in accordance with interview that is a method of qualitative research styles. Semi-structured interview form, prepared by the researcher, was applied. Second dimension was carried out in accordance with document analysis that is another way of gathering data of qualitative research styles. Data gathered from interview and document analysis was analyzed with content analysis. According to the results of the study it is found out that, from the perspective of teacher views and curriculum design, 6th, 7th and 8th level of English language curriculum content does not include enough information that was organized according to spiralling learning theories.

Key Words: English Language Teaching Curriculum, Content Element, Spiralling Learning Theory.

İTHAF

Biricik Oğlum Can'a..

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	III
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
İTHAF.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.8. Tanımlar.....	9
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Açıklamalar	10
2.1.1. Eğitim- Öğretim Programları ve Program Tasarısı.....	10
2.1.2. Program Tasarım Yaklaşımları.....	12
2.1.2.1. Konu Merkezli Tasarımlar.....	13
2.1.2.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar.....	13
2.1.2.3. Sorun Merkezli Tasarımlar.....	14
2.1.3. Program Tasarısının Öğeleri.....	15
2.1.3.1. Hedef.....	15
2.1.3.2. İçerik	18
2.1.3.2.1. İçeriğin Seçimi	18
2.1.3.2.2. İçerik Seçimindeki Kriterler.....	19
2.1.3.2.3. İçeriğin Örgütlenmesi.....	21
2.1.3.2.4. İçerik Düzenleme Stratejileri.....	24
2.1.3.2.4.1. Makro Stratejiler.....	25
2.1.3.2.4.2. Mikro Stratejiler.....	25
2.1.3.2.5. İçerik Düzenleme Yaklaşımları.....	25
2.1.3.2.5.1. Sarmal Yaklaşım.....	26
2.1.3.2.6. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler.....	34

2.1.3.3. Öğretme-Öğrenme Süreci.....	40
2.1.3.4. Değerlendirme.....	41
2.1.4. Program Geliştirme Süreci.....	42
2.1.4.1. Program Tasarısı Hazırlama.....	42
2.1.4.2. Program Tasarısını Uygulama.....	43
2.1.4.3. Program Tasarısını Değerlendirme.....	43
2.1.4.4. Program Tasarısını Düzeltme.....	44
2.2. İlgili Araştırmalar.....	46
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	48
3.YÖNTEM	50
3.1. Araştırma Modeli.....	50
3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.2.1. Çalışma Gurubunun Özellikleri.....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Görüşme	52
3.3.2. Doküman İncelemesi.....	54
3.4. Verilerin Toplanması.....	55
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlama.....	56
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	62
4.1. Şehir Merkezinde Görev Yapan 6., 7. ve 8. Sınıf Öğretmenlerinin İngilizce Dersi Öğretim Programının Sarmallık İlişkisi Görüşlerine Ait Bulgular.....	62
4.1.1 İngilizce Dersi Öğretim Programının Temel Amacı.....	62
4.1.2. İyi Bir Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olduğu Özellikler.....	64
4.1.3. Programın İçeriğindeki Bilgilerin “Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik” Özelliği.....	67
4.1.4. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Giderek Genişleme” Özelliği.....	69
4.1.5. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yeni Öğrenmelerle Ön Öğrenmelerin İlişkilendirilmesi Özelliği	71
4.1.6 Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Uygunluğu.....	73
4.1.7. İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma.....	76

4.2. Köy Okullarında Görev Yapan 6., 7. Ve 8. Sınıf Öğretmenlerinin İngilizce Dersi Öğretim Programının Sarmallık İlişkisi Görüşlerine Ait Bulgular.....	80
4.2.1. İngilizce Ders Programının Temel Amacı.....	80
4.2.2. İyi Bir Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	82
4.2.3. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik” Özelliği.....	84
4.2.4. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Giderek Genişleme” Özelliği.....	86
4.2.5. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yeni Öğrenmelerle Ön Öğrenmelerin İlişkilendirilmesi Özelliği	88
4.2.6. Programın İçeriğinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Uygunluğu.....	90
4.2.7. İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma.....	92
4.3. Köy Ve Şehirde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Ait Bulgular:	95
4.3.1. Köy Ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programının Amacına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	95
4.3.2. Köy Ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İyi Bir Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özelliklere Ait Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	96
4.3.3. Köy Ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programı İçeriğini Sarmallık İlişkisi ve “Tekrar Edilebilirlik, Giderek Genişleme, Ön Koşulluluk” Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	96
4.3.4. Köy Ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı Uygunluğu Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	97
4.3.5. Köy ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma Açısından Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	98
4.4. 6., 7. ve 8. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sarmallık İlişkisine ait Program Tasarımı İçerik Değerlendirilmesiyle Elde Edilen bulgular.....	99

4.4.1. İngilizce Dersi Öğretim Programının Temel Amacı.....	100
4.4.2. İyi Bir Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	101
4.4.3. Program İçeriğinin Sarmallık İlişkisi “Tekrar Edilebilirlik, Giderek Genişleme, Ön Koşulluluk”	112
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	116
5.1. Sonuçlar.....	116
5.1.1. Şehir Merkezinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. 7. 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sarmallık İlişkisi.....	116
5.1.2. Köy Okulunda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. 7. 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sarmallık İlişkisi.....	117
5.1.3. Köy ve Şehirde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Görüşleri Arasında Farklılıklar.....	117
5.1.4. 6.7. Ve 8. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı Tasarısı İçeriğinin Sarmallık İlişkisi.....	118
5.2. Öneriler.....	119
KAYNAKÇA	121
Ek.1. Araştırma İzin Yazısı.....	128
Ek.2. Görüşme Formu.....	129
Ek.3. Şehir Merkezi Okulu Öğretmen Görüşmesi Veri Kodlama Anahtarı	130
Ek.4. Köy Okulu Öğretmen Görüşmesi Veri Kodlama Anahtarı	132
Ek. 5. Öğretim Programı Tasarısı Veri Kodlama Anahtarı.....	134

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Piaget' ye Göre Bilgi Türleri.....	23
Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sarmal Program.....	28
Şekil 2. İngilizce Dersi Öğretim Programının Temel Amacı.....	63
Şekil 3. İyi Bir Programın Özellikleri.....	65
Şekil 4. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik Özelliği.....	67
Şekil 5. Programın İçeriğindeki Bilgilerin Giderek Genişlemesi.....	69
Şekil 6. Programın İçeriğindeki Bilgilerin Birbiri ile Önkoşul İlişkisi.....	71
Şekil 7. Öğretim Programı İçeriğinin Yapılandırıcı Öğrenme Anlayışına Uygunluğu.....	74
Şekil 8. İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma.....	77
Şekil 9. İngilizce Ders Programının Temel Amacı.....	80
Şekil 10. İyi Bir Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	82
Şekil 11. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik Özelliği.....	84
Şekil 12. Programın İçeriğindeki Bilgilerin Giderek Genişlemesi.....	86
Şekil 13. Programın İçeriğindeki Bilgilerin Yeni ve Ön Öğrenmelerin İlişkisi	89
Şekil 14. Öğretim Programı İçeriği ve Yapılandırıcılık.....	90
Şekil 15. İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma.....	92
Şekil 16. İngilizce Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Özellikleri.....	101

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sonucunda nitelikli insan gücü, uluslararası alanda en büyük rekabet unsuru haline gelmiştir. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak da eğitimden beklentiler artmış ve eğitim süreçlerindeki uygulamalar da bu beklentileri karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Bilgi, teknoloji ve sosyal yaşamdaki gelişmelere paralel olarak eğitim, farklı alanlarda bir güç niteliği kazanmıştır. Devletler eğitimi, ulusallaşmak ve yapılanmak için bir yol olarak nitelendirirken, ekonomistler ülke geliri, sosyologlar ise toplumsallaşma bilincinin artırılması için bir araç olarak görmektedirler. İnsan hakları savunucularına göre ise eğitim, bireyleri topluma katma ve yaşamlarını daha anlamlı kılma görevine sahip olmaktadır (Vegas ve Petrow, 2008).

Devletlerin, ulusların, bireylerin ve eğitimle ilişkili farklı alanlardaki uzmanların eğitim kurumlarından beklentileri ve eğitim kurumuna yükledikleri görevler farklılaşmaktadır. Eğitim kurumları bu beklentileri farklı işlevleri yerine getirerek gerçekleştirirler.

Temele aldığı amaçları gerçekleştirebilmek için eğitimin genel olarak üç temel işlevi vardır. Bunlar: “insanı bireyselleştirme, toplumsallaştırma ve üretken olmasını sağlama” (Küçükahmet, 2003, s:79) şeklinde belirtilmektedir. Eğitimin bireyselleştirme işlevi, insanın doğuştan gelen özelliklerini geliştirip bunları kendini

yenileme adına kullanma iken, toplumsal işlevi, bireyin toplumun beklentilerine uyumlu olacak şekilde biçimlendirilmesidir. Eğitimin ekonomik işlevi ise, kalkınmanın gerektirdiği sayı ve nitelikteki bireyleri yetiştirmektir (Küçükahmet, 2003).

Eğitimin bu işlevlerinden bireyselleştirme işlevi, günümüzde modern ve demokratik toplumlarda bireye verilen değerin artmasıyla birlikte önem kazanmıştır. Eğitim kurumlarının bireyi geliştirme işlevini yerine getirebilmesi için eğitim programlarının bireyin ihtiyaçlarına uygun bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Erden,1998).

Bireye verilen değerin artmasıyla birlikte, öğrenci gelişimi ve öğrenme öğretme süreçlerinin etkililiği ile hangi bilginin nasıl ve ne şekilde öğretileceği önemli duruma gelmiştir. Bilgiyi sorgulayan çağın gerektirdiği teknolojiyi aktif kullanabilen bireyler yetiştirmek için öğretmeği değil öğrenmeyi amaçlayan eğitim politikaları izlenmeli ve eğitim programları bu amaç doğrultusunda hazırlanmalıdır (Şahinel, 2011).

Her yeni nesil kendi zamanlarında ortaya çıkan isteklerine yeni bir şekil vermek için eğitime yön vermektedir. Eğitimin entelektüel amaçlarına ve kalitesine olan ilginin yaygınlaşması ile birlikte eğitimin, demokrasinin devamı için varolması amaçlanmaktadır. Eğitimin, iyi eğitilmiş vatandaşlara bir araç olarak hizmet etmesi gerekmektedir. Eğitim en genel anlamıyla mükemmel bireyler yetiştirmek olarak tanımlanabilir fakat buradaki mükemmellikten kastedilen sadece en iyi öğrencileri yetiştirmek değil her öğrencinin, en üst zihinsel gelişimine yardımcı olmaktır. Bütün öğrencilere, zihinsel güçlerinin tamamını kullanmada yardım edilirse, müthiş teknolojik ve sosyal karmaşıklık çağında demokrasinin hayatta kalma şansı artacaktır (Bruner, 1960).

“Eğitim yaşamı ve evreni algılamada öğrencinin zihninde aksiyomlar oluşturabildiği ve ona bir bakış açısı kazandırabildiği oranda değer taşır” (Özden, 2003, s:6).Eğitim bunu yerine getiremediği sürece devletin ve bireylerin eğitime katkı sağlaması düşünülemez. Bilginin kullanılış amacı bireyin beyin gücünü ne kadar kullanacağını da işaretini verir. Bilgi, olayları derinlemesine kavrama,

eleştirel düşünme yeteneklerini kullanma, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılma amacı ile kullanılırsa eğitim sistemi de yeniden yapılanma sürecine yön verebilecektir (Özden, 2003, s:6).

Her devletin kendine özgü bir yapısı ve o devleti yapılandıran milletin zaman içerisinde oluşturmuş olduğu bir kültür vardır. Bu yapı ve kültür o devletin yetiştirmeyi planladığı insan tipinin belirlenmesinde öncü bir rol oynamaktadır. (Çelik, 2010,). Ülkeler eğitim sistemlerini oluştururken aynı zamanda çağın gerektirdiği nitelikleri de dikkate almaları gerekmektedir. Bu çerçevede, günümüzde bilgi ve teknolojiadaki gelişmelerin bir sonucu olarak yabancı dil öğrenme büyük bir ihtiyaç haline gelmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikalarında önemi artmıştır. Teknolojinin hızla gelişmesi yabancı dil öğrenmeyi gerektirmiştir. Bilgisayar kullanabilmek için gerekli olan Microsoft yazılımlarının Türkçe olması Bill Gates'in Türkçe bilmesi değil, İngilizce'yi anlayıp anadilimize çeviren kişiler sayesinde olmuştur. Teknolojinin yanı sıra bilimdeki gelişmeler, iletişim, meslek dalları ve çağın gerektirdiği birçok yenilikler için de yabancı dil öğrenmek ihtiyaç olmuştur (Perkmen ve Tezci, 2011).

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli yolu dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı dildir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemi büyüktür. Dil, bireyin niteliklerini geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir. (Güneş, 2011).

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak dil öğrenme ve öğretme gereksinimi her geçen gün artmaktadır. Bu gereksinimi karşılamak amacıyla dil öğretimi için çağdaş programlar tasarlanmakta, yabancı dil öğretiminde farklı yaklaşım ve yöntemler geliştirilmekte ve dilin işlevsel olarak öğretimi hedeflenmektedir. Yabancı dil öğretimindeki amaç, öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek

izlenen türlerinin hepsinden yararlanılarak ülkemizde yabancı dil programlarında karma yaklaşım, program yaklaşımı olarak kullanılmaktadır (MEB, 2006).

İngilizce öğretiminde yaklaşımlar temele alınırken öğretim programının diğer ana öğeleri de oldukça önemlidir. Öğretim programında hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri yer almaktadır. Hedeflere göre düzenlenen içerik öğesi, programın önemli boyutunu oluşturmada ve düzenlenirken bilginin niteliğine uygun düzenleme yaklaşımı seçilmediği takdirde programdan istenilen verim alınamamaktadır. İçerik düzenleme yaklaşımları: doğrusal programlama yaklaşımı, sarmal programlama yaklaşımı, modüler programlama yaklaşımı, piramitsel ve çekirdek programlama yaklaşımı ve sorgulama merkezli programlama yaklaşımıdır (Demirel, 2011).

Ülkemizde uygulanmakta olan 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında içeriğin düzenlenmesinde sarmal yaklaşımın kullanıldığı belirtilirken, sarmal yaklaşımın öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmelerini sağladığı ve bu şekilde bir konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesi önlenmiş olacağı ve aynı konunun değişik zamanlarda değişik görünümlemlerle tekrar edilerek pekiştirileceği belirtilmiştir (MEB, 2006).

Bruner tarafından geliştirilen ve bilgilerin yeri geldikçe tekrarı ve giderek genişleme özelliklerini içeren sarmal içerik düzenleme yaklaşımının temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bilgiye aşağıdaki özellikler açısından bakmaktadır:

- Bilgi, kültürel çevre ve birey etkileşimiyle oluşur,
- Bilginin oluşturulmasında toplumun etkisi vardır,
- İnsanlar yaşantıları ve etkileşime girdikleri insanlar sayesinde kendi gerçeklerini ve bilgi yapılarını oluştururlar,
- Bir konuyla ilgili bilgiler mutlak doğru ya da yanlış olarak nitelendirilemez,
- Bilginin transferi ve yeniden anlamlı hale getirilmesi önemlidir,
- Bilgi, öğrencilerin kendi yaşantıları ile yorumlanarak öğrenilir,
- Bilgi, düşünme ve analiz edilerek oluşturulur,

- Bilgi, öğrenci tarafından alınıp kabul görmesiyle değil, öğrencinin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı ile ilgilidir,
- Öğrenciye bilgilerin, inançların ve duyguların doğrudan aktarılması yeterli değildir (Karaağaçlı, 2011, s:179).

Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanmakta veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacı yaklaşımın temele aldığı üç özellik: Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme; bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme; geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme sarmal yaklaşımın konuların zamanı geldikçe tekrar edilmesi, konuların kapsamının giderek genişlemesi ve yeniden yapılandırılması ve ön bilgilerle ilişki kurulması özellikleriyle tutarlılık göstermektedir (Karaağaçlı, 2011). Diğer taraftan yapılandırmacılıkta yer alan bilginin gerçek hayattan soyutlanamaması kuralı da sarmal yaklaşımın içeriğin güncel ve yaşama yakın oluşturulması yönünden de tutarlılık göstermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile tutarlı olması, öğrenci merkezli olması, içeriğin yaşama yakın olması gerekliliği konuların tekrarına ve giderek genişleme özelliklerine sahip olması sarmal içerik düzenleme yaklaşımının dil öğretimi için hazırlanan öğretim programı içeriği için en uygun içerik düzenleme yaklaşımı olarak yorumlanmasının sebebidir. Bu bağlamda, sarmal içerik düzenleme yaklaşımının dil öğretimi için hazırlanan öğretim programında içeriğin düzenlenmesi için en uygun içerik düzenleme yaklaşımı olduğu temele alınarak, 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisinin değerlendirilmesi gereklilik olarak görülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisi nasıldır?

1.3. Alt Problemler

- 1) Şehir merkezinde görev yapan öğretmenler tarafından 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin sarmallık ilişkisi nasıl değerlendirilmektedir?
- 2) Köy okullarında görev yapan öğretmenler tarafından 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının içeriğinin sarmallık ilişkisi nasıl değerlendirilmektedir?
- 3) Köy ve şehir merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin sarmallık ilişkisini değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar var mıdır?
- 4) 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı tasarısı içeriği sarmallık ilişkisi açısından nasıldır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisini değerlendirmektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde yabancı dil öğretiminden verimli bir sonuç alınamaması yabancı dil öğretiminde yetersizlikler olduğunu ortaya koymaktadır. Tarcan' a (2004) göre, yabancı dil öğretiminde uzun yıllar yapılan çabaya rağmen istenilen sonuç alınamamaktadır:

Coğrafi sınırların gün geçtikçe önemini yitirmesi bir iletişim aracı olan yabancı dil öğretiminin önemini daha da arttırmaktadır. Bütün dünyada olduğu gibi yabancı dil öğrenimi ülkemizde de kendisini geliştirmek isteyen bireyler için zorunlu bir ihtiyaç olmuştur. Okullarımızda yükseköğrenimle birlikte on yıl boyunca yaklaşık 700-800 saat yabancı dil dersi görülmektedir. On yıl okutulan yabancı dil dersinden

öğrenci sonuçta ne kazanmaktadır? Çok az bir yabancı dil bilgisi. Bunca yıla ve emeğe karşılık elde kalan çok anlamsız bir sonuç değil midir? (Tarcan,2004, s:3).

Yabancı dil öğretiminde dili işlevsel olarak kullanabilme hedeflenirken, genel olarak öğrencilerin günlük hayatta kendilerini ifade edebilecek düzeyde bile dili kullanamıyor olması ülkemizde yabancı dil öğretimindeki sorunu ortaya koymaktadır. Bu sorunun çözümünde ilk olarak öğretim programının değerlendirilmesi ve elde edilen veriler neticesinde programın eksiklikleri giderilerek programın geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi önem arz etmektedir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimindeki sorunun temel nedeninin öğretim programındaki aksaklıklar olduğu belirlendikten sonra programın değerlendirilmesi gerekli görülmüş ve İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirilmenin sarmal yaklaşıma dayanarak yapılmasının sorunun çözümüne rehberlik edeceği ön görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde, ülkemizde yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yer alsa da, dil öğretimi için en uygun içerik düzenleme yaklaşımı olarak nitelendirilen sarmal içerik düzenleme yaklaşımı ile ilgili herhangi bir araştırmanın olmaması bu çalışmanın yapılmasını gerekli hale getirmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Cadavid (2003) tarafından yapılan araştırmada, sarmal içerik düzenleme yaklaşımı ile düzenlenen yabancı dil öğretim programlarında öğrencilerin yabancı dili daha etkili ve kalıcı olarak öğrendikleri saptanmıştır. Ortaya konulan bu sonuç ve bu çalışmada elde edilen bulguların bütünleştirilmesi ile yabancı dil öğretiminde sarmal yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programlarının uygulamadaki verimliliğinin artırılmasına katkı getirilmesi beklenmektedir.

Öğretim Programını uygulayan ve hayata geçirilmesini sağlayan öğretmenlerden, öğretim sürecini planlarken öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerini temele almaları beklenmektedir. Sarmal içerik düzenleme yaklaşımına göre hazırlanan İngilizce dersi öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği ve programı uygularken

yatay ve dikey açıdan olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğunu belirlemek programın verimliliğinin artırılması açısından oldukça önemlidir. İngilizce dersi öğretim programı içeriği ve sarmallık ilişkisi göz önüne alındığında, içerikte konuların giderek genişlemesi ve ön öğrenmelerle bağ kurulması öğrenmenin kalıcılığını sağlamakta önemli yer tutmaktadır. Öğretmenlerin içeriğin sarmallık ilişkisinin farkında olmaları ise;

- 1.Program tasarısının içeriğini sorgulamalarında,
- 2.İçerikte sarmallığın olumlu ve olumsuz yönlerini görmelerinde,
- 3.İçeriğe farklı bakış açılarıyla bakmalarını sağlamada önemli katkılar getirmesi beklenmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan görüşme formu geçerli bir veri toplama aracıdır.
2. Görüşleri alınan öğretmenler, gerçek düşüncelerini yansıtmışlardır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. 2013–2014 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Konu alanı açısından, 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık özelliği ile,
3. Veri toplama açısından, görüşme formu ve doküman incelemesi ile,
4. Çalışma grubu olarak, Balıkesir İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ve köylerdeki 14 öğretmen ile,

5. Veri kaynağı olarak, görüşme formu, İngilizce dersi öğretim programı, MEB Tebliğler dergisi, MEB veri tabanı (<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>) ile sınırlı tutulmuştur.

1.8. Tanımlar

Program Tasarısı: “Eğitim programlarıyla ilgili tutarlı kararlara ulaşmak için; eğitimciler tarafından kullanılan programda bulunan düzenleme elemanları ile bu elemanların ilişkilerini belirten bir anlatımdır” (Herick, 1965, s:18 akt: Saylan, 1995, s:14).

Eğitim Programı: “Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yolu ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2007, s: 10-12).

Öğretim Programı: “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2011,s.6).

Ders Programı: “Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı plandır” (Demirel, 2011,s.6).

İçerik: “Hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir” (Sönmez, 2011).

Sarmal Yaklaşım: “İçerikte yer alan konuların yeri geldikçe ve kapsamının giderek genişletildiği yaklaşımdır” (Demirel, 2011, s.47).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde, kuramsal açıklamalar başlığı altında, araştırmanın problemi ile ilgili literatür taranarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. İlgili araştırmalar başlığı altında ise araştırmanın amacı doğrultusunda yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim- Öğretim Programları ve Program Tasarısı

Program, eğitim-öğretim programı ve program tasarısı kavramları geniş kapsamlı ve çok boyutlu olma özelliklerinden dolayı, bu kavramlar eğitimcilerin benimsedikleri görüşlere göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Saylan'a göre program; "insanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirlemek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır" (Saylan, 1995, s:12).

Taba'ya göre "programı çok geniş olarak tanımlamak onu fonksiyonsuz yapmaktır ve program bir öğrenme planıdır" (Taba, 1962, s:11 akt: Saylan, 1995, s:7).

Tyler'a göre program, "hedeflerin kesinleşmesiyle, öğrenme yaşantılarının sağlanması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesi" olarak adlandırılır (Bilen, 2006, s:12).

“Eğitim programı ve ğretim programı kavramları çoğu kez birlikte kullanılmaktadır. Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları dzeneneğidir. Öğretim programı ise okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar dzeneneğidir” (Demirel, 2003, s:5). Büyükkaragöz’e (1997) göre ğretim programı “belli bir ğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların hedeflerini, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve ğretim yöntemlerini, tekniklerini gösteren kılavuzdur”(Büyükkaragöz, 1997, s:198). Varış eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır (Varış, 1994, s:18).

Öğretim programları belirli ilke ve aşamalara göre uygulama için hazırlanmış birer taslak niteliğindedir. Bu nedenle, uygulamadan önceki görünümleri itibariyle programlar, alan yazında program tasarısı olarak isimlendirilmektedir.

Fidan (1985) hedefleri gerçekleştirmek amacıyla planlanan faaliyetlerin uygulamadaki görünümünü eğitim programı, tüm bu faaliyetleri ise program tasarısı olarak nitelendirmektedir.

şeker (2014) eğitim programı tasarısını, “bir programın hangi öğelerden oluşacağının belirlenmesi süreci” olarak ifade etmekte ve “program tasarısı öğretimin dzenlenmesini anlamlı bir bütün içinde ele almayı amaçlar” şeklinde yorumlamaktadır (şeker, 2014, s:72).

Etkili bir program tasarısı hazırlamanın öncelikli koşulu tasarının elemanlarına ve nasıl dzenleneceğine karar vermektir. Bireylerin felsefi görüşleri de program tasarısının kapsamını nasıl ve ne şekilde dzenleneceğini belirler (Saylan,1995).

Program tasarısının elemanlarını belirlerken, Eğitim ve öğretimin hedefleri neler olmalıdır? Hangi yaşantılarla bu hedeflere ulaşabiliriz? Yaşantılar nasıl

düzenlenmelidir? Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenmelidir? Sorularına cevap aranır (Tyler, 1949).

Program tasarısı oluşturulurken yatay ve dikey düzenleme ilkeleri dikkate alınır. Yatay düzenlemede bir eleman ile diğeri arasında bağ kurulurken, dikey düzenlemede zaman içerisinde bir elemanın giderek ve derinleşerek tekrarlanması gerekir (Saylan, 1995).

“Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır” (Şeker, 2014, s:72).

Literatürde, eğitimcilerin benimsemiş oldukları felsefi görüş ve eğitimin gerekliliklerine göre tanımlamalarda farklılıklar olsa da genel olarak program, eğitim programı ve program tasarısı kavramlarının belirli bir süreç içermesi, planlı, kontrollü ve sistematik olması özellikleriyle benzerlik gösterdiklerini söylemek mümkündür.

2.1.2. Program Tasarım Yaklaşımları

Eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarma sürecidir. Program tasarımı, öğretimin düzenlenmesinde anlamlı bir bütünlüğü oluşturmayı hedefler. Bir eğitim programı planlanırken öncelikle programın nasıl olacağı ile başlanmalıdır. Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden meydana gelir ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları belirlemekle farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Eğitim programı tasarımları bu öğelere farklı önemler verilerek oluşur (Demirel, 2011).

Program tasarımı yaklaşımları programın hangi boyutunun merkeze alındığı ve ön plana çıkarıldığına dönük vurgularıyla çeşitlilik göstermektedir. Bu anlamda program tasarımı yaklaşımları ağırlıklı olarak temele aldığı öğelere ve öğeler arasındaki ilişkilere göre farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlar şu şekildedir:

2.1.2.1. Konu Merkezli Tasarımlar

Eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan bir tasarım şeklidir. Okullarda uygulanan eğitim programlarının büyük bir çoğunluğu bu tasarım yaklaşımıyla düzenlenmiştir. Bilgi ve içerik programın en önemli unsurlarıdır. (Demirel, 2011).

Konu merkezli tasarımlarda program bir ders alanı için gerekli olan bilgiye göre organize edilir. Bilgi alt bilgilere bölünür. Örneğin tarih dersi kültürel tarih, ekonomi tarihi, coğrafya tarihi gibi alt birimlere bölünür. İngilizce dersi, edebiyat, yazma, okuma, okuma gibi birimlere bölünür. Bu tasarımın savunucuları sözel aktivitelere dikkat çekerler. Onlara göre fikirler ve bilgiler en iyi sözel şekilde ifade edilir. Ayrıca uygulanması elde edilmesi kolaydır çünkü ders kitapları ve materyaller ekonomiktir. Bu tasarımı eleştirenler ise, tasarımın bireyselleştirmeyi önlediğini savunurlar. Ayrıca psikolojik sosyal felsefi gelişimi önlediğini belirtmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 1998).

Konu merkezli tasarımlarda içerik, konu alanının ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir. İçeriğin düzenlenmesinde ağırlıklı olarak doğrusal ve piramitsel içerik düzenleme yaklaşımları kullanılırken, sarmal içerik düzenleme yaklaşımına da yer verilmektedir. İçerik düzenlenirken, bilginin detaylandırılması gerekir. Bu tasarım yaklaşımında özellikle dikkate alınması gereken kriter içeriğin hedeflerle tutarlı olmasıdır (Ültanır, 2003).

2.1.2.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar

Bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımdır. Kurum-öğretmen sadece destekleyici rodedir. Tüm bileşkeler öğrencinin belli öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi için düzenlenmiştir (Arabacı, 2005).

Öğrenen merkezli tasarımlarda içerik, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenir. İçerik düzenlenirken ağırlıklı olarak sarmal yaklaşım kullanılırken modüler yaklaşıma da yer verilir. Bu tasarıma göre içerik, öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılmasına imkan verecek şekilde düzenlenmelidir. Bu tasarım

yaklaşımına göre içerik düzenlemede göz önünde bulundurulması gereken en önemli kriter içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmasıdır (Şeker, 2014).

2.1.2.3. Sorun Merkezli Tasarımlar

Bu tasarımlar bireysel ve toplumsal sorunlara odaklanır. Kültürel gelenekler güçlendirilir ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınır. Bu yaklaşımda gerçek problem durumları ele alınır. Bu yaklaşımda sadece konu değil, öğrencinin gelişimi de önemlidir (Demirel, 2011).

Sorun merkezli tasarımlarda içerik, toplumsal yapı ve sorunlara göre belirlenir. İçeriğin düzenlenmesinde, çekirdek, konu-ağı proje ve sorgulama yaklaşımları ağırlıklı olarak kullanılırken sarmal yaklaşıma da yer verilir. Sorun merkezli tasarımlarda içerik, gerçek yaşamı ve problem alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir (Şeker, 2014).

Alan yazında program tasarımlarının üç temel yaklaşım ile belirtildiği görülmektedir. Konu merkezli tasarımlar, bilginin kazanılması üzerinde daha fazla dururken, öğrenen merkezli tasarımların toplumdan çok bireyi temele aldığı ve bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sorun merkezli tasarımlar ise toplumun ihtiyaçlarına cevap verilmesini ve bireyleri toplumun problemlerinin çözümü için yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Şeker,2014).

Bu araştırmada, İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmal içerik düzenleme yaklaşımına göre incelendiğinden sarmal yaklaşımın belirtilen tasarımların üçünün de temele alındığı bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür. Konu merkezli tasarımın içeriği ve bilgiyi önemli kılmasından dolayı sarmal içerik düzenleme yaklaşımının bu tasarımı temele aldığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, sarmal yaklaşımın temelini de yapılandırmacılık anlayışına dayanmasından hareketle, yapılandırmacı yaklaşıma göre “içerik, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde belirlenmeli ve öğrenenlerin ilgilerinden yola çıkılmalıdır”(Şeker, 2014, s:57) ilkesi ile öğrenen merkezli tasarımdan; “içerik, gerçek yaşamı ve karmaşık problem alanlarını içerecek şekilde düzenlenmelidir” (Şeker, 2014, s:57) ilkesi ile ise sorun merkezli tasarımlardan etkilendiğini söylemek mümkündür.

2.1.3. Program Tasarısının Öğeleri

Program tasarısı, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Program tasarımı hazırlanırken felsefi görüşler temele alınmaktadır. Temele alınan felsefi görüşe dayanarak öğelere verilen ağırlık değişmektedir. Eğitim programı tasarımı çalışmasıyla programın ana çerçevesi ortaya konulmakta ve dört soruya cevap aranmaktadır:

- Ne yapılmalıdır?
- Konu alanı neleri içermelidir?
- Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri kullanılmalıdır?
- Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçlar kullanılmalıdır? (Demirel,2011, s:47-48).

Bu dört öğe birbiriyle ilişkilidir ve bir öğe ile ilgili alınan karar diğerini de etkilemektedir. Program tasarımlarının bu dört öğeyi de içermesi gerekmektedir (Demirel,2011).

2.1.3.1. Hedef

Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar ile kazanması beklenen davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye uygun bir özelliktir. Eğitimde hedefler üç grupta belirtilir:

- Uzak hedefler: Ülkenin politik felsefesini yansıtır,
- Genel hedefler: Uzak hedefin yorumudur ve okulun yetiştireceği insan gücünün özelliklerini belirtir,
- Özel hedefler: Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler olup bir disiplin alanı için hazırlanır (Ertürk, 2013,s:26-33).

Yetiştirilecek bireyde yaşadığı toplumun özellikleri dikkate alınarak bazı özelliklerin bulunması amaçlanır. Toplum düzeninin bireyden beklediği iş görümler ile onlara sunduğu fırsatlar ve bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ilk olarak aday hedefler belirlenir ve eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirilerek hedefler oluşturulur (Ertürk, 2013).

Hedeflerin süzgeçlerden geçirilip belirlenmesinin yanında aşamalı olarak sınıflandırılması gerekir. Hedefler, bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel alan olarak sınıflandırılır. Bilişsel alan, zihinsel öğrenme özelliklerine sahiptir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme alt boyutlarını içerir. Duyuşsal

alandaki sevgi, nefret, korku, ilgi, tutum gibi bireylerin sahip olduğu özellikler ön plandadır ve alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme alt boyutlarından oluşmaktadır. Devinişsel alan, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin olduğu alandır ve algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma alt boyutlarından oluşmaktadır (Demirel, 2011).

Hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşan program tasarısında içerik ögesi, programın önemli boyutunu oluşturmaktadır (Demirel,2011). İçeriğin programdaki önemi göz önünde bulundurularak içeriğin seçimi, örgütlenmesi ve içerik düzenleme yaklaşımları, bu doğrultuda sarmal yaklaşım ve yabancı dil öğretiminde kullanılan diğer yaklaşım, yöntem ve teknikler ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.1.3.2. İçerik

Demirel, içeriği saptanan hedefleri gerçekleştirebilmek için “ne öğretilim” sorusuna yanıt aramak olarak nitelendirmektedir İçerik, programın hedefleri doğrultusunda hazırlanmış konular bütünüdür. (Demirel,2011, s:136). Demirel’e göre, program tasarlamada öğrenme birimleri hazırlanırken kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemlerin saptanması ile içeriğe karar verilir ve belirlenen hedef ve amaç doğrultusunda, her davranış için uygun bir içerik ortaya konur (Demirel, 2004).

Bilen’e (2006) göre içerik, “eğitim programlarının dayandığı temel öge ve felsefenin ön gördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin sistemli birleşiminden sağlanan oluşumlardır” (Bilen, 2006, s:17).

Ertürk (2013) bireylerin eğitiminde en kullanışlı bilgi ve becerilerin yoğunlaştırılarak işe koşulması gerektiğini belirtirken, bireylerin sağlıklı yetiştirilebilmeleri ve kendilerine ileriki yaşamlarında fayda sağlayabilmesi açısından konu alanlarının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler içeriği oluşturur. İçerik seçiminde, içeriğin hedeflerle tutarlı olması gerekmektedir. Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, içerikteki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında oldukça önemlidir (Erden, 1998).

Sönmez'e göre içerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi çalışmalarıyla belirlenir ve bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yön verecek biçimde düzenlenir. Bir içerik; hedef ve davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanmış, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ile uyumlu, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin önkoşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir ve öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001). Yapılandırmacı yaklaşıma göre içerik, "öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde belirlenmeli, öğrenenlerin ilgilerinden yola çıkılmalıdır. İçerik, gerçek yaşamı ve karmaşık problem alanlarını içerecek şekilde düzenlenmelidir" (Şeker, 2014, s:57).

Bilen, program geliştirme yaklaşımlarının temelini oluşturan kurallar ve ilkeler anlaşılabilir ölçüde hazırlandığı takdirde içeriği belirlemenin daha kolay olacağını ve hangi felsefeyi ve yapıyı içerirse içersin bütün programların içeriğe sahip olduğunu ifade etmektedir. (Bilen, 2006).

Bütün programlar, tasarımı ve modeli ne olursa olsun bir içeriğe sahiptir. Bireylerin içeriği nasıl gördüğü kendi bilgi ve gerçeklerinden etkilenir. Geleneksel görüşü benimseyenlere göre içerik nesnedir ve bu sebeple test edilebilir. İlerlemeci yaklaşımı benimseyenlere göre içerik, çevreyle etkileşim ile meydana gelir. Varoluşçu görüşe göre ise içerik, içsel deneyimle oluşur. Post-modernizm

akımından sonra ise içerik durağan değil dinamik ve sürekli gelişen kavram olarak nitelendirilmiştir (Ornstein ve Hunkins,1998).

Bilen, program tasarımı yaklaşımlarıyla içerik seçiminin çok yakın ilişkili olduğunu belirtmektedir. Konu alanı yaklaşımına göre içeriğin detaylı şekilde planlanması gerektiğini belirtirken, bu desende öğrenenler öğretmen kontrolü altında temel ilkelere ulaşacağını vurgular. Bu desene göre konu alanları kavramlar, olgular, ölçütler, ilkeler, değerler, yasalar, ilgiler ve gereksinimler ile psiko-motor becerilerden oluşur. Yaşantıyı temele alan yaklaşıma göre, içerik normal yaşamdan sağlanır ve içerik bireylerin çevreleriyle olan etkileşimlerinin ürünüdür. Disiplinler yaklaşımına göre içerik seçmedeki temel neden zihinsel gelişimi sağlamaktır ve bu amaç doğrultusunda içerik seçilir ve örgütlenir. Davranışçı yaklaşımda, içerik gözlenebilir davranışların gerçekleştirilmesi için seçilir. Bilişsel görüşe göre konu alanlarının kapsamı, düşünmeyi öğretebilecek şekilde hazırlanır. Hedefi merkeze alan yaklaşımlarda ise içerik hedefi gerçekleştirmek için bir araç olarak görülür. İnsancıl program geliştirme yaklaşımına göre ise içerik, insanı hem duygusal hem de zihinsel yönden geliştirecek değerler, ilgiler, gereksinimler doğrultusunda seçilir (Bilen, 2006).

2.1.3.2.1. İçeriğin Seçimi

“En önemli pedagojik sorunlarından birisi neyin öğretileceği ve neyin öğrenileceğidir. Öğretim planlanırken bu soruya öğretmenler tarafından verilen öneriler, öğrencilerce de onaylanıyorsa, öğrenme içeriği öğretme içeriğine dönüşecek demektir” (Ültanır, 2013, s:101). Program tasarımcıları içerik seçimi için birçok seçenekle karşılaşır. Öğrencilere yararlı olacak en iyisini seçmeye çalışırlar. Kimi eğitimcilerde göre süreç içerikten daha önemlidir. Fakat mantıklı olanı ikisine de eşit yer vermektir. Süreç bir nevi özelleştirilmiş içeriktir. Çeşitli işlemler süreçler bilgiyi yaratmaya yardımcı olur. Sürece vurgu yapmak bilgiyi almayı indirgemez aksine öğrenci öğrenmeye aktif katılır, bilgiyi kullanır ve anlamlı hale getirir. İçerik, sadece öğrenilecek bilgi değildir. Bilgi öğrencilerin ilgileriyle ilgili ve öğrenci için anlamlı olmalıdır. Programcılar içerik seçerken öğrencinin bilişsel, sosyal ve psikolojik alanlarını da göz önüne almalı (Ornstein ve Hunkins, 1998).

Doğan'a göre hazırlanacak program için en iyi yaklaşım, analiz yöntemini kullanarak içeriği tespit etmektir. Anket veya mülakat yoluyla elde edilen veriler analiz edilir. Geliştirilen listeden programın içeriği belirlenir. Analiz sonucunda oluşturulan listesinden programın amacına uygun içerik elde edilir. İçerik öncelik sırasına göre belirlenir. İçeriği öğretim ile paralel sıralarken iki temel unsura dikkat edilmelidir bunlar; içeriği öğrenciler için anlamlı olacak şekilde sıralamak ve öğretimde verimliliği artıracak şekilde düzenlemektir (Doğan, 1997).

Demirel, içerik seçiminde günümüzde yaşanan iki temel özelliğin etkide bulunduğunu ifade eder. Bunlar yeni bilgilerin programlara aktarılamaması ve bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişimdir. Okul hızla değişen çağa ayak uyduramadığı için bireyi bu dünyadan soyutlamaktadır. Bu sebeple içeriğin seçiminde zaman en önemli belirleyicilerdendir. Amaca hizmet eden bilgi geçerlidir, her durumda uygulanabilir ve değerlendirilebilir bilgi ise güvenilirdir. Bu iki özellik içerik seçiminde önemli yer tutar (Demirel, 2011).

2.1.3.2.2. İçerik Seçimindeki Kriterler

Programda yer alacak içeriğin bazı temel kriterlere göre belirlenmesi gerekmektedir. Bu kriterler program uzmanlarının benimsedikleri felsefi görüş ve temele aldıkları program tasarımlarına göre farklılık göstermektedir bu kriterler şu şekilde tanımlanmaktadır:

Variş'a göre içerik olguların, olayların, ezberlenmek için bir araya getirilmesi değil, belli bir disiplinde anlam taşıyan bölümlerin aktif bir çabayla oluşturulmasıdır. Yine Variş içerik seçerken şu ölçütlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir:

- Toplumsal Fayda
- Bireysel Fayda
- Öğrenme ve Öğretme
- Bilgi strüktüründe içeriğin işgal ettiği yer (Variş, 1994, s:156-157).

Erden'e (1998) göre, içeriğin belirlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken kriterler, "kapsamın hedeflerle tutarlılığı", "kapsamda yer alan bilgilerin önemliliği, dayanıklılığı ve geçerliliği", "kapsamın öğrenciler için anlamlılığı" ve "kapsamda yer alan bilgilerin öğrenme ilkelerine uygunluğudur" (Erden,1998, s:30).

Kelly'e (1999) göre, modeli her ne olursa olsun bütün programlar bir içeriğe sahiptir. İçerik seçilirken bazı kriterler, özellikle okulun amaçları ve hedefleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretilen bilgi öğrencilerin ilgilerine uygun, anlamlı ve günlük hayatlarında kullanabilir olmalıdır. İçerik seçme önemlidir çünkü içerik öğrenme yaşantılarının en önemli malzemesidir. İçerik, becerilerin ve davranışların geliştirilmesine önemli katkıda bulunur.

Nunan'a (1988) göre içerik seçiminde ideal olan öğrenci görüşlerini dikkate almaktır. Öğrencilerle iletişim kurarak onların ihtiyaçları belirlenmelidir. Öğrencilerin gereksinim duydukları alanları belirlemenin en kolay ve uygulanabilir yolu onlara anket yapmaktır. Bu sayede gerekli konu alanları saptanır ve onlar üzerine yoğunlaşılır fakat bu aşamada içerik seçimindeki kriterlere dikkat edilmesi gerekmektedir.

İlgili alan yazında yer alan bu kriterlere ek olarak genel anlamda kullanılan kriterler şu şekildedir:

Hedeflerle Tutarlılık: Eğitim programının öğeleri arasında bağımsız olan tek öğenin hedef olması ve diğer öğelerin hedefe bağlı olmasından dolayı içeriğin seçiminde en önemli ilk kriter içeriğin hedeflerle tutarlı olmasıdır (Şeker, 2014). İçerik, kazandırılacak davranışlara uygun biçimde belirlenmelidir. İçerik seçilirken, içeriğin hedeflerle doğrudan ilişkili olup olmadığına bakılır (Demirel, 2007).

Anlamlılık: Bilgiler, öğrenci için anlamlı ve ön öğrenmeleriyle ilişkilendirilebilir olmalıdır. İçeriğin temelini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları oluşturmalıdır (Şeker, 2014).

Geçerlilik: "İçeriğin programa hizmet etme derecesidir. Programda seçilip düzenlenen içerik kısa sürede kullanılamayacak ve bazen de zararlı olabilecek bilgiler içerebileceğinden bilgiler sıklıkla gözden geçirilip bilim çağına uygun seçilmelidir" (Şeker, 2014, s:165). Geçerlilik, seçilen içeriğin gerçek olmasıdır. İçerik ilk seçildiğinde geçerlilik doğrulanmalı ve daha sonra düzenli aralıklarla kontrol edilmelidir. Geçerlilik diğer kriterlere göre anlaşılması daha kolaydır. Çünkü bir şey ya doğrudur ya da değildir. Fakat yine de bazı durumlarda algılamaya göre

değişebilir. Örneğin okullarda bazı bilgiler, geçerli kabul edilebilirken aynı zamanda başkaları için geçersiz de olabilir (Ornstein ve Hunkins, 1998).

Güncellik ve Bilimsellik: Bilgi eskimemiş ve ilgili alanın en son doğrularını içermelidir aynı zamanda bilgi ilgili alandaki kişisel düşünceleri değil bilimselliği doğrulanmış bilgileri kapsamalıdır (Tan, 2005).

Yararlılık: Yararlılık içeriğin yararlı olması ile ilgilidir. Yine bir kişinin yararlılığı nasıl tanımladığı felsefesine ve benimsediği tasarıya bağlıdır. Konu merkezliye göre yararlılık, öğrenilen içerik, öğrencilere mesleklerinde yaptıkları işlerde ne kadar bilgi sağlıyor olduğudur. Öğrenci merkezli ise, içerik öğrencilere hayatlarında kendi kimliklerini oluşturmaya ne kadar yarıyor onunla ilgilenirler. Kendi potansiyellerini gerçekleştirmeye yarıyor mu? Bu soruyu sorarlar. Problem merkezli ise yine ekonomik, sosyal ve psikolojik açıdan bakarlar (Ornstein ve Hunkins, 1998).

Ekonomiklik: İçerikte hedefe ulaşmayı zorlaştıracak gereksiz bilgilerin yer almaması ekonomiklik ilkesinin temel unsurudur (Tan, 2005, s:12).

2.1.3.2.3. İçeriğin Örgütlenmesi

İçeriğin belirlenmesi aşamasından sonra “içerik nasıl bir düzenlemeyle öğrenciye sunulmalıdır?” sorusuna cevap aranır. Erden’e göre içerik, yatay ve dikey olmak üzere iki türlü örgütlenir. Dikey örgütlenme de içerik, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru sıralanır. Dikey örgütlenme yapılırken bilgiler, öğrenmedeki ilişkilere göre örgütlenir. Diğer bir örgütlenme biçimi olan yatay örgütlemeye ise içeriğin hem aynı zaman sürecinde, verilen diğer programların içeriği ile hem de aynı dersin farklı konu ve ünitelerindeki bilginin tutarlılığına bakılır. Yatay örgütlenme biçimine göre paralel şekilde hayata geçirilen öğretim programlarının içeriklerinin birbirlerini destekler nitelikte olup olmasına bakılır (Erden, 1998).

Sönmez’e (2011) göre, içerik düzenlenirken “öğrencinin bilgiyi bulması”, “anlaması”, “kullanması” ve “ondan yeni bilgi elde etmesi” temele alınmalıdır. İçerik

düzenlenirken etkinliklere yer verilmeli ve etkinlikler diğer derslerle de bağlantılı olacak şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2011, s:71-72).

Özden, eğitim, bilgiyi aktarmayı değil, bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunmayı amaçladığından dolayı program tasarımının öğeleri düzenlenirken öğrencilerde bu tür gelişmeler olacak şekilde öğelerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Özden, 2003).

Program geliştirme alan uzmanları, içeriğin örgütlenmesinde iki örgütleyici kullanırlar: mantıksal ve psikolojik. Mantıksal örgütlemeye içerik belirli kurallara ve kavramlara göre örgütlenirken, psikolojik örgütlemeye içerik, somut deneyimlerden soyut deneyimlere göre örgütlenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998).

İçerikte kullanılacak bilginin niteliğine ve temele alınan program tasarımına göre bu iki örgütlenme biçiminin de belli oranda kullanılmasının içeriği düzenlemede faydalı olacağı görülmektedir.

Demirel'e göre içerik belli bilgi alanlarından meydana gelir. Bu bilgi alanları daha alt boyutlara ayrılabilir. Boyut ve kategorinin bir biri ile uyumlu olması beklenir. İçeriğin boyutlarının da yapısı bulunur ve bilgiyi oluşturabilmek için bu boyutları belirlemek gerekir. Bu boyutların dengesi mevcuttur ve eklenen veya çıkarılan elemanlara rağmen yapının bozulmaması anlamına gelir. Boyutlar belirli standartlara göre belirlenir ve birleştirici kavramlardır. Bir kategori boyutunun bir maddesi için geçerli olan diğer maddeleri ve boyutu için de geçerli olabilmektedir. Birleştirici özelliğinden dolayı öğrenciler boyutun bir maddesini öğrendiklerinde diğer maddeleri de genelleme yaparak öğrenmeleri daha kolay olur. Bu aynı zamanda öğrenilenlerin transferi ve anlamlılığını da ifade eder. İçerik düzenlenirken bilgi kategorilerine bakılmalı ve öğretim ilkelerine uygun olmalıdır. Demirel, bilgi türlerini Tablo 1'de sunulduğu gibi özetlemiştir (Demirel, 2011).

Tablo 1. Bilgi Türleri

	Fiziksel Bilgi	Mantıksal Bilgi	Sosyal Bilgi
Tanımlanması	Nesnelerin görünümü ile ilgili bilgiler.	Soyut bilgiler	İnsanların ürettiği sosyal içerikli bilgiler.
Kazanılması	Objelerle ilgili etkinlikler sonucu bulunur. Kaynak objelerdir.	Objelerle ilgili etkinliklerden üretilir. Kaynak objelerdir.	Bilgiler diğer insanlarla etkileşimde, ilişkilerden elde edilir. Kaynak insanlardır.
Pekiştireçler	Objeler	Objeler	Diğer insanlar
Bilgi alanının örnekleri	Hacim, renk, yapı, esneklik, kalınlık, yoğunluk, tat, ses, vb.	Rakam, alan, hacim, uzunluk, grup, zaman, sıra, hız, vb.	Dil, moral, kurallar, değerler, kültür, sembol, sistemler, vb.

Kaynak: Demirel. Özcan. Eğitimde Program Geliştirme, Ankara. 2011:139.

Programa alınacak içeriğin seçiminden sonra, içeriğin kendi içinde mantıklı bir yapı oluşturacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. İçerik, bilgilerin sıralanmasından oluşan bir bilgi yığını değildir. İçerik düzenlenirken konu alanın özelliklerine ve temele alınan program tasarısına göre iki örgütlenme biçimi olan mantıksal ve psikolojik örgütlemeye hangisinin seçileceği her ikisi de kullanılacaksa, ağırlıklı olarak hangisinin içerikte yer alacağını belirlemek oldukça önemlidir.

2.1.3.2.4. İçerik Düzenleme Stratejileri

İçeriğin düzenlenmesi, konu alanının özellikleri, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, bilginin yapısı gibi birçok faktörü göz önünde bulundurmayı gerektirir. Bunun sonucunda içeriğin nasıl düzenleneceği ile ilgili birçok tartışma ve görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Bu görüş farklılıklarını temele alan stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

Bilen'e göre içeriğin sıralanmasında mantıksal ve psikolojik olmak üzere iki ana ilke bulunmaktadır. Mantıksal ilkeye göre düzenleme yapılırken ilgili konu kapsamının kendi yapısına uygun olarak yapılmalıdır. Psikolojik düzenleme ilkesine göre ise içerik, öğrencinin ihtiyaç ve ilgilerine göre düzenlenir. Bu düzenlemeye göre bireyin ihtiyaç ve ilgileri konu alanının önüne geçer ve gerekirse konu alanının yapısında değişiklikler yapılabilir (Bilen, 2006).

Demirel'e (2013) göre, sözel açıklamalar özelliği taşıyan sentezleyiciler, içerikteki ifadeleri ve iç ilişkileri açık bir şekilde belirtmek için ilişkilendirilir ve bütünleştirilir. Zıtlıklar, karşılaştırmalar belirtilerek ifadelerin daha da anlaşılır hale gelmesi sağlanır. Bu sentezleyiciler her bir içerik elemanı için çeşitli özellikler belirtir. Konu ile ilgili kavramsal yapıya bakıldığında "parça-tür ilişkileri", teorik yapıya bakıldığında "neden-sonuç ilişkilerini", işlemsel yapıya bakıldığında ise "aşamalı sıralama ilişkisini" belirten sentezleyicilerin oluşturulması gerekir. Ayrıca içerik düzenlenirken basitten karmaşığa, kolaydan zora, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru bir sıralama söz konusudur (Demirel, 2013, s:127).

Merrill'in (1994) geliştirmiş olduğu Öğeleri Belirleme Kuramı'na göre dört içerik çeşiti bulunmaktadır ve her öğrencinin öğrenme düzeyine göre bu içerik türleri farklılık gösterir. Öğretilen bilgi olgu türündeyse; semboller, nesnelere gibi içerik elemanları kullanılabilir. Konu öğretilirken tanımlamalar kullanılabilir veya öğretilen kavram ise kavram şemaları kullanılabilir. İşlem öğretilirken amacı verilir çünkü işlemler ürün-sonuç odaklıdır.

Öğretilen bilginin seçilmesi ve sıralanmasını sağlayacak iki ana öğretim stratejisi bulunmaktadır. Bunlar, 1- Makro stratejiler, 2- Mikro stratejiler.

2.1.3.2.4.1. Makro Stratejiler

Makro stratejiler, birden çok bilgi elemanlarının öğretilmesinde kullanılırlar. Sıralama, sentezleme ve özetleme elemanları kullanılır. Sıralamada öğretilecek bilgi birimlerinin sırası öğrenciye verilirken, sentezleme de ise birimler arasındaki ilişkinin açıklaması yapılır. Özetlemede ise öğrenilecek bilginin unutulmasını engellemek amacıyla sistematik olarak tekrarı yapılır. Makro stratejilerde içerik elemanlarını sıralayabilmek için içerik ve iş analizleri yapılır (Merill, 1994).

2.1.3.2.4.2. Mikro Stratejiler

Mikro stratejiler, olgu, kavram, ilke gibi tek bilgi elemanı öğretilirken kullanılır. İçerik birimlerinin öğrenciye sunulduğu sırasında üç temel etkinlik kullanılmaktadır bunlar: tanımlama, örneğin sunumu ve geri bildirimdir. Bu Merrill tarafından Kural -Örnek- Alıştırma olarak tanımlanmıştır. Mikro stratejiler bilginin belleğe aktarılması ile ilgilidir. Öğrenciye bilgiyi etkili bir şekilde kazandırmak amaçlanır (Merill, 1994).

2.1.3.2.5. İçerik Düzenleme Yaklaşımları

İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi aşamasında verilecek kararın güven sağlayan temellere dayandırılması gerekmektedir. İçeriğin düzenlenmesi belli ilkelere ve aşamalara göre belirlenmiş bilginin rastgele bir araya getirilmesi değildir. Bu nedenle içeriğin düzenlenmesinde hangi yaklaşımın benimseneceği önemli bir husustur.

Demirel (2011) içerik düzenlenmesinde konu alanın özelliğine uygun olarak içerik düzenleme yaklaşımlarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar aşağıda tanımlanmaktadır.

Doğrusal Yaklaşım: Demirel'e (2011) göre doğrusal yaklaşım, içerikteki bilginin bir biri ile ardışık olarak sıralandığı ya da bir bilginin öğrenilmesi için başka bilginin ön koşul olduğu durumlarda kullanılan yaklaşımdır.

Modüler Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre içerik düzenlenirken konular öbekler halinde düzenlenir. Konuların veriliş sırası esnekler. Öğrenilecek üniteler öbeklere ayrılır. Ayrılan öbekler bir birinden bağımsızdır ve her biri kendi içinde ayrı özellik taşıyabilir (Demirel, 2011).

Piramitsel ve Çekirdek Yaklaşım: Demirel'in belirttiği gibi piramitsel yaklaşıma göre, konular ilk yıllarda geniş tabanlı olarak yer alır ve gittikçe birimler daralır. İçerik esnek değildir ve detaylı ve kesin olarak belirlenir. Çekirdek yaklaşıma göre ise öncelikle ortak konular bütün öğrenciler tarafından alınır. Öğrenciler ilgi alanlarına göre ders alabilirler (Demirel, 2011).

Konu Ağı – Proje Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda harita şeklinde konular belirlenir. Öğrencilere katılım payı verilir ve öğrencilerde proje şeklinde konu belirleyebilirler (Demirel, 2011).

Sorgulama Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda içerik düzenlenirken öğrencilerin sorularına ve ihtiyaçlarına önem verilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenci sorularına göre düzenlenen içeriğin daha anlamlı olacağından bu yaklaşım daha çok lisansüstü öğrenime uygundur (Demirel, 2011).

Sarmal Yaklaşım: Bu yaklaşım sadece konuların bir sıra takibinde izlenmesini değil yeri geldikçe konuların kapsamını da genişletilmesini ön görür. Sarmal programın dayandığı temel düşünce, yeni öğrenmelerin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesidir Sarmal yaklaşım özellikle dil öğretim programlarının içeriğinin düzenlenmesinde kullanılır (Demirel, 2011).

2.1.3.2.5.1. Sarmal Yaklaşım

Bilgi sınırları kesin çizilen bir kavram değildir. Bu süreçte profesyonelce düşünmeyi gerektirir. Bilgiyi belli birimlere ayırıp, önceden sınırlandırmalar yapmak doğru değildir. Öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk edebilmek için öğretmen yansıtma, analiz etme, karşılaştırma becerilerine yer vermelidir. Öğrencilerin üst düzey düşünebilmelerinin yanı sıra öğrenmelerini kalıcı hale getirebilmek için ön

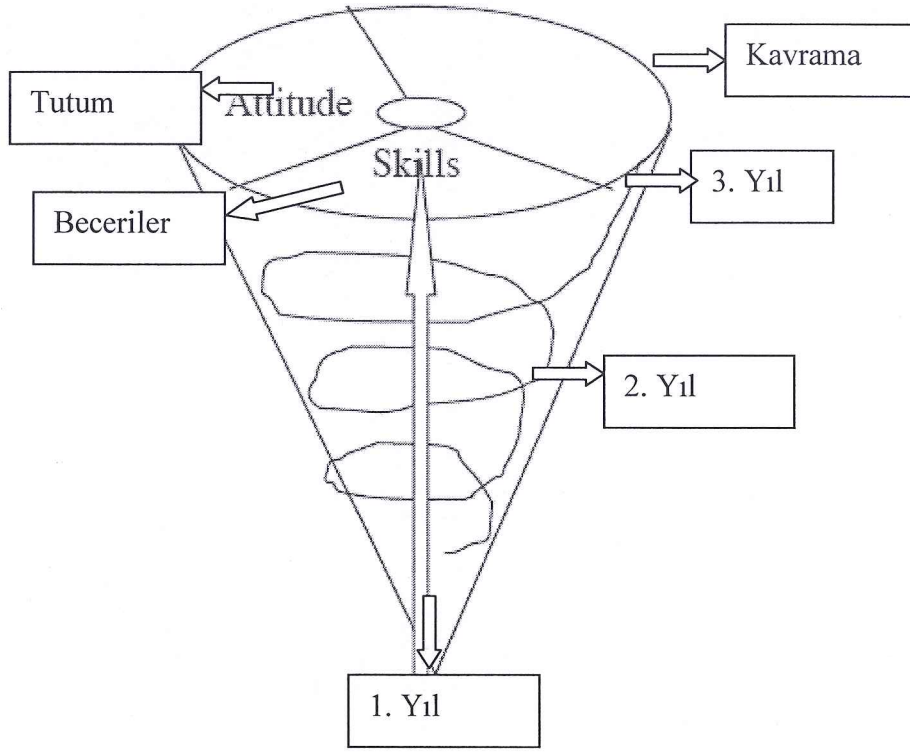
öğrenmelerle bağlantı kurmalarını sağlamak gerekmektedir bu sayede hem üst düzey öğrenmeleri geliştirirken hem de öğrenmelerinin kalıcılığı artacaktır (Selley, 1999).

Bruner'e göre son yüzyılda bilgidaki gelişmeler hızlı bir şekilde artarken öğrenmeyi aktarmada yeni yöntemlerin bulunmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bilgiyi dönüştürmek ve zihinsel becerileri geliştirmek esas olmuştur ve bu amaca en uygun program da sarmal yaklaşımı temele alan programdır. (Bruner, 1960).

Demirel, içerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşımı daha önceden öğrenilen konuları yeri geldikçe kapsamı da genişleterek tekrar edilmesi olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2013).

Kenneth ve Trevor'a göre sarmallık birçok yollarla ve yapılarla giderek genişleyerek bütüne ulaşmaktır. Bir bulmacanın parçalarını yerine koyar gibi süreç devam eder. Bu süreçte bilinenler üzerine yeni edinilen bilgiler konur. Sarmallık sadece tekrarlardan ibaret değildir materyale yeni bilgiler ekleyerek derinleşmesi sağlanır. Kenneth ve Trevor sarmal program yaklaşımını Cape Town Üniversitesi Tıp Fakültesinde tıp programları için kullanmışlardır. Sarmal yaklaşımı kullanmalarının temel amacı yeni materyali anlayabilmek için eskiyi tekrar edip gözden geçirmektir (Kenneth ve Trevor, 2007).

Sarmal yaklaşım, konuların tekrarlı yenilenmesine dayalıdır. Diğer programlarda da tekrar yapılmasına rağmen sarmal yaklaşım derinlemesine anlama fırsatı verir. Her yapı bir önceki üzerine inşa edilir ve böylelikle öğrenciler çok zorlanmadan bilgilerini geliştirirler. Sarmal yaklaşım aynı zaman da öğrencilerde yansıtma yeteneğini de geliştirir. Bu yaklaşım, tüm ders boyunca bağlantılar yapma ihtiyacı doğurur. Şekil 1'de konuların giderek genişlediği ve transferlerin yapıldığı sarmal yaklaşım modeli konuyu açıklar niteliktedir (Bulpitt ve Deane, 2009).



Şekil 1. Sarmal Program

Kaynak: Bulpitt Helen ve Deane Mary, Connecting Reflective Learning, Teaching and Assessment, London, 2009. <http://www.health.heacademy.ac.uk/index.html>

Sarmallığın üç temel özelliği; konuların tekrarlanarak yenilenmesi, yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi ve konuların giderek derinleşmesidir (Harden, 2001, s: 417-418).

Literatürdeki tanımlamalara ek olarak Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programında da sarmal yaklaşım şu şekilde tanımlanmaktadır:

Sarmal yaklaşım daha önce öğrenilmiş olan konuların gerektiğinde tekrarlanıp genişletildiği anlayışa göre hazırlanmış içeriktir. Programın temelinde yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesi fikri vardır. Dil öğretimi açısından en uygun içerik düzenleme yaklaşımıdır. Bu sebeple İngilizce öğretim programı hazırlanırken sarmal programlama yaklaşımı kullanılmaktadır. Programın sarmal niteliği konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar öğretilmesine fırsat verir ve

bir ünite ve sınıfta önceki öğrenilenler tekrar edilirken konuların kapsamı genişletilmektedir (MEB, 2006).

Sarmal içerik düzenleme yaklaşımının temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayanır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Perkins, 1999).

Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacılık, “bilgiyi yapılandırma” ve “bilginin doğası” olarak meydana gelen bir kavram olarak tanımlanır. Geleneksel yöntemdeki bilginin aktarımı ve ezberinin aksine, yapılandırmacılık bilginin yeniden oluşturulmasına dayanır. Sarmal yaklaşım da konuların kapsamının giderek genişletilerek yapılandırılmasıyla oluşur (Demirel, 2013, s:127).

Henson’a (2006) göre yapılandırmacılığın savunucuları her bir konunun bir öncekiyle bağlanması gerektiğini savunmuşlardır. Önceki bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Sarmal yaklaşım bu bağlantılandırmayı bir adım daha öteye taşır ve konuların yeri geldikçe tekrar edilmesi gerektiğini belirtir. Öğrenciler yeni bilgiyi edinebilme olgunluğuna eriştiğinde önceden öğrenilen daha basit bilgiler biraz daha zorlaştırılarak yeniden inşa edilir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle, öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesiyle önem kazanan yapılandırmacılığın birçok yönden sarmal içerik düzenleme yaklaşımı ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Sarmal içerik

düzenleme yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımın temele aldığı üç özellik: bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme; bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme; geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme; sarmal yaklaşımın konuların zamanı geldikçe tekrar edilmesi, konuların kapsamının giderek genişlemesi, yeniden yapılandırılması ve ön bilgilerle ilişki kurulması özellikleriyle benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan yapılandırmacılıkta yer alan bilginin gerçek hayattan soyutlanamaması kuralı da sarmal yaklaşıma göre içeriğin güncel olma özelliği ile de benzerlik göstermektedir.

Sarmal içerik düzenleme yaklaşımına göre içeriğin esnek bir yapıda oluşturulduğunu söylemek mümkündür. İçeriğin seçiminde öğrenci ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınırken, içeriğin düzenlenmesinde de aynı ilkenin temele alınmasından dolayı ağırlıklı olarak psikolojik örgütlenme kullanılmaktadır. Aynı konu birçok bölümlere ayrılarak, her yinelenişte ayrı ama daha kapsamlı anlam ilişkileriyle öğrenciye sunulmaktadır. Bu özelliğinden dolayı özellikle dil öğretiminde bir birine ters düşen dil öğelerinin bir arada verilmesi önlenebilmekte ve öğrencinin dili pekiştirerek öğrenmesi sağlanmaktadır (Demircan, 2013).

Sarmal yaklaşımın konuların bölümlere ayrılması ve yapılan tekrarlarla kapsamın giderek genişletilmesi özelliği ile öğrencilerin, bir konu üzerinde uzun süre çalışıp bıkmaları engellemekte ve konuyu zamanla pekiştirerek kalıcı bilgiler edinme fırsatı sağlamaktadır.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde de sarmal yaklaşımın öğrenme verimliliği arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Cadavid (2003) tarafından yapılan “İlk Okulda Sarmal Program Temelli İngilizce Öğretimi” adlı çalışma sonucunda, konu temelli dil öğretimi yöntemi ve sarmal içerik yaklaşımına göre düzenlenen programın hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, bu yöntemle daha kolay ve verimli ders işledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ise derse daha aktif katıldıkları ve öğrendiklerinin daha kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Rhodes ve Ashcroft (2011) tarafından yapılan “A spiral curriculum for teaching resuscitation: the what, the why, the how” adlı çalışmada, Tıp doktoru yetiştirmede sarmal program temele alınarak, öğrencilerin öğrenmesinin değerlendirilmesi ve buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenme hızlarını geliştirmek ve

öğrenmeyi kolaylaştırıcı ortamlar yaratmak amaçlanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilere giderek genişleme ve tekrar yöntemi ile beceriler sunulmuş ve bunun sonucunda da tıp öğrencilerin başarılarında gözle görülür artış belirlenmiştir. Bu araştırma tıp eğitiminde oldukça önemli olan “CPR” ve “BLS” programlarının yenilenmesinde sarmal formatın uygulanmasının ne derece önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Sarmal içerik düzenleme yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programlarının uygulanmasıyla öğretimin niteliğini arttırmada olumlu sonuçlar elde edildiği görülürken, ülkemizde ise bu yaklaşıma göre hazırlandığı öne sürülen yabancı dil öğretim programının uygulanmasından istenilen sonucun alınamamasının nedenleri çok boyutlu olarak bu araştırma ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede yabancı dil öğretim programının hazırlanmasında önemli bir husus olan yaklaşım, yöntem ve teknikler de ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.1.3.2.6. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler

Gelişen ve her geçen gün değişen dünyamızda, ülkeler arasındaki siyasi, askeri, ekonomik ve kültürel ilişkiler artmış bunun sonucu olarak da yabancı dil öğrenme ihtiyacı doğmuştur. Artan ihtiyaca cevap verebilmek için de yabancı dil öğretimi büyük bir önem kazanmıştır. Yabancı dil öğretimini daha etkili hale getirebilmek için yeni kuramlar ortaya çıkmıştır. 1920’li yıllarda daha soyut kuramlar kullanılırken özellikle 1940’lı yıllarda uygulamalı kuramlar kullanılmaya başlanmıştır. 1957’de Sovyet Rusya’nın aya yolladığı “Sputnik” ile başlayan akım Amerika’nın 1958’de çıkardığı “Ulusal Güvenlik ve Eğitim Yasası” ile yabancı dil öğretiminin ülke savunması kadar önemli olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte dil öğretiminde yeni yaklaşımlar ve yöntemler ortaya atılmıştır (Hengirmen, 2006).

Yaklaşım, dil öğretme ve öğrenme ile ilgili varsayımları ortaya koyarken, yöntem yaklaşımı hayata geçirmek için yapılan genel planları oluşturur. Yöntem hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. Teknik ise yönetime göre düzenlenen uygulamaya yönelik düzenlemelerdir. Dil öğretme yaklaşımlarından en çok yapısal yaklaşım, işlevsel-kavramsal yaklaşım, durumsal yaklaşım, görev temelli yaklaşım, süreç temelli yaklaşım, konu temelli yaklaşım, iletişimsel yaklaşım, doğal yaklaşım

kullanılmaktadır yine bu yaklaşımlara alternatif olarak birleşik yaklaşım, özellikle içeriğin düzenlenmesinde ise sarmal yaklaşım kullanılmaktadır (Richard ve Rodgers, 2002).

Yapısal Yaklaşım (Structural Approach): Dil, anlamı oluşturan elementlerin yapısal sistemidir. Dil öğrenmenin hedefi, bu sistemin elementlerinin yapısal olarak incelenmesidir. Bu yaklaşımda, dilin gramer özellikleri incelenir. Bu yaklaşım için çeviri yöntemi ve işitsel yöntem seçilebilir (Richard ve Rodgers, 2002). Yabancı dilin başlangıç seviyesinde sesletim, biçimlenme, türetme, söz dizimi yapılarının öğretimine önem verir ve temel yapılar öğrenilene kadar sözcük öğretimini en alt seviyede tutar. Öğretimde güçlük derecesi oldukça önemlidir (Demircan, 2013).

İşlevsel-Kavramsal Yaklaşım (Functional-Notional Approach): Bu yaklaşıma göre dil, işlevsel anlamı ortaya çıkarmak için bir araçtır. Bu yaklaşım dilin sadece dilbilgisi özelliklerine değil anlamsal özelliklerine de önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kavramsal yaklaşıma göre ise program sadece dilbilgisi özelliklerini değil, konuları, kavramları, içerikleri de içermelidir (Richard ve Rodgers, 2002). Dilin hangi işlevlerde kullanıldığını ve bunun için hangi kavramalara bölündüğünü gösteren yaklaşımdır. Yapısalcı yaklaşımın beklentileri gerçekleştirmemesi üzerine ortaya çıkmıştır. 1971 yılında yetişkinlere en iyi nasıl İngilizce öğretilir üzerine araştırma yapılmış ve dil türleri, dil etkinlikleri ve dil işlevlerinin önemi üzerinde durulmuştur. Yapısal yaklaşımda başlangıç, orta ve ileri seviyeleri yer alırken işlevsel yaklaşımda yaşamsal İngilizce, iş görme ve basit düzeyde iletişim sağlama olarak üç bölümden meydana gelmektedir. Burada amaç bireylerin günlük yaşamlarında kendilerine yetecek iş görebilecek kadar İngilizce öğrenmelerini sağlamaktır (Demircan, 2013).

Durumsal Yaklaşım (Situational Learning): Öğrenme birimleri arasında yapısal bağlam kurulurken, öğrencinin bu birimleri gerçek durum içinde kullanabilmesini sağlayan yaklaşımdır. Öğrencinin toplumsal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak dili nasıl en anlamlı şekilde kullanacağı üzerinde durulur. Öğrencinin anlamı kolayca çıkarabilmesi için sınıf içinde yaratılan gerçek durumların öğrenmeyi kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Demircan, 2013).

Görev Temelli Yaklaşım (Task-Based Learning): Temeli iletişimsel yaklaşıma dayanan bu yaklaşım, sınıf içindeki etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunur. Bu yaklaşım ile öğrencilere verilen görevler öğrencilerin iletişim kurmasına olanak sağlar (Cook, 2001).

Süreç Temelli Yaklaşım (Process-Based Learning): Planların sürece yayılarak sürekli uygulanmasını gerektiren yaklaşımdır. Süreç içinde bilgiyi edinmek, geliştirmek ve yeniden oluşturmak esastır. Sürecin zenginleştirilmesi açısından, planlama sürecine dayalı olarak bilgi anlamlandırılır ve bilginin transferi sağlanır (Richard ve Rodgers, 2002).

Konu Temelli Yaklaşım (Content Based Learning): Bu yaklaşım, hem sözcük hem de belli anlatım biçimlerini bir arada tutan konulara dayalı öğretimin düzenlenmesini amaçlar (Demircan, 2013). Konu temelli yaklaşım, iletişim merkezli yaklaşım olup, dilbilimsel içerik ön plandadır. Bilginin geçmiş bilgiler üzerine kurulmasını amaçlar. Öğrenilen bilginin etkinlikler yolu ile pekiştirilmesi önemlidir. Öğrenciler, çeşitli konu alanlarını ilgili öğrenme stratejileri ile etkileşimli olarak öğrenmektedirler. Bu boyutuyla sadece konunun öğretimi değil iletişimsel boyutunun da önemli olduğu belirtilmektedir (Oxford, 1990).

İletişimsel Yaklaşım (Interactional Approach): Bu yaklaşıma göre dil, insanlar arasındaki etkileşimi gerçekleştirebilmek için kullanılan bir araçtır. Dil sosyal ilişkileri kurabilmek için önemlidir. Bu yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarının içeriği oldukça esnek hazırlanır ve gerektiğinde değiştirilebilir çünkü esas olan iletişimi sağlamaktır ve gerektiğinde bireylerin ihtiyaçlarına göre konular yeniden düzenlenebilir (Richard ve Rodgers, 2002). Bu yaklaşım öğrenci merkezli olup, öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı etkinliklere yer verilir. Öğretim etkinlikleri diyalog, grup çalışması ve eğitsel oyunlardan meydana gelir. Öğretmenin rolü öğrencilerin iletişim kurabilmelerine yardımcı olmaktır. (Demirel, 2012).

Doğal Yaklaşım (Natural Approach) : Krashen tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre, dilbilgisi kurallarının bir önemi yoktur ve dil doğal ortamda öğretilir. Bu yaklaşım 1900'lere kadar Direkt Yöntem (Direct Method) olarak biliniyordu. Doğal yaklaşımın dil teorisi, iletişimsel beceri geliştirmektir. Dil, iletişimsel mesajı

iletebilmek için kullanılan bir araçtır. Yöntemin öğrenme teorisi ise, öğrenmenin doğal yollarla edinilebileceğidir. Program tasarısı ise öğrenci ihtiyaçlarını temele alarak hazırlanır (Richard ve Rodgers, 2002).

Birleşik Yaklaşım (Integrated Approach) : Dili, konuşma veya okuma gibi tek boyutlu yöntemlerle öğretmek yerine tüm becerilerin öğrenilmesini amaçlayan çok boyutlu yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirten yaklaşımdır. Bu yaklaşım, dört beceriye de (dinleme,konuşma,okuma,yazma) aynı değeri verdiği için daha dengeli olduğu belirtilmektedir (Demircan, 2013).

Dönel Yaklaşım (The Spiral Approach): Demircan (2013) çalışmasında içerik düzenleme yaklaşımı olarak nitelendirilen sarmal yaklaşımı dil öğretim yaklaşımları ve metotları başlığı altında ‘dönel’ yaklaşım başlığı altında açıklamıştır. Öğretim izlencesinin hazırlanması ve uygulanmasında takip edilecek bir yol olarak nitelendirdiği “dönel” yaklaşımı özellikle içeriğin hazırlanması aşamasında kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Böyle bir izlencede konuları bir defada tümüyle baştan sona anlatmak yerine, ilk seferinde belli bir özelliğini öğretip daha sonraki aşamalarda diğer özelliklerini verip konunun derinleşmesinin sağlanmasının öğrenmelerin kalıcılığı açısından daha uygun bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Böyle bir izlence uygulamasında yanlışları düzeltmek yerine bir diğer aşamada yeni bir konu gibi önceki aşamalarla ilişkilendirilerek içerik değişik biçimde sunulmaktadır. Aynı konu üzerinde uzun süre durulmasının öğrenciler için bıktırıcı olmasından dolayı dönel yaklaşımın kullanılmasının dil öğretimi ve dil öğrenimi için oldukça kullanışlı olduğu belirtilmektedir (Demircan, 2013, s:238).

Yukarıda açıklanan yaklaşımlardan hareketle, MEB tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programının açıklanan yaklaşımların hepsinin bazı özelliklerini alan karma yaklaşıma göre hazırlandığı şu şekilde belirtilmektedir:

Amaç, öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek izlence türlerinin hepsinden yararlanılabilir. Böylelikle ortaya çıkarılan program yaklaşımına karma yaklaşım denmektedir. Bu programda yapısal (dilbilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal/işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar+Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler), süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek

dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Bu program içeriği için sarmal yaklaşım tercih edilmiştir. Çünkü bu format öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmelerini sağlar. Bu şekilde bir konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesi önlenmiş olur ve aynı konu değişik zamanlarda değişik görünümle tekrar edilerek pekiştirilir. (MEB,2006, s:2).

MEB tarafından hazırlanan öğretim programında, öğrencilerin öğrenme becerilerini arttırabilmek amacı ile farklı yaklaşımların güçlü yönlerini bir araya getirerek karma yaklaşım (birleşik yaklaşım) kullanmanın daha yararlı olacağı belirtilmektedir. İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık açısından incelendiği bu araştırmada, program tasarısı hazırlanırken karma yaklaşımın temele alınmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve daha anlamlı kılacağı görülürken, programın içeriğinin hazırlanması aşamasında ise “dönel yaklaşımın” bir diğer deyişle sarmal yaklaşımın ağırlıklı olarak kullanılmasının programın daha verimli sonuç alabilmesi açısından önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, İngilizce öğretiminde, yaklaşımdan sonra gelen yöntemin de öğrenme sürecinin belirlenmesinde önemli bir yol gösterici olmasından dolayı önemi büyüktür. Dil öğretiminde sıklıkla kullanılan yöntemler şu şekildedir:

İşitsel Yöntem (The Audio-Lingual Method) : Temeli davranışçı yaklaşıma dayanan ve 1930-1950 yılları arasında ABD’de ortaya çıkan bir yöntemdir. Amerikalılar, İkinci Dünya Savaşından sonra askeri güçlerinin konuşlandığı ülkelerde yaşayan toplulukların dillerini öğrenmek için kullanılmaya başlanmıştır. Yöntemin askeri amaçlı kullanımı başarılı olunca eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöneme göre konuşma en önemli unsurdur. Ayrıntılı verilen dilbilgisi kuralları gereksizdir önemli olan güncel dilin öğretilmesidir. Yöntemin dil teorisi yapısalcılıktır ve geleneksel dilbilgisi öğretimine karşı çıkar. Bu yöntemin öğrenme teorisi davranışçılığa dayanır ve pekiştireç ana elemandır. Çünkü pekiştirilen davranışın sıklığı artacaktır. Program tasarısı ise konuşma ağırlıklı ve dilbilgisine fazla yer verilmeden hazırlanır. Diyaloglar önemli aktivitelerdendir. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından yönetilirler ve öğretmen merkezli anlayış vardır (Richard ve Rodgers, 2002). İşitsel yöntemin savunucuları becerilerin öğrenme sırasını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) çocukların anadillerini öğrenirken izlediği sıraya uygun olduğunu belirtmektedirler. Fakat bu yöntemle bu dört

becerinin de eşit bir biçimde öğrenilemeyeceği araştırmalarla saptanmış ve yöntemin etkililiği tartışma konusu haline gelmiştir (Demircan, 2013).

Sessiz Yol Yöntemi (Silent Way) : İşitsel yöntemin taklit ve alıştırma ilkesini dil öğretimi için yetersiz bulan Gattegno, çocukların dil öğrenirken genelden özele doğru gittiklerini dolayısıyla soyut sıralama yapmanın önemli olmadığını belirtmektedir. İşitsel yöntemin kusursuzluğu aramasının aksine sessiz yol yöntemi doğal yollarla öğrenciyi yaratıcılığa götürecektir esnek tutumdadır (Demircan, 2013). Caleb Gattegno tarafından geliştirilen bu yöntem, öğretmenin sınıf ortamında sessiz kalmasını ve öğrencinin dil üretmesini teşvik eder. Renkli kartlar ve çubuklar yardımı ile öğrencilerin mantıklı buluşlar yapması beklenir. Burada kartlar ve çubuklar sesleri niteler. Bu yöntemin dil teorisi, yapısalcılıktır. Öğrenme teorisi ise, öğrenciler dolaylı yollarla dilbilgisi kurallarını çıkarırlar. Program tasarısı, dilbilgisi kuralları göz önünde bulundurularak hazırlanır fakat diğer yaklaşımlardan farklı olarak ayrıntılara inilmez esnek olarak hazırlanır (Richard ve Rodgers, 2002).

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) : Bu yöntem Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar etkililiğini korumuştur. Yöntem akla dayalı çözümlenmelere ve kural öğrenmelerine dayalı olup konuşma becerilerine önem verilmez (Palmer, 1921). Bu yöntemde dilin kuralları derinlemesine öğrenilir. Öğretim sırasında anadil ve yabancı dil birlikte kullanılır. Okuma ve yazmaya önem verilir. Burada cümleler üzerine odaklanılır çünkü söz dizimi kuralları biçimbilgisi önemlidir. Metinler üzerinde durulur, çeviride doğruluk ve kesinlik beklenir. Sözcüklerin hem yabancı dildeki hem de ana dildeki karşılıkları verilir ve karşılaştırmalar yapılır. Bu yöntem günümüzde bile yaygın olarak kullanılmasına rağmen desteklenmemektedir. Yöntemin teorisi bile olmamakla birlikte dilbilim, psikoloji, veya eğitim teorisiyle bağlantılı olacak bir çalışma da bulunmamaktadır (Richard ve Rodgers, 2002).

Dolaysız Yöntem (The Direct Method) : Dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı dili, dilbilgisi kurallarını ezberleyerek veya ana dilden çeviri yaparak öğrenmenin uygun olmayacağını öne sürmüştür. Bunun yerine dil ile yaşam arasında doğrudan bağlantı kurulması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan doğal yaklaşımın bir uzantısı olarak geliştirilmiştir. Bu yöntemde ana dil

neredeysse hiç kullanılmamaktadır ve yabancı dilde sözlü anlatıma önem verilmektedir. Yabancı dilde bilinmeyen sözcükler için ana dil karşılıklarının yerine bilinen sözcüklerle açıklanmaya çalışılır. Bu şekilde hem yeni öğrenmeler gerçekleşirken hem de bilinenlerin tekrarın yapılacağı savunulmaktadır. Burada öğretmenin rolü önemlidir çünkü öğretmenin öncelikle öğreteceği dili ana dili gibi konuşuyor olması gerekir. Öğretimde dört temel beceri de kazandırılır fakat ilk zamanlar sesletim ve yazım arasındaki farklılıktan dolayı kitap kullanılmamaktadır (Demircan, 2013).

Sözlü Yöntem (Oral Method) : Dolaysız yöntemin eksikliklerini gören Palmer tarafından geliştirilmiştir. Palmer dolaysız yöntemdeki ana dili hiç kullanmama kuralını öğrenmeyi geciktirici olarak görmüş ve öğretimde ilk aşamada gerektiğinde ana dilin kullanılabileceğini belirtmiştir. Buna karşılık, ikinci aşamada ana dil kullanımını ise uygun görmemiştir. Sözlü yöntemde kitap ya da yazılı metin kullanılmamaktadır. Öğretim sözlü anlatım ile gerçekleşmektedir. Fakat dolaysız öğretimdeki gibi akademik amaçlı değil, yararlı kullanılmaktadır. Yine dolaysız yöntemde bilinçli öğretim yapılırken, sözlü yöntemde bilinçli özümleme yanında bilinçsiz özümleme gücü de geliştirilir. Bu yöntemin uygulanması aşamasında sözlü alıştırmalara ağırlık verilir. Dinlenenin algılanması ve konuşma etkinlikleri de önemli yer tutmaktadır (Demircan, 2013).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) : James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem konuşma becerisi ve hareket arasında koordinasyon kurmayı amaçlamaktadır. Yönteme göre çocuklar bir dili öğrenirken kendilerine söylenen emirli sözleri yerine getirirler. Sözel uyarıcıya fiziksel tepki vermek yöntemin en belirgin özelliğidir. Asher'a göre dil öğrenmede üç önemli etki bulunmaktadır. İlk olarak dil öğrenme için doğuştan gelen biyo program vardır ve bu program dil kullanmayı geliştirmek için en uygun yolu belirler. İkinci olarak, beyinde iş bölümleri yer almaktadır ve sağ ve sol küreler değişik öğrenme işlevlerini belirlemektedir. Son olarak öğrenmenin gerçekleşebilmesi için stres ortamının azaltılması gerekmektedir. Yöntemin uygulanmasında sınıfta yazılı emirler asılır ve öğrencilerden bunları yerine getirmesi beklenir ilk aşamalarda öğrenciye fazla müdahale edilmez daha sonra öğretmen ve öğrenci rolleri değişerek sözlü emirlere göre fiziksel eylemleri gerçekleştirirler (Richard ve Rodgers, 2002).

Seçmeci-Karma Yöntem (Eclectic Method) : Bu yöntem sınıf içerisinde tek bir yöntemin kullanılması yerine göre farklı yöntemlerin seçilip kullanılmasını ön görür. Öğrenme ortamında öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, öğretme ortamı niteliği gibi birçok değişkenin olduğu düşünülürse tek boyutlu bir yöntemden istenilen verimi almak oldukça güçtür. Diğer yöntemlerin özellikleri de incelenerek karma yöntem için ilkeler belirlenmiştir. Öncelikle, çeviri başlı başına teknik bir iştir ve başlangıç seviyesindeki öğrenciler için oldukça zordur. Sadece yabancı dil kullanımı öğrenmeyi güçleştirir bu yüzden gerektiğinde ana dil de kullanılmalıdır. Öte yandan, mekanikleşmiş tekrarlar çok zaman alır ve iletişimi engeller. Ayrıca, yüksek sesle okuma dili değil okuma yeteneğini geliştirir. Bir seferde tek bir yapı öğretilmeli ve biri öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir. En önemli ise bir öğrenme birimine geçmeden önce öğrenme gereksinimleri belirlenmelidir (Demirel, 2012).

İngilizce dersi öğretim programında da belirtildiği gibi ülkemizde İngilizce dersi öğretim programı için karma yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemin çok boyutlu olması ve öğrenci özelliklerine, öğrenme ortamına ve diğer değişkenlere göre hazırlanması yöntemin dil öğretimde etkili olabileceğini göstermektedir. Dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan sarmal içerik düzenleme yaklaşımının temelini yapılandırmacılık anlayışına dayanması, öğrenci merkezli olması ve karma yöntemle benzer özellikleri taşımasından dolayı karma yönteme göre hazırlanan öğretim programının, içeriğinin düzenlenmesinde de ağırlıklı olarak sarmal yaklaşımı kullanma fırsatı vereceği anlaşılmaktadır. Karma yönteme göre düzenlenen öğretim programının bir diğer olumlu yönü de farklı tekniklerin bir arada kullanılmasına fırsat vermesidir. Dil öğretiminde en yaygın kullanılan teknikler, beyin fırtınası, eğitsel oyunlar, drama, rol yapma ve kavram haritalarıdır.

Beyin Fırtınası: Bu teknik, bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve düşünme yoluyla fikir yaratmak için kullanılmaktadır. Grupla çalışılan tekniktir ve problem çözme amacı taşır. Grubun üyeleri mümkün olduğunca çok fikir öne sürerler. Fikirlerin ortaya çıkması aşamasında müdahale edilmemekle birlikte yazıya geçirilir ve daha sonra fikirler sessizce değerlendirilir. Daha sonra yazılanlar analiz edilir. Bu teknikte dikkat edilecek husus fikirlerin toplanması aşamasında zaman

sınırlaması getirilmesidir. Fikirlerin tartışılması aşamasında ekstra zaman verilir. Değerlendirilen fikirler yeniden örgütlenip yapılandırılır (Demirel, 2012).

Eğitsel Oyunlar: Bu teknik sözcük ve telaffuz öğreniminin pekiştirilmesi amacıyla ile sıklıkla kullanılır. Öğrenciler daha rahat bir ortamda ve keyifli bir şekilde öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulurlar. Böylelikle dersler daha dikkat çekici olmaktadır. Öğretmenin oyunları konuya göre titizlikle seçmesi ve tüm öğrencilerin katılacağı şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Oyun için bir amaç seçilmeli ve öğrencilerin bu amaç doğrultusunda hareket etmesi gerekmektedir. Öğretmen oyunu kontrol etmekle sorumludur. Öğrencilerin oyunla birlikte öğrendikleri dil bilgisi kurallarını kullanabilmesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2012).

Drama: Bu teknik ile öğrenciler öğrendiklerini yaşayarak pekiştirirler. Teknik, dilin etkili bir biçimde öğretilmesini sağlar. Öğrencilerin dili kullanarak kendilerini ifade etmesine yardımcı olur. Drama tekniği doğal ve güdümlü olmak üzere iki türdür. Doğal dramada öğrenciler serbest bir şekilde kendilerini ifade ederken güdümlü dramada planlanan drama uygulamaya geçirilir. Drama tekniği ile öğrenciler hayal güçlerini geliştirip yaratıcılıklarını arttırırken aynı zamanda keyifli bir ortamda öğrenmeleri gerçekleşir (Anderson, Hughes ve Manuel, 2004).

Rol Yapma: Bu teknikte öğrenciler, başka bir kişiliğe bürünerek kendi düşüncelerini ifade ederler. Diyalog kurmada ve cümle yapılarının öğrenilmesinde kullanılır. Öğrenciye doğal ortam sağlanır. Problem durumu saptanır ardından roller belirlenir ve öğrenciler seçilir öğrenciler rolleri prova eder ve rollerini oynarlar. Oyun sonrası sınıf içinde tartışma yapılır (Cook, 2001).

Kavram Haritaları: Öğrenciler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi netleştirirken, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurmalarını da sağlar. Anlamli öğrenmeyi ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlar. Kavramların birbirleriyle bağlantısını gösteren şema oluşturulur. Öğrencilere kavramlar arasındaki ilişkiyi somut bir biçimde görme fırsatı sağlar. Tek bir kavram ve aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisi gösterilir. Kavram haritalarının kullanımının verimli olması için öğrencilerin kavramlar hakkında ön bilgilerinin olması gerekir (Demirel, 2012).

Yapılan açıklamalardan hareketle, İngilizce öğretiminde doğru yaklaşım, yöntem ve tekniğin seçilmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin her birinin öğrenme stillerinin birbirinden farklı olması tek bir yaklaşım ve yöntem yerine çeşitli yaklaşımların farklı özelliklerini bir araya getirerek karma yaklaşım ve yöntemin kullanılmasının daha uygun olacağını göstermektedir. MEB tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programının da bu yaklaşımları temele alarak oluşturulduğu açıklanırken, programın içeriğinin gerçekten bu niteliklere göre mi düzenlendiği yoksa sadece teorik bilgi olarak mı programda yer aldığı hem öğretmen görüşlerinin, hem de program tasarısı içeriğinin değerlendirilmesinden elde edilen bulgular ve beraberinde yapılan sonuçlar dördüncü ve beşinci bölümde açıklanacaktır.

2.1.3.3. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Programın üçüncü ögesi, öğrenmenin gerçekleştiği öğretme ve öğrenme sürecidir. Hedefleri gerçekleştirebilmek için öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu süreçte yer almaktadır. Bu öge, genel olarak öğretim yöntem-tekniklerini, etkinlikleri, araç-gereç ve materyalleri, öğrenme ortamı özelliklerini ve öğretimin süresini kapsar.

Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılabilmesi için yaşantıların etkili bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu süreç öğretmen için öğretme, öğrenci için ise öğrenme sürecidir. Bu sebeple düzenleme çalışmaları her iki duruma göre yapılmaktadır (Demirel, 2011).

Senemoğlu (2009) öğrenmeyi yaşantı sonucu davranışta oluşan nispeten sürekli değişiklik olarak nitelerken, bu değişikliğin iyiye ya da kötüye doğru olabileceğini belirtmektedir. Her davranış değişikliğinin öğrenme olmadığını, bireyin daha sonra karşılaşacağı durumlara farklı bir yaklaşım göstermesine sebep olan yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı davranış değişikliğine öğrenme demenin olanaklı olduğunu belirtmektedir. Bireyin, çok fazla tekrarlanmış uyarıcılara alışma sonucu duyarlılığını kaybetmesi şeklindeki bir davranış değişikliğine öğrenme denilemeyeceğini belirtmektedir.

Ertürk (2013) öğrenmenin yaşantı sonucu oluştuğunu öğrencinin davranışında meydana gelen değişikliklerin kendi yaşantısı yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir.

Öğrenme yaşantısı öğrenci davranışında oluşan kalıcı izli değişiklikler olarak nitelendirilirken, eğitimsel yaşantı ise, eğitimcilerin katkısı ile hem hedeflere hem de öğrencilere uygun biçimde tasarlanmış, planlanmış ve gerçekleştirilmiş yaşantılar olarak belirtilmektedir.

Öğrenme yaşantıları giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerinden oluşmaktadır. Öğrenme yaşantıları düzenlenirken, program geliştirme uzmanları öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için öğrenme stillerini, öğrenme stratejilerini ve öğrenme modellerini dikkate alması gerekmektedir. Öğretme durumları ise öğretene için düzenlenen etkinliklerden oluşmaktadır (Demirel, 2011).

2.1.3.4. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını ölçütlerle karşılaştırıp yargıya varma sürecidir. Program tasarımının son ögesi olan değerlendirme, öğrencilerin hedefler ya da hedef davranışlarla ilgili eksikliklerini ve bu eksikliklerin nedenlerinin belirlenmesiyle ilgili aşamadır (Büyükkaragöz, 1997, s:227).

Değerlendirme, öğrencide kazandırılmak istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığını saptama işidir. Her davranışı yoklayan ölçme aracı ile davranışın öğrenilip öğrenilmediğini belirlemek mümkündür (Demirel, 2011).

Değerlendirme, “programın hedeflediği davranışlara öğrencilerin ulaşım ulaşamadığının belirlendiği program tasarımının son ögesidir. Hazırlanan çeşitli ölçme araçları ile elde edilen veriler, hem öğrencilerin hedefe ulaşım düzeyini hem de öğretim etkinliklerinin ne derece başarılı olduğunu gösterir” (Şeker, 2014, s:12).

Değerlendirme aşamasında, öğrencilerin hedefleri gerçekleştirme düzeyi çeşitli araçlarla belirlenir ve elde edilen bulgular “öğrencilere hedeflere ulaşım düzeyini gösterirken”, “öğretmenlere de gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetleri hakkında bilgi verir” (Özden, 1998, s:54).

Eğitim programını oluşturan hedef, içerik, öğretme ve öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinde oluşan bir değişim sisteminin tümüne etki edebilmekte ve

tüm programın değişmesine neden olabilmektedir (Şeker,2014). Bu açıklama, programın bir bütün içerisinde olduğunu ve her aşamanın birbiri ile bağlantılı olduğunu göstermektedir.

2.1.4. Program Geliştirme Süreci

Eğitim programının dinamik bir yapıya sahip olması program geliştirme sürecini gerekli kılmaktadır. “Bir program ne kadar iyi tasarlanırsa tasarlanırsa geliştirilmek zorundadır” (Şeker, 2014, s:16).

Eğitim programların hazırlanması ve geliştirilmesi kapsamlı bir çalışma gerektirmektedir. Sürekli araştırma gerektiren örgün eğitim kurumlarının programlarının hazırlanması ülkemizde Mili Eğitim Bakanlığının çeşitli birimleri tarafından yerine getirilmekte, Talim Terbiye kurulunca onaylandıktan sonra uygulamaya konulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) onaylanmayan hiçbir program uygulamaya konulamamaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler programda öğrenci özelliklerine göre değişiklikler yapabilseler de programın özü değiştirilmez niteliktedir (Erden, 1998).

Program geliştirme genel olarak “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir” (Erden, 1998, s:4).

2.1.4.1. Program Tasarısı Hazırlama

Program tasarısı hazırlama bir diğer deyişle planlama, program geliştirmenin öncelikli aşamasıdır. Bu aşamada, öğrencilerin gerçekleştireceği bir plan oluşturmak için adım atılmaktadır (Olivia, 1997 s:23, akt: Şeker, 2014 s:16).

Program tasarısı hazırlamada programın öğelerinin nasıl düzenleneceği üzerinde durulur (Büyükkaragöz,1997). Program tasarısı hazırlama sürecinde temel alınan felsefe doğrultusunda konu, öğrenci, sorun merkezli yaklaşımlardan program için en uygun olan yaklaşım belirlenir ve bu sürecin nasıl ve hangi sırayla yapılacağını gösteren model seçilir (Ornstein ve Hunkins, 1998).

2.1.4.2. Program Tasarısını Uygulama

Program tasarımının okullarda uygulanmasıdır. Burada öğretmenin uygulayan olarak rolü öne çıkar (Olivia,1997, s:24, akt: Şeker, 2014, s:17).

Öğretmen program tasarımını gerçek sınıf ortamında gerçek öğrencilere uyguladığı zaman tasarı gerçek hale dönüşür. Öğretmenler program tasarımının farkında olmadığı ve sınıflarda uygulama becerisine sahip olmadığından uygulamadan istenilen sonuç elde edilememektedir (Marsh,2004,s:65, akt: Şeker,2014,s:17).

Demirel (2013), programın başarıyla uygulanması için önemli aşamaların yerine getirilmesi gerektiğini belirtmektedir bu aşamalar şu şekildedir:

- Uygulamanın planlanması,
- Deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi,
- Okul yönetici ve öğretmenlerin seçilmesi,
- Okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması,
- Hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması,
- Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi (Demirel, 2013, s:168-170).

2.1.4.3. Program Tasarısını Değerlendirme

Program tasarısı değerlendirme aşamasında, hem öğrencilerin hem de programların başarısı ile ilgili sonuçlar belirlenmektedir. Program tasarısı değerlendirmenin amacı, program tasarısı amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemektir (Büyükkaragöz,1997).

Ertürk'e (1998) göre, program değerlendirme altı şekilde yapılabilir:

- Program tasarımına bakarak,
- Ortama ve uyarıcılara bakarak,
- Başarıya bakarak,
- Erişmeye bakarak,
- Öğrenmeye bakarak,
- Ürüne bakarak değerlendirme (Ertürk,1998, s:114-115).

Tasarıya bakarak yapılan değerlendirme, sadece program geliştirme esaslarına uyulup uyulmadığını belirlemek amacıyla yapıldığından gerçek bir değerlendirme değil sadece tasarı değerlendirmesidir (Ertürk, 2013). Bu araştırmada

da İngilizce dersi program tasarısının genel olarak değerlendirilmesi aşamasında tasarıya bakılarak değerlendirme yapılmıştır.

Erden'e (1998) göre, değerlendirme, genel ve özel hedeflerin değerlendirilmesi, içeriğin (kapsam) değerlendirilmesi, öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve sınav durumlarının değerlendirilmesi olmak üzere dört sınıfa ayrılır. Bu araştırmada, 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin sarmallık ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlandığından içerik (kapsam) değerlendirilmesi aşamasında hedeflere dayalı değerlendirme yapılmıştır. İçeriğin değerlendirilmesi aşamasında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Kapsam, hedeflerle tutarlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgiler, önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
- Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu? (Erden,1998, s:30).

Bu araştırmada, içeriğin değerlendirilmesi için yukarıdaki sorulara cevap aranmış ve elde edilen bulgu ve sonuçlar üçüncü ve dördüncü bölümde açıklanmıştır.

2.1.4.4. Program Tasarısının Düzeltilmesi (Geliştirilmesi)

Program tasarısı değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak program tasarısının geliştirilmesi gerekmektedir. Demirel'e (2013) göre programların değerlendirilmesi sonucuyla ortaya çıkabilecek problemler ve çözümleri şu şekildedir:

- Geliştirilen programlar bireylere temel becerileri kazandırmada yeterli midir?
- Programın hizmet ettiği düşünülen bireylerin tüm yeterlilikleri ve bireysel farklılıkları göz önüne alınmakta mıdır?
- Programların geliştirilmesine ve uygulanmasına ilişkin tüm engeller ortadan kaldırılmış durumda mıdır?
- Bu problemlere çözüm olarak öncelikle, öğretmenlerin program geliştirmedeki görev ve sorumlulukları analiz edilerek bu süreçteki etkinlikleri arttırılabilir,
- Sürecin her aşamasındaki araştırma ve geliştirme çalışmaları aralıksız sürdürülebilir,
- Program geliştirme çalışmalarına katılan bireylerin sürekli olarak hizmet içi eğitimden geçirilmeleri sağlanabilir (Demirel, 2013, s:189).

Öğretimde istenilen verimin alınabilmesi, uygulanan öğretim programlarının niteliğine bağlıdır. Bu çerçevede öğretim programlarının değişen koşullara ve günün gerekliliklerine göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Uygulanan

programların eksiklerinin belirlenip yeniden düzenlenmesi ile öğretimin niteliğinin arttırabileceğini söylemek mümkündür. Bu açıdan program geliştirme sürecinin ana adımları olan tasarlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme aşamalarının sürekli bir döngü halinde bir birleriyle ilişkili olarak devam etmesi esastır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında bu çalışma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde konuyla ilgili doğrudan araştırma bulunamamış İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili yakın çalışmalara kronolojik sıra ile yer verilmiştir.

Efe (1996) tarafından yapılan “İngilizce Bölümü Hazırlık Sınıfı Öğrencileri İçin Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimine Yönelik Program Geliştirme” adlı çalışmanın amacı, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Hazırlık Sınıfına yönelik İngilizce Dil Programı geliştirmek ve öğrencilerin gereksinim duyduğu dil düzeyine ulaşmaktır. Araştırmaya, yapısal yaklaşıma göre hazırlanan programın etkili olmayışından gerekli duyulmuştur. Araştırmada iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanan belirli amaçlı İngilizce öğretim yönteminin uygunluğunu belirlemek için nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup öğretmen ve öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dilini amaç, yazını ise araç olarak gördükleri belirlenmiş ve öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçmek istedikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, dil öğretiminde gerekli köklü değişimlerin yapılması gerektiği saptanmış ve iletişim kurabilmenin temel amaç olması gerektiği belirlenmiştir.

Er (2006) tarafından yapılan “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarını hedefleri (amaç), içeriği, öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve sınav durumları açısından değerlendirilmesi ve bu dört temel boyuta ilişkin öneriler geliştirilmesi olarak belirtilmektedir. Araştırma betimsel nitelikli tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki yedi coğrafi bölge, örneklemini ise her bölgeden tesadüfi olarak seçilen 2’ şer il olmak üzere toplam 14 il oluşturmaktadır. Araştırma, bu illerde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile müfettişlerine uygulanmıştır. Araştırma

sonucunda, 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersi öğretim programının özel amaçlarının kazandırılmasında sorunlar yaşandığı ve diyalog çalışmaları ve dilin günlük hayatta kullanılmasını sağlayacak etkinliklere programda daha sık yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Semiz (2011) tarafından yapılan “Bir Eğitim Programının Yükleme İnançları, Öz yeterlik, Dil Öğrenme İnanışları, Başarı Ve Öğrenci Çabası Üzerindeki Etkileri: Motivasyon Yönünden Risk Altındaki Yabancı Dil Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında, yükleme eğitimi içeren bir eğitim programının İngilizce öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik yüklemeleri, öz yeterlik algıları, dil öğrenme inançları, akademik başarıları ve çabaları üzerindeki etkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Analizler başarılı ve başarısız öğrenciler arasında yüklemeler açısından önemli farklar ortaya koymuş, başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere kıyasla daha çok içsel ve kişisel yüklemelerde (çaba ve strateji) buldukları görülmüştür. Cinsiyete göre yüklemeler açısından bir farklılık ortaya çıkmadığı saptanmıştır. Yükleme inançları, öz yeterlik ve dil öğrenme inanışları arasında önemli ilişkilerde bulunmuştur. Uygulama öncesi ve sonrası uygulanan öntest ve son- testler başarısızlık yüklemeleri, öğrenme kontrolü inançları ve derse katılımında önemli farklılıklar ortaya koymuş, öz yeterlik, dil öğrenme inanışları ve başarıda değişiklikler görülmemiştir.

Konur (2012) tarafından yapılan “Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Ögesine ilişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın amacı; uygulanan matematik dersi öğretim programının içerik ögesine ilişkin ortaöğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinin tespit etmektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, görüşme formu aracılığı ile çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genel anlamda Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın [OMDÖP] içeriğinin, içeriğin seçimi ve organizesinde göz önüne alınması gereken ilkelere göre uygun olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Ancak içeriğin seçim ilkelerinden olan; şema (hazırbulunuşluk), bireysel farklılıklar, geçerlilik ve ekonomiklik ilkeleri açısından ve benzer şekilde içeriğin organizesinde

göz önüne alınan devamlılık ve soyutlama ilkeleri açısından program içeriğinin tam olarak yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Zorba (2012) tarafından yapılan “Anadolu Liseleri 9. sınıf EFL programı ve Okul Materyallerinin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Doğrultusunda İncelenmesi” başlıklı çalışmanın amacı da mevcut İngilizce öğretim programını ve Anadolu Liseleri 9. sınıflarında okutulan New Bridge to Success for Grade 9 isimli ders kitabını ADÖÇEP’in prensiplerine göre incelemek ve hem mevcut programın hem de ders kitabının ADÖÇEP’in öngördüğü prensiplerle ne kadar uyumlu olduğunu görmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretim programı ve ders kitabının incelenmesinin ardından Mevcut İngilizce dersi öğretim programı, ADÖÇEP’in belirlenen dokuz prensibinden yedi tanesini kapsamadığı tespit edilmiştir. Mevcut programın bu yedi prensibi eşit bir şekilde karşılamadığı bulunmuştur. Mevcut program bu yedi prensipten bazılarını ön plana çıkarırken, bazılarını arka planda bıraktığı, bazılarını da programa hiçbir şekilde dahil edilmediği öne sürülmüştür. Mevcut İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının incelenmesi ve analiz edilmesi sonucunda, beş dil becerisindeki (dinleme, yazma, okuma, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım) kazanım sayılarında dengesiz bir dağılım saptanmıştır. Anadolu Liseleri 9. sınıflarında okutulan ders kitabının genel incelemesi sonucunda, söz konusu ders kitabında yer alan etkinliklerde dil becerilerine göre dengesiz bir dağılım saptanmıştır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Cadavid (2003) tarafından yapılan “İlk Okulda Sarmal Program Temelli İngilizce Öğretimi” adlı çalışmada, Medellin’de devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinin sarmal program açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden görüşme kullanılmıştır. Araştırmaya Antioquia Üniversitesinden altı öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada ana okuldan 5. sınıf öğrencilerine kadar programın etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Programın uygulanması esnasında öğrencilerle görüşme yapılmış ve çalışma bir eğitim yılı sürmüştür. Araştırmanın sonucunda, konu temelli dil öğretimi yöntemi ve sarmal içerik yaklaşımına göre düzenlenen programın hem öğrenciler

hem de öğretmenler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, bu yöntemle daha kolay ve verimli ders işledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ise derse daha aktif katıldıkları ve öğrendiklerinin daha kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın olumsuz sonucu ise uygulamanın uzun zaman alması ve etkisinin ancak uzun süreli çalışmada ortaya çıkması olarak belirtilmiştir.

Aguilar (2011) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yabancı Dil ve Program Bilgilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Colombia’da özel üniversitede görev yapan üç öğretmen ile çalışılmıştır. Bu çalışmada bu üç öğretmenin, yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin bilgi ve becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Uygulanmakta olan programın değerlendirmesini yapabilmek için de bu öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan görüşme yöntemi esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Colombia’da özel okulda görev yapmakta olan üç öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme formu, kavram haritaları, anketler ve gözlem yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin uygulamalı yöntemlerle belirlenmesi ve öğretmenlere eksiklikleri ile ilgili destek sağlanması gerektiği tespit edilmiştir.

Rhodes ve Ashcroft (2011) tarafından yapılan “A spiral curriculum for teaching resuscitation: the what, the why, the how” adlı çalışmada, tıp doktoru yetiştirmede sarmal program temele alınarak, öğrencilerin öğrenmesinin değerlendirilmesi ve buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenme hızlarını geliştirmek ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı ortamlar yaratmak amaçlanmıştır. Jerome Bruner tarafından ortaya atılan ve temeli yapılandırmacılığa dayanan sarmal programın incelenmesi ve düşünme süreçlerinden birinden diğerine nasıl aktarıldığı incelenmiştir. Klinik becerilerinin yanı sıra İlk Yardım ve Hayat Desteği çalışmalarına katkıda bulunması da amaçlanmıştır. Araştırma deneysel araştırma modelindedir. Çalışma grubundaki öğrencilere giderek genişleme ve tekrar yöntemi ile beceriler sunulmuş ve bunun sonucunda da tıp öğrencilerin başarılarında gözle görülür artış belirlenmiştir. Tıp eğitiminde oldukça önemli olan “CPR” ve “BLS” programlarının yenilenmesinde sarmal formatın uygulanmasının ne derece önemli olduğu öne sürülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması alt bölümlerinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bir grubun belirli bir konuda görüşlerinin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s:16). 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce ders programı içeriğinin sarmallık açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma, tarama modelinde ve nitel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, hali hazırdaki şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, araştırma konusunu oluşturan birey ya da nesne, kendi durumu içinde var olduğu gibi belirtilmeye çalışılır (Karasar 1999: 77).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma gurubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili MEB'e bağlı orta okullarda 6., 7. ve 8. sınıflarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına göre belirlenmiş 14 öğretmen oluşturmaktadır. 5. sınıfların araştırmaya alınmamasının nedeni ise bu öğretim yılında programlarının yenilenmiş olması ve araştırmaya alındığı takdirde yeni ve eski program çatışması olacağının düşünülmesidir.

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Bu araştırmanın çalışma grubu, Balıkesir ili merkez ve köy orta okullarında görev yapan 6.,7. ve 8. sınıf İngilizce öğretmenlerinden oluşan çalışma grubu 10 kadın, 4 erkek olmak üzere toplam 14 kişidir. Tablo 2. de çalışma grubunun özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler		F
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	4
Görev Yeri	Köy	6
	Şehir	8
Yaş	20-25	1
	26-30	3
	31-35	6
	36-40	4
Kıdem	1-5	3
	6-10	5
	11-15	5
	16-20	1
Mezuniyet Derecesi	Lisans	13
	Yüksek Lisans	1

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların 10'unun kadın 4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyetleri eşit olarak seçme amacı ile araştırmaya başlanmış olmakla birlikte araştırmaya katılım gönüllülük ilkesine bağlı olduğu için cinsiyet dağılımında eşitlik sağlanamamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 6'sı köy 8'i şehir okullarında görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu en az 10 yıl görev yapan öğretmenlerdir. Yüksek lisans mezunu olma durumuna bakıldığında ise sadece 1 öğretmenin lisansüstü eğitimi olduğu görülmektedir. Görev

yeri dışındaki değişkenler, araştırma alt problemleri kapsamında olmadığından verilerin yorumlanmasında değerlendirme dışında tutulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Balcı'ya göre (2001) veriler belli bir konudaki gerçeklerin sembolik ifadeleridir. Araştırmada veriler, araştırmanın hedefine ulaşmak için ihtiyaç duyulan kanıtlardır. Anket, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi sık kullanılan veri toplama araçlarıdır.

Bu çalışmada, nitel araştırmalardaki veri toplama tekniklerinden görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin sarmallık açısından değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde görüşme formu, program tasarısının aynı amaç çerçevesinde incelenmesinde ise doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada, görüşme ve doküman incelemesinin aynı amaçla incelenmesinin nedeni veri kaynakları ve yöntemlerinde çeşitleme yapmak, ulaşılan sonuçların güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmak ve iki veri kaynağından verileri ilişkilendirerek daha bilimsel çıkarımlar elde etmektir.

3.3.1. Görüşme

Bu çalışmada, öğretmenlerin İngilizce ders programının içeriğinin sarmallık ile ilgili görüşlerini almak amacıyla, nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme bireyin duygularını, tutumlarını görüş ve ilgilerini belli etmede kullanılan en etkili veri toplama yöntemlerindedir. Görüşme, belirlenmiş bir amaç doğrultusunda soru-cevap şeklinde gerçekleştirilen karşılıklı iletişim gerektiren bir süreç olarak tanımlanabilir. Görüşme tekniği diğerlerinden farklı olarak bazı üstün yönleri sahiptir bunlar esneklik, ortam üzerindeki kontrol, jest ve mimikler ve derinlemesine bilgidir (Yıldırım A. ve Şimşek H., 2011). Görüşme ilk bakışta kolay bir yöntem gibi görünse de görüşme iletişim becerisi, duyarlılık, zihinsel uyanıklık gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Patton (1987)'e göre, görüşmenin amacı bireyin iç dünyasına girerek onu anlamaya çalışmaktır.

Bu araştırmada, Şehir merkezinde ve köy okullarında görev yapan ğretmenlerin İngilizce dersi ğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisine yönelik görüşlerini elde etmek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşmeye oranla biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle çalışma grubundaki öğretmenlerin 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi ğretim programının içeriğinin sarmallık ilişkisi açısından değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemede kullanılabilir olası soruların yazılması yoluyla bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzun oluşturulması sürecinde, bir içeriğın sarmallık özelliğini belirlemede kullanılacak kriterler olan yazın taranarak saptanmış, İngilizce dersi ğretim programı içeriğini bu kriterler çerçevesinde değerlendirebilecek sorular oluşturulmuştur. Bu çerçevede içeriğın sarmallık özelliğini yansıtan bilginin “yeri geldikçe tekrar edilebilirlik”, “giderek genişleme”, “yeni öğrenmelerin n öğrenmelerle ilişkilendirilmesi” ilkeleri temel alınarak soru ifadeleri cümleleri elde edilmiştir. Daha sonra bu sorular içinden araştırmanın amacına ve alt problemlerine en iyi hizmet eden sorular seçilmiştir. Bu süreçte soruların açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiş olmasına zen gösterilmiş, farklı yorumlara neden olmama ve yönlendirici olmama nitelikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca gerektiğinde görüşmenin araştırmanın amacından sapmasını önlemek ve derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla “sonda sorular” belirlenmiştir.

Taslak görüşme formu, uzman görüşlerine sunulmuş, dönüt ve düzeltmeler dikkate alınarak görüşme formu biçimlendirilmiştir. Görüşülen birey, soruları tam anlamazsa yanlış cevaplar verebilir ve bu durumda toplanan verilerin geçerlik ve güvenirliği olumsuz etkilenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Hazırlanan taslak görüşme formu çalışma grubu dışındaki bir grup üzerinde soruların işlerliği ve amaca hizmet edilebilirliği açılarından test edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak

araştırmanın amacı için kullanılabilir nitelikte bir görüşme formu elde edilmiştir. Görüşme formu Ek.2’de sunulmuştur.

3.3.2. Doküman İncelemesi

Doküman İncelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla doküman incelemesinden faydalanılır. Doküman incelemesi, araştırmacının çalıştığı konuyla ilgili kurum ve kuruluşlara doğrudan ulaşma şansı olmadığında araştırmacıya kolaylık sağlayacak bir yöntemdir. Doküman incelemesi uzun süreli analiz çalışması olmasından dolayı daha etkili sonuçlar elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Doküman incelemesi ile bir anlamda İngilizce dersi öğretim programı, tasarıya bakarak anlayışı ile değerlendirilmiştir. Tasarıya bakarak değerlendirme program tasarısı üzerinde belli ölçütler çerçevesinde masa başında yapılan değerlendirmedir. Ancak, program tasarısı çeşitli nedenlerle aynen uygulamaya geçirilemeyeceğinden bu değerlendirme yaklaşımı gerçek bir program değerlendirme değil sadece tasarı değerlendirilmesidir (Ertürk,2013).

6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin sarmallık açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada, İngilizce dersi öğretim programının içerik ögesi ele alındığından sadece bu ögenin değerlendirilmesine yönelik kuramsal yapı temele alınarak belli başlı sorular çerçevesinde içerik değerlendirilmesi yapılmıştır. İçeriğin belirlenmesinde ve düzenlenmesindeki ilkeler dikkate alınarak içerik iki boyutta değerlendirilmiştir. Birinci boyutta içeriğin taşınması gereken temel özellikler dikkate alınarak, ikinci boyutta ise sarmallık ilişkisinin göstergeleri dikkate alınarak içerik derinlemesine incelenmiştir. Genel özellikler olarak amaç, programın sahip olması gereken özellikler, yapılandırmacılık ve öğrenci düzeyine uygunluk; sarmallık özelliği açısından ise “yeri geldikçe tekrar edilebilirlik” “giderek genişleme” ve “yeni öğrenmelerle ön öğrenmelerin ilişkilendirilmesi” özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Bu çerçevede ulaşılan dokümanların özgünlüğü kontrol edilmiş hangi kişi veya kuruluşlara ait olduğu

saptanmıştır. Üçüncü aşama olarak ise dokümanlar anlaşılmaya çalışılmış ve üzerinde titiz bir çalışma yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeye Balıkesir ili Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan görüşme izni ile başlanmıştır. Görüşme izni Ek.1'de sunulmuştur. Gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen, Balıkesir İli Merkez'e bağlı köy ve şehir okullarındaki İngilizce öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme, öğretmenlerin görev yaptığı okullarda sessiz ve rahat ortamlarda yapılmıştır. Görüşme esnasında görüşülen bireylere araştırmacı hakkında bilgi verilmiş ve bir tanışma ortamı ile sohbet havası yaratılmaya çalışılmıştır. Böylelikle görüşülen bireylerin heyecanı en az seviyeye indirilmiş ve sorulara içtenlikle cevap vermeleri sağlanmıştır. Görüşme boyunca araştırmacı soruları bilinçli bir şekilde yönlendirmiş ve araştırmanın amacından sapan cevaplar yerine sorularla uyumlu cevaplar almaya çalışmıştır. Görüşülen bireylere zaman zaman geri dönütler verilmiş ve gerektiğinde sondalar kullanılmıştır. Sondalar görüşülen bireyin daha ayrıntılı cevaplar vermesini ya da ek açıklamalar yapmasını sağlayan ifadelerdir.

Hem görüşmenin güvenilirliğini arttırmak hem de veri kaybını önlemek amacıyla görüşme, görüşülen bireylerin iznini de alarak dijital kayıt cihazına kaydedilmiştir. Dijital kayıt cihazının çalışıp çalışmadığı önceden test edilmiş ve gerekli kontroller yapılmıştır. Görüşmenin sonunda görüşülen bireylere eklemek istediklerinin olup olmadığı sorulmuş ve araştırmaya katıldıkları için teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır. Toplanan veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Doküman incelemesi yoluyla veri toplamada, araştırmanın problemine ve alt problemlerine yanıt oluşturacak şekilde hangi doküman türlerinin kullanılacağı belirlendikten sonra bu dokümanların nereden elde edileceği saptanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın alt problemine yanıt alabilmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca hazırlanmış olan İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına ulaşılmış ve hem genişliğine hem de derinliğine

taranarak okunmuştur. Problem alanının kapsamına göre sınırları çizilmiş ve alt probleme yanıt alacak şekilde taranmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmadan elde edilen verilerinin analizi, içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde amaç birbirine benzer kavramları bir araya getirip, bunları anlamlandırmak ve yorumlamaktır. Wolcott (1994) betimsel analiz ve içerik analizini birbirini bütünleyen analizler olarak görmekte ve üç aşamadan oluşan analiz önermektedir. İlk olarak betimleme yapılır bu aşamada toplanan veriler tanımlanır. İkinci aşamada veriler sınıflandırılır bu aşamada kodlamalar yapılır. Son aşamada ise ilişkilendirmeler yapılır bu aşamada sınıflandırılan ve kodlanan veriler yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu üç aşamada gerçekleştirilen veri analizi aşağıda açıklanmıştır.

Bu araştırmada verilerin analizi için araştırma sonuçlarının belirlenebilmesi amacıyla ilk olarak dijital ortamda kayıtlı veriler farklı zamanlarda üç kez dinlenerek yazılı döküme geçirilmiştir. Araştırma verileri yazılı hale getirildikten sonra rastgele seçilmiş dört görüşme formu ve bu görüşmelere ait ses kayıtları bir başka uzmana incelenmesi amacıyla verilmiştir. Ses kayıtlarının ve görüşmelere ait dokümanların başka bir uzmana araştırmacının dinlerken ya da yazarken dikkatinden kaçabilecek verileri belirleme ve veri kaybını önleme amacı ile verilmiştir. Uzman tarafından ses kayıtları ile veri dokümanları karşılaştırılmış ve herhangi bir farklılık görülmemiştir. Görüşmelerin yazıya geçirilmesi sırasında, görüşmecinin sözleri aynen aktarılmış ve duygusal tepkileri (gülme, sinirlenme vb.) de not alınmıştır. Görüşmeler analiz edilirken her görüşmeci için kod kullanılmıştır. Bu kodlar aşağıdaki gibidir:

- ŞÖ1. Görüşme yapılan birinci şehir öğretmeni
- ŞÖ2. Görüşme yapılan ikinci şehir öğretmeni
- ŞÖ3. Görüşme yapılan üçüncü şehir öğretmeni
- ŞÖ4. Görüşme yapılan dördüncü şehir öğretmeni
- ŞÖ5. Görüşme yapılan beşinci şehir öğretmeni

- ŞÖ6. Görüşme yapılan altıncı şehir öğretmeni
- ŞÖ7. Görüşme yapılan yedinci şehir öğretmeni
- ŞÖ8. Görüşme yapılan sekizinci şehir öğretmeni
- KÖ1. Görüşme yapılan birinci köy öğretmeni
- KÖ2. Görüşme yapılan ikinci köy öğretmeni
- KÖ3 Görüşme yapılan üçüncü köy öğretmeni
- KÖ4 Görüşme yapılan dördüncü köy öğretmeni
- KÖ5 Görüşme yapılan altıncı köy öğretmeni
- KÖ6 Görüşme yapılan yedinci köy öğretmeni

Betimsel tanımlama yapılırken, araştırmacı verileri ilk okumasında, her cevap içerisinde bulguları tespit etmiştir ve bunları her katılımcı için kontrol etmiştir. İkinci okumada ise katılımcıların görüşleri arasında benzer ve farklı olan görüşler belirlenmiştir. Üçüncü okumada ise bulgu olarak değerlendirilecek görüşler kendi içerisinde sınıflandırılarak benzer ve farklı yönlerini ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir. Analizin ikinci aşaması olan sınıflandırmada kodlamalar yapılmıştır. Araştırmada verilerin kodlanması amacıyla öncelikle araştırmacıya genel fikir vermesi için önce tüm görüşme dökümleri birkaç kez okunmuştur. Ardından araştırmacının alt amaçları göz önünde bulundurularak, görüşme verilerinden kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yapılırken araştırma sorusuna yanıt vereceği düşünülen tüm görüşler aynı kod altında birleştirilmiştir. Yapılan kodlamalardan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra tüm temalar tekrar gözden geçirilmiş ve birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülen alt temalar birleştirilmiştir. Temalara son hali verilmeden önce temaların ve kodların içinde bulunan alıntılar okunmuş ve alıntının kod ve temaya uygunluğu kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan analizin güvenilirliğini arttırmak amacı ile bir başka uzmana rasgele seçilen yazılı haldeki görüşme verilerinden 10 tanesi verilmiş ve uzmandan araştırmacının yaptığı analiz aşamalarının hepsini baştan sona kadar yapması istenmiştir. Bu süreçte araştırmacı ve uzman birbirlerinden bağımsız şekilde, verilerin analizini gerçekleştirmişlerdir. Uzmandan öncelikle kodlama ve tema oluşturması istenmiştir. Ardından uzman ve araştırmacı kodlarını, temalarını karşılaştırarak fikir birliğinde bulunmuşlar ve yeni veri kodlama anahtarı oluşturmuşlardır. Şehir merkezi okulu öğretmen görüşmesi veri kodlama anahtarı

Ek.3'de; köy okulu öğretmen görüşmesi veri kodlama anahtarı Ek.4'de sunulmuştur. Uzman tarafından yapılan incelemeler sonucunda araştırmacı ile temalara, alt temalara ve kodlara son hali verilmiştir. Uzman ve araştırmacının analizlerinin güvenilirliğini belirlemek amacı ile Miles ve Huberman (1994)'ın uyuşum yüzdesi formülü uygulanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}$$

Yapılan uyuşum yüzdesi formülü ile uzman ve araştırmacı arasında .92 güvenilirlik saptanmıştır.

Doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analizi sırasında temel bir soru sorulur: Toplanan dokümanlar, araştırmada kullanılacak tek veri setini mi oluşturmaktadır? Araştırma sadece doküman incelemesinden mi ibaret olacak yoksa görüşme ve gözlemler yoluyla elde edilecek verileri mi destekleyecek olması oldukça önemli bir husustur. Doküman incelemesi bir başka veri toplama yöntemi ile kullanılacaksa karmaşık bir veri analizine ihtiyaç yoktur. Problem ve alt problemlere yanıt bulmak yeterli olacaktır. Önceden belirlenmiş olan problem ve alt problemlerin cevapları doküman incelemesi analizi ile belirlenmiş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, görüşme yöntemi bir diğer veri toplama aracı olarak kullanıldığı için doküman incelemesi analizi problem ve alt problemlere yanıt olacak şekilde analiz edilmiştir. Veri kaynaklarından elde edilen bulgular, inceleme, irdeleme ve sorgulama süreçlerinden geçirilerek sınanmıştır.

Bu araştırmada, doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analizi süreci, verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi, verilerin okunması ve incelenmesi, kodların ve temaların belirlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Creswell, 2007). Verilerin kodlanması Ek.5'te sunulmuştur. İzlenen aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

- İngilizce dersi program tasarısının doküman incelemesi yoluyla verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi: Bu aşamada, elde edilen materyaller taranmış, görsel materyaller listelenmiş, bilgi verilerinin çeşidine göre veriler düzenlenip sınıflandırılmıştır.

- Verilerin tamamını okuma veya inceleme: Bu basamakta bilginin anlamının ne olduğuna yönelik derinlemesine düşünerek İngilizce dersi öğretim programı tasarısındaki verilerin tamamı okunmuştur.
- Verilerin kodlanması: Bu aşamada, aynı kategori içindeki bilgiler için temalar oluşturulmuştur. Program tasarısındaki veriler için temalar oluşturulmuştur.
- Verilerin betimlenmesi: Oluşturulan temalar yardımıyla betimlemeler yapılarak bilginin detaylı şekilde yorumlanması sağlanmıştır.
- Betimleme ve temaların nitel anlatıda nasıl sunulacağı geliştirilmesi: Bu aşamada temalar ve betimlemeler ilişkilendirilerek detaylı açıklamalar yapılmıştır.
- Sonuçların yorumlanması: Son aşama olarak literatürden elde edilen veriler ile bulguların karşılaştırılması yapılarak problem ve alt problemlere yanıt alınmıştır.

Elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacı ile verilerin analizi sırasında aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

Geçerlik: Araştırmanın sonuçlarının doğruluğunu konu etmekte ve araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda, geçerliğin, bilimsel bulguların doğruluğuyla güvenilirliğin ise, bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgili olduğu ileri sürülmektedir. Bunun yanında nitel çalışmaların asıl güçlü yanının geçerlik olduğu vurgulanmaktadır (Le Compte ve Goetz, 1982).

İç ve Dış Geçerlik: Varılan bir nedensel ilişkide sonucun bilinen nedenlerle gerçekten açıklanabilirliği “İç Geçerlik”, “Dış Geçerlik” ise örnek bir grup üzerinde

ve araştırma koşulları içinde varılan bir sonucun benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğidir (Karasar, 2010).

Bu bağlamda araştırmanın iç ve dış geçerliğini sağlamak için yapılan çalışmalar aşağıda sıralanmıştır:

- Bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmış bulguların anlamlılığını ve bütünlüğünü sağlamak amacı ile veri kaynaklarından çeşitlemeye gidilerek, bulgular arasında ilişkilendirmeler yapılmıştır.
- Bulguların analizinde, oluşturulan temaların hem kendi içinde hem de birbirleri ile bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir.
- Bulguların analizinde, var olan kuramsal yapı ilişkilendirilmiş, böylece bulguların kuramsal alt yapı ile bütünleştirilmesi sağlanmıştır.
- Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu ve özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer süreç ve benzer çalışma grupları ile yapılacak başka araştırmalarla da ulaşılabileceği düşünülmektedir.
- Bulgulara dayalı olarak ulaşılan genellemelerin bulgular sınırlılığında olduğu gerekli yerlerde açıklanmıştır.

Güvenirlilik: Araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir.

İç ve Dış Güvenirlilik: “İç Güvenirlilik” başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşamaması durumudur. “Dış Güvenirlilik” ise, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilememesi durumudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çerçevede araştırmanın iç ve dış güvenirlliğini sağlamaya yönelik çalışmalar aşağıda sıralanmıştır:

- Bulgular yorumlanırken farklı veri toplama kaynaklarından elde edilen veriler birlikte değerlendirilmiş ve doğrudan alıntılarla yorumlar desteklenmiştir.
- Veriler nesnel olarak yazıya geçirilmiştir ve ulaşılan her sonucun bir çok kanıtı ortaya konarak nesnel sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.
- Her bir veri kaynağından sağlanan ham veriler arşivlenerek saklanmıştır.

İlgili alt problemlerin yanıtlanmasından sonra, oluşturulan yanıtın geçerliği ve güvenilirliği sınanarak araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümü düzenlenmiştir.

BÖLÜM IV

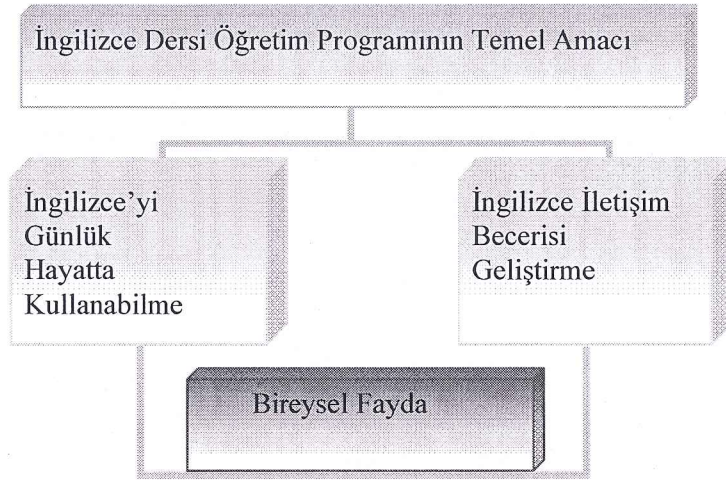
BULGULAR VE YORUMLAR

İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisine yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar bu bölümde sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi ile toplanan verilerin çözümlenmesi doğrultusunda elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak şekillerle görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular, şehir merkezinde görev yapan 6., 7. ve 8. sınıf öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının sarmallık ilişkisi görüşlerine ait bulgular, köy okullarına görev yapan 6., 7. ve 8. sınıf öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının sarmallık ilişkisi görüşlerine ait bulgular, köy ve şehir merkezindeki öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı tasarısı içeriğinin sarmallık ilişkisine ait bulgular olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

4.1. Şehir Merkezinde Görev Yapan 6., 7. ve 8. Sınıf Öğretmenlerinin İngilizce Dersi Öğretim Programının Sarmallık İlişkisi Görüşlerine Ait Bulgular

4.1.1 İngilizce Dersi Öğretim Programının Temel Amacı

Araştırmada ilk olarak “sizde İngilizce ders programının temel amacı ne olmalı?” sorusuna yanıt aranmıştır. Şehir merkezindeki öğretmenlerin İngilizce ders programı amacına ilişkin görüşleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. İngilizce Dersi Öğretim Programının Temel Amacı

Şekil 2’de görüldüğü gibi şehirde görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı İngilizce dersi öğretim programının temel amacını, İngilizce’yi günlük hayatta kullanabilme ve İngilizce iletişim becerisi kazandırma olarak belirtmişlerdir. Ortaya çıkan her iki görüş de içeriğin, bireysel fayda özelliğini ifade etmektedir. Öğretmenler genel olarak İngilizce konuşma becerisinde öğrencilerin zayıf olduklarını ve bunun da program içeriğinin konuşma odaklı hazırlanmayışından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu konuda, ŞÖ1 ve ŞÖ2’nin yorumları şu şekildedir:

“.....bugüne kadar herkes o kadar saat İngilizce gördü ama bir cümle kur dediğinizde kuramıyorlar. Yani olay sadece gramer değil çünkü biz yazılı olarak anlamıyoruz konuşuyoruz. Antalya’da halı satan kişi bile İngilizce konuşuyor.”

“Bence öğrenciler İngilizce’yi günlük hayatlarında kullanabilmeliler. Dil konuşma işidir. İngilizce ders programları da konuşma becerisine ağırlık verilerek hazırlanmalı dilbilgisi bilmek konuşmak için yeterli değil.”

Bulgulardan hareketle, İngilizce dersi öğretim programının temel amacının günlük hayatta kullanılabilir olma cevabının dile getirildiğini görülmektedir. Öğretmenler dilbilgisi bilmenin konuşma için yeterli olmadığını, öğrencilere konuşma becerilerinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. ŞÖ1, ŞÖ2, ŞÖ3, ŞÖ4, ŞÖ5 ve ŞÖ6, İngilizce dersi öğretim programının temel amacının İngilizce’yi

günlük hayatta kullanabilme olduğunu belirtirken, ŞÖ7 ve ŞÖ8 İngilizce iletişim becerisi kazandırabilmek yanıtını vermiş ve düşündüklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

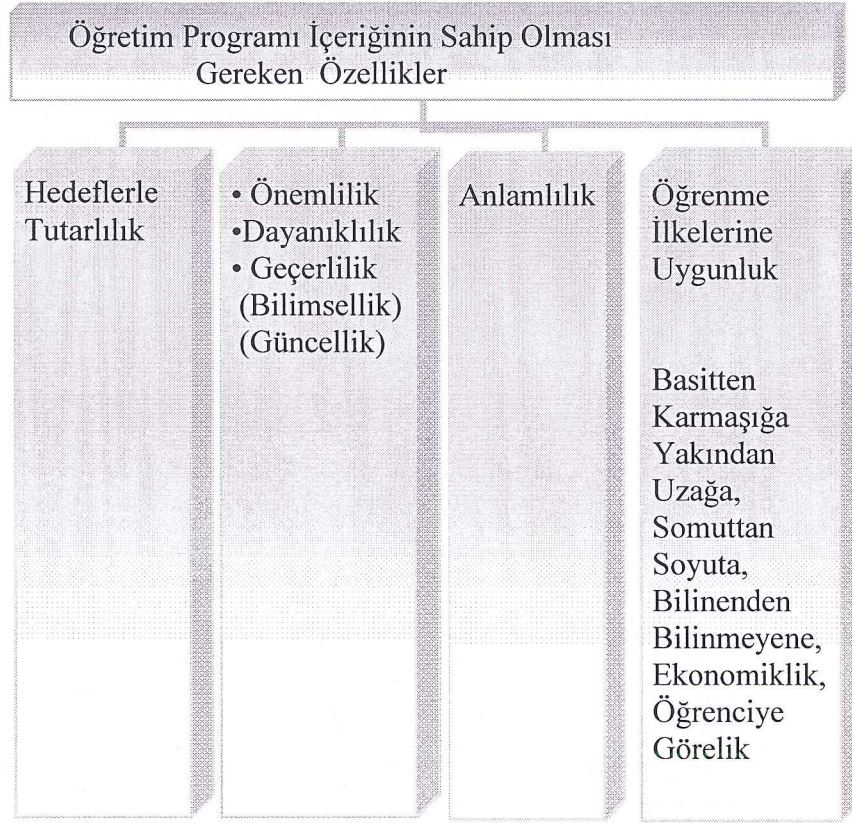
“En önemlisi iletişim becerisi kazandırmak olmalıdır. Dil bilmek önemli değil aktif olarak farklı ortamlarda kullanılabilmeli ki anlam kazanabilsin yani İşlevsel olmalı. İletişim kurmak çok önemlidir. Fakat özellikle iletişim kurmak diyorum çünkü konuşmayı öğrenmek ile iletişim bir birinden farklıdır. İngilizce iletişim becerileri kazandırabilmeyiz öğrencilere.”

“Temel amacı iletişim becerisi kazandırmak olmalı önemli olan o çocuklar ben bunu nerde kullanacağım dememeli o şekilde planlanmalı yani bireysel fayda sağlamalı öğrenciler iletişim kurmayı öğrenmeliler.”

Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında İngilizce dersi öğretim programının temel amacının öğrencilere iletişim becerisi kazandırabilmek olduğu görülmektedir. Yorumlara göre konuşma becerisi yeterli değildir ve konuşma becerisinin yanında iletişim becerisinin de geliştirilmesi gerekir. Tarcan (2004) günümüzde değişen koşulların etkisiyle yabancı dil öğrenmenin ihtiyaç haline gelmesi ile birlikte, yabancı dil öğrenmedeki amacın sadece okuduğunu anlayabilme ve yazılı ifade becerilerini geliştirmenin ötesinde dinlediğini anlama ve konuşma becerilerini geliştirme olarak yinelendiğini ifade etmektedir.

4.1.2. Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özellikler

Demirel (2007)' e göre, içerik hedeflere uygun olmakla birlikte, anlamlı, geçerli, bilimsel, düzeye uygun, önemli, ekonomik, güncel birbiri ile ön koşul ilişkili olmalı ve aynı zamanda öğrenci için kullanılabilir olmalıdır. Birinci alt probleme ilişkin öğretmenlere “sizce öğretim programı içeriği hangi özelliklere sahip olmalı?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özellikler

Şekil 3’te gösterildiği gibi şehir merkezinde görev yapan öğretmenler, program içeriğinin sahip olması gereken özellikleri farklı kavramlarla belirtmişlerdir. ŞÖ1 ve ŞÖ5 içeriğinin anlamlı, somuttan soyuta, güncel ve bilimsel olması gerektiğini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“.....Ve içerik her şeyden önce anlamlı olmalıdır. İçerik görsellerle zenginleştirilmelidir. Somut nesnelere olmalıdır.”

“Öncelikle çocuğun ilgisini çekmeli. Öğrenciler ilgilerini çektikleri konuları daha kolay öğreniyorlar. Ayrıca konular güncel olmalı. Konular güncel, bilimsel, yeni olursa öğrencinin ilgisini daha çok çekecektir.”

Öğretmenlerden ŞÖ5, içeriğinin anlamlı olmasının yanında güncel olması gerektiğini de belirtmiş ve içerik güncel ve bilimsel olursa öğrencilerin konuya

ilgisinin daha da artacağını ve öğrenmelerin daha kolaylaşacağını iddia etmiştir. ŞÖ2 ise bu konudaki görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Öncelikle içerik hedeflerle tutarlı olmalı amaca uygun olmayan bir içerik öğrenciye fayda sağlamaz düşünün ki elinizde yemek malzeme listesi var listedeki malzemeler yapacağınız yemeğe uygun değil bu durumda istediğiniz yemeği yapmak mümkün müdür? İşte içerik seçimi de buna benziyor elinizde konular var ama amaca uygun değil istediğiniz başarıya ulaşmak mümkün müdür? İçerik öğrenci için anlamlı olmalı ayrıca yakın hayattan olmalı yani öğrenciye katkı sağlamalı. Ayrıca içerikte gereksiz bilgi yer almamalı bu zamanı boşa harcamamıza neden oluyor”

ŞÖ2'nin vurguladığı husus içeriğin öncelikle hedefe uygun olması gerektiğidir. Öğretmen başarıya ulaşılabilmesi için öncelikli kriterin içeriğin hedefe uygun olması gerektiğini belirtirken, öğretmenin bahsettiği bir diğer husus ise içeriğin anlamlı ve tutarlı olmasıdır. Öğretmen, konular öğrenci için bir anlam ifade ettiği takdirde öğrencilerin ilgilerinin daha da artacağını ve konuya odaklanmalarının daha kolaylaşacağını belirtmektedir. ŞÖ7 ve ŞÖ4 içeriğin öğrenci düzeyine uygun olması gerektiğini dile getirirken ŞÖ7 aynı zamanda konuların basitten karmaşığa doğru gitmesine ve dayanıklılık ilkesine de vurgu yapmıştır:

“Tutarlı olması önemli tabi ayrıca, çocukların seviyelerine uygun olmalı konular birbiriyle dengeli olmalı basitten zora doğru gitmeli, fakat içeriğe baktığımızda 7'nci sınıflarda bunun böyle olmadığını görebiliyoruz. İçerik anlamlı olmalı.”

“İyi bir içerik öğrencinin düzeyine uygun olmalı. Düzeyine derken gelişim özelliklerinden bahsediyorum bazen 8. sınıfa gelmiş öğrenciler için oldukça çocuksu konular geliyor karşımıza bu durumda öğrenciler sıkılıyor ve hemen o konuyu geçmek istiyorlar. Aynı zamanda uzun zaman kullanılabilir olmalı kalıcı olmalı yani.. Öğrenci günlük hayatta kullanabileceği bir konuyu daha dikkatle dinliyor.”

Erden'e (1998) göre, içeriğin değerlendirilmesi aşamasında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

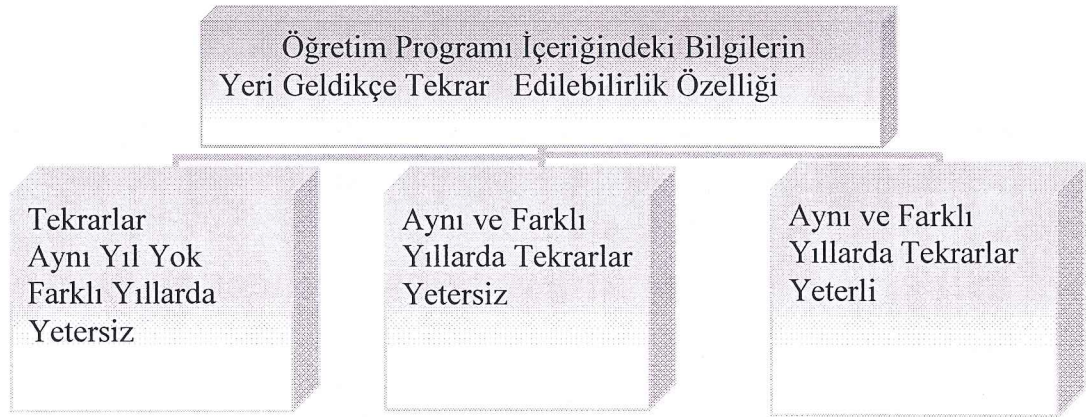
- Kapsam, hedeflerle tutarlı mı?

- Kapsamda yer alan bilgiler, önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
- Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu? (Erden,1998, s:30).

Şekil 3’de belirtildiği gibi öğretmenler program içeriğinin sahip olması gereken özellikleri; hedeflere uygun, önemli, dayanıklı, geçerli, anlamlı, güncel, bilimsel ve öğretim ilkelerine uygun şekilde ifade etmişlerdir. Öğretmenler, şekilde gösterilen bu ilkelerin bir kısmını terimsel olarak ifade ederken, diğer ilkeler öğretmenlerin yorumlarından çıkarılmıştır.

4.1.3. Programın İçeriğindeki Bilgilerin “Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik” Özelliği

Birinci alt probleme ilişkin olarak şehir merkezinde görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine “öğretim programı içeriğindeki bilgileri ‘yeri geldikçe tekrar edilebilirlik’ özelliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Şekil 4’te gösterilmiştir:



Şekil 4. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik Özelliği

Öğretmenlerden, ŞÖ4, ŞÖ5, ŞÖ6 ve ŞÖ7 konularının tekrarının aynı yıl olmadığını farklı yıllarda yetersiz olduğunu ve ağırlıklı olarak dilbilgisi konularında olduğunu şu cümlelerle belirtmişlerdir:

“Aynı yıl için tekrar yok. Farklı yıllar için tekrarlar var örneğin 6. sınıftaki bir gramer konusu 7. sınıfta da karşımıza çıkıyor. Örneğin ‘if clause’ hem 6. hem de 7. sınıflarda var.”

“Farklı yıllar açısından dilbilgisi olarak tekrar var ama aynı yıl için pek tekrar yok konular daha sık tekrar edilmeli yoksa öğrenciler çabuk unutuyorlar.”

“Gramer olarak karşılıklarına çıkıyor. Ben zaten sene başında öğrendikleri zamanları bir tablo ile tekrar anlatıyorum. Farklı yıllarda tekrar var ama yeterli değil.”

“Sarmallık dediğimiz olay kısmen var bunu 7’nci sınıfların derslerinde görebiliyoruz konular içerisinde sürekli 6’ncı sınıfın gramer konularına dönüş yapıyor. Fakat aynı yıl içerisinde tekrar edilebilirliğin çok fazla olduğunu söylemek mümkün değil. Bu sorunu da yardımcı kaynaklarla destekleyerek çözmeye çalışıyoruz çünkü ders kitapları bu anlamda biraz yetersiz kalıyor.”

Görüşü alınan öğretmenler, tekrarların farklı yıllarda olduğunu bunun da konu olarak değil dilbilgisi olarak karşılıklarına çıktığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan ŞÖ1, tekrarların aynı ve farklı yıllarda olduğunu fakat bunun ağırlıklı olarak dilbilgisi tekrarı olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

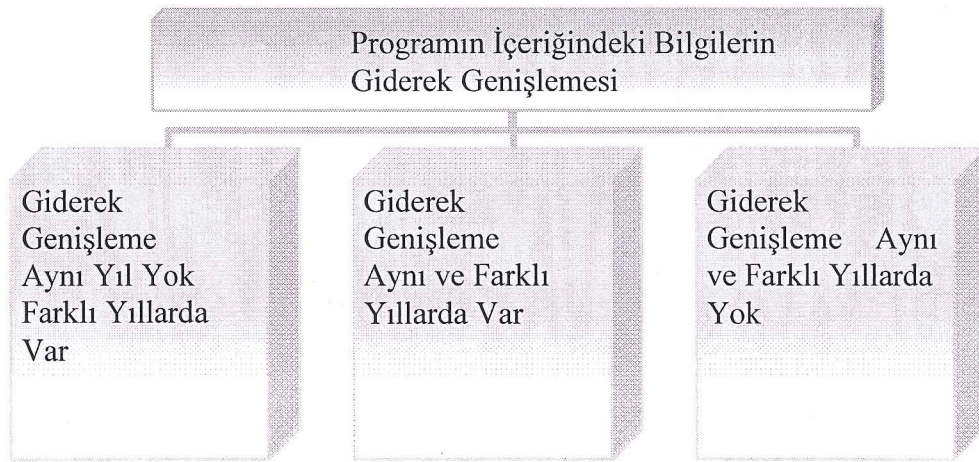
“Dilbilgisi kuralları açısından bakarsak örneğin ‘simple present tense’, ‘şimdiki zaman’ öğrencinin karşısına hem aynı yıl içinde hem de farklı yıllarda çıkıyor. Fakat konu olarak bakarsak örneğin ‘expressing feelings’ ‘duyguları ifade etme’ konusunu öğrenciler bir kez görüyor bir daha yok. Bence ortak metinler olsa öğrenci aaa ben konuyu öğrenmiştim yine görüyoruz dese ve pekiştirse bence daha güzel olur. Farklı yıllarda da yine gramer konularının tekrarı var mesela 8. sınıfların ilk konusu ‘horoscopes’ ‘burçlar’ bu konuyu öğrenebilmesi için öğrencinin ‘future’ ‘gelecek zaman’ konusu biliyor olması gerekir. Öğrenciler zaten önceki yıllarda bu konuları öğrenmişti o yüzden bu konuyu öğrenirken tekrar ediyorlar ve zorlanmıyorlar.”

Sarmal yaklaşım, konuların tekrarlı yenilenmesine dayalıdır. Diğer programlarda da tekrar yapılmasına rağmen sarmal yaklaşımda derinlemesine anlama

fırsatı verir. Her yapı bir önceki üzerine inşa edilir ve böylelikle öğrenciler çok zorlanmadan bilgilerini geliştirirler. Sarmal yaklaşım aynı zaman da öğrencilerde yansıtma yeteneğini de geliştirir. Bu yaklaşım, tüm ders boyunca bağlantılar yapma ihtiyacı doğurur. (Bulpitt ve Deane, 2009). Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tekrarların aynı yıl olmadığını farklı yıllarda da sadece dilbilgisi ile sınırlandırıldığı görüşünde birleştikleri görülmektedir. Sadece bir öğretmen tekrarların yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu verilerden hareketle programda tekrarların yeterli olmadığı dilbilgisi ile sınırlı olduğu söylenebilir.

4.1.4. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Giderek Genişleme” Özelliği

Birinci alt probleme cevap almak için şehir merkezinde görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine “öğretim programı içeriğindeki bilgileri ‘giderek genişleme’ özelliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 5’de gösterilmiştir:



Şekil 5. Programın İçeriğindeki Bilgilerin Giderek Genişlemesi

Şekil 5’de gösterildiği gibi öğretmenler üç ayrı kategoride cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu giderek genişlemenin farklı yıllarda olduğunu belirtmişlerdir. ŞÖ1 ve ŞÖ4 aynı ve farklı yıllarda giderek genişleme olmadığını belirtmiştir. ŞÖ1’in ifadesi şu şekildedir:

“İçerikte zaman zaman tutarsızlık görüyoruz. Bazen ağır konular öne alınıyor ve arkasından kolay konular geliyor. Bu da öğrenmeyi zorlaştırıyor. Aynı yıl içinde bir üniteye ‘physical appearance’ ‘fiziksel görünüş’ konusunda o kadar çok

öğrenilecek birim var ki öğrenci anlam karmaşası yaşıyor. Bir anda birçok kuralı öğrenmesi gerekiyor. Bu da aynı yıl içinde giderek genişlemeye fazla önem verilmediğini gösteriyor. Farklı yıllar içinde aynı durum söz konusu.”

Görüşleri alınan öğretmenler, programda giderek genişleme olmadığını ifade etmişlerdir. ŞÖ1 bunun sebebini de öğrenilecek birimlerin fazla olmasına bağlamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ŞÖ2, ŞÖ3, ŞÖ5, ŞÖ6 ve ŞÖ8 programda giderek genişlemenin aynı yılda olmadığını farklı yıllarda olduğunu belirtmişlerdir. ŞÖ2'nin ilgili soruya yanıtı şu şekildedir:

“Farklı yıllar için evet giderek genişleme var. Ama aynı yıl içinde zaman zaman daha derinlemesine anlatılması gereken konular önde yer alıyor bu da öğrencilerin anlamasını zorlaştırıyor. Yani farklı yıllar için evet giderek genişleyerek gidiyor ama aynı yıl için böyle bir durum yok.”

ŞÖ2 farklı yıllarda programın içeriğindeki bilgilerin giderek genişlediğini, fakat aynı yılda bu durumun söz konusu olmadığını belirtmiştir. ŞÖ2 ile aynı görüşü paylaşan ŞÖ5 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Farklı yıllarda evet giderek genişleme var. 6. sınıfta ‘can’ 7. sınıfta ‘could’ 8. sınıfta ikisini de görüyor. 6. sınıfta tek cümle kuruyor 7. sınıfta bağlaçlarla bağlayıp daha uzun cümleler kuruyorlar. Ama aynı yılda bu özelliği pek göremiyoruz bu da öğrencilerin ilgisini azaltıyor.”

ŞÖ5'in ifadesine göre, farklı yıllarda öğrenciler giderek genişleyerek basamak basamak öğrenirken aynı yılda bu özellik görülemiyor. Bu görüşe katılan bir diğer öğretmen ŞÖ8 de şu sözleri dile getirmiştir:

“Farklı yıllar için evet giderek genişleme var. Örneğin simple present tense 6. sınıfta veriyor 8’de daha yoğun olarak tekrar görüyor farklı yıllarda bu böyle ama aynı yıl için giderek genişleme olmayabiliyor.”

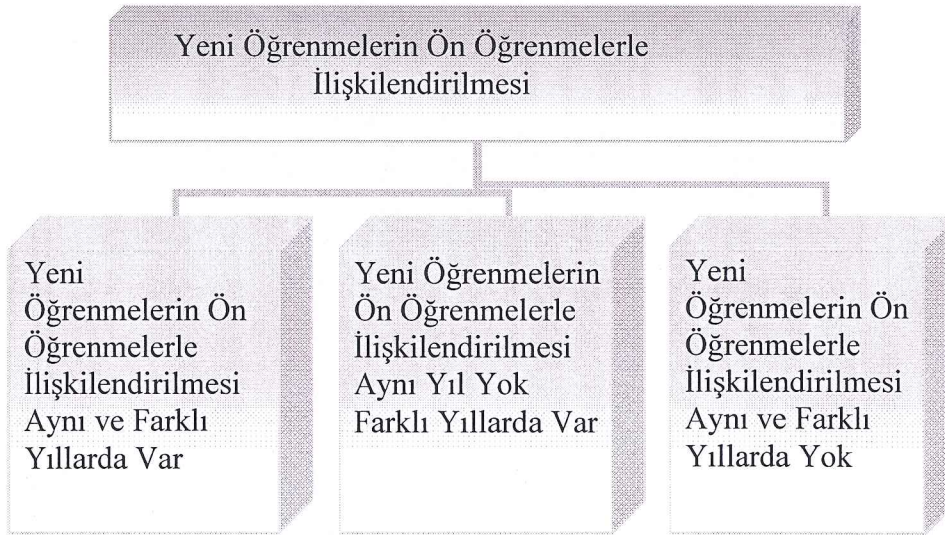
ŞÖ7 ise hem aynı yılda hem de farklı yıllarda giderek genişleme olduğunu belirtmiştir.

“Bu özelliği aynı yıl ve farklı yıllar açısından görebiliyoruz. Konular giderek genişliyor.”

Kenneth ve Trevor’a göre sarmallık birçok yollarla ve yapılarla giderek genişleyerek bütüne ulaşmaktır. Bir bulmacanın parçalarını yerine koyar gibi süreç devam eder. Bu süreçte bilinenler üzerine yeni edinilen bilgiler konur. (Kenneth ve Trevor, 2007). Öğretmenlerden elde edilen verilere göre, giderek genişlemenin aynı yıl olmadığı farklı yıllarda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.5. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi” Özelliği

Birinci alt probleme cevap almak için şehir merkezinde görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine “öğretim programı içeriğindeki bilgileri ‘yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi’ özelliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 6’da gösterilmiştir:



Şekil 6. Programın İçeriğindeki Bilgilerin Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi

Şekil 6’da belirtildiği gibi görüşü alınan öğretmenler üç farklı kategoride cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin çoğu yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle

ilişkilendirilmesini aynı yılda olmadığını farklı yıllarda olduğunu belirtmişlerdir. ŞÖ2, ŞÖ7 ve ŞÖ4 görüşlerini şu cümlelerle açıklamışlardır:

“Aynı yıl içinde bu özelliği pek göremiyoruz örneğin ‘simple present tense’ konusunu işlerken araya ‘modals’ girebiliyor ve öğrencinin dikkati dağılıyor. Kopukluklar var. Farklı yıllar için bağlantılar var. Kolaydan zora gidiyor.”

“Farklı yıllar açısından değerlendirdiğimizde çok kopuk değil birbiriyle bağlantılı gidiyor. Fakat bunun aynı yıl içerisinde bu şekilde olduğunu söylemek mümkün değil.”

“Aynı yıl için konular bağlantılı örneğin 7. sınıflarda ‘horoscopes’ burçlar konusunu ‘future tense’ ile bağlıyor. Farklı yıllar için, ‘if clause’ 3 aşamaya bölünmüş 6., 7. ve 8. sınıflarda sırayla gidiyor. Bütün konular için bu durum yok tabii sadece gramer için söylüyorum. Bazen bambaşka bir yapı giriyor araya ve öğrencinin aklı karışıyor.”

Öğretmenler, farklı yıllar için konular arasında bağlantılar olduğunu ama aynı yıl içinde bağlantıların kopuk olduğunu, öğrencilerin “zaman” konularını öğrenirken araya bir başka konu girdiğini ve öğrencilerin dikkatinin dağıldığını ifade etmişlerdir.

ŞÖ5 ise aynı ve farklı yıllarda konular arasında bağlantı olduğunu belirtmiştir:

“Aynı yıl ve farklı yıllarda evet bilinenden bilinmeyene gidiliyor. Ardışıklık var. Öğrenciler önce bilinen konuyu görüyorlar sonra bilinmeyene geçiliyor.”

ŞÖ1 ve ŞÖ3 ise aynı ve farklı yıllarda yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesinin görülmediğini belirtmişlerdir:

“Ben bir İngilizce öğretmeni olarak bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra izlendiğini düşünmüyorum. Bir sıra izlense en çok benim aklımda kalır ben bile öğrettiğim konular da karmaşa yaşıyorum. Örneğin ‘burçlar’ konusunu vermiş arkasından ‘çoklu zeka’ geliyor arasında hiçbir bağlantı yok. Ne aynı yılda ne de farklı yıllarda konular arasında bağlantı yok geliş güzel bir şekilde düzenlemiş

bütün konular. Konular arasında bağlantılar olmalı ki öğrencinin hem anlaması kolaylaşsın hem de öğrendikleri kalıcı olsun.”

“Aynı ve farklı yıllar için yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi ilkesine uyulmadığı görülüyor. Bazen araya alakasız bir konu giriyor ve öğrenciler anlam karmaşası yaşıyorlar. Tam bir önceki konuyu öğrenmişlerken araya alakasız bir konu giriyor biz bir önceki konuyla nasıl bağlantı kuracağımızı şaşırıyoruz öğrencilerde şaşkınlık yaşıyorlar.”

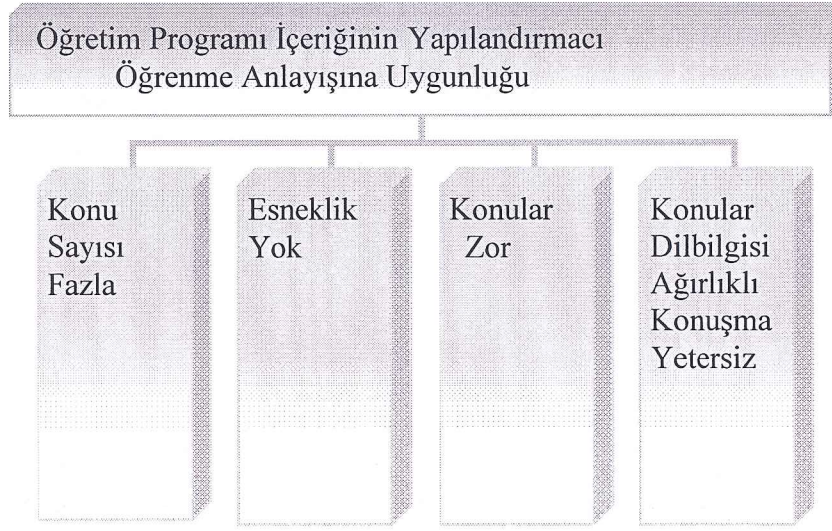
ŞÖ1 ve ŞÖ3'e göre konular hem farklı yıllarda hem de aynı yıl içerisinde bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra izlememektedir. Konular arasında bağlantılar kurulması gerekmektedir.

Henson'a göre yapılandırmacılığın savunucuları her bir konunun bir öncekiyle bağlanması gerektiğini savunmuşlardır. Önceki bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Öğrenciler yeni bilgiyi edinebilme olgunluğuna eriştiğinde önceden öğrenilen daha basit bilgiler biraz daha zorlaştırılarak yeniden inşa edilir (Henson, 2006).

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre yeni öğrenmelerle ön öğrenmelerin ilişkilendirilmesi özelliğinin aynı yılda olmadığı farklı yıllarda olduğu anlaşılmaktadır. Diğerleri ise, aynı ve farklı yıllarda konular arası bağlantı olmadığından öğrencilerin anlam karmaşası yaşadığını ve konular arasında bağlantının kurulmasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden sadece ŞÖ5 aynı ve farklı yıllarda bağlantı olduğunu vurgulamıştır.

4.1.6 Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Uygunluğu

Birinci alt probleme cevap almak için şehir merkezinde görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine “öğretim programı içeriğindeki bilgileri yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 7’de gösterilmiştir:



Şekil 7. Öğretim Programı İçeriğinin Yapılandırıcı Öğrenme Anlayışına Uygunluğu

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın içeriğindeki konuların fazla olduğunu belirtmişlerdir. ŞÖ1 ve ŞÖ2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Ben yıllardır bu programla resmen boğuşuyorum, program ne aynı yıl ne de farklı yıllardan bakıldığında hiçbir şekilde yapılandırıcı anlayışa uygun değil, konular çok fazla bu da öğrenciyi sıkıyor kendilerinin yaratıcı olmalarının önüne geçiyor. Program da yaratıcılığa yer verilmemiş işte burada da görev bize düşüyor bizler yaratıcı olmaya çalışıyoruz. Örneğin bir arkadaşım bir reklam şirketiyle anlaşmış ödevin kontrol edildiğini gösteren etiketler hazırlamış bu öğrenci için mükemmel bir pekiştirici. Bu bir yaratıcılık bu arkadaşımı kutlayıp ben de aynısını kendim yapmaya çalıştım ve öğrencilerim buna bayıldı ödevini yapmayan kalmadı işte bu yaratıcılık sadece öğretmenlerde değil öğrencilerde de olmalı ve bunu yapabilmek için de program konu kirliliğinden arındırılmalı.”

“Hem aynı hem de farklı yıllar açısından konular o kadar yoğun ki aktiviteleri yapmaya bile fırsat olmuyor yaparken de öğrenci ne yaptığını bile bilmiyor. Öğrencilerin aktif ve yaratıcı olmaları için elimden geleni yapıyorum ama açıkçası çok da verimli olduğunu düşünmüyorum. İçerikteki bilgiler bizi

sınırlandırıyor. Bir ünite de 22 adet aktivite var inanabiliyor musunuz? Öğrenci hem onları yapacak hem de kendi yaratıcı olacak bu mümkün değil. Eve ödev versem yapan 3-5 kişi.”

ŞÖ1'in ifadesine bakıldığında, konuların sayıca fazla olduğu ve bu durumun öğrencilerin yaratıcılıklarını engellediği ve programda öğrencilerin yaratıcılığına fırsat verilmediği görülmektedir. Aynı görüşte olan ŞÖ2 de ŞÖ1 gibi konuların fazla olduğunu, öğrencilerin karmaşa yaşadığını, böylelikle aktif olmalarına zaman kalmadığını ve içerikteki bilgilerin yaratıcılıklarını sınırlandığını belirtmiştir. ŞÖ1 ve ŞÖ2 ile aynı görüşte olan bir diğer öğretmen ŞÖ7 ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Şu anki program daha önceki programlara göre daha öğrenci merkezli uygulamaya yönelik fakat yine de içerikle ilgili sıkıntılar var. Konular çok fazla. Bu sebepten yapılandırmacı öğrenme anlayışını kendimiz oluşturmaya çalışıyoruz.”

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu konuların fazla olduğunu ifade ederken, yine çoğunlukta bir grup ise konu sayısının fazla olmasının yanında, programda esnekliğin olmadığını belirtmiştir. Bu konuda ŞÖ3 ve ŞÖ4'ün görüşleri şu şekildedir:

“Bunu sağlamak öğretmenlere bağlı. Fakat programda da yetersizlikler var içerik yoğun ve yaratıcılık için öğrencilere pay bırakılmamış. Burada pay bırakılmamış derken programda esneklik yok. Aynı yıl ve farklı yıllar için bu durum söz konusu.”

“İçerik çok yoğun örneğin 8. sınıfın ilk ünitesinde birçok aktivitede var öğrenciler zaten boğuluyor. Öğrenciye yaratıcı olması için zaman kalmıyor. Bence program daha esnek olmalı. Ünite sayıları çok fazla nefes alacak zamanları yok. Hem aynı yıl hem de farklı yıllar için aynı yoğunluk var maalesef.”

Verilerden hareketle, konu sayılarının fazla olması düşüncesinde birleştikleri görülmektedir. Bunun yanında yine öğretmenlerin ifadelerine göre, programların esnek olmayışı öğrencilerin yaratıcılıklarına engel olmaktadır. Konuların zor olduğunu düşünen ŞÖ6 ise şu sözleri dile getirmiştir:

“Hem aynı yıl hem de farklı yıllar için konular çok ağır. Yapılandırmacı anlayışa uygun değil. Konular daha kolay olmalı bence.”

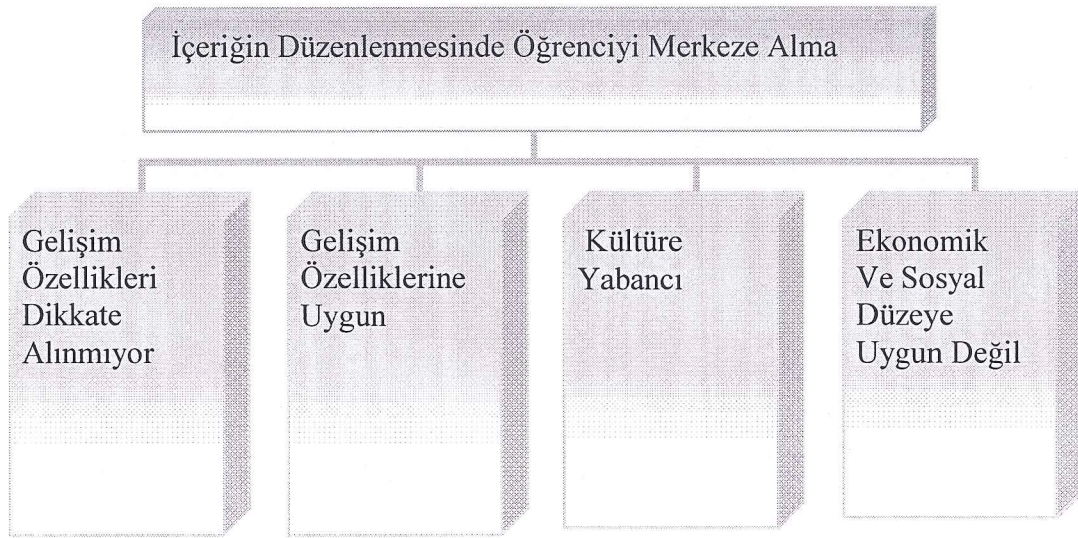
ŞÖ8 ise konuların dilbilgisi ağırlıklı olduğunu yapılandırmacı anlayışa uygun olabilmesi için konuşma ağırlıklı olması gerektiğini aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

“8’nci sınıflarda özellikle konular çok yoğun değil ama konuşma üzerine daha çok aslında öyle olması lazım ama çocuk 5., 6. ve 7. sınıftan konuşmaya fazla eğilimi olmadığı için ya da program gramer ağırlıklı olduğu için çocuk konuşma yönünden pasif kalıyor reading bölümlerinde sıkıntı yok ama speaking bölümünde İngilizce kullanarak derdini çok fazla anlatamıyor.”

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir ve öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001). Yapılandırmacı eğitim programında içerik hem öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hem de gerçek hayatla ilişkili olarak hazırlanır. Bilgiyi öğrenciye aktarmak yerine öğrenenin aktif olarak içerikle bütünleşmesi sağlanır. Bilgiyi doğrusal bir sıra içinde görmek doğru değildir. Konular bir birine bağlanarak anlam kazandırılır (Driscoll, 2000). Şehir merkezinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, programın içeriğindeki bilgiler yapılandırmacı anlayışa uygun değildir. Görüşleri alınan öğretmenlerin büyük bir kısmı ise bunun nedenini içerikteki konu sayısının fazla olmasına bağlamaktadır. Yine öğretmenlerin görüşlerine göre konu sayısının fazla olması öğrencilerin yaratıcı olmasını engellemektedir.

4.1.7. İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma

Birinci alt probleme cevap almak için şehir merkezinde görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine “içeriği öğrenciyi merkeze alma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 8’de gösterilmiştir:



Şekil 8. İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma

Şekil 8’de gösterildiği gibi öğretmenler dört ayrı kategoride yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin çoğu program içeriğinin öğrenciyi merkeze olarak hazırlandığını fakat öğretmenlerden ŞÖ1 öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınmadığını ve programın içeriğinin öğrenciyi merkeze almadığını belirtmiştir:

“Tek program bütün öğrenciler için düzenleniyor ve öğrenci merkeze alınmıyor. Ben buna tamamen karşıyım. Ben e okulu açtığımda öğrencinin bütün notlarına bakarım bu öğrencinin matematiği zayıf ama harika resim yapıyormuş ya da müziğe ayrı bir ilgisi varmış bunları göz önünde bulundururum çünkü her birey birbirinden farklı özelliklere sahip. Ne yazık ki ne aynı yıl ne de farklı yıllar açısından içerik öğrenci merkeze alınarak düzenlenmiyor. Konular bir konsept içinde verilse bence daha etkili olur. Örneğin ‘daily routines’ ‘günlük faaliyetler’ konusunda bazı karakterler yaratılıp bunlara uygun aktiviteler düzenlenip, öğrencilerin kendilerine en yakın karaktere göre faaliyetlere katılması beklenebilir.”

Öğretmen, programın içeriği hazırlanırken öğrencinin merkeze alınmadığını ve içerik düzenlenirken öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun konular ve aktiviteler olması gerektiğini belirtmektedir. ŞÖ1 gibi ŞÖ2 de program içeriğinin öğrenciyi merkeze almadığını ve öğrencilerin yaşam koşullarının özellikle de ekonomik ve sosyal düzeylerinin dikkate alınmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğrenci merkeze alınarak program hazırlanmıyor. Öğrencilerin sık sık dikkati dağılıyor. 6. sınıfların ilk konusu ‘family’ aileler konusunu işliyoruz. Bir kız öğrencim birden ağlamaya başladı sınıftan çıktı yüzünü yıkamaya gitti. Bu kız sevgi evinde kalıyor annesi babası yok. Konuda anne babayı anlatma geçiyor şimdi bu kız kimi anlatacak? Sonra kızın durumuna çok üzüldüm ve bunları hayali olarak canlandırmasını istedim ve yaptı. Bu çok az rastlanır bir durum ama yaşanıyor işte. Farklı yıllardan bakarsak yine öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulmuyor. 8. sınıflarda ‘multiple intelligence’ konusu geçiyor o yaştaki öğrenciler için çok gereksiz. Akademik bir konu ve ağır. 7. sınıflarda ‘horoscopes’ ‘burçlar’ konusu var bu da öğrenci için oldukça ağır bir konu.”

Öğretmenin verdiği oldukça etkileyici örnek, ailesi olmayan bir öğrencisinin öğretmenin aile konusunu işlerken yaşadığı dramatik olayı anlatmaktadır. Öğretmenin de belirttiği gibi bu çok ender rastlanan bir durum olmasına rağmen program hazırlanırken yine de dikkate alınması gereken bir durumdur. Öğretmenin ifadesine göre öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumlarının yanında gelişim özelliklerine de önem verilmemektedir. Bu durum, 8. sınıflar için çoklu zeka konusunun oldukça ağır olmasından anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden ŞÖ8 de program içeriğinin öğrenciyi merkeze almadığını belirtmiştir:

“Aslında her zaman değil tümünden kitap olarak değil de konu aynı olmayabiliyor bazen kültürlerine yabancı bir şey çıkabiliyor algıları sağlamakta zorluk çekebiliyoruz dikkatini çeken bir şey olmadığı için dersi dinlemeyebiliyor dinlemek istemiyor aslında şarkı ve oyunlara daha fazla yer verilebilir diye düşünüyorum ben.”

Öğretmen, program içeriğinin kültüre yabancı olduğunu böylelikle öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtmektedir. Diğer öğretmenler ise programın öğrenci özelliklerine uygun olduğunu ifade etmiştir. ŞÖ5’in yanıtı şu şekildedir:

“Her öğrencinin ekonomik, sosyal durumu birbirinden farklı. Ben hepsinin İngilizce’ye bakış açısını değiştirmek istiyorum. Çalıştığım okuldaki öğrencilerin durumları daha iyi bu ailelerinin bilinçli olduğundan kaynaklanıyor. Bu okuldan bahsedersen evet içerik öğrenci özelliklerine uygun.”

Öğretmenin ifadesine göre içerik öğrenciyi merkeze almaktadır. Fakat burada ŞÖ5 bir hususa dikkat çekmekte ve çalıştığı okuldaki öğrencileri kastetmektedir. Çünkü görev yaptığı okuldaki öğrencilerin sosyal ve ekonomik düzeyleri genel olarak iyi durumdadır. Aynı görüşü ŞÖ4 ve ŞÖ7 ise şu şekilde belirtmiştir:

“Bu okul için öğrenci özelliklerine uygun. Ben köy okulunda da çalıştım program onlara hiç uymuyor. Öğrencilerin alt yapıları yok sayılıyor. Bu da öğrenciler arasındaki başarı farkını iyice açıyor.”

“Genel olarak öğrenci özelliklerine uygun diyebiliriz. Ama her öğrenciyeye uygun değil tabii. Kırsal yerlerde de görev yaptım aynı yanıtı orası için veremem.”

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, içeriğin öğrenciyi merkeze aldığını belirtmişlerdir. Ültanır’a (2003) göre, öğrenme içeriğinin, öğrencilerin ben kimliğini güçlendirecek kendisini değerli hissettirecek ve öğrenme korkularını azaltıp öğrenmeye teşvik edebilecek bilgileri içermesi gerekmektedir. Sekiz ve on bir yaşları arasındaki öğrenciler için içeriğin seçimi noktasında nelerin kendilerini denetleme olanaklarını içerdiği sorusu üzerinde durulması gerekmektedir. Bu sayede zor problemleri çözme cesaretleri artarak olumlu öğrenme davranışları geliştirilebilecektir.

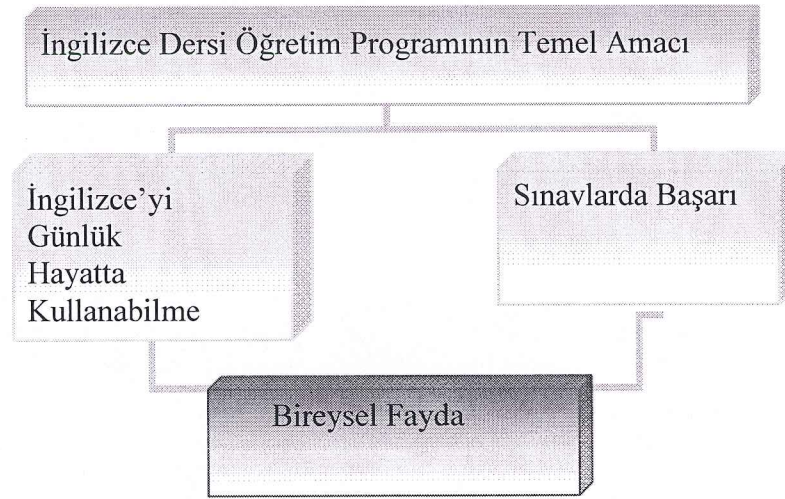
Sonuç olarak, birinci alt problem olan şehir merkezinde görev yapan 6., 7. ve 8. sınıf öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının sarmallık ilişkisine ait görüşlerini ortaya çıkarabilmek için öğretmenlere öncelikle programın amacı sorulmuş ve büyük çoğunluğundan “günlük hayatta konuşabilme” yanıtı alınmıştır. Öğretmenler, içeriği öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirdiklerinde içeriğin sosyal ve ekonomik düzeyi iyi olan öğrenciler için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Sarmallığın yapılandırmacılık anlayışı ile ortaya çıkmasından dolayı yapılandırmacılık ilişkisine yönelik, öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın uygun olmadığını dile getirmiştir. Sarmallığın yeri geldikçe tekrar, giderek genişleme, yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliklerini ise aynı yılda değil farklı yıllar için geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Birinci alt problem için öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, sarmallık özelliğinin

aynı yılda olmadığı bu özelliğin farklı yıllarda olduğu görüşleri alınan öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

4.2. Köy Okullarında Görev Yapan 6., 7. Ve 8. Sınıf Öğretmenlerinin İngilizce Dersi Öğretim Programının Sarmallık İlişkisi Görüşlerine Ait Bulgular

4.2.1. İngilizce Ders Programının Temel Amacı

Araştırmanın ikinci alt problemi olan köy okullarında görev yapan 6., 7. ve 8. sınıf öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının sarmallık ilişkisine yönelik görüşlerine veri elde etmek amacıyla, ilk olarak “sizce İngilizce dersi öğretim programının temel amacı ne olmalı?” sorusuna yanıt aranmıştır. Köy okulunda görev yapan öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programı amacına ilişkin görüşleri Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. İngilizce Ders Programının Temel Amacı

Şekil 9’da gösterildiği gibi köy okulunda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu İngilizce dersi öğretim programının temel amacını “günlük hayatta kullanabilme” olarak ifade etmişlerdir. KÖ2 ve KÖ3 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Günlük yaşamda konuşabilmeleri gerekiyor. Ben derste sürekli çeviriyorum. Öğrenciler kendileri konuşabilmeli.”

“Öğrencilerin yabancı dili bir zorunluluk olarak görmesi yerine İngilizce ’nin bir ihtiyaç olduğunu kabul etmelerini sağlamak, kendilerini yabancı dilde ifade edip iletişim kurmalarına yardımcı olmak, İngilizce dinlemeyi ve konuşmayı oluşturacak temel becerileri kazandırmak temel amaç olmalıdır.”

KÖ2 İngilizce ders programının temel amacının günlük hayatta konuşabilme olarak belirtirken bunun olmamasından dolayı derste çeviriler yapmak zorunda kaldığını ve öğrencilerin konuşmadığını dile getirmiştir. KÖ2 ile aynı görüşü dile getiren KÖ3 de öğrencilerin İngilizce’yi ihtiyaç olarak görmeleri gerektiğini ve günlük hayatta kullanabilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

KÖ1 ve KÖ4 de günlük hayatta kullanabilmek olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

“Günlük hayatta fayda sağlamalı bence. Öğrenciler İngilizce konuşmayı öğrenmeliler.”

“Bence öğrenciler öğrendiklerini hayatlarında kullanabilmeliler onlar için anlamlı olmalı. İyi bir İngilizce programı da öğrenciler için anlamlı olmalı.”

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli yolu dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı dildir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemi büyüktür. Dil, bireyin niteliklerini geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir (Güneş, 2011). Açıklamadan hareketle, dil öğrenmenin temel amacının bireye katkı sağlaması özellikle de iletişim becerilerini geliştirmesi için fırsat sağlaması olduğu anlaşılmaktadır.

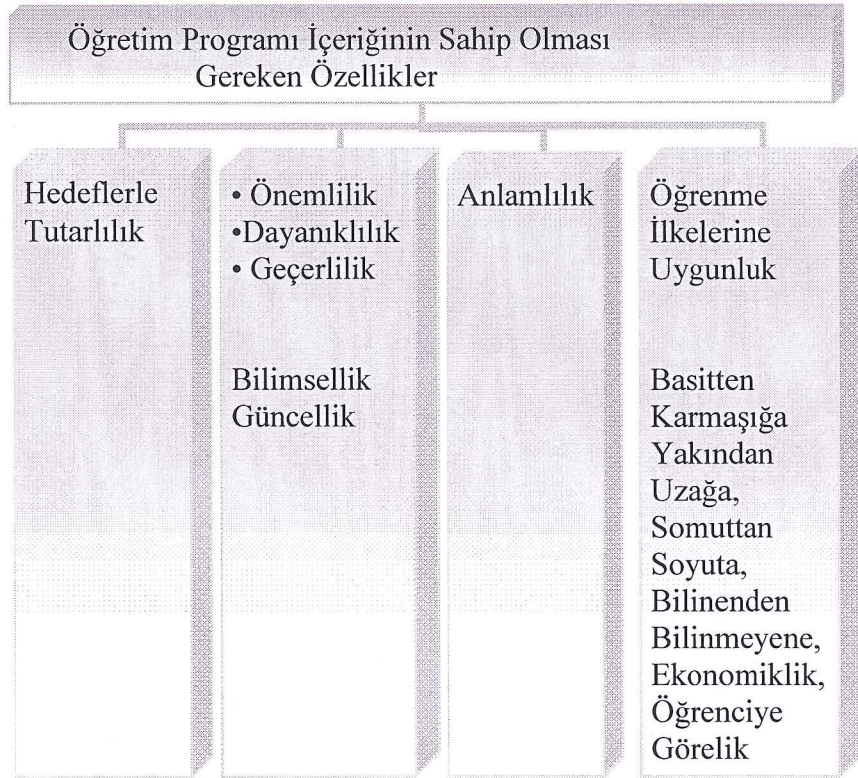
Öğretmenlerin yanıtlarından anlaşıldığı üzere büyük çoğunluğu İngilizce ders programının temel amacını günlük hayatta kullanabilme olarak dile getirmiştir. KÖ6 ise farklı bir görüşle görev yaptığı okuldaki öğrencilerin yaşam koşullarını göz

önünde bulundurarak İngilizce dersi öğretim programının temel amacını sınavlarda başarı sağlamak olarak belirtmiştir.

“Öğretici olmalı öğrenciler girdikleri sınavlarda başarılı olmalılar. Önemli olan sınavlarda başarılı olmak çünkü gelecekte iyi bir meslek sahibi olabilmek için sınavlardan başarıyla geçmek gerekiyor.”

4.2.2. Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özellikler

İkinci alt probleme yanıt alabilmek için köy okulunda görev yapan öğretmenlere “sizce öğretim programı içeriği hangi özelliklere sahip olmalı?” sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlar Şekil 10’da gösterilmiştir:



Şekil 10. Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özellikler

Erden’e (1998) göre, içeriğin değerlendirilmesi aşamasında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Kapsam, hedeflerle tutarlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgiler, önemli, dayanıklı ve geçerli mi?

- Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu? (Erden,1998, s:30).

Şekil 10’da belirtildiği gibi öğretmenler program içeriğinin sahip olması gereken özelliklerini; hedeflere uygun, önemli, dayanıklı, geçerli, anlamlı, güncel, bilimsel ve öğretim ilkelerine uygun şekilde ifade etmişlerdir. Öğretmenler, şekilde gösterilen bu ilkelerin bir kısmını terimsel olarak ifade ederken, diğer ilkeler öğretmenlerin yorumlarından çıkarılmıştır. Öğretmenler, içeriğin eşit oranla anlamlı ve düzeye uygun olması gerektiği cevabını vermiştir. İyi bir öğretim programının anlamlı olması ve bilinenden bilinmeyene gidilmesi gerektiğini belirten KÖ4 ve KÖ5’in yanıtları şu şekildedir:

“İyi bir programın içeriği anlaşılabilir olmalı karışık olmamalı ve dikkat çekici olmalı. Öğrencilerin ilgisini çekebilmelidir. Öğrenciler, ilgilerini çeken konulara daha merakla katılıyorlar. Ayrıca konular bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra izlemeli.”

“İyi bir içerik öğrenci için anlamlı ve bilgiler dayanıklı olmalı. Konular anlamlı olduğu takdirde öğrencilerin katılımı artıyor.”

Öğretmenlerin açıklamalarına göre konular anlamlı olmalı çünkü konular öğrencilerin ilgisini çekerse öğrencilerin katılımı da artmaktadır. Yine öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, içerikte gereksiz konuların yer almaması ve içeriğin düzenlenmesinde ekonomiklik ilkesine uyulması gerektiği anlaşılmaktadır. İçeriğin öğrenci düzeyine uygun olması, basitten karmaşığa doğru olması ve ekonomiklik ilkesine uyulması gerektiğini belirten KÖ2 ve KÖ6 görüşlerini aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“İçerik daha basit olmalı konular çok ağır öğrenciler anlamıyorlar. Öğrencilerin düzeyine uygun içerik hazırlanmalı.”

“İçerik öğrenci düzeyine uygun olmalı. Konular çok ağır ve sayıca fazla olmamalı.”

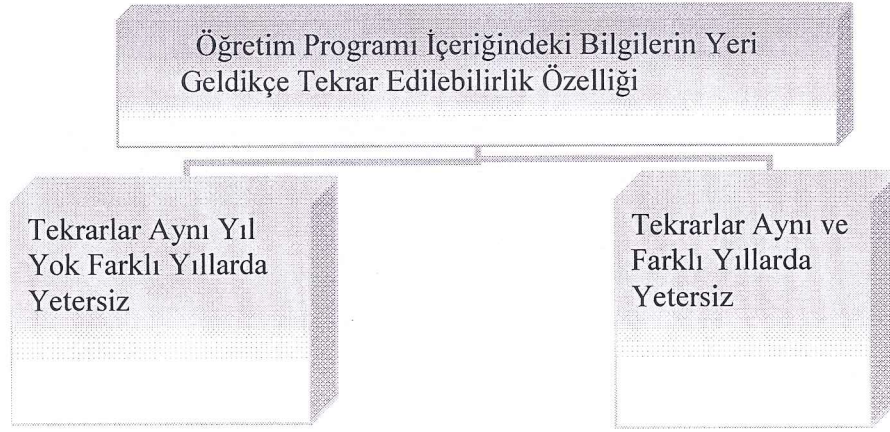
KÖ2 ve KÖ6 içeriğinin öğrenci düzeyine uygun hazırlanmadığını konuların ağır olduğunu belirtmiştir. İçeriğinin öğrencilerin düzeyinin üzerinde olması nedeniyle öğrencilerin daha zor öğrendiğini dile getirmişlerdir. Diğer yandan, içeriğinin hedeflere uygun, anlamlı ve tutarlı olması ve somut bilgiler içermesi gerektiğini belirten KÖ3 ve içeriğinin güncel ve bilimsel olması ve yakın yaşamdan olması gerektiğini ifade eden KÖ1 görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Görsel, işitsel ve yaparak öğrenmeye dayanan oyun ve aktivitelerle, dramayla, temel sorulara cevap verebilmeye dayanan somut nesnelere etkinliklerle ve şarkılarla yaşayarak ve öğrenerek yabancı dilde iletişim kurmaya yönelik bir içerik gereklidir. Tabii bunlar içinde içeriğinin öncelikle hedeflere uygun anlamlı ve tutarlı olması gerekir.”

“Öğrencilerin yakın hayatından konular olmalı. Konular güncel olmalı çünkü konuların güncel bilimsel ve gerçek hayattan olması öğrencilerin derse katılımını arttıracaktır.”

4.2.3. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik” Özelliği

İkinci alt probleme dayalı olarak köy okulunda görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine öğretim Programı içeriğindeki bilgileri ‘yeri geldikçe tekrar edilebilirlik’ özelliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?’ sorusu sorulmuş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Şekil 11’de gösterilmiştir:



Şekil 11. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik Özelliği

Şekil 11’de gösterildiği gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar iki ayrı kategoride gruplandırılmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu aynı yıl içinde ve farklı yıllarda tekrarların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. KÖ3 ve KÖ4 bu konudaki görüşlerini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Hem aynı hem de farklı yıllar için köy okulu için yeterli bulmuyorum. Tekrarlar daha sık olmalı yoksa öğrenciler unutuyorlar.”

“Aynı yılda ve farklı yıllarda içerikteki tekrarlar yeterli değil biz kendimiz tekrar etmek durumunda kalıyoruz. İçerikteki tekrarlar daha sık olmalı. Yoksa öğrenciler öğrendiklerini unutuyorlar.”

Tekrarların aynı yılda ve farklı yıllarda yeterli olmadığı görüşüne katılan KÖ5 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır.

“Hem aynı yıl hem de farklı yıllar için tekrarlar yeterli değil burası bir köy okulu öğrencilerin İngilizce ve diğer derslerdeki başarıları çok iyi değil. Bu açığı kapatmak içinde daha çok tekrara ihtiyaç var.”

Tekrarların aynı yıl ve farklı yıllarda yetersiz olduğunu ve sadece dilbilgisi tekrarı olduğunu düşünen KÖ1 ve KÖ2 görüşlerini aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir:

“Aynı yıl içinde zamanlar konusu haricinde tekrar edilebilirlik yok. Öğrencilerin gelişim özelliklerine bakarsak daha sık tekrarlar olmalı ve tekrarlar dilbilgisi ile kalmamalı. Farklı yıllar için de aynı durum. Yani aynı yılda ve farklı yıllarda sadece dilbilgisi tekrarı var.”

“Aynı yıl ve farklı yıllarda özellikle gramer konusunda tekrarlar var ama burası bir köy okulu öğrencilerin seviyeleri çok iyi değil tekrarlar daha sık olmalı.”

KÖ1 ve KÖ2'nin görüşlerine göre tekrarlar hem aynı yıl içinde hem de farklı yıllarda dilbilgisi ile sınırlıdır. Bir diğer görüş ise tekrarların aynı yıl olmadığı farklı yıllar ise sadece dilbilgisi tekrarın olduğu şeklindedir. KÖ6'nın bu konudaki görüşlerini aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“Farklı yıllar için dilbilgisi konularında tekrarlar var. Örneğin ‘simple present tense’ zaman zaman karşımıza çıkıyor. Aynı yıl için tekrar edildiğini pek söyleyemem. Köy okulu öğrencilerinin seviyelerini göz önünde bulundurursak yetersiz kalıyor.”

Demirel, Bruner tarafından geliştirilen ve temeli yapılandırmacılık anlayışına dayanan içerik düzenleme yaklaşımlarından, sarmal yaklaşımı daha önceden öğrenilen konuları yeri geldikçe kapsamı da genişleterek tekrar edilmesi olarak tanımlamaktadır. (Demirel, 2011). Öğretim Programı içeriğindeki bilgiler, tekrar edilebilirlik açısından öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun, aynı ve farklı yıllarda tekrarların yetersiz olduğu dilbilgisi ile sınırlı tutulduğu görüşünde olduğu görülmüştür. Öğretmenler tekrarların daha sık olması gerektiğini ve dilbilgisi ile sınırlı kalmamasını dile getirmişlerdir.

4.2.4. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Giderek Genişleme” Özelliği

İkinci alt probleme cevap almak için köy okulunda görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine “öğretim programı içeriğindeki bilgileri ‘giderek genişleme’ özelliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 12’de gösterilmiştir:



Şekil 12. Programın İçeriğindeki Bilgilerin Giderek Genişlemesi

Katılımcıların hepsi, aynı ve farklı yıllarda programda giderek genişlemenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, konuların düzeye uygun olmadığını öğrenciler için zor olduğunu belirtirken, konular arasında aşamalılık olmadığı da görüşler arasındadır. KÖ1 ve KÖ2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Burası bir köy okulu öğrencilerin seviyeleri çok iyi değil aynı yıl ve farklı yıllar için giderek genişleme yeterli değil. Giderek genişleme daha somut olmalı fakat öğrenciler için soyut kalıyor. Daha basit konulardan gidilmeli. Örneğin 8. sınıflarda ‘çoklu zeka’ konusu geçiyor. Bu oldukça zor bir konu.”

“Aynı yıl ve farklı yıllar açısından basit konulardan başlıyor fakat yine derinleşme açısından öğrencilere zor geliyor. Genel olarak konular zor diyebilirim.”

Öğretmenlerin yanıtlarına göre, programda giderek genişleme özelliği yetersizdir ve konular öğrencilerin düzeylerine göre oldukça ağırdır. KÖ1 ve KÖ2 daha kolay ve sade konulardan başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine aynı görüşte olan KÖ4 ve KÖ5 de düşüncelerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Köy okulu öğrencileri için giderek genişleme pek uygun değil. Daha basitten başlanmalı ve ağır konulara hemen geçilmemeli konuların genişlemesi daha sonraki ünitelerde yer almalı öğrencilerin aklı karışıyor, zorlanıyorlar.”

“Aynı yıl ve farklı yıllar için bence konular daha basit ele alınmalı. Giderek genişleyerek gitmeli bu konular şehir öğrencileri için belki basit olabilir ama köy okulu öğrencileri için zor geliyor. Öğrenciler daha ilk ünitelerde zorlanıyorlar.”

Öğretmenler, giderek genişlemenin yetersiz olduğunu konuların zor olduğunu bu yüzden öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. KÖ6 da aynı görüşe ek olarak, program hazırlanırken köy okulu öğrencilerinin de düşünülmesi gerektiğini aşağıdaki cümlelerle vurgulamıştır:

“Konular genişleyerek gitmeli. Tabii öğrencilerin seviyeleri burada çok önemli. 6. sınıf 7. sınıfa göre daha basit konulardan oluşuyor aslında ama köy okulu öğrencileri için konular yine de zor geliyor. Bence konular seçilirken köy okulu öğrencileri de düşünülmesi. Aynı yıl içinde de genişleyerek gitmeli.”

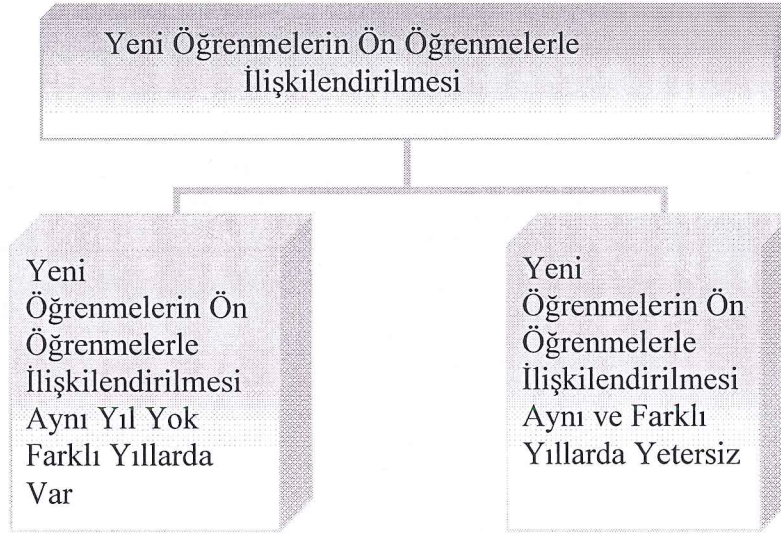
KÖ3 ise giderek genişlemenin olmamasını konular arası aşamalılık olmamasıyla açıklamış ve düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

“Her yıl öğrencilerin öğrenmesi gereken konuların sayısının çok fazla olduğunu düşünüyorum. Konu sayılarını azaltıp daha fazla etkinliğe yer vermek ve konuları aşama aşama derinleştirmek konuları öğrenmede daha çok başarıyı getirecektir. Aynı yıl ve farklı yıllar için konular arası aşamalılık olmalı.”

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. (Brooks ve Brooks, 1993). Sarmal yaklaşımda her yapı bir önceki üzerine inşa edilir ve böylelikle öğrenciler çok zorlanmadan bilgilerini geliştirirler. (Bulpitt ve Deane, 2009). Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların görüşleri bir bütün olarak incelendiğinde öğretim programı içeriğindeki bilgilerin giderek genişleme özelliğinin yetersiz olduğu görülmüştür.

4.2.5. Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi” Özelliği

İkinci alt probleme cevap almak için köy okulunda görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine “öğretim programı içeriğindeki bilgileri ‘yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi’ özelliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 13’de gösterilmiştir:



Şekil 13. Programın İçeriğindeki Bilgilerin Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi Özelliği

Öğretim programı içeriğinde yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliğinin yetersiz olduğunu belirten KÖ2, KÖ4 ve KÖ3 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“7. sınıflar ‘gelecek zaman’ konusu ile başlıyor ve arkasından ‘turistler’ konusu var birbiriyle hiç bağlantısı yok bu konuların. Farklı yıllar için de yeterli değil bence.”

“Bir biri ile bağlantılı olma özelliğinin olduğunu söyleyemem. Aynı yıl ve farklı yıllar için aynı durum söz konusu. Bence konular birbiriyle bağlantılı olmalı öğrencilerin seviyeleri düşük anlamakta zorluk yaşıyorlar.”

“Köy okulu için aynı yıl ve farklı yıllar açısından bakarsak bağlantılar var ama yeterli değil. Konular arası bağlantılara daha fazla önem verilmeli.”

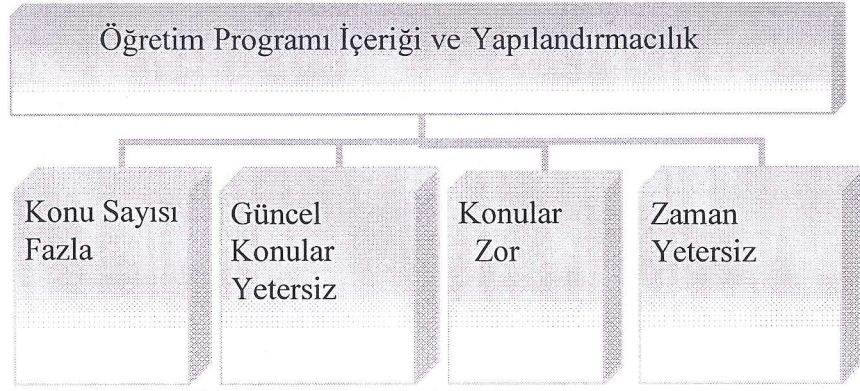
KÖ6 ise yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesinin aynı yıl olmadığını farklı yıllarda olduğunu belirten görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bence yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliği aynı yılda yok ama farklı yıllar için bağlantılar var yani farklı yıllarda evet bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra olduğunu söyleyebiliriz.”

Öğrenmede, önceki öğrenmelerle yeni öğrenilenler arasında bağlantıların kurulması öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve kalıcılığını arttırmaktadır. Bilgiler arasında bağlantı kurulması öğrencilerin yeni öğrendikleri bir konuda algıladığı bilgiyi açıklamak için oluşturduğu şemaların daha kolay kurulmasına olanak sağlamaktadır (Karaağaçlı,2011). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretim programı içeriğinde yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliğinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. İlişkilendirme olmadığı için bağlantı kurmada güçlük yaşayan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmede güçlük yaşadıkları görüşünde birleşmektedirler. Köy okulunda görev yapan öğretmenlerden hiçbiri ‘öğretim programı içeriğindeki bilgilerde yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliği aynı ve farklı yıllarda var’ yanıtını vermemiştir.

4.2.6. Programın İçeriğinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Uygunluğu

İkinci alt probleme cevap almak için köy okulunda görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine “programın içeriğini yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 14’de gösterilmiştir:



Şekil 14. Öğretim Programı İçeriği ve Yapılandırıcılık

Katılımcıların çoğu, konuların sayıca fazla olduğunu ve konuların zor olduğunu dile getirmişleridir. KÖ1 ve KÖ2'nin bu konudaki yorumları şu şekildedir:

“Öğrenciler yaşam koşullarından dolayı İngilizce 'yi zaten pratikte kullanma şansı bulamıyorlar. Hatta birçok öğrenci evde ders çalışma ortamı bile bulamıyor. Böyle olunca da konular çok çabuk unutuluyor ve biz sürekli konu anlatmak zorunda kalıyoruz. Dersler konu anlatarak geçiyor içerikte çok yoğun öğrencilerin yaratıcılıkları için fırsat yok. Aileler de bilinçli değil ödevler bile düzenli yapılmıyor. Aileler çocuklarıyla fazla ilgilenmiyor. Çocuklar okul dışında hayvancılık ve tarımla uğraşıyorlar. Ders çalışmaya vakitleri bile kalmıyor ki yaratıcı olsunlar.”

“Bir köy okulu olarak öğrencilerin seviyeleri iyi değil yeri geliyor. 'what's your name?' sorusunu bile Türkçe'ye çeviriyorum. Öğrencilere bu konular çok ağır geliyor böyle olunca da derse ilgileri azalıyor. Aktif olarak derse katılmıyorlar. Bu konular köy öğrencileri için ağır geliyor.”

Hem konuların sayıca fazla olması hem de zamanın yetersiz oluşundan dolayı öğrencilerin aktif katılımının olmadığını belirten KÖ4 ise şu sözleri dile getirmiştir:

“Bence içerik genele göre hazırlanmış köy okullarındaki öğrencilerin ders çalışma ortamları için uygun değil öğrenciler geri kalıyorlar. Zaten hayvancılık, tarım bir sürü işle uğraşıyorlar ödev yapmaya zamanları olmuyor sadece okulda öğreniyorlar. Ee konular zaten yoğun böyle olunca da sınıfta aktif olamıyorlar çünkü aktif olmak için konuyu bilmek gerekir İngilizce açıklamaları anlamıyorlar sürekli Türkçe'ye çeviriyorum.”

Konuların fazla olmasından ve zamanın yetersizliğinden söz eden KÖ6 da öğrencilerin aktif olamamasının nedenini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

“Bence çok fazla konu var ve aktivitelerin sayısı da çok fazla. Öğrencilerin yaratıcı olmaları için zaman bırakılmamış. Zaten öğrencilerin açığını kapatmak için aynı konuyu sürekli anlatıyoruz. Öğrencilere aktif ve yaratıcı olmak için zaman kalmıyor.”

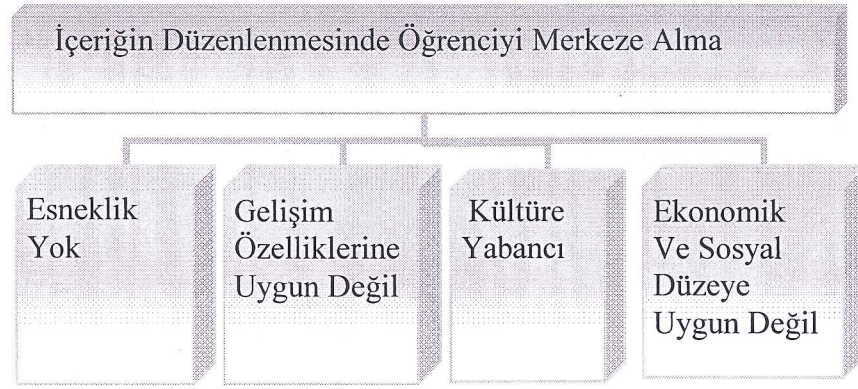
Konuların hem öğrencilerin düzeyine uygun olması gerektiğini hem de güncel konular seçilmesi gerektiğini belirten KÖ3’ün görüşü şu şekildedir:

“Etkinlik merkezli ve gündelik yaşamda karşılaşılabilecek durumlara dayalı örneklerle anlatılan konuları kapsamıyor. Hem aynı yılda hem de farklı yıl öğrenci seviyeleri dikkate alınarak konular seçilmeli. Konular çok ağır geliyor öğrenciler derse aktif katılamıyorlar.”

Yapılandırımcı öğrenmede bilgi, aktarılmak üzere birikmiş örüntüler değildir. Bilgi, düşünme ve analiz ile yeniden yapılandırılır ve içselleştirilir (Karaağaçlı, 2011). Geleneksel öğretim anlayışına göre dersin içeriği önceden belirlenir. Yapılandırımcı anlayışta ise genel hatlar belirlenir ve içeriğin kesin sınırlarına öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları belirlendikten sonra karar verilir. Yapılandırımcılıkta içerik öğrencilerin alternatif bilgilere ulaşmasına imkan verir (Özden, 2003). Program içeriğinin yapılandırımcı öğrenme anlayışı uygunluğuna ilişkin köy okulunda görev yapan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre hem zaman yetersizliği hem de konuların fazla olmasından dolayı içeriğin yapılandırımcı öğrenme anlayışına uygun olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır.

4.2.7. İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma

İkinci alt probleme cevap almak için köy okulunda görev yapan orta okul İngilizce öğretmenlerine “içeriği öğrenciyi merkeze alma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 15’de gösterilmiştir:



Şekil 15. İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma

Şekil 15’de gösterildiği gibi öğretmenler dört ayrı kategoride cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın kültüre yabancı olduğunu dile getirmiştir. KÖ1’in bu konudaki görüşünü aşağıdaki cümlelerle dile getirmiştir:

“Programlar genel olarak hazırlanıyor. Öğrenciler programa çok uzak kalıyorlar. Öğrencilerin seviyeleri zaten iyi değil bu yüzden sürekli Türkçe açıklamalar yapmak durumunda kalıyoruz. Bugün içinde yabancı ülkedeki kiliseler alışveriş merkezleri ve yabancı okulların geçtiği bir konu işledik. Öğrenciler bu yaşama çok şaşırdılar. Özellikle köy okulu için çok yabancı kalıyor konular. Programlar bu kadar genel hazırlanmamalı.”

Konuların öğrencilere yabancı olduğunu öğrencilerin yabancı bir kültürü anlamada güçlük çektiğini bu yüzden de sürekli Türkçe açıklama yapma gereksinimi duyduğunu belirten KÖ1 gibi KÖ3 de görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Dil ve kültür ayrılmaz ikilidir. Türk kültüründe yetişmiş öğrencilere yabancı dili öğretirken öğrenmeye çalıştıkları dilin kültürü hakkında bilgi vermek hatta mümkünse örneklerle göstermek öğrenmeyi daha kalıcı kılacaktır. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapılarına uygun olarak öğrendikleri yabancı dile ait Paskalya, Cadılar Bayramı gibi özel günler hakkında daha fazla bilgiye ve örneğe ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Özellikle bir köy okulu için bu kadar genel hazırlanmış bir içerik hem bizi hem de öğrencileri oldukça zorluyor.”

Türk kültüründe yetişen öğrencilerin yabancı bir kültürü anlamada güçlük çektiğini belirten KÖ3 içerikteki yabancı yaşantılara ait konular için daha açıklayıcı

somut örnekler verilmesi gerektiğini belirtiyor. Programın öğrencileri merkeze almadığını belirten KÖ2 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Özellikle 8. sınıflarda konular çok ağır sanki tıp öğreniyorlar konular ağır geliyor. İçerik hazırlanırken öğrencilerin köy okulunda da okuyor olabileceği düşünülmeli bence. Hem aynı yıl hem de farklı yıllarda konular zor hep çeviri yapmak zorunda kalıyorum.”

Konuların öğrenci merkezli olarak hazırlanmadığını ve köy okulunda öğrenim gören öğrencilerin de dikkate alınması gerektiğine vurgu yapan KÖ2 gibi yine yakın görüşü paylaşan ve öğrencilerin sosyal, ekonomik seviyelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ve programda esneklik olması gerektiğini belirten KÖ6 ise görüşlerini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Program aynı yıl ve farklı yıllar için öğrenciyi merkeze almıyor. Bence program genel öğrenci profiline göre düzenleniyor. Köy okulundaki öğrencilerin ekonomik ve sosyal yaşam şartları göz önünde bulundurulmalı. Ve öğrencilerin daha kolay öğrenmeleri için programlarda esneklik olmalı ki programın uyarlamasını bu esneklik ile öğretmen kapatabilsin.”

Programın içeriğini hem sosyal ekonomik hem de programda esneklik olmadığı için öğrenciyi merkeze almadığını belirten KÖ6 öğrencilerin yaşam şartlarının da dikkate alınmasını gerektiğini belirtmiştir.

Ültanır (2003) içerikteki bilgilerin bazı özel yaşam koşullarını da içermesi gerektiğini belirtmektedir. “İçerik coğrafi, yöresel ve kişisel özellikler taşıyabilmektedir”. İçerikte, ormanlık bölgede yaşayan öğrencilerin yangınla mücadelesi, deniz ve su kenarında yaşayan öğrencilerin suda boğulma tehlikesi gibi konuların yer alması öğrencilerin gerçek yaşamlarında kendilerine yarar sağlayabilecek bilgiler olmasından dolayı oldukça önemli ve bir o kadar öğrenmeyi teşvik edicidir (Ültanır, 2003, s:118).

Sonuç olarak, ikinci alt problem olan köy okulunda görev yapan 6., 7. ve 8. sınıf öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının sarmallık ilişkisine ait

görüşlerini ortaya çıkarabilmek için öğretmenlerden şu bulgular elde edilmiştir: Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, programın amacını “günlük hayatta konuşabilme” olarak belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu, içeriğin öğrenciyi merkeze almasını “konular zor” ve “öğrenci merkezli değil” şeklinde ifade etmişlerdir. Sarmallığın yapılandırmacılık ilişkisine yönelik ise öğretmenler, programın uygun olmadığını vurgulamışlardır. Sarmallığın yeri geldikçe tekrar, giderek genişleme, yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliklerine yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu aynı ve farklı yıllar için bu özelliğin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İkinci alt problem için öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, sarmallık özelliğinin programda olmadığını söylemek mümkündür.

4.3. Köy ve Şehirde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Ait Bulgular:

“Öğretmen, belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirir” (Erden, 1998, s:22). Etkili öğrenme, öğrencinin uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrencinin öğrenmesine yardımcı olurken öğretmenin sahip olması gereken bazı özellikler de bulunmaktadır. Öğretmenin alan bilgisi, meslek bilgisi ve kültürel bilgisinin yanında hoşgörülü, cesaretlendirici ve en önemlisi açık görüşlü olması gerekmektedir (Erden,1998). Öğretmenlerin yeni fikirlere açık olması ve bakış açılarının gelişmiş olması birbirleri arasında görüş farklılıkları da oluşturmaktadır. Üçüncü alt probleme yanıt alabilmek için köy ve şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

4.3.1. Köy ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programının Amacına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Görüşü alınan katılımcılardan şehir merkezinde ve köy okulunda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu İngilizce dersi öğretim programının amacını “günlük hayatta kullanabilme” olarak belirtmişlerdir. ŞÖ4 ve KÖ5’in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“İngilizce dersini öğretim programının temel amacı bireylere günlük hayatta fayda sağlamak olmalı öğrenciler günlük hayatta İngilizce konuşabilmeliler.”

“İyi bir İngilizce dersi öğretim programının temel amacı öğrencilere İngilizce’yi en iyi şekilde öğretmek olmalı. Öğrenciler, günlük hayatlarında İngilizce konuşmayı öğrenmeliler.”

Araştırmaya katılan, köy ve şehir okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin ifadeleri incelendiğinde İngilizce dersi öğretim programının temel amacı konusunda ortak görüşte oldukları ve büyük çoğunluğunun “günlük hayatta kullanabilme” görüşünde birleştikleri söylenebilir.

4.3.2. Köy ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özelliklere Ait Görüşlerinin Karşılaştırılması

Köy ve şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programı içeriğinin sahip olması gereken özellikleri hakkındaki görüşleri karşılaştırıldığında şehir merkezinde görev yapan öğretmenler, öğretim programı içeriğinin özelliklerini hedeflere uygun, önemli, dayanıklı, geçerli, anlamlı, güncel, bilimsel ve öğretim ilkelerine uygun şeklinde belirtirken köy okulundaki öğretmenler de aynı görüşü ifade etmişlerdir. ŞÖ4 ve KÖ6’nın bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İyi bir içerik öğrencinin düzeyine uygun olmalı. Düzeyine derken gelişim özelliklerinden bahsediyorum bazen 8. sınıfa gelmiş öğrenciler için oldukça çocuksu konular geliyor karşımıza bu durumda öğrenciler sıkılıyor ve hemen o konuyu geçmek istiyorlar. Aynı zamanda uzun zaman kullanılabilir olmalı kalıcı olmalı yani.. Öğrenci günlük hayatta kullanabileceği bir konuyu daha dikkatle dinliyor.”

“İçerik öğrenci düzeyine uygun olmalı. Konular çok ağır ve sayıca fazla olmamalı.”

Katılımcıların görüşlerinden hareketle öğretim programı içeriğinin sahip olması gereken özellikler konusunda hemfikir oldukları yorumlanabilir.

4.3.3. Köy ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programı İçeriğinin Sarmallık İlişkisi ve “Tekrar Edilebilirlik, Giderek Genişleme, Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi” Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Köy ve şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerinin programın sarmallık ilişkisine ait görüşleri incelendiğinde, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin tekrar edilebilirlik, giderek genişleme ve yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliklerinin aynı yılda olmadığını farklı yıllarda olduğunu belirtirken, köy okulunda görev yapan öğretmenler aynı yılda ve farklı yıllarda bu özelliklerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. ŞÖ4 ve KÖ4’in görüşleri:

“Aynı yıl için fazla tekrar yok. Farklı yıllar için tekrarlar var örneğin 6. sınıftaki bir gramer konusu 7. sınıfta da karşımıza çıkıyor. Örneğin ‘if clause’ hem 6. hem de 7.sınıflarda var.”

“Aynı yılda ve farklı yıllarda içerikteki tekrarlar yeterli değil biz kendimiz tekrar etmek durumunda kalıyoruz. İçerikteki tekrarlar daha sık olmalı. Yoksa öğrenciler öğrendiklerini unutuyorlar.”

Öğretmenlerin görev yaptığı okulların koşullarının farklı olması görüşlerindeki farklılıkları da ortaya koymaktadır. Kırsal kesimde yaşayanlar ile şehir merkezinde yaşayanlar arasında farklılık olması beraberinde öğretmenlerin bakış açılarını da değiştirmektedir. Burada öğretmenlere düşen görev öğrencilerinin sosyal alt yapılarını dikkate alarak öğrenciler hakkında ön bilgi edinebilmeyi sağlamaktır (Ültanır, 2003). Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal yaşam koşulları hakkında ön bilgiye sahip olmaları uyguladıkları eğitim programının olumlu ve olumsuz yanlarını görmelerine olanak sağlayacaktır. Bu doğrultuda şehir merkezi ve köy okullarında görev yapmakta olan öğretmenler programa farklı görüşle bakmaktadırlar. Öğretmenlerin yorumlarına bakıldığında şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu içeriğin sarmallık ilişkisinin aynı yılda olmadığı farklı yıllarda olduğu görüşünde iken, köy okulunda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise hem aynı yıl hem de farklı yıllar için sarmallık ilişkisinin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir.

4.3.4. Köy ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı Uygunluğu Görüşlerinin Karşılaştırılması:

Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir ve öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001). Köy ve şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, konuların fazla ve zor olması, zaman yetersizliği, konuların dilbilgisi ağırlıklı olması nedenlerinden dolayı içeriğin yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olmadığı düşüncesini savunmaktadırlar. ŞÖ7 ve KÖ4'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Şu anki program daha önceki programlara göre daha öğrenci merkezli uygulamaya yönelik fakat yine de içerikle ilgili sıkıntılar var. Konular çok fazla. Bu sebepten yapılandırmacı öğrenme anlayışını kendimiz oluşturmaya çalışıyoruz.”

“Bence içerik genele göre hazırlanmış köy okullarındaki öğrencilerin ders çalışma ortamları için uygun değil öğrenciler geri kalıyorlar. Zaten hayvancılık, tarım bir sürü işle uğraşıyorlar ödev yapmaya zamanları olmuyor sadece okulda öğreniyorlar. Ee konular zaten yoğun böyle olunca da sınıfta aktif olamıyorlar çünkü aktif olmak için konuyu bilmek gerekir İngilizce açıklamaları anlamıyorlar sürekli Türkçe 'ye çeviriyorum.”

4.3.5. Köy ve Şehir Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma Açısından Görüşlerinin Karşılaştırılması:

Ültanır'a (2003) göre öğrenme içeriği, öğrencileri bugünkü yaşam şartlarına hazırladığı ölçüde önem taşımaktadır. İçerik öğrencilerin ilgi alanlarından oluştuğu sürece öğrencinin konuya olan dikkati artacağından içerik öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilmelidir. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenler genel olarak öğretim programının öğrenciyi merkeze aldığını belirtirken, köy okulundaki

öğretmenlerin büyük çoğunluğu programı kültüre yabancı buldukları için öğrenciyi merkeze almadığını ifade etmişlerdir. ŞÖ6 ve KÖ4'ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Evet, program genel olarak öğrenciyi merkeze alıyor. Çalıştığım okulun öğrencileri için konuşuyorum aynı yıl ve farklı yıllar açısından program öğrenciler için uygun.”

“Bence içerik öğrenci merkezli düzenlenmiyor. Köy okulu için hele çok uzak kalıyor. Öğrenciler birçok yabancı kavramla karşılaşılıyor bambaşka kültür. İşte sonucunda da öğrencilerin öğrenmesi zorlaşıyor ilgileri azalıyor. Bence köy okulları için ayrı bir program düzenlenmeli.”

Şehir merkezinde görev yapan öğretmenler öğretim programının öğrenci merkezli olduğunu dile getirirken köy okulunda görev yapan öğretmenler ise programı öğrenci merkezli bulmamış hatta köy okulu öğrencileri için ayrı bir program düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak köy ve şehir merkezinde görev yapan öğretmenler, öğretim programının amacı, içeriğin özellikleri ve yapılandırmacı anlayış konusunda ortak görüş belirtirken, programın öğrenci özelliğine uygunluğu ve sarmallığın özellikleri ile ilgili farklı görüşler belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulardan hareketle, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisine yönelik görüşleri arasında farklılık olduğu söylenebilir.

4.4. 6., 7. ve 8. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sarmallık İlişkisine ait Program Tasarısı İçeriğinin Sarmallık İlişkisi Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Dördüncü alt probleme yönelik, 6., 7. ve 8. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı Tasarısı İçeriğinin Sarmallık İlişkisi değerlendirildiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programı tasarısı incelendiğinde, Talim Terbiye Kurulu tarafından programın sarmal formatta hazırlandığı ve konuların yeri geldikçe tekrar edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Konuların tekrar edilerek öğrencilerin konuyu birden fazla görmeleri sağlanabileceği ve bu şekilde öğrencilerin konuları unutmalarına engel olunacağı belirtilmiştir (MEB,2006).

4.4.1. İngilizce Dersi Öğretim Programının Temel Amacı

Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programının temel amacı programda şu şekilde açıklanmıştır:

Günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Çünkü ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Ülkemizde İngilizce öğretiminin amacı zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır (MEB, 2006).

Programda, ülkenin yabancı dil bilen kişilere ihtiyaç olduğu belirtilmekte ve askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda ileri seviyeye ulaşabilmek için dil bilmenin önemi belirtilmektedir. Programda yine amaca vurgu şu şekilde belirtilmiştir:

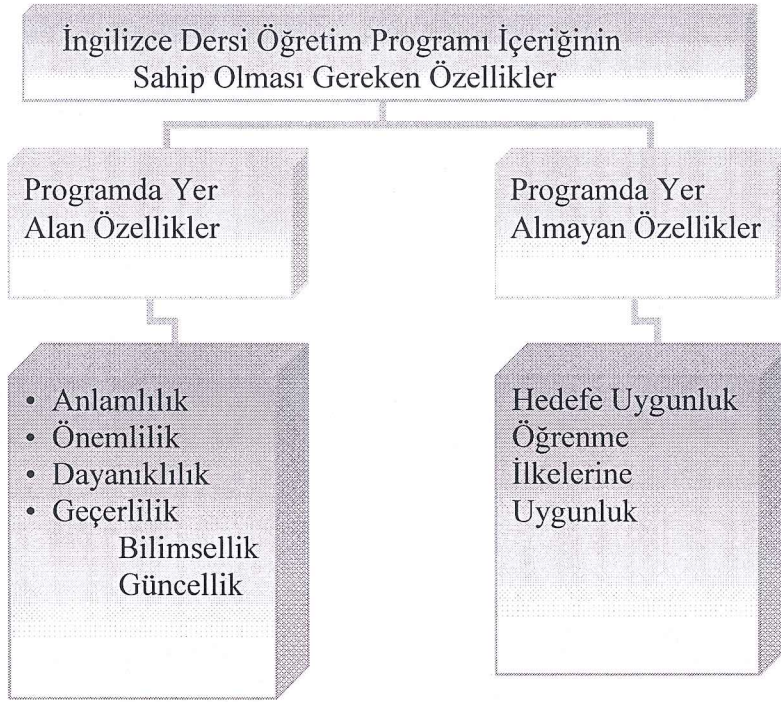
Amaç, öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek izlenir türlerinin hepsinden yararlanılabilir. Böylelikle ortaya çıkarılan program yaklaşımına karma yaklaşım denmektedir. Bu programda yapısal (dilbilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal/işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar+Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler), süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır (MEB,2006).

TTK, programın amacını öğrencilere günlük konuşma becerisi kazandırma olarak nitelendirirken, bu amacı gerçekleştirebilmek için tek bir yaklaşımı yeterli bulmayıp, karma yaklaşım modelini benimsemiştir. Karma yaklaşım modeli, Palmer'a göre, hedefe ulaşmak için her türlü yöntem ve aracı kullanmaktır. Palmer, herhangi iki farklı yöntemi birbirine ekleyip bir bütün oluşturmayı önermektedir. (Palmer, 1921). Sarmal içerik düzenleme yaklaşımını uygulayabilmek için en uygun yol olan karma yöntem modeli, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak amacı ile öğrenciyi merkeze alan yaklaşım ve yöntemleri içerirken, TTK tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programının ağırlıklı olarak, dilbilgisi öğretimini amaçlayan yapısal yaklaşıma göre düzenlendiği, diğer taraftan öğrencilerin daha aktif olacağı iletişimsel, işlevsel-kavramsal yaklaşımlara gereken önemin verilmediği görülmüştür.

4.4.2. Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olması Gereken Özellikler

TTK tarafından hazırlanan öğretim programında içeriğin sınırlandırılması gerektiği ve içeriğin iyi organize edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda içeriğin hedeflere uygun olarak hazırlanması gerektiği de belirtilmiştir. İçerik düzenleme yaklaşımlarından sarmal yaklaşımı benimsediğini belirten TTK, sarmal formatın hem öğretmenlere hem de öğrencilere konuyu birden fazla çalışma fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Sarmal yaklaşımın yapısında olan konuların giderek zorlaşması ilkesinin de kullanılması gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2006).

İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sahip olması gereken özellikler şekil 16'de gösterilmiştir:



Şekil 16. İngilizce Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Özellikleri

Erden içeriğin değerlendirilmesinde şu sorulara yanıt verilmesi gerektiğini belirtmektedir: “kapsamda yer alan bilgiler, önemli, dayanıklı ve geçerli mi?” ve “kapsam öğrenciler için anlamlı mı?” (Erden, 1998, s:30). Şekil 16’da gösterildiği gibi TTK tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, içeriğin önemlilik, dayanıklılık, geçerlilik (bilimsellik, güncellik), anlamlılık özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, 6. sınıflarda günlük hayatlarında yararlanabilecekleri güncel, önemli ve öğrenciler için anlamlı olan “aile, zevkler ve ilgiler, yiyecek ve içecekler, günlük hayat ve rutin işler, okul, hava durumu, hijyen, parti, canlılar, oyunlar ve sporlar, güvenlik, farklı yerler, tatil, matematik, laboratuvar çalışması, farklı hayat tarzları” konuları yer alırken 7. sınıf konuları ise: “farklı inanışlar, turistik yerler, doğal miras, bilgisayar, moda, tv programları, eski günler, icatlar ve keşifler, öyküler ve efsaneler, tarih, yetenekler, değişen yaşam tarzları, teknoloji, ekoloji, modern tıp, iç dünya” olarak belirtilmektedir. 8. sınıf konuları: “arkadaşlık, başarıya giden yol, fiziki görünüş, düşler, Atatürk, polisiye öyküler, kişisel deneyimler, ailede işbirliği, başarı öyküleri, okuma, kişisel hedefler, kişilik çeşitleri, dil öğrenme, önlemler, tercihler ve empati” şeklinde yer almaktadır.

Erden'e (1998) göre içeriğin öğrenciler için anlamlı olması ilgi ve ihtiyaçlarına bağlıdır. Konuların öğrenciler için dikkat çekici olması ve günlük hayattan olması içeriğin anlamlılığını arttırmaktadır. TTK tarafından hazırlanan öğretim programı içeriği incelendiğinde konuların günlük yaşama yakın olması ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi içeriğin anlamlılık ilkesine uyularak hazırlandığı söylenebilir.

Konuların ileriki yaşamlarında da kullanabilecekleri bilgiler içermesi 6. sınıflarda, “günlük hayat ve rutin işler, canlılar, farklı yerler, matematik, laboratuvar çalışması, farklı hayat tarzları” konuları; 7. sınıflarda “farklı inanışlar, turistik yerler, doğal miras, bilgisayar, moda, icatlar ve keşifler, tarih, değişen yaşam tarzları, teknoloji, ekoloji, modern tıp”, konuları; 8. sınıfta, “başarıya giden yol, fiziki görünüş, düşler, polisiye öyküler, kişisel deneyimler, ailede işbirliği, başarı öyküleri, kişisel hedefler, kişilik çeşitleri, dil öğrenme, önlemler, tercihler ve empati” konuları öğrencilerin uzun süre kullanabileceği konular olmasından dolayı içeriğin dayanıklılık ilkesine de uygun olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan konuların bilimsel olması 6. sınıflarda, “hava durumu, canlılar, farklı yerler, matematik, laboratuvar çalışması” konularının yer alması; 7. sınıflarda, “farklı inanışlar, turistik yerler, doğal miras, bilgisayar, icatlar ve keşifler, öyküler ve efsaneler, tarih, teknoloji, ekoloji, modern tıp”, konularının yer alması ve 8. sınıflarda “fiziki görünüş, kişisel deneyimler, kişisel hedefler, kişilik çeşitleri, dil öğrenme, empati” konuları da içeriğin bilimsel konuları da içerdiğini göstermektedir.

Erden'e (1998) göre içeriğin değerlendirilmesi aşamasında yanıt aranan bir diğer soru ise “kapsam hedeflerle tutarlı mı?” sorusudur. (Erden, 1998, s:30). Program incelendiğinde ise bu özelliğe uyulmadığı anlaşılmaktadır. Hedefler, daha basit düzeyde belirlense de içeriğin daha karmaşık ve hedefe göre daha üst düzey olduğu görülmektedir. Hedef ve içerik arasında tutarlılığın olmadığı bulgusuna program detaylı bir şekilde incelenip ulaşılmıştır.

6. sınıf öğretim programında hedefte, “iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar temel kelimeleri öğrenme”, “günlük hayatta kullanabilecekleri temel ifadeleri öğrenme”, “günlük hayatta kullanabilecekleri basit nesnelerin adlarını

öğrenme”, “adreslerini, kimliklerini ve diğer kişisel bilgilerini söyleyebilme”, “özür dileme, teşekkür etme gibi ifadeleri öğrenme”, “sınırlı sayıdaki kelimeleri ana dili İngilizce olan birinin anlayacağı şekilde telaffuz etme”, “öğrenilen kelimelerle basit cümleler kurma”, “öğrenilen ifadelerle basit öyküler anlatabilme”, “ve, sonra, fakat bağlaçlarını öğrenme” ifadeleri yer alırken; içerikte “aile, zevkler ve ilgiler, yiyecek ve içecekler, günlük hayat ve rutin işler, okul, hava durumu, hijyen, parti, canlılar, oyunlar ve sporlar, güvenlik, farklı yerler, tatil, matematik, laboratuvar çalışması, farklı hayat tarzları” konuları yer almaktadır. Hedefte daha alt seviyede öğrenmeler amaçlanırken içeriğin daha üst seviyede hazırlandığı görülmektedir. Örneğin, daha ilk ünite olan “aile” konusunun içeriğinde öğrencilerden dinlemede “aile ile ilgili dinlenen metni anlama” okumada “aile ilgili okunan metnin ana fikrini anlama” yazmada “basit kelimeleri yazmanın yanı sıra ‘ve’ ve ‘ama’ bağlaçlarını kullanarak ifadeleri birleştirme” konuşmada “basit cümlelerle soru sorma ve cevap alma” istenmektedir. İlk ünite içeriği için öğrencilerin daha kolay anlayacağı ve yapabileceği becerilerin yer alması gerekirken görüldüğü gibi oldukça zor beceriler beklenmektedir. Yine, beşinci ünite olan “okul” içeriğinde öğrencilerden, dinlemede, “kayıttan dinlenen metni anlama”, “dinlenen kayıttan ilgili bilgiyi çıkarma”, “kayıttan dinleme yapılırken yazılı metinden bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarma”, okumada “yazılı materyali okuyup ilgili bilgiyi belirleme ve anlamını tahmin etme”, “yazılı metinle ilgili ana fikri bulup, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarma” yazmada “günlük hayatla ilgili insanlar, yerler, meslekler gibi konular hakkında kısa durumları yazma” konuşmada “günlük yaşamdan kişiler hakkında betimleyici sunu yapma”, “günlük olayları niteleyerek anlatma”, “alışkanlıklar hakkında soru sorup cevap alma”, “boş zaman aktiviteleri ile ilgili soru sorup cevap alma”, “kişisel bilgileri ile ilgili soru sorup cevap alma” becerileri istenmektedir. Bu verilerden anlaşıldığı üzere 6. sınıflar için hazırlanan içerik hedefi gerçekleştirebilecek nitelikte değildir.

Diğer taraftan 7. sınıfta hedefte “temel ifadeleri kullanarak, kendileri ve diğer insanlar, yerleşim yerleri v.s. konularında iletişim kurmak”, “kişisel özellikler, günlük yaşam aktiviteleri, gereklilikler, ricalar hakkında kısa ifadeler üretme”, “günlük yaşam aktiviteleri için gerekli kelimeler öğrenme”, “öneride ve ricada bulunabilme”, “çok kısa ifadelerle adres sormayı, selamlaşmayı öğrenebilme”, “belirlenen kelimelerin listesi sınırlı tutularak, kısa ifadeleri ezberleme”, “yüz yüze

iletişim becerisi geliştirme”, “tartışmanın giriş, gelişme ve sonuç bölümleri için basit teknikleri öğrenme”, “ve, ama, çünkü bağlaçlarını kullanarak kelime gruplarını birleştirme”, “bağlaçları pekiştirme amacı ile basit cümleleri birleştirerek öykü anlatma”, “bilinen konularla ilgili kelimelerle kolaylıkla kurulabilecek cümleleri oluşturma” ifadeleri yer alırken içerikte, “farklı inanışlar, turizm, doğal miras, bilgisayar, moda, tv programları, eski günler, icatlar ve keşifler, öyküler ve efsaneler, tarih, yetenekler, değişen yaşam tarzları, teknoloji, ekoloji, modern tıp, iç dünya” üniteleri yer almaktadır. İçeriğin hedefi gerçekleştirici nitelikte olmadığı program incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin ikinci ünite “turistik yerler” içeriğinde öğrencilerden dinlemede “dinlenen kısa metinden ana fikri bulma”, “kayıttan istenilen bilgiyi çıkarma” okumada “yazılı metni okuyarak anlama, broşür, seyahat rehberi gibi materyallerden tahmin edilebilir bilgiyi bulma”, “broşür seyahat rehberi ile ilgili liste halinde verilen bilgileri çıkarma” yazmada “ve, ama, çünkü bağlaçlarıyla basit cümleleri birleştirme” konuşmada “insanlar, yerlerle ilgili günlük olayları açıklama”, “sevdikleri ve sevmedikleri durumları, nesnelere açıklayarak söyleme”, “insanlar, yerler ve sahip olunanlarla ilgili durumları tanımlama”, “günlük hayatla ilgili konular hakkında etkileşimli iletişim kurma”, “selamlama, tanışma, teşekkür etme gibi sosyal sözcükleri kullanma”, “yazılı metinle ilgili kısa tartışmaya katılma”, “seyahat ve ulaşım araçları ile ilgili bilgi edinme”, “yön tarif etme, bir yere nasıl gidilir açıklayarak söyleme”, “harita ve plana bağlı olarak yön sorma cevap alma” becerileri kazanmaları istenmektedir. Bir ünite içinde bu kadar çok bilgi ve becerilerin yer alması yaklaşık iki ders içinde kazanılmasının oldukça güç olduğu görülmektedir. Böylelikle içeriğin hedefi gerçekleştirilmesi oldukça zor olduğu gibi konuların karmaşık olması öğrenciyi de anlam karmaşası içinde bırakacağı anlaşılmaktadır.

8. sınıfta ise hedefte öğrencilerden, “günlük durumlarla baş edebilecek temel dil becerisi edinme”, “bazı yapıları basit hataları tolere ederek doğru biçimde kullanma”, “anadili İngilizce olan biri tarafından rahatlıkla anlaşılacak fakat partneri tarafından zaman zaman tekrarı istenebilecek düzeyde telaffuza sahip olma”, “kısa kelimelerin fonetiğini yazabilme”, “günlük yaşamdan kısa cümleler yazma”, “genel ifadelerle iletişim kurma”, “basit bir dille soru sorma cevap alma”, “kısa tartışmalarla kendilerini anlaşılabilir şekilde ifade etme” ifadeleri yer alırken içerikte “arkadaşlık, başarıya giden yol, fiziki görünüş, düşler, Atatürk, polisiye öyküler, kişisel deneyimler, ailede işbirliği, başarı öyküleri, eğlenceli okuma, kişisel hedefler,

kişilik çeşitleri, dil öğrenme, önlemler, tercihler ve empati” konuları yer almaktadır. Hedefle içerik karşılaştırıldığında içeriğin daha yoğun becerilere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, 7. ünite “kişisel deneyimler” konusudur. Bu ünite, dinlemede “dinlenen metnin ana fikrini bulma”, “kayıttan dinlenen parçadan istenen özel bilgiyi bulma”, “ana fikri kullanarak dinlenen metinden bilmeyen kelimelerin anlamını çıkarma” okumada “konu ile ilgili kısa metni anlama”, “günlük materyalle ilgili tahmin edilebilir bilgiyi çıkarma”, “metnin ana fikrini ve destekleyen ayrıntı ve örnekleri anlama” yazmada “ve, ama, çünkü bağlaçlarıyla cümleleri birleştirme”, “kişisel deneyimlerle ilgili kısa tanımlamaları yazma”, “kısa metinden anahtar kelimeleri ve ifadeleri çıkarma” konuşmada “günlük durumlarla ilgili gerçek bilgiler verme”, “kişisel deneyimlerle ilgili soru sorup cevap alma”, “insanlar ve yerlerle ilgili basit tanımlamalar yapma”, “ilgili konuyla anlaşılabilir tartışma yapma” becerileri yer almaktadır. 8. sınıf hedefleri ve içeriği incelendiğinde hedefin özellikle konuşma becerileri içermesine rağmen içerikte konuşma becerilerine gereken önemin verilmediği görülmektedir. Yine içerikte çok fazla bilgi ve becerinin yer almasının hedefi gerçekleştirmeyi zorlaştırdığı görülmektedir.

Programın incelenmesiyle içeriğin hedeflerle tutarlı olmadığı anlaşılırken, programda bilgilerin sunuluş sırasında büyük ölçüde öğrenme ilkelerinde uyulmadığı da görülmektedir. Erden’e (1998) göre, içeriğin değerlendirilmesinde yanıt alınması gereken bir diğer soru da ‘içerikte yer alan bilgilerin sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?’ sorusudur. Öğrenme ilkeleri; öğrenciye görelilik, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta ve ekonomiklik olarak sıralanmaktadır (Karaağaçlı, 2011).

1. Öğrenciye Görelilik: Karaağaçlı ’ya (2011) göre öğrenciye görelilik ilkesi şu özellikleri içermektedir:

- Kalıtsal özellikler,
- Çevresel etmenler,
- Öğrenme hızı ve süresi,
- Zihinsel, fiziksel, duygusal özellikleri,
- Sosyo-ekonomik durum,
- İlgi ve beklentileri,
- Hazır bulunuşluk düzeyi,
- Öğrenme gereksinimleri,
- Yaş ve zeka özellikleri (Karaağaçlı, 2011, s:49).

Program incelendiğinde içerikte bilgilerin öğrenciye görelilik ilkesini kısmen taşıdığı görülmektedir. İçerikteki bilgiler, genel olarak ilgi ve beklentileri ve öğrenme gereksinimlerini karşılayacak bilgiler içermektedir. Örneğin, 6. sınıflarda günlük hayatlarında yararlanabilecekleri ‘aile, zevkler ve ilgiler, yiyecek ve içecekler, günlük hayat ve rutin işler, okul, hava durumu, hijyen, temizlik, parti, canlılar, oyunlar ve sporlar, güvenlik, farklı yerler, tatil, matematik, laboratuvar çalışması, farklı hayat tarzları’ konuları, 7. sınıflarda ise: “farklı inanışlar, turistik yerler, doğal miras, bilgisayar, moda, tv programları, eski günler, icatlar ve keşifler, öyküler ve efsaneler, tarih, yetenekler, değişen yaşam tarzları, teknoloji, ekoloji, modern tıp, iç dünya” konuları, 8. sınıflarda “arkadaşlık, başarıya giden yol, fiziki görünüş, düşler, Atatürk, polisiye öyküler, kişisel deneyimler, ailede işbirliği, başarı öyküleri, eğlenceli okuma, kişisel hedefler, kişilik çeşitleri, dil öğrenme, önlemler, tercihler ve empati” konuları öğrencilerin ilgi ve beklentileri ve öğrenme gereksinimlerini karşılayacak bilgiler içermektedir.

Diğer taraftan içerikteki bilgilerin öğrencilerin yaş ve zeka düzeyleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızı ve süresine uygun olmadığı görülmektedir. 6. sınıflarda “matematik, laboratuvar çalışması”, 7. sınıflarda “modern tıp, bilgisayar” 8. sınıflarda, “dil öğrenme, kişilik çeşitleri, empati” konuları teknik bilgiler içermesinden dolayı her öğrencinin yaş, zeka, hazırbulunuşluk düzeyi için uygun olmayabilmektedir. Özellikle de “modern tıp” ve “matematik” konuları zeka ve hazırbulunuşluk seviyesi oldukça yüksek öğrenciler için cezp edici olsa da ortalama seviyedeki öğrenciler için üst seviyede konular olduğundan İngilizce öğrenmeye olan ilgilerini düşüreceği söylenebilir. Burada öğrencilerin zihinsel becerilerinin de birbirinden farklı olabileceği göz ardı edilmektedir. Ayrıca, 6. sınıflarda, “farklı hayat tarzları”, 7. sınıflarda “farklı inanışlar, değişen yaşam tarzları, iç dünya”, 8. sınıflarda “kişisel hedefler, başarı öyküleri, kişilik çeşitleri, dil öğrenme, tercihler ve empati” konuları duyuşsal zeka becerisi gerektirdiğinden her öğrenci için uygun olmadığı görülmektedir. Yeşilyaprak’ a (2009) göre, beynin sol yarı küresi mantıksal, sözel, dilsel, sağ yarı küresi ise algısal, dikkat çekici, uzaysal, bütüncü artistik bilgiyi işlemek için daha uygundur. Öğrencilerin bu özellikler açısından da dikkate alınması gerekmektedir.

Program incelendiğinde, yine içeriğin, sosyoekonomik, çevresel, kalıtsal etmenlere dikkat edilerek hazırlanmadığı görülmektedir. Yeşilyaprak' a (2009) göre, çevresi yoksullaşan çocukların zeka bölümleri de aynı oranla düşüş göstermektedir. Elverişsiz çevrelerde yaşayan çocukların zekalarındaki bölümler yaşları büyüdükçe daha da azalmaktadır. “5-6 yaş çocuklarının ortalama zeka bölümü, 90-100 arasında iken aynı bölgede yaşayan 10-12 yaş çocuklarının ortalama zeka bölümleri, 70 civarındadır.” Burada kalıtım ve çevre koşullarının öğrenme üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Biyolojik gelişim süresince kalıtım yolu ile gelen özellikler önemli iken çevrenin kalıtım üzerindeki etkisi de göz ardı edilememektedir. Çevrenin zenginliği ya da fakirliği kalıtım üzerinde destekleyici ve engelleyici etkiye sahiptir (Yeşilyaprak, 2009, s:171). Programın kırsal kesim ya da sosyoekonomik düzeyi daha düşük öğrencilere de uygulanacağı düşünülürse, içeriğin yoğun olması ve konuların daha üst seviyede bilgiler içermesi yönünden içeriğin uygun olmadığını söylemek mümkündür. 6., 7., ve 8. sınıflarda toplam 34 hedef ve 48 ünite yer almaktadır. Çevresel etmenlere bağlı olarak öğrenme kapasitesi ve hızının da azalacağı planlanarak içeriğin hazırlanması gerekmektedir.

2. Basitten Karmaşığa: Karaağaçlı'ya (2011) göre, önce basit konular ve kavramlar öğretilmeli daha sonraki aşamalarda konuların zorluk derecesi artmalıdır. Programın içeriği incelendiğinde bu özelliğin göz ardı edildiği görülmektedir. Örneğin 6. sınıflarda daha ilk ünite olan “aile” içeriğinde öğrencilerden dinlemede “aile ile ilgili dinlenen metni anlama”, okumada “aile ilgili okunan metnin ana fikrini anlama”, yazmada “basit kelimeleri yazmanın yanı sıra ‘ve’ ve ‘ama’ bağlaçlarını kullanarak ifadeleri birleştirme”, konuşmada “basit cümlelerle soru sorma ve cevap alma” istenmektedir. 7. sınıflarda da ilk ünite olan “farklı inanışlar” ünitesinde dinlemede “kayıttan anadili İngilizce olan kişilerin yaptığı konuşmanın temasını bulma”, “dinlenen basit metnin ana fikrini çıkarma”, “kayıttan dinlenen metinden daha önceden istenen özel bilgiyi bulma” okumada “günlük hayatta ilgili verilen metni anlama”, “burçlarla ilgili metinden istenen bilgiyi bulma”, “burçlarla ilgili liste halinde verilen çizelgeden istenen bilgiyi çıkarma” yazmada “ve, ama, çünkü bağlaçlarını kullanarak kelime öbeklerini ve cümleleri birleştirme” konuşmada “ailelerini, yaşam koşullarını ve eğitimsel alt yapıları tartışma”, “insanları yerleri, iyelikleri tartışma”, “kendini ve başkalarını tanımlama”, “soru sorma cevap alma”, “yapılandırılmış tartışma içinde iletişim kurma”, “günlük durumlarla ilgili soru sorup

farklı fikirler edinme” becerileri istenmektedir. İlk ünite için her iki sınıf içinde oldukça üst düzey beceriler olduğu görülmektedir. 8. sınıflarda ise yine yoğun içerikle başlayıp 10. üniteye “eğlenceli okuma” da öğrencilerden dinlemede “melodi ile öykünün modunu belirleme”, okumada “kısa öyküyü okuma”, “metinden bilinmeyen kelimeleri çıkarma”, “olaylar ve kişiler arasındaki ilişkileri anlama”, “akış şeması çizme” yazmada “kısa metinden kelimelerin anlamlarını çıkarma” konuşmada, “basit tanımlamalar yapma”, “anlaşılmayan anahtar kelimelere ilgili açıklama isteme”, “konuyla ilgili basit tartışma yapma” becerileri istenmektedir. Bu becerilerin ilk ünitelerde yer alması gerekirken son ünitelerde yer alması ve bu ünitelerden önce gelen becerilerin daha üst düzey olması basitten karmaşığa ilkesine uyulmadığını göstermektedir.

3. Yakından Uzağa: Büyükkaragöz’e (1999) göre, öğretilecek konular bulunan yer ve zamandan başlayarak daha uzağa gitmelidir. 6. sınıflarda “aile” konusundan başlayıp zamanla; “okul, farklı yerler, farklı inanışlar” konularına yer verilmesi bu ilkeye uyulduğunu göstermektedir. Fakat 7. sınıflarda “farklı inanışlar, turistik yerler, eski günler, tarih”, konularının ilk ünitelerde yer alması uzaktan yakına ve günümüzden geçmişe ilkesini göz ardı ettiği görülmektedir. Ayrıca son üniteye “iç dünya” konusunun da kişisel özellikleri içermesinden dolayı baştaki ünitelerde yer alması gerekmektedir. 8. sınıflarda, “kişisel deneyimler, kişilik çeşitleri, kişisel hedefler” konularının öğrencilerin kendi hayatlarından olmasından dolayı “Atatürk, başarı öyküleri”, konularından önce gelmesi gerekmektedir. Sonuç olarak yakından uzağa ilkesine sadece 6. sınıflarda uyulduğunu genel olarak uyulmadığını söylemek mümkündür.

4. Somuttan Soyuta: Öğrenme etkinliğinde bütün duyu organlarını işe koymak öğrenmenin temel şartlarından biridir. Elle tutulan, gözle görülen varlık konular hem daha kolay öğrenilmekte hem de daha kalıcı olmaktadır. Öğretimde öncelikle somut kavramlar öğretilmeli daha sonra soyut kavramlara geçilmelidir (Büyükkaragöz, 1997). Program incelendiğinde, somuttan soyuta ilkesine kısmen uyulduğu ancak yeterli olmadığı görülmüştür.

6. sınıflarda, “zevkler ve ilgiler” ünitesi için içerikte “sevdikleri film karakteriyle ilgili poster yapma” görevi yer almaktadır. Bu somut bir etkinlik

olmasına rağmen diğer ünitelerde böyle etkinliklere yer verilmemiştir. 4. ünite “günlük hayat ve rutin işler” öğrencilerden “günlük aktivitelerin listesini yapma” becerisi istenmektedir. Günlük aktivitelerin listesini yapmak yerine öğrencilerden, günlük aktiviteleri gösteren somut resimlerle derse katılmaları istenebilir. 5. ünite “okul” öğrencilerden “okulun planını çizip önemli yerleri adlandırma” görevi istenmektedir. Bunun yerine öğrenciler okulu gezip bu esnada gördükleri yerleri söyleyebilirler. 13. ünite “tatil” öğrencilerden “ulusal bayramları bulma ve adlarını yazma” istenmektedir. Öğrencilerden ulusal bayramlarda ne yaptıklarını rol yapma yolu ile öğrenmeleri sağlanırsa daha somut ve kalıcı bilgiler edinebilirler.

7. sınıflarda, 7. ünite “eski günler” öğrencilerden “eski aile fotoğraflarını getirip bilgi verme” istenmektedir. Bilgilerin kalıcı olması doğru bir aktivitedir, fakat diğer ünitelerde de bu şekilde olması gerekmektedir. 6. ünite “tv programları” için öğrencilerden “tv den sevdikleri karakteri seçip tanımlamaları” istenmektedir bunun yerine sevdikleri karakterin yerine geçip canlandırmaları ve iletişim ortamı kurmalarını istemek bilgilerin somutlaşmasını sağlayacaktır. 8. ünite “icatlar ve keşifler” öğrencilerden “en önemli icadın ne olduğunu söyleme” görevi yer almaktadır. Böyle bir görev yerine, öğrencilerden hayallerindeki icadı resim ederek veya fotoğraflarını getirerek arkadaşlarıyla mucitler yarışması yapmaları bilgilerin hem somutlaşmasını hem de kalıcılığını artırması mümkündür. 9. ünite “öyküler ve efsaneler” öğrencilerden “öykünün sonunu değiştirme” istenmektedir. Öğrencilerden öykünün sonunu sınıf ortamında canlandırmaları daha somut bir görev olacaktır.

8. sınıflarda, 13. ünite öğrencilerden “sınıflarındaki ideal yabancı dil öğrencisini seçmek için kampanya posterleri hazırlama” becerisi istenmektedir. Somuttan soyuta ilkesi için ideal bir görev olmasına rağmen programda tek bir ünite değil genelinde görülmesi gerekmektedir. 1. ünite “arkadaşlık” öğrencilerden “ideal arkadaşın tanımını yapma” istenmektedir. Bunun yerine ideal arkadaşın özellikleri resim edilebilir, ideal arkadaş canlandırılabilir ve ya ideal arkadaşla ilgili oyunlar yarışmalar yapılabilir. 2. ünite “başarıya giden yol” öğrencilerden “en çok sevdikleri aktiviteleri listeme” istenmektedir. Öğrencilerin sevdikleri aktiviteleri gerçekleştirmeleri, aktivite ile ilgili şarkı bulmaları oyun oynamaları bilgilerin daha somut olmasını sağlayacaktır. 5. ünite “Atatürk” konusunda öğrencilerden “Kurtuluş

Savaş'ındaki bir karakteri hayal etmeleri" istenmektedir. Öğrencilerin soyut bilgiler yerine daha somut bir yolla Kurtuluş Savaş'ını dramatize etmeleri, şarkı söylemeleri, fotoğraflarla açıklamaları bilgilerinin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır.

5. Bilinenden Bilinmeyene: Bilinenden bilinmeyene ilkesi, yeni öğretilecek bilgi, beceri ve tutumların önceden öğrenilenlerle bağlantı kurularak öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Karaağaçlı, 2011). Program incelendiğinde bilinenden bilinmeyene ilkesine gereken önemin verilmediği görülmektedir.

6. sınıflarda konular, "aile, zevkler ve ilgiler, yiyecek ve içecekler, günlük hayat ve rutin işler, okul, hava durumu, hijyen, parti, canlılar, oyunlar ve sporlar, güvenlik, farklı yerler, tatil, matematik, laboratuvar çalışması" şeklinde sıralanmıştır. İlk ünite "aile" den sonra "okul" ünitesinin verilmesi aile ve okul arasındaki bağlantıyla öğrenmelerin daha anlamlı olmasını sağlayacaktır. Yine "parti" konusundan sonra "yiyecek ve içecekler" konusunun bağlantı kurularak verilmesi gerekmektedir. Bir biriyle bağlantılı konuların art arda verilmesi konuların öğrenciler tarafından daha kolay öğrenmelerini sağlayacaktır. Yine, "hava durumu, canlılar, laboratuvar çalışması, matematik" konularının da bir birinden kopuk bir şekilde verilmemesi gerekmektedir.

7. sınıflarda konular, "farklı inanışlar, turistik yerler, doğal miras, bilgisayar, moda, tv programları, eski günler, icatlar ve keşifler, öyküler ve efsaneler, tarih, yetenekler, yaşam tarzları, teknoloji, ekoloji, modern tıp, iç dünya" şeklinde sıralanmıştır. "farklı inanışlar, yaşam tarzları ve iç dünya" konularının bir birinden çok uzakta olması aralarında bağlantı kurmayı güçleştirmektedir. Yine, "eski günler" ve "tarih" konularının da bağlantılı olarak verilmesi gerekmektedir. Bir diğer konu "icatlar ve keşif"ten sonra, keşiflere bağlantılı olarak "doğal miras, turistik yerler" konularının yer alması konular arasındaki bağlantıyı arttıracaktır görülmektedir.

8. sınıflarda konular, "arkadaşlık, başarıya giden yol, fiziki görünüş, düşler, Atatürk, polisiye öyküler, kişisel deneyimler, ailede işbirliği, başarı öyküleri, eğlenceli okuma, kişisel hedefler, kişilik çeşitleri, dil öğrenme, önlemler, tercihler ve empati" şeklinde sıralanmıştır. Konuların "kişilik çeşitleri, kişisel hedefler, kişisel deneyimler" şeklinde sıralanması önce kişilik çeşitlerinin öğrenilmesi, buradan kişisel

hedeflerin belirlenmesi ve daha sonra deneyimlere geçilmesi, öğrenmenin mantıklı bir sıra içinde ilişkilendirilerek gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca “kişisel deneyimler” den sonra, “başarıya giden yol, başarı öyküleri” ve buna bir örnek olarak da “Atatürk” konusunun işlenmesi daha ilişkili olacaktır.

6. Ekonomiklik: Öğretimin amaçlarına en az zaman, materyal ve emek ile ulaşılmasını ön görmektedir (Büyükkaragöz, 1997). Öğretim programında, 6. sınıflarda 14 hedef, 16 ünite; 7. sınıflarda, 12 hedef, 16 ünite; 8. sınıflarda 8 hedef 16 ünite ve ünite içinde yoğun bilgi ve beceriler yer almaktadır. 6. sınıflar için haftada 3 saat; 7. ve 8. sınıflar için haftada 4 saat İngilizce dersi olduğu göz önünde bulundurulursa program içeriğinin düzenlenmesinde ekonomiklik ilkesine uyulmadığını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, program incelendiğinde, program içeriğinin önemlilik, dayanıklılık, geçerlilik (bilimsellik ve güncellik), anlamlılık özelliklerini içerdiğini; program içeriğinin sahip olması gereken en önemli özellik hedeflere uygunluk özelliğinin görülmediğini, öğretim ilkelerine uygunluk özelliğinin ise kısmen görüldüğünü söylemek mümkündür.

4.4.3. Program İçeriğinin Sarmallık İlişkisi “Tekrar Edilebilirlik, Giderek Genişleme, Yeni Öğrenmelerle Ön Öğrenmelerin İlişkilendirilmesi”

Harden’a (2001) göre içeriğin düzenlenmesinde sarmal yaklaşımın kullanılması içeriğin kullanılabilirliğini arttırmaktadır. Harden sarmallığın üç temel özelliği içerdiğini belirtmektedir:

- Konuların tekrarlanarak yenilenmesi,
- Yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi,
- Konuların giderek derinleşmesi (Harden, 2001, s: 417-418).

Sarmal yaklaşım, konuların tekrarlı yenilenmesine dayalıdır. Diğer programlarda da tekrar yapılmasına rağmen sarmal yaklaşımda derinlemesine anlama fırsatı verir. (Bulpitt ve Deane, 2009). TTK tarafından hazırlanan program incelendiğinde “tekrar edilebilirlik” özelliğinin Aynı yılda dilbilgisi ile sınırlı olduğu görülmektedir. 6. sınıfta bağlaç konusu ilk üniteden son üniteye kadar sıklıkla tekrar edilirken öğrencinin her üniteye karşısına çıkması tekrarların yeri geldikçe yapılması

ilkesine uymamaktadır. Yine 7. sınıflar için de bağlaç konusu haricinde tekrara yeterince yer verilmemektedir. 8. sınıf için de aynı durum söz konusudur yine bağlaçlar hemen her üniteye tekrarlanırken diğer konuların tekrarına yer verilmemiştir. Aynı yılda dilbilgisinde sınırlı konuların tekrarı yapılırken, farklı yıllarda da tekrarlar yetersiz görülmüştür. 6. sınıfın ilk ünitesi “aile” 8. sınıfın 8. ünitesinde “ailede iş birliği” yine 6. sınıfın 16. ünitesi “farklı hayat tarzları” 7. sınıfın 12. ünitesinde “değişen yaşam tarzları” üniteleriyle tekrarlanmıştır. 7. sınıfın 9. ünitesi “öyküler ve efsaneler”, 8. sınıfın 9. ünitesinde “başarı öyküleri” olarak tekrarlanmıştır.

Sarmallık sadece tekrarlardan ibaret değildir materyale yeni bilgiler ekleyerek derinleşmesi sağlanır Sarmallık birçok yollarla ve yapılarla giderek genişleyerek bütüne ulaşmaktır. Bir bulmacanın parçalarını yerine koyar gibi süreç devam eder. Bu süreçte bilinenler üzerine yeni edinilen bilgiler konur. (Kenneth ve Trevor, 2007).

Giderek genişleme özelliği, öğretim ilkelerinin basitten karmaşığa ilkesi ile aynı özelliklere sahip olmasından dolayı bu ilke ile aynı çerçevede incelenmiştir. Bulgulara göre giderek genişleme ilkesine aynı yıl uyulmadığı farklı yıllarda da yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Örneğin 6. sınıflarda daha ilk üniteye olan “aile” içeriğinde öğrencilerden dinlemede “aile ile ilgili dinlenen metni anlama”, okumada “aile ilgili okunan metnin ana fikrini anlama”, yazmada “basit kelimeleri yazmanın yanı sıra ‘ve’ ve ‘ama’ bağlaçlarını kullanarak ifadeleri birleştirme”, konuşmada “basit cümlelerle soru sorma ve cevap alma” istenmektedir. 7. sınıflarda da ilk ünite olan “farklı inanışlar” ünitesinde dinlemede “kayıttan anadili İngilizce olan kişilerin yaptığı konuşmanın temasını bulma”, “dinlenen basit metnin ana fikrini çıkarma”, “kayıttan dinlenen metinden daha önceden istenen özel bilgiyi bulma” okumada “günlük hayatta ilgili verilen metni anlama”, “burçlarla ilgili metinden istenen bilgiyi bulma”, “burçlarla ilgili liste halinde verilen çizelgeden istenen bilgiyi çıkarma” yazmada “ve, ama, çünkü bağlaçlarını kullanarak kelime öbeklerini ve cümleleri birleştirme” konuşmada “ailelerini, yaşam koşullarını ve eğitimsel alt yapıları tartışma”, “insanları yerleri, iyelikleri, tartışma, kendini ve başkalarını tanımlama”, “soru sorma cevap alma”, “yapılandırılmış tartışma içinde iletişim kurma”, “günlük durumlarla ilgili soru sorup farklı fikirler edinme” becerileri istenmektedir. İlk ünite

için her iki sınıf içinde oldukça üst düzey beceriler olduğu görülmektedir. 8. sınıflarda ise yine yoğun içerikle başlayıp 10. ünite “eğlenceli okuma” da öğrencilerden dinlemede “melodi ile öykünün modunu belirleme” okumada “kısa öyküyü okuma”, “metinden bilinmeyen kelimeleri çıkarma”, “olaylar ve kişiler arasındaki ilişkileri anlama”, “akış şeması çizme” yazmada “kısa metinden kelimelerin anlamlarını çıkarma” konuşmada “basit tanımlamalar yapma”, “anlaşılmayan anahtar kelimelere ilgili açıklama isteme”, “konuyla ilgili basit tartışma yapma” becerileri istenmektedir. Bu becerilerin ilk ünitelerde yer alması gerekirken son ünitelerde yer alması ve bu ünitelerden önce gelen becerilerin daha üst düzey olması giderek genişleme özelliğine aynı yıl içerisinde uyulmadığını göstermektedir.

Farklı yıllar açısından incelendiğinde ise genişlemenin dilbilgisi ile sınırlı tutulduğu, diğer konuların sürekli, aynı şekilde yer aldığı görülmektedir. 6. sınıfın ilk ünitesinde öğrencilerden “ve” ve “ama” bağlaçları ile cümle kurması beklenirken ikinci ünite “ve”, “ama” ve “sonra” bağlaçları ile cümleler kurması istenmiştir. Diğer ünitelerde de yine bu bağlaçlara aynı düzeyde yer verilmiştir. Öğrencilerden ilk ünite cümleleri birleştirmeleri beklenirken son ünite de aynı düzeyde beceri istenmiştir. 7. sınıfın ilk ünitesinde bu bağlaçlara “çünkü” eklenerek bağlaçların sayısı artırılmıştır. 7. sınıf boyunca yine aynı bağlaçlarla aynı düzeyde beceriler beklenmiştir. 8. sınıfta yine aynı bağlaçlar seviye biraz daha ağırlaştırılarak içerikte yer almaktadır.

Harden’a (2001,s:418) göre yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi, sarmallığın bir diğer önemli özelliğidir. Bu özellik, öğretim ilkelerinin bilinenden bilinmeyene ilkesi ile aynı özelliklere sahip olmasından dolayı aynı çerçevede incelenmiştir. İçerikte “yeni öğrenmelerle ön öğrenmelerin ilişkilendirilmesi” özelliği bakıldığında konular arası bağlantının aynı yılda olmadığı görülmüştür. 6. sınıflarda konular, “aile, zevkler ve ilgiler, yiyecek ve içecekler, günlük hayat ve rutin işler, okul, hava durumu, hijyen, parti, canlılar, oyunlar ve sporlar, güvenlik, farklı yerler, tatil, matematik, laboratuvar çalışması” şeklinde sıralanmıştır. İlk ünite “aile” den sonra okulun verilmesi aile ve okul arasındaki bağlantıyla öğrenmelerin daha anlamlı olmasını sağlayacaktır. Yine “parti” konusundan sonra “yiyecek ve içecekler” konusunun bağlantı kurularak verilmesi

gerekmektedir. Bir biriyle bağlantılı konuların art arda verilmesi konuların öğrenciler tarafından daha kolay öğrenmelerini sağlayacaktır. Yine, hava durumu, canlılar, laboratuvar çalışması, matematik konularının da bir birinden kopuk bir şekilde verilmemesi gerekmektedir.

7. sınıflarda konular, “farklı inanışlar, turistik yerler, doğal miras, bilgisayar, moda, tv programları, eski günler, icatlar ve keşifler, öyküler ve efsaneler, tarih, yetenekler, yaşam tarzları, teknoloji, ekoloji, modern tıp, iç dünya” şeklinde sıralanmıştır. “Farklı inanışlar, yaşam tarzları ve iç dünya” konularının bir birinden çok uzakta olması aralarında bağlantı kurmayı güçleştirmektedir. Yine, “eski günler” ve “tarih” konularının da bağlantılı olarak verilmesi gerekmektedir. Bir diğer konu “icatlar ve keşif”ten sonra, keşiflere bağlantılı olarak “doğal miras, turistik yerler” konularının yer alması konular arasındaki bağlantıyı arttıracakı görülmektedir.

8. sınıflarda konular, “arkadaşlık, başarıya giden yol, fiziki görünüş, düşler, Atatürk, polisiye öyküler, kişisel deneyimler, ailede işbirliği, başarı öyküleri, eğlenceli okuma, kişisel hedefler, kişilik çeşitleri, dil öğrenme, önlemler, tercihler ve empati” şeklinde sıralanmıştır. Konuların “kişilik çeşitleri, kişisel hedefler, kişisel deneyimler” şeklinde sıralanması önce kişilik çeşitlerinin öğrenilmesi, buradan kişisel hedeflerin belirlenmesi ve daha sonra deneyimlere geçilmesi, öğrenmenin mantıklı bir sıra içinde ilişkilendirilerek gerçekleştirilmesini sağlayacağı, ayrıca “kişisel deneyim”lerden sonra, “başarıya giden yol, başarı öyküleri” ve buna bir örnek olarak da “Atatürk” konusunun işlenmesi daha ilişkili olacağı saptanmıştır.

Farklı yıllardan bakıldığında ise giderek genişlemenin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler 6. sınıfta durum zarfının ilk şeklini öğrenirken, 7. ve 8. sınıflarda ilk şeklini hatırladıktan sonra ikinci şeklini görmekteirler. Konulara genel olarak bakıldığında ise konular arası bağlantı görülememektedir.

Sonuç olarak Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim program tasarısı incelendiğinde içeriğin sarmallık ilişkisinin oldukça yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, söz konusu program tasarısı içeriğinin sarmallık ilişkisinin olması gereken düzeyde olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 6., 7. ve 8. İngilizce dersi öğretim programının sarmallık ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar alt problemlere yanıt olacak şekilde sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar:

5.1.1. Şehir Merkezinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6., 7. Ve 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sarmallık İlişkisi

Araştırmanın birinci alt problemde yer alan “şehir merkezinde görev yapan öğretmenler tarafından 6., 7. ve 8. sınıf ders programlarının içeriğinin sarmallık ilişkisi nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna yanıt alabilmek için şehir merkezinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hem fikir olması ile sarmallığın aynı yılda olmadığı farklı yıllarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler aynı yıl için, tekrar edilebilirlik, giderek genişleme ve yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliklerinin aynı yıl olmadığını farklı yıllarda olduğunu belirtmişlerdir. Sarmallığın temelini oluşturan yapılandırmacılık ile ilgili olarak öğretmenler, konuların sayıca çok fazla olduğunu bu yüzden tekrar etmeye zaman kalmadığını dile getirmişlerdir. Henson (2006) temeli yapılandırmacılığa dayanan ve yabancı dil öğretiminde içerik düzenlemesinde kullanılan sarmal yaklaşımı, sadece konuların tekrarı ile kalmayıp bunu bir adım daha öteye taşıyarak konuların kapsamının giderek genişlemesi gerektiğini ve konular arasında bağlantıların sağlanarak ön bilgilerle bağlantı kurulmasını belirtmekte ve sarmallığın ancak bu şekilde verimli olabileceğini öne sürmektedir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda da İngilizce dersi öğretim programında sarmallık ilişkisinin kısmen bulunduğu fakat bunun yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Köy Okulunda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sarmallık İlişkisi

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan “köy okulunda görev yapan öğretmenler tarafından 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının içeriğinin sarmallık ilişkisi nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna yanıt alabilmek için köy okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenler, özellikle konuların sayıca fazla ve öğrenci özelliklerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, sarmallığın aynı ve farklı yıllarda yetersiz olduğunu programda olsa bile uygulamada bunu yapamadıklarını konuların sayıca fazla ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmamasından dolayı programı uygulayamadıklarını dile getirmişlerdir. Bruner (1960) sarmal yaklaşımda konuların giderek genişlediğini belirtirken, konuların karmaşık halde ve birbirleriyle bağlantıları kurulmadan öğrenciye sunulmasının anlam karmaşasından başka bir etkisi olmayacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde İngilizce dersi öğretim programında sarmallık ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Köy ve Şehirde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Görüşleri Arasında Farklılıklar

Yeşilyaprak (2009) öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenlerin var olduğunu ve bunların kişisel veya çevresel etmenler olduğunu belirtmektedir. Çevresel etmenlerin, bireyin öğrenmesini etkilediğini vurgularken yoksul çevrede yaşayan bireylerin öğrenme güçlerinin daha iyi çevrede yaşayanlara oranla daha düşük olduğu görüşünü savunmaktadır. Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan “köy ve şehirde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek için köy ve şehir merkezinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde şehir merkezinde görev yapan öğretmenler tekrar edilebilirlik, giderek genişleme ve yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliklerinin aynı yılda olmadığını diğer yıllarda olduğunu ifade ederken; köy okulunda görev yapan öğretmenler aynı yılda ve farklı yıllarda bu özelliklerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. 6., 7. Ve 8. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı Tasarısı İçeriğinin Sarmallık İlişkisi

Perkins (1999) sarmallığı birçok yollarla ve yapılarla giderek genişleyerek bütüne ulaşmak şeklinde ifade ederken, bu sürecin bir bulmacanın parçalarını yerine koyar gibi devam ettiğini ve bu süreçte bilinenler üzerine yeni edinilen bilgilerin konduğunu, sarmallığın sadece tekrarlardan ibaret olmadığını materyale yeni bilgiler ekleyerek konunun derinleşmesinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Sarmal programlama yaklaşımı daha önce öğrenilmiş olan konuların gerektikçe tekrarlanıp genişletildiği yaklaşıma göre hazırlanmış programlamadır. Dil öğretimi açısından en uygun içerik düzenleme yaklaşımıdır bu sebeple İngilizce dersi öğretim programı hazırlanırken sarmal programlama yaklaşımı kullanılmaktadır. Programın sarmal niteliği konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar öğretilmesine fırsat verir ve bir ünite ve sınıfta önceki öğrenilenler tekrar edilirken konuların kapsamı genişletilmektedir. Programın temelinde yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesi fikri vardır (MEB,2006).

Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, öğretim programı kılavuzunda yer alan sarmal düzenleme yaklaşımının niteliklerini, programın kısmen taşıdığı ancak bunun yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerik, sarmallık kapsamındaki tekrar edilebilirlik özelliğini farklı yıllarda taşısa da bunun dilbilgisi konularıyla sınırlı olduğu genel olarak konuların tekrarına yer verilmediği görülmüştür. Efe (1996) yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dilini amaç, yazını ise araç olarak gördükleri belirlenmiş ve öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçmek istedikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, dil öğretiminde gerekli köklü değişimlerin yapılması gerektiği saptanmış ve iletişim kurabilmenin temel amaç olması gerektiği belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda da dilin, dilbilgisi ağırlıklı olarak kullanıldığı saptanmış ve iletişimsel yaklaşıma gerekli önemin verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Rhodes ve Ashcroft (2011) tarafından sarmal program temele alınarak yapılan çalışmada, çalışma grubundaki öğrencilere giderek genişleme ve tekrar yöntemi ile beceriler sunulmuş ve bunun sonucunda da tıp öğrencilerin başarılarında gözle görülür artış belirlenmiştir. Tıp eğitiminde oldukça önemli olan “CPR” ve “BLS”

programlarının yenilenmesinde sarmal formatın uygulanmasının ne derece önemli olduğu öne sürülmüştür. Bu araştırma ile öğretim programında, konuların giderek genişleme özelliği, aynı yılda oldukça yetersiz iken farklı yıllarda yine dilbilgisi ile sınırlı olup dil öğretimde önemli olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için hazırlanan içerikte bu özellik görülememektedir. Yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliğinin de yine aynı yılda yetersiz olduğu farklı yıllarda da dilbilgisi ile sınırlı olduğu belirlenmiştir. Cadavid (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, konu temelli dil öğretimi yöntemi ve sarmal içerik yaklaşımına göre düzenlenen programın hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, bu yöntemle daha kolay ve verimli ders işledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ise derse daha aktif katıldıkları ve öğrendiklerinin daha kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada, gerek öğretmen görüşlerinden gerekse program tasarısı incelemesinden elde edilen veriler neticesinde 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sarmallık özelliğini dilbilgisi boyutu ile kısmen taşıdığı, ancak bu niteliğin sarmal formatta hazırlandığı öne sürülen bir program için oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program içeriğinin düzenlenmesinde sarmal yaklaşım ilkelerinin daha fazla dikkate alınması gerektiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

5.2. Öneriler:

1. Program geliştirme sürecinde, köy, şehir ve farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.
2. Program tasarımı sürecinde, içerik belirleme ve düzenleme çalışmalarından önce içerik analizleri titizlikle yapılmalıdır.
3. İngilizce dersi öğretim programındaki konuların sayısı azaltılmalı ve konular arası bağlantılar daha güçlü bir şekilde kurulmalıdır.
4. Program içeriğinde yer alan bilgiler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bireysel farklılıkları göz önüne alınarak, yeniden düzenlenmelidir.

5. Dil öğretiminde en uygun içerik düzenleme yaklaşımı kabul edilen sarmal içerik düzenleme yaklaşımı temel alınarak konular, giderek genişleme, yeri geldikçe tekrar ve yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi özelliklerine göre yapılandırılmalıdır.

6. Programın uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri de dikkate alınarak programlarda gerekli güncellemeler yapılmalıdır.

7. Orta okul düzeyinde yapılan bu araştırma, orta öğretim ve lisans düzeylerinde de yapılmalıdır.

8. Yabancı dil öğretimi için en uygun yaklaşım ve yöntem olarak kabul edilen birleşik yaklaşım ve karma yöntem üzerinde daha kapsamlı çalışmalar yapılmalı ve dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminden iletişimsel öğretime nasıl geçilebileceği araştırılmalıdır.

9. Ülkemizde yabancı dil öğretiminin yetersiz olması ve kalıcılığının sağlanamamasının nedenleri araştırılmalı ve programlar bu husus dikkate alınarak yapılandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aguilar, J.A.M.(2011). Teachers' Knowledge of Second Language and Curriculum. Journal of Universidad de La Sabana, Colombia, 13(1), 89-110. www.revistas.unal.edu.co/index adresinden 08 Aralık 2014 tarihinde alındı.
- Anderson, M., Hughes, J. And Manuel, J. (2004). *Drama and English Teaching*. London: Oxford University Pres.
- Arabacı, İ.B. (2005). Öğretme Öğrenme Sürecinde Sınıfta Demokrasi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 316, 20-27.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Brooks ve Brooks (1993). The Case for Constructivist Classrooms. Virginia: ASCD Alexandria.
- Bilen, M. (2006). *Planlamadan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bullpitt, H., Deane, M. (2009). Connecting Reflecting Learning, Teaching, and Assesment. *Occasional Paper*, <http://www.health.heacademy.ac.uk> adresinden 2 Aralık 2014 tarihinde alındı.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme, Kaynak Metinler*. Konya: Öz Eğitim Basın Yayın Dağıtım.
- Büyükkaragöz, S. (1999). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Öz Eğitim Basın Yayın Dağıtım.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harward University Press.

Cadavid, C. (2003). Teaching English Through a Thematic Spiral Curriculum. *Journal of Medellin University*, 8(1), <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/kala/index> adresinden 05 Aralık 2014 tarihinde alındı.

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Oxford University Press.

Creswell, J.W.(2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Çelik, V. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demirel, Ö. (2013). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*.

- Efe, H. (1996). *İngilizce Bölümü Hazırlık Sınıfı Öğrencileri İçin Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimine Yönelik Program Geliştirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Er, K. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:39, 25.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Basım. .
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:15, 123 - 148
- Harden, R.M. (2001). *A Practical Guide for Medical Teachers*, ed: Dent, J, U.K.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Henson, K. (2006). *Curriculum Planning*. USA: Waveland Press.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelly, A.V. (1999). *The Curriculum Theory and Practice*. New Delhi: Paul Chapman Publishing.
- Karaağaçlı, M. (2011). *Öğretimde Kuramlar ve Yaklaşımlar*. Ankara: Sage Yayıncılık.
- Kenneth M., Trevor G. (2007). The Spiral Curriculum: implications for online learning. *BMC Medical Journal*, 52(7).
- Konur, K. (2012). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Ögesine ilişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- LeCompte, M. D. and Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- MEB. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). İngilizce Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB Basımevi.
- Merril, D.M. (1994). *Instructional Design Theory*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Nunan, D. (1988). *The Learner Centred Curriculum*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1998). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. USA.

Oxford, L.,R. (1990). *Language Learning Strategies*. Massachusetts: Heinle Publishers.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Palmer, H.E. (1921). *The Oral Method Of Teaching Languages*.

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park.

Perkins, D. (1999). *The Many Faces of Constructivism*.

Rhodes, K., Ashcroft, E.M. (2011). A spiral curriculum for teaching resuscitation: the what, the why, the how. *Medical Journal of University of Wollongong*, <http://ro.uow.edu.au/medpapers/272> adresinden 03 Aralık 2014 tarihinde alındı.

Richard, J.C., Rodgers, T.S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. UK: Cambridge University Pres.

Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı Temelleri- Prensipleri-Kriterler*. Balıkesir: İnce ofset.

Semiz, Ö. (2011). *Bir Eğitim Programının Yükleme İnançları, Özyeterlik, Dil Öğrenme İnanışları, Başarı Ve Öğrenci Çabası Üzerindeki Etkileri: Motivasyon Yönünden Risk Altındaki Yabancı Dil Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Selley, N. (1999). *The Art of Constructivist Teaching in the Primary School*. London: David Fulton Publishers.

- Sönmez, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler, Eleştirel Düşünme*, ed: Özcan Demirel, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development Theory and Practice*. New York.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E., Perkmen, S. (2011). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tyler, W.R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Vegas, E. ve Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America: the Challenge for the 21st Century*. The International Bank for Reconstruction and Development, New York: The World Bank.

Walcott, H.F. (1994). *Transforming qualitative data; Description ,analysis and interpretation*. Newbury Park.

Yeşilyaprak, B. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zorba, M.G. (2012). *Anadolu Liseleri 9. Sınıf EFL Programı ve Okul Materyallerinin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Doğrultusunda İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK-1 GÖRÜŞME İZİNİ



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 99191664/605.01/2535757

18/09/2013

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi

b) Ebru DİZMAN ÇAKIR' a ait 06.09.2013 tarih ve 2345602 sayılı dilekçe

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Ebru DİZMAN ÇAKIR		
Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	6.7.8. Sınıflar İngilizce Ders Programının İçeriğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Sarmallık Açısından İncelenmesi		
Başvuru Tarihi	06.09.2013	Başvuru Sayısı	2345602
Çalışma Başlama Tarihi	16.09.2013		
Çalışma Bitiş Tarihi	15.11.2013		
Veri Toplama Araçları	Görüşme Formu		
Araştırma Türü	YüksekLisans Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Balıkesir Merkezinde Bulunan Ortaokul Müdürlükleri		

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü taktirde olurlarınıza arz ederim.

Güvenli Elektronik İmza
Asit ile Ayıdır.

Emin AYGÖR
V.H.K.

18 Eylül 2013

Yakup YILDIZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
18/09/2013
Sabri CANER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki : Dilekçe ve Ekleri (10 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

EK-2 GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu:

Öğretmen görüşlerine göre 6. 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisi nasıldır?

Okul _____ Tarih ve Saat (başlangıç-bitiş) _____
Görüşmeci _____

Merhaba benim adım Ebru DİZMAN ÇAKIR Deniz Kuvvetlerinde İngilizce Öğretmeni olarak görevliyim ve Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık açısından incelenmesi üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle okulunuzda uygulanmakta olan İngilizce ders programı ile ilgili konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce ders programı ve sarmallık ilişkisi ile ilgili ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerle görüşme yapıyorum çünkü programı uygulayan, hayata geçiren sizler olduğunuz için sizi, beni araştırmamın sonucuna götürecek önemli bireyler olarak görüyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, ülkemizdeki eğitim çalışmalarına önemli katkıda bulunacağına inanıyorum. Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

SORULAR

- 1- Sizce İngilizce dersi öğretim programının temel amacı ne olmalı?
- 2- Sizce iyi bir öğretim programı içeriği hangi özelliklere sahip olmalı?
- 3- Programın içeriğindeki bilgileri “yeri geldikçe tekrar edilebilirlik” özelliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Aynı yıl kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)
 - Farklı yılların kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)
- 4- Programın içeriğindeki bilgileri “giderek genişleme” özelliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Aynı yıl kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)
 - Farklı yılların kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)
- 5- Programın içeriğindeki bilgileri “yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi” özelliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Aynı yıl kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)
 - Farklı yılların kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)
- 6- Programın içeriğindeki bilgileri yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Aynı yıl kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)
 - Farklı yılların kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)
- 7- İçeriğin düzenlenmesini öğrenciyi merkeze alma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Aynı yıl kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)
 - Farklı yılların kapsamındaki bilgiler açısından (6-7-8)

EK-3 ŞEHİR MERKEZİ OKULU ÖĞRET MEN GÖRÜŞMESİ
VERİ KODLAMA ANAHTARI

İngilizce Dersi ÖĞretim Programının Temel Amacı

- İngilizce’yi Günlük Hayatta Kullanabilme
- İngilizce İletişim Becerisi Geliştirme
- Bireysel Fayda

İyi Bir ÖĞretim Programı İeriğinin Sahip Olduğu Özellikler

- Önemlilik
- Güncellik
- Geçerlilik
- Bilimsellik
- Anlamlılık
- Hedefe Uygunluk
- ÖĞretim İlkelerine Uygunluk

Programın İeriğindeki Bilgilerin “Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik” Özelliği

- Tekrarlar Aynı Yıl Yok Farklı Yıllarda Yetersiz (Dilbilgisi Tekrarı Var)
- Aynı ve Farklı Yıllarda Tekrarlar Yetersiz (Dilbilgisi Tekrarı Var)
- Aynı ve Farklı Yıllarda Yeterli Tekrar Var

ÖĞretim Programı İeriğindeki Bilgilerin “Giderek Genişleme” Özelliği

- Giderek Genişleme Aynı Yıl Yok Farklı Yıllarda Var
- Giderek Genişleme Aynı ve Farklı Yıllarda Var
- Giderek Genişleme Aynı ve Farklı Yıllarda Yok

ÖĞretim Programı İeriğindeki Bilgilerin “Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi” Özelliği

- Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi Aynı ve Farklı Yıllarda Var

- Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi Aynı Yıl Yok Farklı Yıllarda Var
- Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi Aynı ve Farklı Yıllarda Yok

Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Uygunluğu

- Konu Sayısı Fazla
- Esneklik Yok
- Konular Zor
- Konular Dilbilgisi Ağırlıklı
- Konuşma Becerisi Yetersiz

İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma

- Gelişim Özellikleri Dikkate Alınmıyor
- Gelişim Özelliklerine Uygun
- Kültüre Yabancı
- Ekonomik Ve Sosyal Düzeye Uygun Değil

İngilizce Dersi Öğretim Programının Temel Amacı

- İngilizce’yi Günlük Hayatta Kullanabilme
- Bireysel Fayda
- Sınavlarda Başarı

İyi Bir Öğretim Programı İçeriğinin Sahip Olduğu Özellikler

- Önemlilik
- Güncellik
- Geçerlilik
- Bilimsellik
- Anlamlılık
- Hedefe Uygunluk
- Öğretim İlkelerine Uygunluk

Programın İçeriğindeki Bilgilerin “Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik” Özelliği

- Aynı Yıl Yok Farklı Yıllarda Yetersiz
- Aynı ve Farklı Yıllarda Tekrarlar Yetersiz

Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Giderek Genişleme” Özelliği

- Konular Düzeye Uygun Değil, Giderek Genişlemiyor
- Konular Arası Aşamalılık Yok
- Giderek Genişleme Yok

Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi” Özelliği

- Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi Aynı ve Farklı Yıllarda Yetersiz

- Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi Aynı Yıl Yok Farklı Yıllarda Var

Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Uygunluğu

- Konu Sayısı Fazla
- Güncel Konular Yetersiz
- Konular Zor
- Zaman Yetersiz

İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma

- Esneklik Yok
- Gelişim Özelliklerine Uygun Değil
- Kültüre Yabancı
- Ekonomik Ve Sosyal Düzeye Uygun Değil

İngilizce Dersi Öğretim Programının Temel Amacı

- İngilizce’yi Günlük Hayatta Kullanabilme
- İngilizce İletişim Becerisi Geliştirme
- Bireysel Fayda

Program İçeriğinin Sahip Olduğu Özellikler

- Önemlilik
- Güncellik
- Geçerlilik
- Bilimsellik
- Anlamlılık

Program İçeriğinin Sahip Olmadığı Özellikler

- Hedefe Uygunluk
- Öğretim İlkelerine Uygunluk

Programın İçeriğindeki Bilgilerin “Yeri Geldikçe Tekrar Edilebilirlik” Özelliği

- Tekrarlar Aynı Yıl Yok Farklı Yıllarda Yetersiz

Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Giderek Genişleme” Özelliği

- Giderek Genişleme Aynı Yıl Yok Farklı Yıllarda Yetersiz

Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin “Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi” Özelliği

- Yeni Öğrenmelerin Ön Öğrenmelerle İlişkilendirilmesi Aynı Yıl Yok Farklı Yıllarda Yetersiz

Öğretim Programı İçeriğindeki Bilgilerin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Uygunluğu

- Konu Sayısı Fazla
- Esneklik Yok
- Konular Zor
- Konular Dilbilgisi Ağırlıklı
- Konuşma Becerisi Yetersiz

İçeriğin Düzenlenmesinde Öğrenciyi Merkeze Alma

- Gelişim Özellikleri Dikkate Alınmıyor
- Gelişim Özelliklerine Uygun Değil
- Kültüre Yabancı
- Ekonomik Ve Sosyal Düzeye Uygun Değil