



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ UYGULANDIĞI SINIF
ORTAMLARININ ÇOKLU BAKIŞ
AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ceren SALMA

DENİZLİ, 2020

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ UYGULANDIĞI SINIF
ORTAMLARININ ÇOKLU BAKIŞ AÇISIYLA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ceren SALMA

**Danışman
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN**


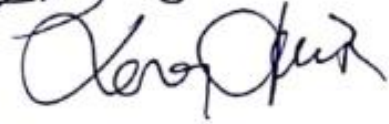
JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL

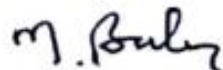
Üye: Doç. Dr. Kenan DEMİR

Üye: Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN (Danışman)

İmza





Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 15.01.2020 tarih ve 03/16 sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Prof. Dr. Mustafa Buluş
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Ceren SALMA

TEŞEKKÜR

Öncelikle, çalışmam boyunca beni bilgisiyle, önerileriyle destekleyen ve sabırla sorularımı yanıtlayan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e,

Yüksek lisans eğitimim boyunca kıymetli bilgilerinden yararlandığım, içten ve sıcak tavırlarıyla desteklerini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e, Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e, Doç. Dr. Necla KÖKSAL'a, tez jürimde yer alan neşeli ve olumlu tavırlarıyla ve değerli dönütleriyle çalışmama katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Kenan DEMİR'e,

Veri toplama sürecinde dostça ve destekleyici tavırlarla süreci eğlenceli ve keyifli ortamlara dönüştüren başta okul müdürü Diler COŞKUN olmak üzere tüm kıymetli okul yöneticilerine, öğretmenlere, yardımcı personele ve öğrencilere,

Varlıkları ve sıcacık destekleri ile girdiğim her yolda cesurca yürümemi sağlayan, her aşamada benimle birlikte heyecan duyan çok değerli annem Rafia ÜÇLER ve babam Aziz ÜÇLER'e, üç farklı dilde geniş bilgi sahibi olan, büyük bir sabırla çalışmamı ince ince okuyup derin bilgisiyle bana yol gösteren çok sevdiğim biricik kız kardeşim Deniz ÜÇLER GÜLEŞ ve kendisinden çalınan zamanları anlayışla karşılayan kıymetli eşi Selim GÜLEŞ'e,

Araştırma boyunca kendilerine ayıramadığım vakitler için anlayış gösteren, en sıkıntılı zamanlarımda varlıklarıyla bana güç veren çok kıymetli kızlarım Ilgın SALMA ve Burçak SALMA'ya, sürecin başından itibaren olumsuz eleştirileriyle beni farkında olmadan güçlü kılan kıymetli eşim Tamer SALMA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

ÖZET

İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulandığı Sınıf Ortamlarının Çoklu Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

SALMA, Ceren

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN
Ocak 2020, 182 sayfa

Son yıllarda, İngilizce öğretim programları ilerlemeci, varoluşçu ve yapılandırmacı felsefelerin etkilerini yansıtmakta; bu durum, programın amaçlarını ve dil becerilerini destekleyen özel bir öğrenme ortamını gerekli kılmaktadır. Türkiye'deki okullarda geleneksel yerleşim düzeni uygulamaları yıllardır çok az değişmiştir. Genel anlamda derslik ortamı, daha özelde öğrenci yerleşim düzenleri, İngilizce öğretim programının etkili şekilde uygulanabilmesi için önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul seviyesinde İngilizce derslerinin yapıldığı dersliklerin genel görünümünü oturma düzeni ve paydaş perspektifleri açısından öğretim programı temelinde incelemektir. Bu bağlamda, şu sorulara cevap aranmıştır: (1) Dersliklerin genel görünümü nasıldır? (2) Dersliklerde kullanılan oturma düzenleri üzerine okul paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, yönetici ve yardımcı personel) görüşleri nelerdir?

Durum çalışması olan araştırma, şehir merkezinde bulunan TEOG sınavında en yüksek başarıya sahip iki okul ile en düşük başarıya sahip iki okul olmak üzere dört okulda (aykırı/aşırı örnekleme) yürütülmüştür. Çalışma, farklı başarı seviyesindeki okullarda, farklı sınıf ve başarı seviyelerinde öğrenci görüşleri ve dört farklı boyutta paydaş ifadelerini barındırmaktadır (iç içe geçmiş çoklu durum deseni). Veri kaynaklarından gözlem yapılan dersliklerin genel görünümü görsel kayıtlarla kayıt altına alınmış; paydaşların görüşlerine yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla ulaşılmıştır. Görsel veriler ve araştırmacı notları betimsel; görüşme verileri ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler İngilizce öğretim programı dikkate alınarak yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları iki bölümden oluşmaktadır: (1) Dil öğrenimi için özel hazırlanmış derslikler bulunmamaktadır. Dersliklerin çoğunda etkinlikler için yeterli alan ve ders materyali bulunmamaktadır. Öğrenci sıralarının hafif malzemedan yapılmamış oluşu etkinlikler için uygun düzenlemelerin yapılmasını zorlaştırmaktadır. Dersliklerdeki yerleşim düzenleri dersliğin boyutu veya öğrenci sayısı gözetilmeksizin yoğunluklu olarak klasik düzende olduğundan, öğretim programının özüne aykırı olarak derslerin merkezinde öğretmen ve tahta bulunmaktadır. (2) İletişimsel beceriler ve öğretim programının diğer öncelikli kazanımları istenilen düzeyde uygulanamamakta veya göz ardı edilmektedir. Öğretmenler, öğrenci yerleşim düzenine uyarlanamayan bazı iletişimsel etkinlikleri uygulamaktan vazgeçmektedirler. Sonuçlar, uygun derslik düzeninin öğretim programının kazanımlarına ulaşmak adına önemli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf düzeni, öğrenci yerleşim düzeni, İngilizce dersi öğretim programı

ABSTRACT**Evaluation of the Seating Arrangements in English Language Classrooms
through Multiple Perspectives**

SALMA, Ceren

MA Thesis, The Institute of Educational Sciences,

The Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc.Prof. Dr. Abdurrahman ŞAHİN

January 2020, 182 pages

In recent decades, English as a Second Language curriculum reflected tones of progressivist, existentialist, and constructivist philosophies; and required a special teaching-learning environment, supporting the curricular objectives and language skills. The practices of traditional seating arrangement have often remained unchanged in schools of Turkish context. Classroom environment in general and seating arrangement in particular are crucial for the implementation and effectiveness of curriculum in language classrooms. The purpose of this study is to investigate the language classrooms of middle schools in terms of their physical characteristics, with a focus on seating arrangements. The following specific questions were answered: (1) What were the overall descriptions of the physical characteristics of classroom settings? (2) What are the stakeholders' perspectives in regard to the ongoing seating arrangement in classrooms?

In this case study, four state middle schools (in a city center) with the highest and the lowest performances in the standardized test of TEOG were included (extreme or deviant case sampling). The study was a multi-case pattern intertwined case study as students' views at different grade levels and stakeholders' interpretations for four different perspectives were included. Data sources for the study were physical images of classroom settings, researcher notes, perspectives of stakeholders and the curriculum text. Visual data recorded from the classrooms and notes taken by the researcher were analyzed by using descriptive; the interview data obtained through semi-structured interview forms were analyzed through the content analysis technique. The curriculum text was also evaluated jointly.

Findings were reported in two parts: (1) Classrooms specially designed for language instruction were not available. Most of the classrooms had deficient space for

instructional activities and scarce instructional materials. Student desks were not produced from light materials, so it was difficult to relocate for proper activities. The seating arrangements in classrooms were mainly in a *classic row* regardless of the size of the classroom or number of students; hence, contrary to the essence of the curriculum, the centers of the courses are teachers and the board. (2) The communicative skills and other vital outcomes of the curriculum were not practiced as suggested, or ignored. Teachers eliminated some communicative activities because those were not easily adapted to the seating arrangements. In short, findings point that a proper classroom environment is crucial for meeting the curricular objectives.

Keywords: Classroom setting, seating arrangements, English language curriculum

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
ETİK BEYANNAMESİ.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
TEŞEKKÜR	V
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	Viii
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ.....	Xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	12
1.1.2. Alt Problemler	12
1.2. Araştırmanın Amacı.....	12
1.3. Araştırmanın Önemi	13
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.5. Sayıtlar.....	14
1.6. Tanımlar.....	14
1.6.1. Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Ders Aletleri Yapım Merkezi.....	14
1.6.2. TEOG.....	14
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	15
2.1.1. Eğitim Felsefeleri.....	15
2.1.2. Türk Eğitim Sisteminin Dayandığı Eğitim Felsefeleri	20
2.1.2.1. Daimicilik	21
2.1.2.2. Esasicilik (özcülük).....	22
2.1.2.3. İlerlemecilik	22
2.1.2.4. Yeniden kurmacılık	22
2.1.3. Eğitimde Uygulanan Yaklaşımlar.....	23
2.1.3.1. Davranışçı yaklaşımın öğrenme ortamı	23
2.1.3.2. Bilişsel yaklaşımın öğrenme ortamı	24
2.1.3.3. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamı	25
2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar	26
2.1.5. Dersliklerin Fiziksel Düzeni	28
2.1.5.1. Öğrenci oturma düzeni	29
2.1.5.1.1. Klasik / sıralı düzen	29
2.1.5.1.2. Bireysel yerleşim düzeni	30
2.1.5.1.3. Çok gruplu yerleşim düzeni	31

2.1.5.1.4. Tek grup yerleşim düzeni	33
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	36
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar	36
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar	37
2.2.2.1. Yerleşim düzeni ile ilgili çalışmalar	37
2.2.2.2. Öğrenci sıralarının yapısı üzerine çalışmalar	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	44
3.1. Araştırma Deseni	44
3.2. Veri Kaynakları	45
3.2.1. Dersliklerin Genel Görünümü	46
3.2.2. Doküman	46
3.2.3. Paydaş Görüşleri	46
3.2.3.1. Öğretmenler	47
3.2.3.2. Okul yöneticileri	48
3.2.3.3. Öğrenciler	49
3.2.3.4. Okul yardımcı personelleri	50
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	51
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	51
3.3.2. Görüşme Formları	52
3.3.2.1. Öğretmen görüşme formu	53
3.3.2.2. Okul yöneticisi görüşme formu	53
3.3.2.3. Okul yardımcı personeli görüşme formu	53
3.3.2.4. Öğrenci odak grup görüşme formu	54
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci	54
3.5. Verilerin Analizi	56
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	60
4.1. Dersliklerin ve Sıraların Fiziksel Görünümü	60
4.1.1. Branş Dersliklerinin Düzenlenmesi	62
4.1.2. Dersliklerin Materyal Zenginliği	63
4.1.3. Esnek Yerleşim Uygulamaları	67
4.1.4. Eşzamanlı Farklı Öğrenme Grupları	69
4.1.5. Hazırlayıcı ve Danışman Öğretmen	69
4.2. Paydaşların Öğrenci Oturma Düzeni Üzerine Görüşleri	71
4.2.1. Bağlamsal Bilgiler	73
4.2.2. İngilizce Derslerinde Öğrenci Oturma Düzenleri	76
4.2.2.1. Klasik (sıralı) düzen	76

4.2.2.1.1. Öğretmen görüşleri	77
4.2.2.1.1.1. Öğrenci oturma düzeni metaforları	82
4.2.2.1.2. Öğrenci görüşleri	83
4.2.2.1.2.1. Sınıf hâkimiyeti ve oluşan sınıf bölümleri	90
4.2.2.1.3. Okul yönetici görüşleri.....	94
4.2.2.1.4. Okul yardımcı personeli görüşleri.....	95
4.2.2.2. Küme düzeni.	96
4.2.2.3. U düzeni.....	98
4.2.3. Öğrenci Sıra Düzenini Etkinliklere Uyarlama Süreci	101
4.2.3.1. Öğretmen görüşleri	101
4.2.3.1.1. Mevcut yerleşim düzeni ile kazanımlara ulaşma çabaları metaforları.....	105
4.2.3.2. Öğrenci görüşleri	106
4.2.3.3. Yönetici görüşleri	107
4.2.4. Tercihler.....	110
4.2.4.1. Öğretmen tercihleri	110
4.2.4.1.1. U yerleşim düzeni tasarımı	110
4.2.4.1.2. Çember düzeni tasarımı	112
4.2.4.1.3. Küme düzeni tasarımları.....	113
4.2.4.2. Öğrenci tercihleri	115
4.2.4.3. Yardımcı personel tercihleri.....	118
4.2.4.4. Yönetici tercihleri	119
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	122
5.1. Tartışma	122
5.2. Öneriler	139
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	139
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	141
KAYNAKÇA.....	142
EKLER	153
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	153
Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	155
Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	156
Ek 4. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu.....	159
Ek 5. Okul Yöneticisi Görüşme Formu	161
Ek 6. Okul Yardımcı Personeli Görüşme Formu	163
Ek 7. Öğretmenlerin Öğrenci Oturma Düzeni Üzerine Metaforları.....	165
Ek 8. Mevcut Oturma Düzeni İle Kazanımlara Ulaşma Çabası Metaforları.....	166
ÖZGEÇMİŞ.....	168

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Eğitim Felsefelerinin Eğitime Bakış Açıları</i>	16
Tablo 2.2. <i>Türk Eğitim Sistemine Dayanak Oluşturan Eğitim Felsefeleri</i>	21
Tablo 3.1. <i>Görüşme Yapılan Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri</i>	50
Tablo 3.2. <i>Veri Seti</i>	57
Tablo 4.1. <i>Dersliklerin Özelliklerine Ait Veriler</i>	61
Tablo 4.2. <i>Okullardaki Ortalama Sınıf Mevcutları</i>	73
Tablo 4.3. <i>Öğretim Programının İşe Koşulmasında Klasik (Sıralı) Düzen</i>	77
Tablo 4.4. <i>Öğretmenlerin Öğrenci Oturma Düzeni Üzerine Metaforları</i>	82
Tablo 4.5. <i>Klasik (Sıralı) Düzen</i>	83
Tablo 4.6. <i>Klasik (Sıralı) Düzendeki Karşılaşılan Problemleri Aşma Yolları</i>	86
Tablo 4.7. <i>Öğretmenin Sınıf Hâkimiyeti Açısından Oluşan Sınıf Bölümleri</i>	90
Tablo 4.8. <i>U Düzeni Üzerine Öğretmen Görüşleri</i>	98
Tablo 4.9. <i>Öğrenci Sıra Düzenini Derse Uyarlama Süreci</i>	102
Tablo 4.10. <i>Mevcut Oturma Düzeni Metaforları</i>	105
Tablo 4.11. <i>Sıra Yerleşim Düzenini Etkinliklere Uyarlama Süreci</i>	106
Tablo 4.12. <i>Farklı Yerleşim Şekillerinin Kullanılmamasının Sebepleri</i>	108
Tablo 4.13. <i>Öğrencilerin Yerleşim Biçimi Üzerine Tercihleri</i>	115
Tablo 4.14. <i>Okul Yardımcı Personellerinin Tercihleri</i>	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Klasik/sıralı oturma düzeni	29
<i>Şekil 2.2.</i> Klasik(sıralı) düzende oluşan iletişim alanları	30
<i>Şekil 2.3.</i> Bireysel yerleşim düzenleri	31
<i>Şekil 2.4.</i> Çok gruplu yerleşim düzenleri	32
<i>Şekil 2.5.</i> Grupların gruplanması yerleşim biçimi	32
<i>Şekil 2.6.</i> Çalışma istasyonu yerleşim düzeni	33
<i>Şekil 2.7.</i> Kare-toplantı-konferans-kabare yerleşim düzeni	33
<i>Şekil 2.8.</i> U-at nalı-yarım ay yerleşim düzenleri.....	34
<i>Şekil 2.9.</i> Masasız ve masalı çember yerleşim düzenleri	35
<i>Şekil 4.1.</i> A, B, C, D okulu şube sınıfları.....	63
<i>Şekil 4.2.</i> A okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde derslikler	64
<i>Şekil 4.3.</i> B okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde derslikler.....	64
<i>Şekil 4.4.</i> C okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde derslikler.....	65
<i>Şekil 4.5.</i> D okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde derslikler	65
<i>Şekil 4.6.</i> A okulu yabancı dil ağırlıklı derslikler	66
<i>Şekil 4.7.</i> C okulu sandalyeleri.....	67
<i>Şekil 4.8.</i> A okulu bağlı sandalyeleri	68
<i>Şekil 4.9.</i> A, B, D okulları derslikleri.....	68
<i>Şekil 4.10.</i> B ve C okulu derslikleri	69
<i>Şekil 4.11.</i> Okulların dersliklerinde öğretmen masasının konumu	70
<i>Şekil 4.12.</i> Öğrenci oturma planı günlük değişim şeması.....	87
<i>Şekil 4.13.</i> Klasik (sıralı) düzende öğrenci ilgi alanları	93
<i>Şekil 4.14.</i> ÖğretA3'ün yerleşim düzeni tasarımı	111
<i>Şekil 4.15.</i> ÖğretC1'in yerleşim düzeni tasarımı	111
<i>Şekil 4.16.</i> ÖğretC2'nin yerleşim düzeni tasarımı	111
<i>Şekil 4.17.</i> ÖğretD1'in yerleşim düzeni tasarımı	112
<i>Şekil 4.18.</i> ÖğretA2'nin yerleşim düzeni tasarımı	112
<i>Şekil 4.19.</i> ÖğretA1'in yerleşim düzeni tasarımı	113
<i>Şekil 4.20.</i> ÖğretB1'in yerleşim düzeni tasarımı	113
<i>Şekil 4.21.</i> ÖğretD2'nin yerleşim düzeni tasarımı	113

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumuna yer verilmiştir. Ardından, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri belirtilip amacı ve önemi açıklanmıştır. Çalışmanın sınırlılıkları ifade edildikten sonra sayıtlılar ve tanımlar sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Toplumlar, küreselleşen dünyadaki köklü ama yavaş yavaş gerçekleşen değişimlerin bir sonucu olarak, bilgi toplumu haline dönüşmektedirler. Bu dönüşümün temelinde hızla gelişen teknoloji, iletişim ve bilgi ağı gibi etmenler yatmaktadır. Bu durum, toplumlararası ekonomik, sosyal ve eğitim bağlamında sınırları kaldırmakta ve toplumlara hızı yakalayabilme potansiyellerini geliştirip, gelişen rekabet ortamında yer alabilme ve kültürlerarası duyarlılık geliştirebilme gibi gereklilikler sunmaktadır (Doğan, 2012, s.11). Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için, buldukları çağın gerekliliklerine cevap verebilme çabaları içerisinde olmaları, bilgi sektörünün hızlı gelişimini yakından takip edebilmeleri ve geliştirdikleri teknolojilerle tarım ve sanayinin sınırlarını zorlamaları gerekmektedir. Bilgi toplumunda bireylerin yetenekleri, sorgulayıcı ve araştırmacı rolleri, kişisel gelişime olan inançları ve sorun çözme becerileri gibi unsurlar önem kazanmaktadır (Hoşgörür, 2010, s.135). Şu halde bilgi toplumu olma sürecinin temel gerekliliği, Doğan'ın (2012, s.441) da belirttiği gibi "bireylere araştırmacı bir ruh ve kimlik kazandırılmasıdır". Araştırmacı, problem çözen, eleştirel ve derinlemesine düşünebilen bireyleri yetiştirme görevi de eğitim kurumlarına düşmektedir.

Toplumları etkileyen ve toplumlardan etkilenen bir dinamizmi olan eğitim kavramı insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar önce insanlarla sonra da çevrelerindeki diğer varlıklarla etkileşerek bir dizi yaşamsal beceriler geliştirmişler; daha sonra önemli beceri ve bilgileri çevrelerindeki diğer insanlara aktarmaya başlamışlardır. İnsanların hayatlarını sürdürmeleri kendilerinden önceki kuşaklardan aldıkları bilgi ve değerleri kullanarak gerçekleşmiştir. Mevcut kültürel birikimin aile bireyleri başta olmak üzere insanın yakın çevresindeki bireylerin taşıyabileceğinden öteye geçmesiyle birlikte bu işi bilen insanların, yani

eğitimcilerin devreye girmeye başladığını belirten Başar (2010), eğitimin kurumsallaştığını, öğretmenliğin de bir meslek haline gelmeye başladığını vurgulamaktadır.

İnsanların ve toplumların sürekli değişen, yenilenen dinamikleriyle birlikte eğitim görüşleri de sürekli değişmektedir. İnsanların yaşam görüşleriyle iç içe olan eğitim hem yaşam biçimlerinden etkilenmekte hem de yaşamsal unsurlarını etkilemektedir. Tarihsel süreçte eğitimin farklı önceliklerinin belirgin hale geldiği görülmektedir. Antik Yunan’da rasyonalitenin, ortaçağda Tanrısal hakikatin ağırlık kazanmasıyla idealizm ve realizm akımlarıyla şekillenen eğitim, daimicilik perspektifiyle bireylerin doğuştan getirdikleri yeteneklerinin farkına varmaları ve var olan zihinsel potansiyellerini geliştirmeleri amacını taşımaktaydı. Eğitim sürecinde bireylere bilgi ve beceriler kazandıran eğitim kurumları, bireyleri hayata hazırlama süreci olarak görülmekteydi. Öğretim tekniklerinin başında soru-cevap ve anlatım-tartışma yöntemleri gelmekteydi. Eğitim ortamları da amaca hizmet edebilmek için benimsenen yaklaşıma ve perspektife göre düzenlenmekteydi (Cevizci, 2014).

Daimicilik akımından sonra natüralist felsefeden etkilenen eğitim anlayışında eğitim hedefleri basamağında öğrenene daha çok sorumluluk yüklendiği görülmekte, bireyin doğal ortamda öğreneceklerini kendisinin seçmesi beklenmekteydi. “Öğretmen zorlayıcı olmamalı, öğrencisine seçenekler sunmalı ve bu seçenekler içinden öğrenci kendisine uygun olanı almalıdır. Bilgi öğretmen tarafından verilmemeli, öğrenciye buldurulmaya çalışılmamalı” (Ergün, 2010, s.80). Buluş yoluyla öğrenim bu düşünceyle şekillenmiştir. Kitaplara (ve hatta okul ortamına) kökten bağlı olmayan bu eğitim anlayışında öğrenenlerin kendi eylemleriyle yaparak, yaşayarak öğrenecekleri eğitim ortamlarının düzenlenmesine özen gösterildiği bilinmektedir. Bireylerin sosyal ve biyolojik yönlerini ön plana çıkaran pragmatizm anlayışının eğitimdeki uzantısı olarak ilerlemecilik akımı doğmuştur. İlerlemecilik anlayışına göre bireyler sürekli bir yapılanma içindedirler ve eğitim bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre sürekli yenilenip değişen bir olgu olarak görülmektedir. Deneysel öğrenme ve sorun çözme, başlıca öğretim yöntemleri olarak kabul edilmektedir. Temeli pragmatizme dayanan diğer bir akım da yeniden kurmacılıktır. Yeniden kurmacılığa göre eğitimin görevi toplumu yeniden şekillendirmek, düzenlemek ve denge sağlamaktır. “Eğitim ortamlarında öğretim yöntemleri olarak problem çözme ve proje çalışmaları temele alınabilir”

(Arslan, 2016, s. 59). Süreçte öğrencilerin işbirlikli çalışmaları beklenir ve dersliklerin de bu çalışmalara olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Ağırlıklı olarak kabul edilen bu eğitim felsefeleri, eğitim programlarına ışık tutmakta, programların hazırlık ve uygulama sürecinde yol gösterici olmaktadır. Eğitim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarının öğretimle amaçlanana uygun biçimde şekillendiği görülmektedir. Programların her bir boyutu etkilendiği felsefelerle uyumlu olarak şekillenmektedir. Eğitim programı en geniş ifadeyle izlenen yol, izlenedir. Eğitim uzmanları eğitim programlarını çok daha derin, kapsamlı ve betimleyici ifadelerle tanımlamaktadırlar. Eğitim programlarının tanımlanması, eğitim sisteminin bakış açısı ile yakından ilgilidir. Ertürk (1982 akt. Demirel 2015, s.3), eğitim programını *yetişek* olarak nitelemekte ve *geçerli öğrenme yaşantıları düzeni* olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Eğitim programlarının hedeflerinin eğitim felsefelerine göre şekillendiği ve yetiştirilmesi amaçlanan insan tipine odaklandığı görülmektedir. Programların içeriğinin hangi konuları kapsayacağı yine hedeflerin ışığında belirlenip uyumlu bir seçimle hazırlanmaktadır. Hedeflere ulaşmak için içeriği uygulama sürecinde izlenecek yolları, kullanılacak materyal ve yöntemleri planlarken sürecin konu veya öğretmen merkezli olması veya çeşitli öğretim materyalleriyle öğrenci merkezli olması gibi ayrıntılarıyla tasarlandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenin süreçte kullandığı soru-cevap, anlatım, gösteri, problem çözme gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin de programın diğer unsurlarıyla uyumlu olması beklenmektedir. Eğitim programının eğitim durumları basamağına işaret eden bu yöntem ve tekniklerin etkili şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının uygun biçimde düzenlenmiş olması büyük önem taşımaktadır.

Geçmişin birikimini öğrenciye aktarma ve kişiyi hayata hazırlama önceliğiyle tasarlanmış olan programların gerektirdiği öğrenme ortamları, öğretmeni ve konuyu merkeze almaktaydı. Konu merkezli olan bu program için tasarlanmış dersliklerin, öğrencinin kitap ve öğretmenle birebir sıkı ilişkiler içinde olmasını kolaylaştıracak ve öğrencinin kitaptaki anlatımları ezberleyebildiği ve öğretmenin anlatımlarını kolaylıkla dinleyebildiği bir ortam olması programdaki öğelerin uyum içinde ilerleyebilmesini kolaylaştırıp hedeflere ulaşmayı imkânlı hale

getireceği kabul edilmekteydi. Fakat ilerlemeci veya natüralist felsefelere dayanan bir programda hedefler değişerek işbirlikli çalışma, problem çözme ve proje üretme becerilerini geliştirmek önceliğe alınırken, hedeflere ulaşabilmek için de programın diğer öğelerindeki değişikliklerin uygun biçimde hazırlanmış olması gerekmektedir. Öğrencinin programın kazanımlarına ulaşabilmesi için içerik kısmında uygun konuların belirlenmesi ve eğitim durumları basamağında da uygun yöntemlerin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanılabilmesi elbette ki uygun öğrenme ortamının düzenlenmiş olmasıyla mümkündür.

Öğretim programlarının öğretim sürecinde tek başına tüm yükü göğüslemediği vurgulanırken, Posner'a göre (2004, s. 12-14) program konusunda üzerinde durulması gereken birbiriyle ilişkili beş programın varlığı söz konusudur. En genel çerçeveye, hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren program, resmi eğitim programı iken; daha çok süreçteki pratiğe dayanan, öğretmenin sınıfta öğrettikleri, bunların nasıl öğretildiği ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan program işevuruk eğitim programıdır. İşevuruk program resmi programdan keskin biçimde ayrışabilir. Çünkü öğretmenler programı kendi bilgileri, inançları ve tavırlarıyla yorumlama eğilimindedirler. Ayrıca, öğretim sürecinde bilinçli ya da bilinçsizce verilen, resmi programda açık olarak belirtilmediği halde öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren öğretmen örtük eğitim programının dâhilindedir. Yüksel (2004), dersliklerin mimarisinin, yapısının ve donatılma biçiminin örtük programın şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. “Örneğin öğretmen kürsüsünün yüksekte, sıraların sabit ve önden arkaya doğru düzenlendiği derslikler öğretmenin otorite olduğu, öğrencilerin diğer öğrencilerle işbirliği içerisinde çalışmasının mümkün olmadığı ve onların derste pasif olmasını sağlayan bir örtük program olduğu söylenebilir” (Yüksel, 2004, s.63). Resmi ya da işevuruk programa dahil edilmeyen, öğretilmeyen konuları ve bu konuların öğretilmeme sebebini içeren program, öğretisiz eğitim programıdır. Resmi program dışında öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasına göre planlanmış, zorunluluk taşımayan, öğrenme yaşantılarını destekleyen program ise destekleyici eğitim programıdır.

Eğitim programlarının işlevleri arasında güçlü bir ilişki vardır. Eğitim öğretim sürecinde resmi program genel çerçeveyi belirlerken, işevuruk program

daha çok pratiğe dayanan işlevlere yöneliktir. Resmi ile işevuruk arasındaki ilişkinin bir boyutu, öğrenme ortamı ve sınıf oturma düzeninde kendini göstermektedir. Resmi programın başarısı, büyük oranda uygulamada ne olup bittiğine, uygulayıcıların pedagojik formasyon bilgileri, algıları, becerileri, felsefeleri gibi temel unsurlara bağlıdır. Sınıf ortamlarında örtük olarak öğrencilere verilen mesajlar mevcuttur. Öğrenci sıralarının yerleşim şekli öğrencilere süreçte kendilerinden neler beklendiği mesajını verirken, öğretmen masasının yeri ve biçimi süreçte öğretmenin rolüne ilişkin mesajları barındırmaktadır. Tüm bu düzenlemeler öğretim sürecinin yaklaşımı, felsefesi, öğrenenlerden beklentiler ve hatta öğrenenlerin sorumluluklarıyla ilgili birçok mesaj içermektedir.

Öğretmen yerine öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin etkin katılımını sağlayarak bilginin zihinde yapılanmasına olanak sağlayan yapılandırmacı yaklaşım ışığında tasarlanmış olan öğretim programları, Türkiye’de 2005’te uygulamaya konulmuştur. İngilizce öğretim programları çeviri ve dilbilgisi ağırlıklı süreci (Işık, 2008) geride bırakıp, öğrenenlerde dinleme, okuma, konuşma, yazma anlamında dört beceriyi de geliştirmelerini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. İngilizce dersi öğretim programında *programın uygulanmasında önemli hususlar* başlığıyla ayrıca bir bölüm oluşturularak öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerine yoğunlaşılması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. “Öğrenciler bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek yerine o dille bir şeyler yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler” (MEB, 2018) ifadesiyle hedef dilin bir amaçtan çok araç olduğuna ve öğrencilerin uygulayarak öğrenmelerine vurgu yaptığı görülmektedir. Süreç boyunca ve süreç sonunda toplumun ihtiyacı ışığında olgun, yetenekli, öğretmen ve öğretim programları rehberliğinde kendi öğrenmelerini yapılandırabilen bireyler oluşturmak hedeflenmiştir. Günümüzde artık rehber konumunda olan öğretmen, öğrenciye kendi öğrenmesinde yol göstericidir ve bireylerin kendilerini yapılandırma konusunda bilinçlendirilmesi beklenmektedir. Öğretmenin rehberliğinde oluşturulan bu bilinçle bireyler hayat boyu öğrenmeye kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda devam edeceklerdir. İngilizce Öğretim Programı tam da bu noktaya değinmekte ve öğretmenlerin sınıfta bulunma nedeninin konuları işleyip bitirmek değil iletişimi İngilizce kurmak, kurulan iletişimi derinleştirmeye çalışmak olduğunu açıkça belirtmektedir. Bu durumda artık “gelenekselleşmiş” olarak adlandırılan sisteme yapılandırmacılık ışığındaki yeni sistemde roller ve beklentiler farklılaşmaktadır. Geleneksel ve yapılandırılmış sınıfların karşılaştırılması ayrıntılı

bir şekilde Brooks ve Brooks (1993) tarafından yapılmıştır. Onlara göre, geleneksel anlayışta öğrenciler temelde yalnız çalışırken, yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler gruplar halinde çalışmalarını yürütürler. Grup içerisinde öğrencilerin kendi kişisel anlayışlarını da geliştirme çabalarına yardım eden öğretmen geleneksel sınıflarda ise didaktik bir yöntemle öğrencilere bilgi sunma görevindedir. Süreçte geleneksel anlayış programa ve kitaplara sıkı sıkıya bağlıyken, yapılandırmacı anlayış birincil bilgi kaynaklarını ve öğrenci uygulamalarını merkeze alır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım geleneksel anlayıştan çok daha esnek bir yapı sergiler.

Her iki derslik ve program bu denli farklı öğretmen ve öğrenci rolleri içeriyorken, derslik ortamlarının gelenekselleşmiş yapıda kalmaya devam etmesi beklenemez. Oysaki farklı branşlar temelinde yürütülen çalışmalar devlet okullarında daimicilik esaslarıyla hazırlanmış programların uygulandığı eğitim ortamlarının devamı olarak düzenlenmiş gelenekselleşmiş derslik ortamlarına benzediğini işaret etmektedir. Eyiol'un (2019) matematik uygulamaları dersi temelinde yaptığı çalışmasında, dersliklerdeki sıraların klasik (sıralı) düzende yerleştirildiği saptanmıştır. Çalışma, sütun sıra düzeninin dersin gerekliliği olan grup çalışmalarında elverişli olmadığı, öğretim programında yer alan işbirlikli çalışmalar gerektiren kazanımlar açısından uygunsuz olduğu yönünde bulgular barındırmaktadır. Smith (2017), geleneksel düzende öğretmenin baskın ve merkezde olduğu sonucuna ulaşmıştır. *Geleneksel sınıf ortamı* tabiri kazanmış bu düzenin üzerinde pek düşünülmediği, kısmen hafife alındığı ve çoğu zaman da *normal* olarak da görüldüğü bilinmektedir (Shor, 1992; Wink, 2010). Programın hedeflerine ulaşmada içeriği, materyalleri ve kullanılan yöntem teknikleri etkin kılacak olan eğitim ortamıdır. Aksi halde programa uygun olmayan bir ortam program hedeflerine ulaşmada engel teşkil eder.

Programların teoriden pratiğe döküldüğü yerler olan öğrenme ortamlarının, programların gerekliliklerini barındırarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Yücel'e göre (2008, s.5), sınıflar öğrenme isteğinin ateşlendiği yerler olarak düşünülmeli ve düzenlenmelidir. Bireyin günümüz şartları ve gelecek öngörülleri ile yetiştirilmesi ve her bir bireyin ayrı ihtiyaçları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim ortamlarının bu perspektifle düzenlenmesi beklenmektedir. Öğrenciler günlerinin büyük bir bölümünü okul içinde, özellikle sınıf ortamında geçirmektedirler. Bu durum, öğrenmenin gerçekleştirilmesinde sınıf yapısının önemini arttırmaktadır.

Demirel'in (2015, s. 223) de önemle vurguladığı gibi, pragmatist felsefi anlayışla gelişen yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Bu ortamlardaki sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. İngilizce öğretim programı da öğrencilerin hedef dili kullanarak ve güncel yaşamlarıyla ilişki kurarak konuları içselleştirmeleri gerekliliği üzerinde durmaktadır. Bu hedef “öğrenciler gerçek yaşamda o dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunurlar” (MEB, 2018) ifadeleriyle net bir şekilde kendini göstermektedir. Programın seviye temelinde ayrılmış bölümlerinde ise daha ayrıntılı olarak öğrencilerin yaşamlarına dair oluşturulmuş temaların içeriğinin öğrencilerin sınıf ortamında yaparak, uygulayarak öğrenmeleri ve işitsel, görsel her türlü araçla iletişim odaklı bir yaklaşımla uygulanması (MEB, 2018, s.8, 9) gerekliliği net ifadelerle belirtilmiştir. Ayrıca temalar içerisinde bulunan yer-yön tarifi, meslekler, yiyecekler, kişisel tercihler gibi konuların eylem odaklı bir anlayışla canlandırma, rol oynama, benzetim, oyun ve drama gibi etkinliklerle ele alınması (MEB, 2018, s. 49, 60, 71, 82) gerektiği programda açıkça ifade edilmektedir. Öğrencilerin sınıf içinde yaparak, yaşayarak edinecekleri bu becerilerin sınıf dışına da yansıtılmalarını kolaylaştıracak ortamlardan bahsedilmektedir.

Eğitim-öğretim programlarının uygulanma süreçlerinin uzun bir bölümü okul ortamında gerçekleşmektedir. Okullarda sınıf yapısını düzenleyenlerin okul yöneticileri ve öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimin genel ve özel amaçlarına ilişkin bakış açılarının öğrenme ortamlarını etkilemesinin önemi artmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunun artırılması ve etkinliklerin istenen biçimde uygulanabilmesi için ortamın düzenlenmesinde öğretmenin katkısı büyüktür. Örneğin, Türnüklü'nün (2000, s.462) İngiliz ve Türk öğretmenlerin sınıf içindeki stratejilerini karşılaştırma amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıf içinde dolaşmalarını klasik oturma düzenine sahip olan Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin istenmeyen davranış olarak algıladıkları; fakat, işbirlikli öğrenme ortamına sahip olan İngiltere'deki öğretmenlerin, öğrencilerin bu davranışı istenmeyen davranış olarak görmedikleri saptanmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin bakış açılarını net olarak vurgularken, programın uygulayıcısı konularının etkisiyle oluşturacakları derslik ortamları

hakkında net mesajlar vermektedir. Anlatım yönteminin sürecin tümünde kullanılmadığı, öğrencilerin etkin olduğu, yaparak, yaşayarak öğrendiği, motivasyonun yüksek olduğu, bilgiyi yapılandırabildiği ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamlarının amaca uygun olarak düzenlenmiş olması vurguları yapılmaktadır. Işık'a (2005, s.22) göre, öğretim ortamlarının fiziksel düzeni öğrencilerin daha kolay öğrenmesini sağlamak, öğrencileri fiziksel olarak daha rahat hissettirmek ve öğrencileri derslere karşı motive etmek fonksiyonlarına sahiptir. Ortam bağlamında en önemli noktalardan biri de sınıf içi oturma düzenidir. Oturma düzeninin etkileri ve önemi konusunda Tutkun (2011, s.251), sınıf içi öğrenci yerleşim düzeninin, sınıf içi ortamın işlevsel kullanımının, sınıf içi etkileşimi kolaylaştırıcı, sahip olunan kaynak ve araç-gereçlere ulaşmayı ve kullanmayı kolaylaştırıcı ve böylelikle öğretimin etkili, akıcı ve verimli olmasını sağlayan sınıfın fiziksel düzeninde önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir.

Alan yazında çeşitli sınıf oturma düzeni şemaları mevcuttur. Başar (2005), sınıf yerleşim düzeni biçimlerini dört grupta toplamıştır: “Klasik düzen, bireysel düzen, tek grup düzeni ve çok grup düzeni”. Ana başlıklar altında toplanmış olan sınıf oturma düzenlerinin alt başlıklarını Şimşek (2011), şu şekilde adlandırmıştır: (1)“Sıralı düzen/tiyatro düzeni, (2) at nalı düzeni (küçük bazı değişikliklerle “U düzeni” ya da “yarım ay düzeni” biçiminde uygulanabilmektedir), (3) yuvarlak masa düzeni/öğrenme çemberleri, (4) kabare düzeni, (5) kare düzeni/toplantı düzeni ve (6) bireysel düzen/öğrenci bölmeleri”. Ayrıca Tutkun (2011), sınıf oturma düzenlerini, sınıf yerleşim düzeni başlığıyla ele alıp “U düzeni yerleşim biçimi, ekip çalışması yerleşim biçimi, konferans masası yerleşim biçimi, daire biçiminde yerleşim, grupların gruplanması yerleşim biçimi, çalışma istasyonu yerleşim biçimi, proje ya da özel çalışma grupları yerleşim biçimi ve alışılmış yerleşim biçimi” olarak çeşitlendirmiştir.

Öğrenci oturma düzenlerinin çeşitli şekilleri mevcutken, uygun biçimlerin uygun sınıf boyutları, öğrenen yaşları, özellikleri ve dersin amaçları göz önünde tutularak uygulanması gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğrenci oturma düzeninden alınan verim, dersin amaçlarına ve içeriğine bağlı olarak öğretmenin süreçteki rolüyle sıkı bir bağ içinde görülmektedir. Klasik (sıralı) düzende öğretmene bağımlılıktan dolayı ön sıralardaki öğrencilerin motivasyonlarının dışsal olarak gerçekleştiği görülürken, ekip çalışması oturma düzeninde öğretmen tek kaynak olarak görülmediğinden öğrencilerin akademik başarılarının oturma

yerleriyle ilişkisi üzerinde anlamlı bir bulguya ulaşılmamıştır (Xi, Yuan, YunQui ve Chaing, 2017). Aynı zamanda, küçük yaş gruplarında küme oturma düzeninin öğrencilere daha rahat hareket etme imkânı sunarken, klasik düzenin öğrenci davranışlarını büyük oranda sınırladığı görüşleri yer almaktadır (Simmons, Carpenter, Crenshaw ve Hinton, 2015).

Alan yazında, sınıf oturma düzenlerinin amaçlar doğrultusunda şekillendirildiği ve kullanıma yönelik her türlü bilginin yer aldığı; ayrıca, sınıf oturma düzenlerinin, öğretim programlarının ilkelerine ve amaçlarına, dersin içeriğine göre, öğrencilerin yaşları ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin sınıf içi oturma düzeni konusundaki pedagojik bilgileri, bilgilerinin uygulamada yer bulup bulamadığı konusunda Türkiye’de çalışma yapılmadığı görülmektedir. Stapp’e (2018, s. 36) göre, öğrencilerin dersliklerdeki davranışları öncelikle üzerinde çalıştıkları görevlerine, hangi etkinliklerle meşgul olduklarına bağlıken; öğrencilerin sorumluluklarını nasıl bir düzende yerine getirecekleri üzerinde yeteri kadar çalışılmamıştır. Yurt içindeki çalışmalar tarandığında, Küçükoglu ve Özerbaş’ın (2004), eğitim ergonomisi ve sınıf içi fiziksel değişkenleri üzerine tarama yöntemiyle yaptıkları çalışmada, sınıf ve laboratuvar için gerekli veriler toplandıktan sonra, sınıf ve laboratuvar yerleştirme planını sınıf içindeki unsurların boyutları temelinde hazırlamışlardır. En verimli sınıf ve laboratuvarın, kazanımların niteliklerine cevap verebilecek şekilde planlanmış ve yapılandırılmış olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, Güven ve Karataş’ın (2004), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları üzerine yaptıkları çalışmada, araştırmacılar, öğretmen adaylarının zihinlerindeki sınıf içi ortam modellerini taslak çizimlerle göstermeleri ve gerekçelerini açıklamalarını istemişlerdir. Henüz alanda yeterince tecrübe edinmemiş adaylarla yapılan bu çalışmada bazı farklı fikirler ortaya çıkmasına rağmen, araştırmacılar adayların öğrenci merkezli tasarımları beklenen ölçüde çizimlerine yansıtmadıklarını belirlemişlerdir. Her iki çalışma da, sınıf içi oturma düzeninin öğretim programlarının uygulanması sürecine, kullanılan yöntem ve tekniklere doğrudan veya dolaylı ilişkisi üzerine net bilgi sunmamakla beraber, dersin amaçlarına uygun sınıf içi ortamın gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise derslerin amacına uygun olarak öğrenci oturma düzenlerinin ayarlanması gerekliliğine vurgu yapan çalışmalar mevcuttur. Dersliklerin oturma düzenlerinin

küçük grup çalışmalarına, büyük grup çalışmalarına, bireysel çalışmalara uygun olacak biçimde düzenlenebilir olması (Hassel, 2011; Ford, 2016; Duncanson, 2014; Cleveland, Soccio ve Love, 2016) gerektiği vurgulanmaktadır. Gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla kazanımlara uygun olarak öğrencilerin aktif kılınacağı, bu sayede öğrencilerin derse karşı ilgisinin artacağı (Dillon, 2018; Chen, Leger ve Riel, 2016) ve doğal olarak istenmeyen davranışların görülme sıklığının azalacağı (Wannarka ve Ruhl, 2008; Kregenow, Rogers ve Price, 2011) ifade edilmiştir.

Sınıf içinde uygun oturma düzeni sağlayabilmek, çeşitli bağlam ve boyutları göz önünde tutarak gerçekleştirilecek bir aşamadır. Çoğu zaman bu düzenlemenin, programların uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Eğitim programları okul içi ve dışı tüm etkinlikleri kapsarken, okul içi ve dışı etkinlikleri ders temelinde tanımlayan öğretim programlarının uygulanmasında, programın uygulayıcıları olan öğretmenler kadar okul yönetimi, öğrencilerin hazırbulunmuşlukları, sınıf mevcudu, eğitim ortamının fiziksel özellikleri de süreçte etkilidir. Tüm bu paydaşlar sürecin etkili işleminde birbirlerini etkilemektedirler. Sınıflar, daha geniş anlamda okullar, müstakil yapılar değildir. Okulların toplumdan bağımsız düşünülmemeyeceği gibi sınıflar da okulu etkileyen birçok paydaşın görüşlerinden etkilenmektedir. Sınıflar, başta yöneticiler olmak üzere, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve hatta okulda çalışan diğer personellerin görüşlerinin etkisi altındadır. Sınıflardaki öğrenci oturma düzenleri hazırlanırken bile öğretim programlarının yöntem ve ilkeleriyle birlikte okulların paydaşları da süreçte doğrudan ya da dolaylı etkiye sahiptir. Başar (2005), yapılacak düzenlemelerden ve alınacak kararlardan etkilenecek olan kişilerin görüşlerinin alınmasının, özellikle öğrencilerin fikirlerinin sorulmasının onlara sorumluluk ve demokrasi bilinci aşılayacağını, katılım davranışlarını geliştireceğini vurgulamıştır. Sınıf içi öğrenci oturma düzeni başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere okuldaki yöneticiler, temizlik hizmetlerinde görevli kişiler ve öğrenci velileriyle ilişkilidir. Bu bağlamda, okul paydaşlarının görüşlerini almakta yarar vardır.

Öğretim programlarının uygulanma sürecinde Başar'ın (2005, s.37) da vurguladığı gibi sınıf düzeni amaçlara göre değişebilir; öğretmen masası dahil tüm mobilyaların esnek, yer değiştirebilir, hafif olması gerektiği halde, esnek sınıf ortamları uygulamalara çok az yansımaktadır. İşevuruk programın, örtük programın

ve öğretim programlarının amaçlarına ulaşabilmesi tüm sistemin bütüncül şekilde çalışabilmesiyle olasıdır. Öğretimin model ve felsefesi, amaçları, öğrenenlerden beklentiler oturma düzeniyle birlikte sınıf ortamında gerçekleşebilmekte veya amaçla gerçek birbirinden ayrı düşmektedir.

Bireylerin yetiştirilmesinde amaca en iyi şekilde hizmet edecek olan eğitim felsefesine dayandırılarak hazırlanan öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım ışığında hazırlanmıştır. Bu anlayışla hazırlanmış olan İngilizce dersi öğretim programlarında da öğrencilerin bilgileri yapılandırarak anlamlandırması (MEB, 2018, s. 9), araştırma ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, İngilizceyi birincil kaynaklardan dinleyerek, konuşarak ve uygulayarak öğrenmesinin hedeflendiği (MEB, 2018, s. 4) görülmektedir. “Öğrencilerin dili oyunlar, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler, çizme-boyama, rol yapma, dinleme-konuşma, anlatma gibi tekniklerle severek öğrenmesi hedeflenmiştir” (MEB, 2018, s. 49). Programın içerik basamağında seçilen temalarda öğrencilerde merak uyandırma ve yaşamlarına dönüklük ilkelerinin gözetildiği “yaş grubundaki çocukların günlük hayatta sıklıkla rastlayabileceği metinler önerilmektedir” (MEB, 2018, s. 60) ifadesinde de yer almaktadır. Zengin materyaller eşliğinde drama, oyun, grup çalışmaları gibi öğrencinin aktif rollerle dersin her aşamasında yer alması gözetilerek tasarlanmış olan eğitim durumları basamağında öğretmenin görevini “belirli bir zaman aralığında Öğretim Programı’ndaki konuları işleyip bitirebilmek yerine kurulan iletişimi derinleştirmeye çalışmaktır” (MEB, 2018, s. 94) şeklinde belirtilip, didaktik öğelerden kaçınırken, rehberlik ve süreci derinleştirme görevine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin meraklarını arttırıcı, kolay ulaşılabilir zengin materyallerle donatılmış bir ortamda programın işaret ettiği şekilde hareket özgürlüğü içinde kazanımların uygulamaya dökülmesi beklenmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle İngilizce iletişim kurduğu, hayata dönük olarak hazırlanmış ortamlarda drama, rol oynama ve iletişim becerilerini geliştirdiği bir öğrenme ortamı kaçınılmaz bir gereksinimdir. Öğrenci sıralarının klasik (sıralı) düzende yerleştirilmesiyle öğrenciler genellikle kitaba, öğretmene ve tahtaya odaklanmaktadır. Bu yüzden, sınıftaki diğer öğrencilerle iletişim kurmak zorlaşmakta, sadece yanında oturan arkadaşıyla iletişimin olanaklı olduğu bir ortamın öğrencilere verdiği örtük mesaj da pasif bir şekilde kendisine aktarılan bilgileri alması ve onun dışında bir eyleme ihtiyaç olmadığıdır. Oysaki bu durum İngilizce öğretim programının hedefleriyle tamamen ayrı düşmektedir. Programda

yer alan “uygulayarak öğrendiklerini gerçek yaşamına aktarabilmelidir” (MEB, 2018, s.38) ifadesi ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik (MEB, 2018, s.3, 95) maddelerin varlığı programın amacının açıkça belirtmesine rağmen öğrenme ortamları çoğu zaman programa aykırı unsurlar içermektedir. Alışlagelmiş düzene alışan öğretmenlerin de en iyi sınıfın sessizce dinleyen öğrencilerden oluşan sınıflar olduğunu (Demir, 2010) her ortamda belirtmeleri, grup çalışmalarında gürültü çıkmasının (Bütün ve Gültepe, 2016, s. 83) kendi otoritelerini zayıflattığı yönündeki algıları da öğretim programının hedefleriyle uyumsuzluk hissettirmektedir. Programın genel hedefleri ve kazanımları göz önünde tutulduğunda, ayrıca içerikte belirtilen yöntem ve teknikler ele alındığında, programların uygulandığı öğretim ortamıyla ihtiyaç duyulan ortamın örtüşmediği güçlü şekilde hissedilmektedir. Bu anlamda teoriyle uygulamanın ne derece kol kola gidebildiği, nerelerde ayrıştığı merak uyandırmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı derslik ortamlarının sınıf oturma düzeni açısından durumları ve bu ortamların biçimlenmesinde rol alan paydaşların bakış açıları nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

- İngilizce derslerinin yürütüldüğü dersliklerin genel izlenimi, sıraların yerleşimi temelinde nasıldır?

- İngilizce dersinin işlendiği sınıflarda sıraların yerleşimine ilişkin rol alan paydaşların (öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, okul yardımcı personeli) bakış açıları nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretim ortamı, daha özeldede öğrenci oturma düzeni öğretim programında yer alan kazanımların uygulamada kolayca yer bulmasını desteklemekte veya aykırılık içerebilmektedir. Sınıfın öğrenci yerleşim düzeni “öğrenmeye yardım edici; konu, yöntem ve tekniğe uygun; öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ve kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırıcı; trafik akışına yardımcı ve öğrenci katılımını artırıcı olmalıdır” (Vural, 2004, s.22).

Araştırmanın amacı, ortaokul İngilizce dersi öğretim ortamlarını sınıf oturma düzeni açısından incelemek ve mevcut ortamları öğretim programlarının yürütüldüğü dersliklerin biçimlenmesinde rol alan paydaşların gözünden öğretim programı temelinde değerlendirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi hem kendi içerisindeki dinamiklerden hem de dünyadaki gelişmelerden etkilenmekte hem de bu değişim sürecini etkilemektedir. Baskın olan davranışçı öğrenme kuramlarından, ağırlıklı olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğretim programlarına geçiş yapmak, bu değişimlerde önemli bir kırılma noktası olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın, öğreneni merkeze alan bakış açısı, eğitim-öğretim sürecinde bir bütünlüğü gerekli kılmakta, işevuruk programın etkililiğinin sağlanabilmesi için tüm sistemin uyumlu olması gerekmektedir. Eğitim programlarında yapılan reform ve düzenlemelerin eğitim ortamları mevcut şekliyle sabit kaldığı sürece etkili sonuçlar vermesi beklenemez. Sınıf içerisinde öğrenci oturma düzenlerinin öğretimin model, amaç ve felsefesini yansıtması büyük önem taşımakta, programın amaçlarına ulaşmayı etkilemektedir. Okullardaki paydaşların dersliklerdeki öğrenci oturma düzenlerine ilişkin bakış açıları eğitimin felsefesi ve modeli anlamında süreci nasıl ele aldıklarının önemli bir göstergesidir.

Bu araştırma, paydaşların öğrenci oturma düzenlerini nasıl değerlendirdiklerini belirlemekte; İngilizce öğretim programının uygulama, işbirliği ve iletişim odaklı kazanımlarının öğrenci sıralarıyla ve yerleşim düzeniyle uyumunu incelemektedir. Amaçla gerçeğin birbirinden nasıl ayrı düştüğünü belirleyen bu araştırmanın sonuçları bu konuda yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmesi, öğretim uygulamalarının yapıldığı ortamların düzenlenmesine yol gösterecek veriler sunması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Yer olarak Batı Anadolu'da bulunan bir ilçe merkezi ile,
- Okul düzeyi açısından ortaokul ile,
- Zaman açısından 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile,

- Veri kaynakları açısından dört farklı ortaokulda bulunan sekiz İngilizce öğretmeni, farklı sınıf seviyelerinde 16 öğrenci, dört okul yöneticisi, yedi okul yardımcı personeli ile,
- Veri toplama aracı olarak literatüre bağlı kalarak araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem ve görüşme formları ile,
- Ders açısından İngilizce dersi ve bu dersin öğretim programı ile,
- Araştırma konusu açısından öğretim ortamları ve özelde öğrenci yerleşim düzeni ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Çalışmada, alınan tüm önlemlerden sonra, okul paydaşlarının görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Ders Aletleri Yapım Merkezi

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan Ders Aletleri Yapım Merkezi “MEB’e bağlı her kademedeki okulların ders araç ve gereçleri ile laboratuvar malzemelerinin imalini sağlamak amacıyla 1961 yılında Ankara’da” (MEB, 2018) kurulan merkezdir.

1.6.2. TEOG

Temel Eğitimden Orta Eğitime Geçiş Sınavı (TEOG), 8.sınıf öğrencileri için yapılmakta olan sınavın kısa adıdır. Öğrenciler TEOG’da, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden sınava tabi tutulmaktadır. TEOG Sınavı ilk kez 2014 yılında sadece 8.sınıf öğrencileri için uygulanırken¹ aynı uygulamanın adı 2017-2018 eğitim-öğretim yılında değiştirilerek uygulamaya devam edilmiştir.

¹ Bu bilgiler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı <https://www.lgssorgulama.com/node/9> adresinden elde edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm iki alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde çalışma kapsamında yer alan konular ilgili literatürle desteklenerek sunulmuştur. İkinci alt bölümde ise çalışma ile ilgi yurt içi ve yurt dışında yapılan yayın ve araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Toplumlar eğitimle şekillenirken aynı zamanda yeni nesillerde ihtiyaç duydukları özellikleri eğitim yoluyla kazandırdıkları için eğitime de şekil verirler. Toplumlar varoluş serüvenlerinde eğitimi bir süreç olarak tasarlarlar ve eğitim-öğretim ortamları da bu sürecin bir boyutudur. Amaçları doğrultusunda belli bakış açılarıyla tasarladıkları eğitim ortamları toplumların gelecekları için kendilerini istenen amaca götürecek olan basamaklardır. Amaçlarla eğitim arasındaki bu döngüsel bağı sağlıklı bir şekilde kurabilmek için eğitim ortamlarının amaca ulaşmada kolaylık sağlayacak biçimde tasarlanıp sistemle uyumunun sağlanması gerekmektedir.

2.1.1. Eğitim Felsefeleri

Toplumlar eğitim süreçlerini tasarlarlarken amaçları ve uygulamalarında bütünlüğü sağlayabilmek için genel bir felsefeyle yaklaşırlar. Felsefeden aldıkları ilhamla eğitim sorunlarına çözüm getirip ihtiyaç duydukları bireyleri yetiştirmeye yönelirler. Toplumların benimsedikleri felsefelerin eğitimde “eğitim felsefesi” olarak vücut bulduğu görülmektedir. Eğitimde benimsenen bu felsefeler, öğretim programlarının oluşturulmasına ve uygulamada eğitim sürecine ışık tutmaktadırlar. Bayraklı (1999), eğitim felsefesinin sadece fikirlere bakmadığını, aynı zamanda o fikirlerin en iyi tarzda nasıl kullanılacağına da yön verdiğini vurgulamıştır. Eğitim felsefelerinin eğitimcilerin ne yaptıkları hakkında açıkça düşünmelerine, ihtiyaçları fark etmelerine olanak sağlayıp uygulamada nasıl bir yön çizebilecekleri noktasında yol gösterici olduğu söylenebilir. “Bazı programlar için öğrenilecek konular önemli iken bazı programlar için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, bazı programlar için de toplumsal sorunlar önemlidir. Eğitim programının konu merkezli mi, öğrenci merkezli mi yoksa sorun merkezli mi olacağı temele alınan felsefeye bağlıdır” (Arslan, 2016, s.49). Tarihsel süreçte eğitimin farklı ihtiyaçlarının belirgin

hale geldiği görülmektedir. *Nasıl bir eğitime ihtiyacımız var?* sorusuyla yola çıkılarak toplumların siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyolojik gibi çeşitli ihtiyaçları göz önüne alınarak tasarlanan eğitim siteminin her aşamasına eğitim felsefesi ışık tutmaktadır. Eğitim sistemlerinde temele alınan eğitim felsefeleri tablo 2.1.'de özetlenmiştir (Acar, 2011; Arslan, 2016; Cevizci, 2014; Dewey, 2012; Ergün, 2010; Ergün, 2018; Görmez, 2015; Gündüz, 2010; Rousseau, 2015; Russel, 1999; Sönmez, 2014; Spring, 2010).

Tablo 2.1. *Eğitim Felsefelerinin Eğitime Bakış Açıları*²

Eğitim Felsefesi	Etkilendiği Felsefi Görüş	Eğitime Bakış Açısı
Daimicilik	İdealizm, Realizm	Okul, öğrencileri hayata hazırlar
İlerlemecilik	Pragmatizm	Okul yaşamın kendisidir
Esasicilik (Özcülük)	İdealizm, Realizm	Okul, öğrencilere kültür mirasını aktarır ve öğrencileri hayata hazırlar
Yapılandırmacılık	Pragmatizm, Varoluşçuluk	Okul, hayatın kendisidir ve öğrenciler bilgileri kendileri inşa eder
Varoluşçu Eğitim	Varoluşçuluk	Birey özgürdür ve sezgileri yoluyla kendini gerçekleştirir
Natüralist Eğitim	Realizm, Doğa ve İnsan Doğası	Öğrenci kendi ilgi alanına göre gözlem ve deneyle keşfederek öğrenir
Hümanistik Eğitim	Hümanizm	İnsan mekanik değil, bir bütün olarak öğrenimini gerçekleştirir
Sanat Eğitimi Akımı	Güzel Sanatlar	Yalnızca bilgilerden oluşan eğitim insani yönleri zayıflatır. Öğrenciler becerilerini, hayal güçlerini ve duygularını da beslemelidir.
Çocuktan Hareket Akımı	Natüralizm	Çocuklar küçük yetişkinler değildir. Her çocuk kendi potansiyel ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilip geliştirilmez.
Kır Eğitim Yurdu	İlerlemecilik	Bilgiden önce karakter şekillenmesi önemlidir. Gençler tabiatla iç içe tutularak yetiştirilmelidir.
Eğitim İçin İş Akımı	Pragmatizm	Bilgi kümeleri yerine teoriler uygulamaya dökülüp öğrencilerin el becerileri ve karakteri geliştirilmelidir.

“(devamı arkadadır)”

² Tablo ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Eğitim Felsefesi	Etkilendiği Felsefi Görüş	Eğitime Bakış Açısı
Üretim İçin İş Akımı (Politeknik Eğitim)	Pragmatizm	Eğitim maddi üretimle birleştirilip sosyal bir iş ortamında çocukların sosyal ve yüksek insan kültürü geliştirilmelidir.
Sibernetik Eğitim	Davranışçılık	Öğrenciler mekanik, fiziksel, biyolojik, sosyal ve düşünsel konuları mekanik sistemde tam olarak öğrenmelidir.
Bilgisayar Destekli Eğitim	Programlı öğretim, Davranışçılık	Öğrenciler mekâna bağlı olmadan bireysel ve kendi hızlarına göre öğrenmelidir.
Okulsuz Toplum	Natüralizm	Okullar itaatkâr bireyler yetiştirir. Öğrenciler okul dışında rastlantılarla ve yaşantılarla özgür şekilde öğrenmelidir.
Demokrasi Eğitimi	Natüralizm	Sosyal eşitlik ve fırsat eşitliği önemlidir. Öğretim programlarının içeriği, eğitim durumu gibi tüm öğeleri demokratik ilkelere göre düzenlenmelidir.

Eğitim felsefeleri tablo 2.1’de de görüldüğü üzere, öğretim programlarına kazanımlar ve süreçler açısından ışık tutmaktadır. Esasicilik (özcülük) akımı, okulları gerekli bilgilerin öğrenciye aktarıldığı yerler olarak temele alıp öğretim ortamlarını bilgiyi aktarma-aktarılan bilgiyi alma sürecini kolaylaştırıcı şekilde tasarlamıştır (Sönmez, 2014). Yapılandırmacılık ve natüralist bakış açısına dayandırılan öğretim programlarının ise gözlem ve deneyle bilgileri inşa edebilmesi amacıyla öğrencilerin gözlem, uygulama yapabilecekleri ve bilgiye ulaşabilecekleri eğitim ortamlarının düzenlenmesi (Ergün, 2010) beklenmektedir. Karakter şekillenmesine önem veren kır eğitim yurdu anlayışını temel alan öğretim programlarının öğretim ortamını tabiatla iç içe tasarlaması (Rousseau, 2015) beklenirken, politeknik eğitimde öğrencilerin öğrenimlerini yoğunluklu olarak iş ortamlarında (Ergün, 2018) sürdürmesi beklenir.

Eğitim felsefeleri, öğretim programlarını bütünüyle şekillendirirken, kullanılacak yöntem ve tekniklerin uygulandığı derslik ortamlarının özellikleri, kullanılan ders materyalleri ve daha özelde öğrenci oturma düzenleri de belirlenen amaçlar doğrultusunda biçimlendirilmektedir. Eğitim yaklaşımları ve öğretimin içeriğinin, eğitim ortamlarındaki öğrenci oturma düzenlerini, sıraların yapısını,

öğretmenin konumunu etkilediği görülmektedir. Bahsi geçen düzenlerin programlarda resmi olarak ele alınmasa dahi beklentiler, sınırlandırmalar ve nasıl bir birey yetiştirileceğine dair önemli mesajlar içerdiği bilinmektedir. Öğretim programlarının uygulandığı ortamların fiziksel yapısı, öğrenci yerleşim biçimleri, öğrenci sıralarının özellikleri ve paydaşların rolleri yüz yıldır pek az değişmiştir.

Sıbyan mekteplerinde, derslerde tartışma yöntemi ile birlikte genellikle düz anlatım yöntemi uygulanmaktaydı ve öğretim yöntemi esas olarak ezberciliğe dayanıyordu (Akyüz, 2016; Alkan, 2000; Okçu, 2015). Eğitim ortamında öğretmen, öğrencilerin önünde oturup onlara sürekli tekrar ettirerek öğrenmeleri gereken bölümleri ezberletirdi. Akyüz (2016), sıbyan mekteplerindeki öğretim ortamlarını şöyle tasvir eder: “Sıbyan mekteplerinde çocuklar mektebin hasır, kilim ya da evlerinden getirdikleri minderler üzerine diz çökerek oturur, önlerinde bulunan rahleler üzerindeki Kur’an ve dua kitaplarını okurlardı. Öğretmen onların önünde minder üzerinde bağdaş kurarak otururdu. Her çocuk hocasının önüne gider, dersini okur, yerine döner ve birçok defa tekrar ederdi.” (Akyüz, 2010, s. 90).

Medreseler de daha çok daimicilik felsefi görüşünün etkisindedir. Eğitim ortamlarının da geleneksel ve dini bilgilerin tekrarlanarak ezberlendiği, bireysel çalışarak otorite olan öğretmene itaatin önemli olduğunu hissettiren mesajları verebilecek bir biçimde tasarlanmış olduğu görülmektedir.

Eğitimin ne için olduğu sorusuyla birlikte eğitimin felsefesi değişmeye başlamış ve bu durum eğitim süreçlerinin de değişmesine etki etmiştir. Osmanlı Devleti’nde Tanzimat Dönemi’nin sonlarına rastlayan, geleneksel öğretim yöntemleri yerine etkili öğretim yöntemlerinin uygulanmaya başlandığı *usul-ü cedid* hareketi yenileşmenin başlangıcı olarak kabul edilir. İlk önceleri ilköğretimde başlayan bu hareketin kapsamı ders araç gereçlerinin gelişmesiyle genişlemiştir. Pozitivizmin etkisinin görüldüğü bu yeniliklerde öğrenci sıraları ve öğretmen kürsüsü ilk kez askeri okullarda kullanılmaya başlanmıştır. Akyüz, öğretim ortamını “örneğin, Mühendishane-i Berri-i Hümayun’da her dershanede üçer sıra ve her sırada kitap koymak için çekme gözler bulunuyordu. Her sıranın başında mülahım ya da çavuş denen yetenekli bir öğrenci oturur, o sıranın öğrencilerine nezaret ve kumanda ederdi” (Akyüz, 2016, s.217) şeklinde tanımlamıştır. Başka okullarda da öğrencilerin sandalyelerde oturdukları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin ise basamaklarla yükseltilmiş kürsülerde görevlerini yerine getirdikleri görülmektedir. Otoritenin varlığının sürekli vurgulandığı öğretim

ortamlarında öğretmenin otoritesini simgeleyen yükseltilmiş kürsünün yanı sıra, sınıf başkanı olan öğrencilerin içine girdiği ve diğer öğrencilere otoritesini hissettirdiği nısıf daire (yarım daire) adlı bir araç bulunmaktaydı. Sıbyan mekteplerinde de tepkilere rağmen öğrenci sıraları ve öğretmen kürsüsü kullanılmaya başlanmıştır. Hatta Mustafa Kemal Atatürk'ün öğretmeni Şemsi Efendi'nin yaptırdığı ilk sıralar muhalifler tarafından tahrip edilse bile ısrarla tekrar yaptırdığı görülmektedir (Akyüz, 2016).

Cumhuriyetin ilk yıllarında çıkarılan genelgeler incelendiğinde, eğitimin amaçları bilgiyi işleyen, kullanan, bilim ve gelişmeleri takip eden, sorgulayan, uygulayarak öğrenen ve farklı görüşlere saygılı bireyler yetiştirmektir. Yeni devletin eğitimi pragmatizm, pozitivizm ve ilerlemecilik akımlarıyla şekillendirdiği görülmektedir (Gündüz, 2010, s 58; Akyüz, 2016, s.332; Kapluhan, 2014, s. 128; Sönmez, 2014, s.175).

Osmanlı Devletinde ve Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türkiye Cumhuriyetinde eğitimin siyasal faktörlerden çokça etkilendiği görülmektedir. Eğitimin amaçlarının genel olarak kararlaştırıldığı Eğitim Şuraları, ülkenin eğitim felsefesini de barındırmaktadır. Milli Eğitim şuraları incelendiğinde, ilk dönemlerden XI. Şuraya (1982) kadar öğretmen merkezli, bireyleri sıkı disiplin altında tutan bir eğitim paradigması göze çarpmaktadır. Daimicilik eğitim felsefesinin etkisiyle öğretmenin öğretimin merkezinde yer aldığı ve öğrencinin daha çok dinleyici olduğu görülmektedir. Ayrıca 1949 yılında toplanan IV. Milli Eğitim Şurasında demokrasi eğitime vurgu yapıp demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekliliğinin üzerinde durulmuştur. İlerlemecilik eğitim felsefesinin izlerini taşıyan bu kararlarda öğrencilerin işine yarayacak olan derslerin eğitim programlarına alınması yönünde kararlar verilmiştir. 1982 yılından itibaren eğitimde yeni bir sistem arayışına girildiği görülmektedir. 1988'de XII. Milli Eğitim Şurasında çağı yakalayabilecek özellikle bireyler yetiştirilmesi gerekliliğinin vurgusu yapılmıştır. Öğrencilerin yeteneklerini deneyerek keşfetmelerini sağlayacakları bir eğitim ortamının gerekliliğinin vurgulandığı Şura'da, ilerlemeciliğin özellikleri görülürken, 2014 yılında toplanmış olan XIX. Şura da dahil, süreçteki tüm toplantılarda alınan kararlarda ilerlemecilik ve yapılandırmacılık eğitim felsefelerinin özellikleri kendisini göstermektedir. XII. Şurada öğrenciler için değerlendirme dosyaları tutulması, öğrencilerin uygulama yapabilecekleri yerlerin kurulması, eğitimde yeni teknolojinin uygun biçimde

eğitim ortamlarına dahil edilmesi kararları alınmıştır. Yine aynı şura'da yabancı dillerin öğretimi için laboratuvar kurulmasına karar verilmiş, dil sınavlarında öğrencilerin iletişim güçlerinin ölçülmesi karara bağlanmıştır. XV. şura'da, dünyadaki teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmenin önemi ve bilgi toplumu haline geldiği önemle vurgulanmıştır. Hayat boyu öğrenme fikriyle birlikte öğretim programlarının bilgi yüklemeyi değil, bilgiye ulaşma ve araştırma tekniklerini içeren karakterde olması gerektiği karara bağlanmıştır. Öğrenci merkezli ve öğrencilerin ifade ve becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan bir eğitim ortamında takım çalışmalarıyla, paylaşan ve demokrasiyi bilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sadece bilişsel özelliklerinin değil, duyuşsal ve psikomotor davranışlarının da geliştirilmesini destekleyen öğretim programlarının uygulamaya konması konusunda kararlar alınmıştır. 2010 yılında toplanan XVIII. Milli Eğitim şurasında eğitim ortamlarının benimsenen yaklaşımlara uygun olarak düzenlenmesi kararı alınmıştır. Sınıflarda klasik sıra düzeninden esnek ve modüler bir yerleşim düzenine geçilmelidir.³

2.1.2. Türk Eğitim Sisteminin Dayandığı Eğitim Felsefeleri

Milli Eğitim şuralarında alınan kararlar Türkiye'nin eğitim felsefesiyle ilgili ipuçlarını vermektedir. Öğretmenlere, öğrencilere, yöneticilere, okul binalarına ve sınıf içindeki donanıma verilen roller eğitimin amaçlarına yönelik işaretlerini taşımaktadır. Cumhuriyetin ilanından itibaren Türk eğitim sisteminde daimicilik, ilerlemecilik, esasicilik ve yapılandırmacılık olmak üzere dört eğitim felsefesinin izleri görölmektedir. Tablo 2.2.'de Türk eğitim sistemine dayanak oluşturan eğitim felsefeleri ve temel özellikleri (Arslan, 2016; Cevizci, 2014; Ergün, 2010; Sönmez, 2014) belirtilmiştir.

³ XVIII. Milli Eğitim şurası Kararları

Tablo.2.2. *Türk Eğitim Sistemine Dayanak Oluşturan Eğitim Felsefeleri*⁴

Eğitim Felsefeleri	Daimicilik	İlerlemecilik	Esasicilik (Özcülük)	Yeniden Kurmacılık
Öğrenciler	•Entelektüel ve manevi potansiyelini geliştirir	•Merkezdedir	•Temel konuları ezberler ve özümser	•Anlamı yapılandırır, bilgiyi inşa eder
	•Kültürün temel konularını öğrenir	•Etkendir	•Erdemli alışkanlıklarını geliştirir	•Sorunları çözer
	•Sokratik tartışmalar yapar	•Problem çözücüdür	•Kültürü öğrenir ve özünü korur	•Projeler hazırlar
	•Akıl Yürütür	•Yaşantıyla öğrenir	•Edilgendir	
		•Nasıl öğreneceğini öğrenir		
Öğretmen	•Merkezdedir	•Rehberdir	•Merkezdedir	•Rehber
	•Bilgi aktarıcısıdır		•Bilgi aktarıcısıdır	•Gerçek yaşama dair etkinlikler
Eğitim Ortamı	•Otoriter	•Hayata hazırlık yeri değil, hayatın kendisidir	•Otoriter	•Demokratik
	•Disiplinli bir düzen	•Teori ve pratik bir aradadır	•Disiplinli bir düzen	•Etkileşimli ortam
	•Öğrencilerin hayata hazırlandığı yer	•İşbirliğine dayalı, demokratik	•Öğrencilerin mesleğe ve vatandaşlığa hazırlandığı yer	•Sorunların çözüldüğü ortam

2.1.2.1.Daimicilik. İdealizm ve realizm akımlarıyla şekillenen eğitim, daimicilik perspektifiyle bireylerin doğuştan getirdikleri yeteneklerinin farkına varmalarını ve okulların bireylerin var olan zihinsel potansiyellerini geliştirme amacını taşımaktaydı. Daimicilik eğitim felsefesine göre “doğru evrensel ve değişmez olduğu için eğitim de evrensel ve değişmez olmalıdır” (Ergün, 2010, s.85). Eğitim sürecinde bireylere bilgi ve beceriler kazandırılan okullar, bireyleri hayata hazırlama süreci olarak görülmekteydi. Öğretim tekniklerinin başında soru-cevap ve anlatım-tartışma yöntemleri gelmekteydi. Otoriter bir eğitimi sağlayacak

⁴ Tablo, ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

olan öğretmen, merkezde bulunarak hiyerarşik bir müfredatı (Cevizci, 2014, s. 27; Sönmez, 2014, s.75) yürütmesi beklenmekteydi.

2.1.2.2.Esasicilik (özcülük). İlkelerini idealizm ve realizm akımlarından alan “bir diğer geleneksel ve tutucu eğitim felsefesi esasiciliktir” (Arslan, 2016, s.56). İlerlemeciliğin geçmişi ve kültürü aktarmada eksik kalıp nesiller arası çatışmaya sebebiyet verdiğini öne sürerek ilerlemeciliğe tepki olarak doğmuş olan esasicilik, özcülük olarak da adlandırılır. Esasiciliğe göre okulların amacı kültür miraslarını aktarmak ve öğrencileri hayata hazırlamaktır. Bu yüzden sıkı disiplinli bir öğrenme ortamına ve otoriter bir öğretmene ihtiyaç vardır (Cevizci, 2014, s. 48; Sönmez, 2014, s.91; Ergün, 2010, s.87). “Esasicilik eğitim felsefesini savunanlara göre öğrencilerin aktif olmalarına ve problem çözmelerine gerek yoktur. Bunlar zaman kaybıdır. Çünkü konu alanın uzmanı öğretmendir. O dersin konularını en iyi öğretmen öğretebilir. Öğrenciler aktif olduklarında öğretmenin öğrettiğinden daha iyi öğrenemezler. Öğretmen geleneksel yöntemleri kullanarak öğrencilerin konu alanını özümsemelerini sağlamalıdır. Öğretmen bilgisi ve otoritesi ile saygı değerdir” (Arslan, 2016, s.56). Konu merkezli olan esasicilik akımında öğrencilerin eski konuları öğrenip önemli olanları alması ve yeni konuları üzerine koyması beklenirken, realizmde ise öğrencilerin eski konuları olduğu gibi alması beklenmekteydi.

2.1.2.3.İlerlemecilik. Bireylerin sosyal ve biyolojik yönlerini ön plana çıkaran pragmatizm anlayışından etkilenecek ilerlemecilik akımı doğmuştur. İlerlemeci felsefeye göre bireyler sürekli bir yapılanma içindedirler ve eğitim bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre sürekli yenilenip değişen bir olgu olmalıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan ve çok başarılı olan Köy Enstitüleri de “pragmatik felsefeye ve onun eğitimde uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayanmaktadır” (Sönmez, 2014, s.175). Öğretim tekniklerinin başında deneysel öğrenme ve sorun çözme yöntemleri gelmektedir.

2.1.2.4.Yeniden kurmacılık. Temeli pragmatizme ve varoluşçuluğa dayanan diğer bir akım da yeniden kurmacılıktır. Yeniden kurmacılığa göre eğitimin görevi toplumu yeniden şekillendirmek, düzenlemek ve denge sağlamaktır. Demokratik bir ortamda öğrenciler çevreyle ve birbirleriyle etkileşime girerek

bilgileri anlamlı şekilde yapılandırarak öğrenirler (Ergün, 2010). Mantıksal çözümlenmeler yaparak bilgileri kendilerine özgü biçimde şekillendirirler. Öğretmenler gerçek yaşama özgü bir ortam yaratarak öğrencilere süreçte rehberlik ederler (Sönmez, 2014).

2.1.3. Eğitimde Uygulanan Yaklaşımlar

Tüm dünyada dönemlerin şartlarına ve hedeflenen toplumsal gelişmelere uygun olarak eğitimde farklı yaklaşımların uygulandığı görülmektedir. Uygulanan yaklaşımlar “genel olarak davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç grupta toplanmıştır” (Güneş, 2010, s.3). Dünya üzerinde 1950li yılların sonlarında birçok ülkede eğitimde davranışçı yaklaşım etkili olmuştur. 1960lı yılların sonlarına doğru eğitimde davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma geçiş gerçekleşmiştir. Teknoloji, ticari ve sanayi alanındaki hızlı gelişme ve ilerlemeler çağın gerekliliğine ayak uydurabilen bireylere ihtiyacı arttırmıştır. Ayrıca insan beyni üzerine yapılan çalışmalar da öğrenme kavramına yeni perspektifleri beraberinde getirmiştir. Öğrenmeyi öğrenen, var olan bilgilerini yeni bilgiler edinebilmek için kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi için eğitimde yapılandırmacı yaklaşım kabul edilmiştir (Güneş, 2010; Yapıcı, 2010).

2.1.3.1.Davranışçı yaklaşımın öğrenme ortamı. Davranışçı yaklaşımın temel amacı öğrencilerde istenen davranışları oluşturmak ve istenmeyen davranışları köreltmektir. “Davranışçılar zihinsel süreçler yerine gözlenebilen davranışlardaki değişikliklere odaklanırlar. Davranışçılara göre öğrenme, organizmanın davranışlarındaki değişikliklerdir” (Koç, 2003, s.150).

Eğitim ortamı öğrencilerin hedeflenen davranışları gösterebilmesini sağlamak adına çok önemlidir. Ortamda çoklu uyarıcıların olmasına özen gösterilir. “Öğretilecek konu kendi içinde bütünlüğü olan parçalara bölünür ve bu parçalar basitten karmaşığa doğru sıralanır” (Koç, 2003, s.150). Eğitim ortamı, sürekli tekrarların ve alıştırmaların yapıldığı bir yerdir. Ortam, olumlu öğrenmeleri destekleyici biçimde oluşturulur.

Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için demokratik bir ortam yaratmalıdır. “Öğretmen öğrencinin derse ilgisini çekmek için sınıfta değişik yöntemler, araç-gereçler, dergiler, kitaplar bulundurabilir, sınıfı hoş ve zevkli bir

öğrenme ortamına dönüştürebilir” (Ulusoy, 2003, s.163). Öğretmen, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirerek alışkanlığa dönüşmesini sağlama görevini üstlenmektedir. “Davranışçılara göre, doğru bir öğretim yapmak için öğrencinin ne düşündüğü ile değil, ne yaptığı ile ilgilenmek gerekir. Bilişsel etkinlikler doğru ölçülemez” (Ulusoy, 2003, s.196). Öğretmen, öğrencilerin sadece davranışlarına odaklanmalıdır. Öğrenenler sık tekrar yaparak öğrenmeleri gereken bilgi parçalarını veya bir işin aşamalarını öğrenirler. Öğrenip öğrenmedikleri süreç sonundaki performanslarına göre değerlendirilir.

2.1.3.2. Bilişsel yaklaşımın öğrenme ortamı. Bilişsel yaklaşım, öğrenmenin, zihinsel araçları kullanarak olay ve durumlara anlam verme sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. “Genel olarak öğrenmenin odak noktası, öğrenenin uyarıcıları nasıl aldığı, onları nasıl işlediği, organize ettiği ve bilginin kalıcılığını nasıl sağladığı üzerinedir” (Demirel, 2015, s.28).

Fiziksel ortam, öğrenilecek konulara ve yöntemlere uygun olarak düzenlenmelidir. Öğrencilerin öğrenmesinde psikolojik durumları da etkili olduğundan dolayı sınıf ortamı düzenlenirken öğrencileri psikolojik olarak motive edebilecek biçimde düzenlenmelidir. “Öğrenme konuları, yöntem ve teknikleri öğrencilerin ilgi, istek, tutum, değer ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmelidir. Fiziksel koşullar yeterli bile olsa psikolojik çevre öğrenmeye hazır duruma gelmezse, öğrenme olasılığı düşer” (Ünver, 2003, s.254). Öğrenme ortamlarında şekil, tablo, grafik gibi öğrenimi destekleyici materyaller bulunmalıdır.

Öğretmenler, yeni bilgiyi bilinen bilgilerle ilişkilendirerek sunarlar. “Öğrencilerin konuya ilişkin bilgileri yoklanarak yeni bilgi ile ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır” (Subaşı, 2003, s.303). Önemli bilgilerin ve becerilerin etkinlikler sırasında düzenli olarak gözden geçirilip hatırlanmalarını sağlarlar. “Öğretmenler, ayrıca ihtiyaç olduğunda öğrencilerin bilgiyi hatırlayabilmeleri için ipuçları vermelidir” (Shunk, 2011, s.181). Ev ödevleri, testler ve alıştırmalar vererek ezberden çok anlamlandırmayı sağlamalıdır.

Öğrenen pasif değildir. Dış uyarıcıları özümser, anlamlandırır ve davranışları aktif olarak oluşturur. Kendi öğrenmesinden sorumludur. Yeni öğrenimlerini daha önceki bilgileriyle bağdaştırarak anlamlandırır, bilgiyi işler. Bu sayede bilgiyi farklı alanlarda kullanabilir.

2.1.3.3.Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamı.

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin dışarıdan birebir alınmadığını, öğrenenlerin yeni bilgileri eski deneyimleriyle bütünleştirerek yeni yapılandırmalar oluşturduğunu savunan bir felsefedir. “Bu yaklaşıma göre bütün bilgiler birey tarafından oluşturulur. Birey tarafından oluşturulan bilgi, kişinin öğrendiğinden ve anladığından daha çoktur” (Erden ve Akman, 2002, s.171). Öğrenmenin, öğrenenlerin aktif katılımıyla gerçekleşmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı yaklaşım, bilgi ve teknoloji çağına uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bireylerin hayat boyu öğrenmelerini desteklemek amacıyla kendi öğrenme stratejilerini oluşturmalarını ve bilgileri yorumlayarak yaşamlarının her alanında kullanabilmelerini sağlamayı hedefler.

Yapılandırmacı yaklaşımın vurguladığı öğrenme isteğini arttırmak için öğrencilerin merakını artırıcı ve öğrenmeye doğal istek uyandırıcı ortamlar hazırlanmalıdır. Senemoğlu, eğitim ortamını temel ilkeler noktasında ele alıp önemini “Okul; bizi heyecanlandıran, harekete geçiren, şiirsel ve güzellikleri içinde barından bilgiyi araştırma yeri olmalıdır. Burada en önemli sır; yapılması gereken işleri, kazanılması gereken özellikleri bir zorunluluk olarak değil, çok sevilerek, istenerek seçilmiş bir oyun formunda yapılmasını sağlamaktır” (Senemoğlu, 2015, s. 622) ifadeleriyle belirtmiştir. “Yapılandırmacılıkta, öğrencileri herhangi bir konu alanındaki tüm bilgilerle donatmak yerine, onlara bireysel bilgi yapılarını oluşturacakları ortamlar sağlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır” (Ersay, 2005, s. 171). Bilginin öğrenen tarafından özümsemiş yapılandırılabilmesi için sınıf ortamının fiziksel özellikleri önemli bir değişkendir. Yapılan araştırmalarda yapılandırmacı yaklaşım ışığında yürütülen sınıf içi uygulamalarda fiziksel yapının önemi kendini göstermektedir (Özel ve Bayındır, 2010; Ersoy, 2005; Akinoğlu, 2004). Bu açıdan sınıfların esnek, öğrenci merkezli olarak düzenlenmesi gereklidir. Öğrenme ortamında fiziksel materyallerin ve birincil kaynakların varlığı önemlidir.

Bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurması beklenen öğrenci kendi öğrenme stratejilerini keşfetmeli ve öğrenmeyi öğrenmelidir. Kendi öğreniminden sorumludur ve kendi hızında ilerler. Karşılaştığı yeni kural, form ya da durumları daha önceki bilgileriyle anlamlandırmaya çalışır (Gündoğdu, 2010, s. 1). Sorular sorarak, yorumlar yaparak, tartışmalarla fikirlerini paylaşarak öğrenir. Grup çalışmalarında etkin görevler edinir, işbirlikli çalışmalarla, deney ve gözlemlerle deneyimler edinerek bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırır.

Süreçte öğretmenin rehber, öğrenmeyi kolaylaştıran destek, gerektiğinde yardım alınabilecek bir danışman rolleri vardır. Öğrenme sürecinde tüm doğru bilgileri kendisinde toplayan bir kaynak değildir. Öğrenenleri araştırmaya, incelemeye ve sorgulamaya teşvik eder. Öğretmenin en önemli görevlerinden birisi de uygun öğrenme materyalleri ile öğrenme ortamını anlamlı ve öğrencileri motive edici ilginç hale getirir. Sınıfta zihinsel etkileşimi sağlayarak zihinsel becerileri geliştirmeye yardım eder (Güneş, 2010, s.9). Öğrencilerin gerektiğinde bireysel, gerektiğinde akranlarıyla işbirliği içinde çalışmalarını sağlayıcı ortamlar hazırlar. Bireysel farklılıkları göz önünde tutmak zorundadır.

2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar

Tarihsel süreç incelendiğinde yabancı dil öğretiminin ortaya çıkışındaki amacın metinleri anlama ve farklı bir dile çevirme olduğu görülmektedir. Bu yüzden de dilbilgisi ve kelime ağırlıklı bir dil öğretimi uygulanmıştır. Dil bilgisi merkezli bu öğretimin uzun yıllar sürdüğü ve öğretimde kullanılan “kitapların soyut dilbilgisi kuralları, kelime listeleri ve çeviri için hazırlanmış cümlelerden oluştuğu” (Richard ve Rodgers, 2002, s.4) görülmektedir. Hedef dilde konuşmanın veya yüksek sesle metinleri okumanın yabancı dil öğretimi hedeflerinin arasında yer almamasından dolayı uygulamada da üzerinde çok durulmamıştır.

Yabancı dil öğreniminde geçmişten beri süregelen bu bakış açısı amaç ve yöntemlerde küçük değişiklikler olsa bile uzun süre egemen olmuştur. Dilbilgisi öğretiminin ağırlığı göze çarpmaktadır. “Geleneksel dil öğretim programlarında dil, sözcük bilgisi, yapı bilgisi, dilin temel işlevleri gibi alt birimlere ayrılmakta ve söz konusu tüm birimler basitten karmaşığa doğru olacak biçimde tek tek sıralanmaktadır. Yani, eski müfredatta İngilizce alt birimlere ayrılarak her kısım diğeri üzerine inşa edilecek şekilde sıralanmış ve dilin, öğrenciye bölümler ve dilbilgisi yapıları halinde öğretilmesi esas alınmıştır” (Seta, 2015, s.10). Yabancı dilde iletişim kurabilme ihtiyacı hissedilmeye başlandıktan sonra da geçmişte kullanılan yöntem ve tekniklerin ve yabancı dil eğitime olan bakış açısının etkisinden kurtulmak kolay olmamış ve ihtiyaca uygun bir öğrenim gerçekleştirilememiştir. Aküzel’in (2006) yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın sebeplerini araştırdığı çalışmasında “öğrencilerin yabancı dili iyi bir iş bulmak ve iyi eğitim almak için istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır” (Aküzel, 2006, s.122).

Değişen ihtiyaçlar sebebiyle yabancı dil öğretiminde hedef dilde konuşma, yazma ve dinleme becerileri gün geçtikçe daha çok önem kazanmış ve hatta günümüzde dil bilgisi kuralları okuma-dinleme-konuşma-yazma becerilerinin gerisinde kalmıştır. İhtiyaçlar ve zamanın gerektirdiği şartları karşılayabilmek için değişen bu perspektifler yabancı dil öğretiminde benimsenip kullanılan yaklaşım, yöntem ve metotların da değişmesine sebep olmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımla ele alınan yabancı dil öğretiminde öğrencilerin bilgileri temelden kurması, bilgiyi işleyip mutlaka uygulamaya koyması temeldir. Bu anlamda öğrencilerin okuma-dinleme-konuşma-yazma olarak belirtilen dört beceriyi süreçte yaparak-uygulayarak sürekli geliştirmesi amaçlanır.

Bu yaklaşıma göre bir dili öğrenmek demek, o dili değişik iletişim ortamlarında yazılı ve sözlü olarak kullanmak demektir. Dilin kullanılmasını esas alan bu yaklaşımda dil unsurlarının öğrenilmesi beyinde bir takım bilişsel ve eleştirel süreçlerden geçerek gerçekleşmekte, bir başka deyişle, duyu organlarımız vasıtasıyla dış dünyadan algıladığımız ham bilgiler beynimizde daha önce edindiğimiz bilgiler ışığında işlenerek, yorumlanarak yapılanmakta ve böylece kullanıma hazır hale gelmektedir (Aktaş ve İşigüzel, 2014, s.130).

Öğretmen düzenleyici, yönetici ve rehberdir. Etkinlikleri, uygulamaları, stratejileri ve hedefleri belirleyip ortamı hazırlar. Ortamda tüm işleri öğrenciler yapar, öğretmen ise yönetir ve rehberlik eder. Öğrencileri düşünmeye, fikirlerini paylaşmaya teşvik eder. Öğretmen sınıf içerisinde öğrenciler arasında yoğun bir iletişim kurulabilmesi için gerekli ön hazırlıkları yapar. “Yabancı dil öğretmeni bu yaklaşımda öğrencilerle birlikte ders içeriklerini belirlemek durumundadır. Bunun için değişik türdeki metinleri ve konuşma materyallerini sınıfa getirir ve bunlar öğrenciler tarafından ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilir. Bu yaklaşım derste sadece ders kitaplarının kullanılmasını öngörmez” (Aktaş ve İşigüzel, 2014, s.132). Ders kitaplarının yapay ve kurmaca olduğu ve tek başlarına tüm öğrenenlere hitap edemeyeceği düşünülür çünkü yapılandırmacılık yaklaşımında öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilir.

Öğrenci süreçte merkezdedir ve öğrenmesinden kendisi sorumludur. Yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme ilkelerine bağlıdır. Kendi öğrenmesini gerçekleştirmek için çeşitli stratejiler kullanır ve çeşitli ortamlarda uygulamalar yapar.

Dilin kültürüyle ve doğal haliyle öğrenilmesi önemlidir. Bu yüzden öğrenme ortamı doğal iletişim ortamı olarak tasarlanmalıdır. Öğrencinin ilgi ve isteğini arttırıcı, teşvik edici olmalıdır. Ortamdaki doğal uyaranları işiterek, görerek,

okuyarak algılaması, anlaması ve kazandığı yeni bilgileri önceki bilgileriyle yapılandırarak sistemli bir şekilde yazılı ve sözlü olarak alıcıya ifade edebileceği bir ortam gereklidir. Ortamda öğrencilerin çeşitli duyu organlarına hitap edebilen ders araç ve gereçlerinin varlığı önemlidir. Özellikle görsel-işitsel medyanın yabancı dil öğretiminde kullanılması, öğrenilmesi gereken bilgilerin daha kolay öğrenilmesini ve daha uzun süre akılda kalmasını kolaylaştırmaktadır. Hedef dilde hazırlanmış, amaçla ilgili olan gerçek yayınlar (dergi, gazete, film, TV programı vb.) öğrenenler için yapıların gerçek ve doğal kullanım şekillerini anlamlı bir bütünlük içinde gösterirken ayrıca hedef dilin kültürünün de yansımalarıyla daha anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesine büyük bir katkıda bulunurlar. Öğrenme ortamı öğrencilerin hedef dili değişik etkinliklerle kullanabilmelerine olanak sağlamalıdır. Yapay ortamların öğrencilerin bilgiyi yapılandırma ve kullanmada istekliliğini olumsuz yönde etkilediği ve bilgiyi kullanmaya gerek duymamasına sebep olduğu bilindiği için, yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim ortamı “öğrencilerin içinde bulunduğu gerçek yaşama yönelik olması, gerçek yaşam koşullarını yansıtması son derece önemlidir” (Aktaş ve İşigüzel, 2014, s.133). Bununla beraber, sınıf ortamı ve öğrenci sıraları öğrenciler arasında yoğun iletişimin gerçekleşmesine, bireysel ve grup çalışmasına olanak verecek biçimde düzenlenmeye elverişli olmalıdır.

2.1.5. Dersliklerin Fiziksel Düzeni

Okullarda öğretim süreçlerinin büyük bir kısmının gerçekleştiği sınıf ortamlarının sürece katkı sağlayabilecek şekilde düzenlenmiş olması gerekliliği alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Sınıf ortamının önemli bir boyutunu oluşturan öğrenci oturma düzenlerinin öğretim programlarındaki kazanımlara ulaşma çabasını destekleyebilmesi önemlidir. Sınıf ortamlarının düzenlenmesinde okul yönetimi, ders öğretmeni gibi okul paydaşlarının göz önünde bulundurulması gereken ölçütler Bull ve Solity tarafından belirtilmiştir (Bull ve Solity, 1996, akt: Tabancalı, 2016, s.68):

1. Sınıf ortamı için çocukların birbirleriyle etkileşim durumu dikkate alınmalıdır. Yapılmak istenen etkinliğe en uygun etkileşim türü ile bu etkileşime en uygun oturma düzeninin belirlenmesi gerekir.
2. Sınıf ortamı öğretmen-öğrenci etkileşimini kolaylaştırmalıdır. Etkinlik süresince öğretmenin rolünün ne olacağına karar verilmelidir. Öğretmen

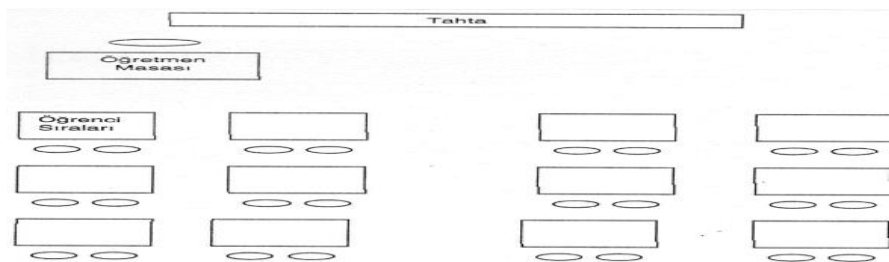
etkinlikte temel kaynak mı, yoksa yalnızca öğrencileri çalışmaya yöneltici rolde mi olacak? Herkesin gerektiğinde öğretmeni görebileceğinden ve işitebileceğinden emin olunmalıdır.

3. Sınıf ortamı öğretmen ve öğrencilerin etkinlik süresince rahat hareket edebilmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin hareket düzeyi ne olacak? Öğrenciler materyallere kolaylıkla ulaşabiliyor mu? Burada hem materyallere hem de öğrencilere kolaylıkla ulaşmayı sağlayacak en uygun etkinlik türünün seçilmesi gerekir.

2.1.5.1. Öğrenci oturma düzeni. Sınıfın fiziksel düzeni gibi, oturma düzeni de sınıf yönetimini ve eğitsel çabaları destekler veya engeller (Jacobsen and others, 1985 s.241; Harris, 1991, s.158, akt: Başar, 2005, s.36). Sınıf içi öğrencilerin oturma düzenini belirleyip sınıflardaki sıraları şekillendirmek eğitim programlarının felsefesini yansıtmak ve dayandırılan yaklaşımları etkili şekilde uygulayabilmek için önemli görülmektedir. Derslerin amaç ve içeriğine göre şekillendirilebilen öğrenci oturma düzenleri farklı kaynaklarda farklı isimlerle çeşitlilik göstermektedir.

Başar (2005), sınıf yerleşim düzeni biçimlerini “klasik düzen, bireysel düzen, tek grup düzeni ve çok grup düzeni” olmak üzere dört grupta ifade etmiş; bu düzenlerin uygulama özelliklerini, avantaj ve dezavantajlarını aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

2.1.5.1.1. Klasik / sıralı düzen. Klasik yerleşim düzeni, öğrenci sıralarının sütun ve kolon şeklinde yerleştirildiği, öğrencilerin çoğunun birbirlerini göremediği, birbirlerinin enselerini gördüğü yerleşim düzenidir (Şekil 2.1). Başar (2005), bu düzeni “klasik düzen” olarak adlandırırken, Şimşek (2011, s.218) ise “sıralı düzen/ tiyatro düzeni” olarak ifade etmekte ve “genel olarak sınıflarda gözlenen bu düzenlemede öğrenciler arka arkaya dizilmiş sıralarda ya da koltuklarda otururlar” olarak tanımlamaktadır.

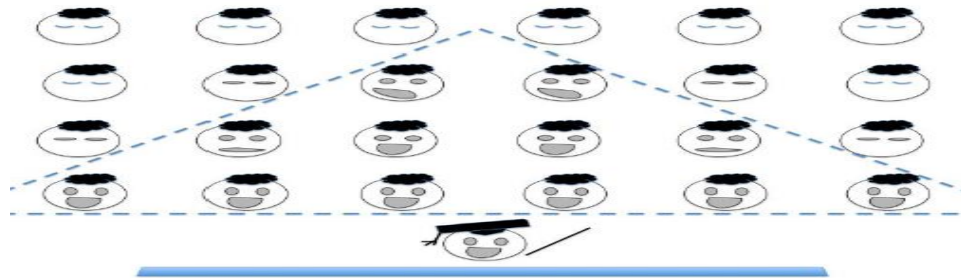


Şekil 2.1. Klasik/sıralı oturma düzeni (Işık, 2005, s.26).

Bu düzen daha çok dinleme-not alma türü etkinlikler için uygundur. Tutkun (2011), “alışılmış düzen” olarak adlandırdığı öğrenci oturma düzeninin yararlarını şu şekilde sıralamıştır (Tutkun, 2011, s.253 - 259):

1. Sınıfın küçük ve öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda etkilidir.
2. Tek öğretmenin bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda etkilidir.
3. Araç-gereç, kaynak eksikliğinin olduğu ya da bunlara çok fazla gereksinim duyulmayan ders içeriklerinin bulunduğu durumlarda kullanılabilir.
4. Etkileşimin daha çok öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşmesine uygundur.

Dikkati öğretmene çeken klasik yerleşim düzeni, öğrencilerin öğretmeni ya da tahtayı takip etmelerini kolaylaştırırken öğrenci katılımını ve etkileşimini sınırlandırır. “Sıralı düzende öğrenci-öğrenci etkileşimi ya da hareket etmeyi gerektiren etkinlikleri gerçekleştirmek zordur” (Şimşek, 2011, s.218). Öğrenciler öğretmen ya da tahtayı göreceğ biçimde oturdukları için özellikle ön sıralardaki öğrencilerin arka sıralardakilerle iletişimi kopukluk gösterirken arka sıradakilerin de ders dışı davranışlar gösterme eğilimleri artar. Falout’un (2014,) çalışmasında klasik (sıralı) düzende oluşan iletişim alanlarını şekil 2.2’deki gibi belirlediği görülmektedir (Falout, 2014, s.280).

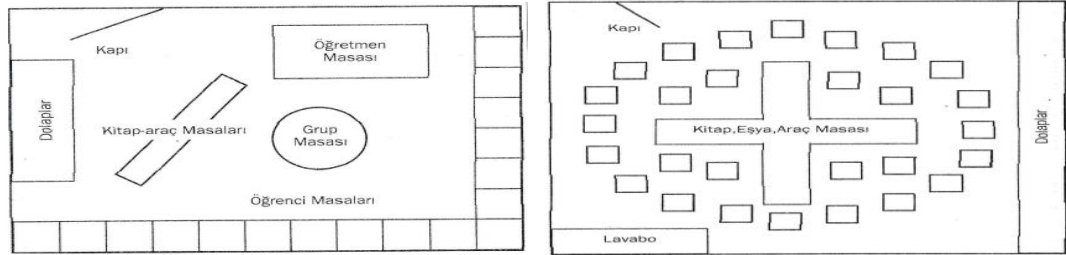


Şekil 2.2. Klasik(sıralı) düzende oluşan iletişim alanları

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğretmenle iletişim derecesine göre derslik içinde üçgensel bir alan oluşmakta ve bu alanın dışında kalan bölgelerde akademik anlamda sıkıntılar yaşanmaktadır.

2.1.5.1.2. Bireysel yerleşim düzeni. Bireysel yerleşim düzeninde öğrenci masaları ve oturma yerleri, öğrencilerin yüzleri duvara gelecek şekilde yerleştirilebilir (Şekil 2.3). Öğrenciler masalarında birer kişilik olarak oturuyorsa, masalar birbirine çapraz gelecek şekilde, çalışanların birbirinden rahatsız

olmayacağı şekil gözetilerek konabilir (Şekil 2.4) (Başar, 2005, s.41). Öğrencilerin tek tek oturdukları bireysel yerleşim düzenini Şimşek (2011), “öğrenci bölmeleri” olarak da adlandırmaktadır.

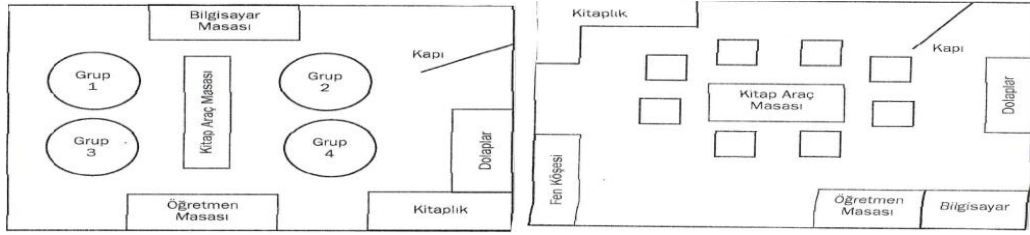


Şekil 2.3. Bireysel yerleşim düzenleri (Başar, 2005, s.41,42)

Başar (2005), bireysel yerleşim düzeninin, çalışmalarda derin düşünmeyi kolaylaştırdığını, her öğrencinin kendi düzeyinde, hızında çalışmasına, paket (modüler) öğretime olanak sağladığını belirtmektedir. Şimşek ise bireysel çalışan öğrencilerin başkalarıyla yeterince iletişim kurmadıklarından dolayı “çoğu zaman toplumsal yalıtılmışlık ve yalnızlığa neden olan öğrenci bölmeleri, yapılan işin ya da gerçekleşen öğrenmenin niteliğini arttırmakla birlikte, yaygın olarak kullanılması durumunda bireyci eğilimlere yol açmakta” olduğunu belirtmiştir (Şimşek, 2011, s.218,219).

2.1.5.1.3. Çok gruplu yerleşim düzeni. Çok gruplu yerleşim düzeninde, öğrencinin, dersin, konunun özelliklerine göre sınıfta değişik gruplar oluşturulur (Şekil 2.4). Tutkun (2011), çok gruplu yerleşim düzenini “ekip çalışması yerleşim biçimi”, “grupların gruplanması yerleşim biçimi”, “çalışma istasyonu yerleşim biçimi” ve “proje/özel çalışma grupları yerleşim biçimi” olarak iki farklı şekilde modellemiştir.

Çok gruplu yerleşim düzeninin ekip çalışmalarının yapılmasına olanak sağladığı, “öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesine, liderlik özelliklerini geliştirmesine, işbirliğini, katılmayı, yardımlaşmayı, tartışmayı, dinlemeyi becerebilmesine, yaparak ve yaşayarak eğitilmesine olanak tanır, sorunların grupça çözülmesinin aracı olur. Özellikle öğrenilenlerin grupça örneklenmesi, pekiştirilmesi, denetlenmesi için uygundur” (Başar, 2005, s. 41).

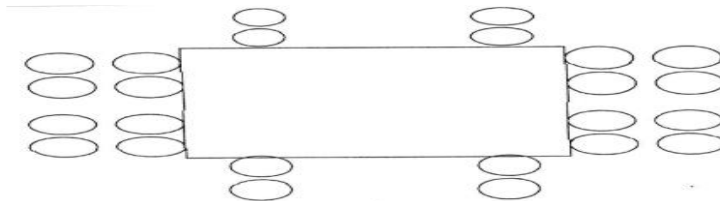


Şekil 2.4. Çok gruplu yerleşim düzenleri (Başar, 2005, s.43,45).

Düzenleme oluşturulurken homojen yapıda olmayan öğrencilerin bir araya getirilmesine özen gösterilir, bu sayede birbirlerinden yararlanma ortamı oluşturulur. Başar (2005) işleyişi, her grubun amaçlarının, görevlerinin, işbölümünün belirlendiği süreç olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin grupları dolaşarak, yardım, yönlendirme, denetim yaptığını ifade etmiştir.

İngilizce öğretim programı dikkate alındığında, öğrencilerin hedef dili kazanımlara uygun olarak hazırlanmış ortamda kullanarak öğrenmesi, pekiştirmesi beklenmektedir. “Öğrencilerin dili oyunlar, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler, çizme-boyama, rol yapma, dinleme-konuşma, anlatma gibi tekniklerle severek öğrenmesi hedeflenmiştir” (MEB, 2018, s.48). Sağlık (Health) teması ele alındığında, öğrencilerin hazırlanmış uygun bir ortamda sağlık problemlerini dile getirebilmeleri, tavsiyeler verip, verilen tavsiyeleri anlamaları beklenmektedir. Yine benzer şekilde “my town” temasında gitmek istedikleri hedefler için sorular sorup verilen talimatları izleyerek hedefe ulaşabilmeleri önem kazanmaktadır. Diğer tüm temalarda da hedef dilde temel yaşamsal süreçleri uygulamaya dökülebilmeleri amaçlandığı görülmektedir. Kazanımların istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için işbirliğini kolaylaştırıcı yerleşim düzenlerinin sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. Programdaki temalar ve kazanımlar ele alınırken bireysel davranmak olanaklı değildir. Grup olarak çalışmak gerekmektedir.

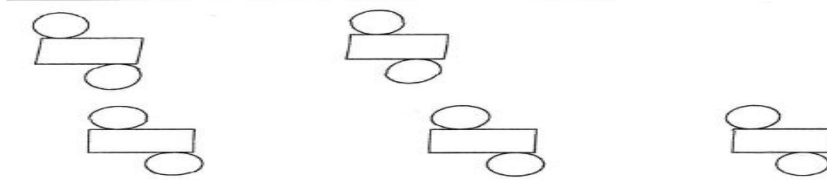
Ayrıca Tutkun (2011), grupların gruplanması yerleşim biçimini betimlemiştir (Şekil 2.5). Bu yerleşim biçiminde tüm öğrencilerin bir tek grup çevresinde iletişimlerini küçük gruplar halinde sürdürebildikleri görülmektedir.



Şekil 2.5. Grupların gruplanması yerleşim biçimi.

Bu yerleşim biçiminin başlıca yararları Tutkun (2011, s. 256) tarafından rol yapma, münazara ya da grup çalışmalarını gözlemleme gibi etkinliklerde uygun bir ortam yarattığı belirtilmiştir. En fazla uygulanan biçimi ortada birleştirilen masaların çevresine ikişer grubun yerleştirilmesi, diğer kenarlara da grup çalışmasını gözlemleyecek grupların yerleştirilmesidir.

Çoklu grup yerleşimlerinden bir diğeri de çalışma istasyonu yerleşim biçimidir. Çalışma istasyonu yerleşim biçimi, etkin laboratuvar çalışmaları için uygun bir yerleşimdir. Her çalışma istasyonu çevresine iki öğrenci yerleştirilir (Şekil 2.6).



Şekil 2.6. Çalışma istasyonu yerleşim düzeni (Tutkun, 2011, s.258).

Bu oturma düzeninde, öğretmen nelerin yapılması gerektiğini uygulama ile gösterdikten sonra, öğrenciler işbirliği yaparak verilen çalışmayı yapar. Çalışma istasyonu yerleşim biçiminin başlıca yararları şunlardır (Tutkun, 2011, s. 257):

1. Öğrenciler arası işbirliğine dayalı çalışma alışkanlıkları gelişir.
2. Yaparak-yaşayarak öğrenme stratejisi etkili şekilde gerçekleştirilir.
3. Etkili ve verimli öğrenmeyi sağlar.
4. Bireysel ve toplu öğretim yapılmasını sağlar.

2.1.5.1.4. Tek grup yerleşim düzeni. Tek grup düzeni, sınıfın tamamını bir grup olarak ele alır. Tek grup düzenin kare (toplantı-konferans-kabare düzeni), U (at nalı-yarım ay), çember (yuvarlak masa-öğrenme çemberi-daire biçimi), köşeli U gibi çeşitli modelleri mevcuttur.

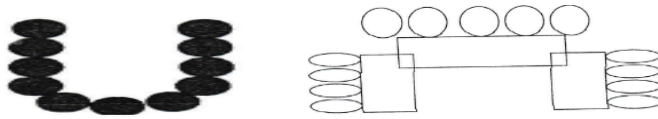
Yaygın bilinen adıyla “toplantı veya küme düzeni”, genel olarak kare, dikdörtgen biçimindeki büyük bir masanın çevresine yerleştirilen koltuklardaki öğrencilerin oluşturduğu bir oturma düzenidir (Şekil 2.7) (Şimşek, 2011, s.219). Orta alanda masa olmadan da oluşturulabilir.



Şekil 2.7. Kare-toplantı-konferans-kabare yerleşim düzeni.

Kare düzenin başlıca yararları “özellikle karşılıklı görüş alış verişini, tartışmayı ve etkin katılımı özendirir. Takım dinamiklerini harekete geçirir ve ortak bir öğrenme gücü yaratır” (Şimşek, 2011, s.219); “Öğretmenin etkisi en aza inerken sınıfın etkisi ön plana çıkar. Öğretmenin masanın ortasında oturduğu yerleşimde ise öğrenciler öğretmen ile daha kolay iletişim kurabilirler” (Tutkun, 2011, s.254) olarak ifade edilmiştir. Düzenin sınırlılıkları ise “gösterimler yapmak, rol oynamak ya da görsel-işitsel teknolojileri kullanmak güçtür. Karşılıklı oturmanın getirdiği serbestlikten kaynaklanabilecek gürültü ve görev dışı davranışlara neden olabilmektedir” (Şimşek, 2011, s.219); “En önemli sınırlılığı daha resmi bir iletişim ortamı yaratmasıdır” (Tutkun, 2011, s.254) ifadeleriyle belirtilmiştir.

Tek grup yerleşim düzenlerinden bir diğer yerleşim biçimi ise U (at nalı - yarım ay) yerleşim düzenidir. Sıraların, sandalyelerin ve masaların, fiziksel alanın genişliğine ve öğrenci mevcuduna göre at nalı veya açık uçların dışarıya doğru genişletilmesiyle yarım ay veya U biçiminde konumlandırılmasıyla oluşturulur (Şekil 2.8). Bu düzeninin tüm uygulamalarında eğitimci, açık alanın ortasında yer almakta ve öğrencilerle etkileşimini buradan sürdürmektedir (Şimşek, 2011, s.218).

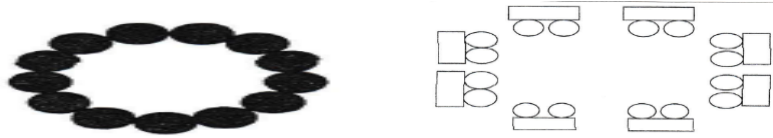


Şekil 2.8. U-at nalı-yarım ay yerleşim düzenleri.

“U” biçiminde yerleşimin başlıca yararları “çok farklı amaçlar için kullanılacak bir yerleşim biçimidir. Öğrenciler rahat çalışabilecekleri bir çalışma alanı bulurlar. Perdeye yansıtılan her türlü görüntü rahatlıkla izlenebilir. Öğrenciler birbirleri ile kolaylıkla yüz yüze iletişim kurabilirler. Kısa süreli grup çalışmaları yapılabilir” (Tutkun, 2011, s.253). “Soru-yanıt ve tartışma gibi yöntemler için uygundur” (Şimşek, 2011, s.218). “Öğrencilerin derse olan ilgisi yüksek olur” (Işık, 2005, s.22) şeklinde ifade edilmiştir.

U (at nalı-yarım ay) yerleşim biçimi tüm öğrenci yaş grupları için uygun bir düzenleme olduğu ve öğrencilerin birbirlerini gözlemlerine olanak sağladığı vurgulanmaktadır. Fakat öğrencilerin birbirleriyle iletişiminin yoğun olmasının zaman zaman ilgilerinin birbirlerine odaklaştığı ve bu sebeple de disiplin sorunlarına yol açabildiği belirtilmektedir. Ayrıca kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğu da dile getirilen bir başka unsurdur.

Tek grup yerleşim biçimlerinden olan çember (yuvarlak masa - öğrenme çemberi - daire biçimi) düzeni bazen “öğrenme çemberleri, yuvarlak masa, daire biçimi” olarak da adlandırılmaktadır. “Bu oturma biçiminde, her masanın çevresinde yer alan az sayıdaki öğrenci tam bir çember oluşturacak biçimde yerleşmektedirler” (Şimşek, 2011, s.219). Sadece oturaklarla, masa kullanmadan oluşturulabilir (Şekil 2.9). “Öğrencilerin üzerinde yazı yazacakları ve kullanacakları materyalleri yerleştirecekleri bir çalışma alanı gerekiyor ise, sandalyeler ile birlikte masalar da çevrilerek aşağıdaki şekilde bir yerleşim yapılabilir” (Tutkun, 2011, s.256) (Şekil 2. 10)



Şekil 2.9. Masasız ve masalı çember yerleşim düzenleri.

Çember (yuvarlak masa-öğrenme çemberi- daire biçimi) oturma düzeninin başlıca yararları “yüz yüze iletişimi kolaylaştırdığı için tartışma ortamını verimli hale getirir. Öğrencilerin tümüne söz alma, dinleme, konuşma, tartışma, vücut diliyle iletişim, herkesi her an görebilme fırsatı verir. Öğrenciler birbirinin ensesini değil yüzünü görür, ilgi dağılmaz, farklı eylemlere yönelenler hemen belli olur, gereksinimler çabuk fark edilir” (Başar, 2005, s.38). “Masalar olmadan, yalnızca sandalyeler kullanılarak çabuk ve kolaylıkla oluşturulabilir” (Tutkun, 2011, s.255) ifadeleriyle belirtilmiştir.

Tek ve çok gruplu yerleşim düzenleri İngilizce öğretim programında yer alan poster hazırlama, hikâye anlatma, anket oluşturup uygulama ve raporlaştırıp sunma, parti ve organizasyonlar için ihtiyaçları listeleme gibi birçok iletişim temelli etkinlik için kullanılabilir. Öğretim programının genel kazanımlarının da hedef dilde temel düzeyde güçlü iletişim sağlama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu düşünüldüğünde dersliklerin tüm süreçte çok gruplu ve/veya tek grup yerleşim düzeninde hazırlanması süreci kolaylaştıracaktır. Bireysel yerleşim düzenlerinin kazanımlarla uyumlu olmadığı görülmektedir.

Şimşek (2011), sırtı eğitimciye dönük oturan öğrencilerin, eğitimcinin açıklamalarını dinlerken yer değiştirmelerini gerektirdiğini belirtmiştir. Bu sebeple, bu oturma düzenini kurarken hafif ve pratik malzemeler kullanılması avantaj olacaktır. Aynı şekilde, Tutkun (2001)’da yerleşim biçiminin oluşturulmasında

sandalyelerin kullanımının avantajını “bir ders içinde bir kaç defa kısa süreli tartışma grupları oluşturulduktan sonra eski haline kolaylıkla dönüştürülebilir” (Tutkun, 2011, s.255) biçiminde ifade etmiştir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sınıf içi öğrenci yerleşim düzeni üzerine yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu alanda yurt içinde yapılan çalışmaların nicelik olarak yetersiz olduğu söylenebilir.

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Güven ve Karataş (2004), İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamı Tasarımları üzerine yaptıkları çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının zihinlerindeki sınıf ortamı tasarım modellerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarından zihinlerindeki sınıf ortam modellerini çizmeleri ve bu çizimlerin gerekçesini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının, çoğunlukla oturma düzeni değiştirilmiş ve farklı öğretim materyalleriyle desteklenen öğretmen merkezli sınıf ortamı tasarımı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, adayların öğrenci merkezli tasarımları beklenen ölçüde çizimlerine yansıtmadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının oturma düzenlerini değiştirmeye yönelik isteklerinin öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırmak veya işbirlikli öğrenmeyi güçlendirmek yerine merkezde olan öğretmeni daha rahat duymalarını ve görmelerini sağlayarak, öğretmenin otoritesini güçlendirmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçüköğlü ve Özerbaş, (2004), eğitim ergonomisi ve sınıf içi fiziksel değişkenlerin organizasyonu üzerine yaptıkları çalışmada, Türkiye'de ortaöğretimdeki fiziki donanım ve sorunlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada literatüre dayalı olarak tarama modeli kullanılmışlar ve elde edilen veriler doğrultusunda örnek sınıf ve fizik laboratuvar yerleştirme planları yapmışlardır. Planların ağırlıklı olarak ısı, ışık, prizler, materyaller gibi fiziki etmenlere odaklandığı görülürken öğrenci yerleşimi açısından deneyler yapılırken öğrencilerin öğretmeni rahat şekilde görebilecekleri uygun bir oturma düzeni

gerekliliğine işaret etmişlerdir. Fakat bu durum deneyi yapan aktif öğretmen ile izleyen pasif konumdaki öğrencilerin varlığını göstermektedir.

Demir (2010), ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenlenmesine ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmada, dersliklerde öğrenci oturma düzenlerinin klasik (sıralı) biçimde düzenlendiği saptanmıştır. Bu düzenlemede öğrencilerin oturdukları yer ile derse ilgilerinin, katılımlarının ve istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıklığının önemli ölçüde etkilendiği belirlenmiştir.

Her üç çalışmada da sonuç olarak öğretmen merkezli bir sürecin varlığından söz edildiği görülmektedir. Öğrenci yerleşim biçimlerinin pasif alıcı rolündeki öğrencilerin aktif ve merkezde konumlanan öğretmenleri rahatça görebilmeleri ve duyabilmeleri için uygun hale getirme çabasıyla oluşturulduğu ortaya çıkmaktadır.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmaları öğrenci sıraları *yerleşim düzeni ile ilgili çalışmalar* ve *öğrenci sıralarının yapısı ile ilgili çalışmalar* olmak üzere iki başlıkta incelenebilir. Yapılan çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

2.2.2.1. Yerleşim düzeni ile ilgili çalışmalar. Monterola, Roxas ve Carreon-Monterola (2008), tarafından yürütülen çalışmada Mezur'un akran öğrenmesi yöntemi tekniğinin sınıf içerisinde öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Sınıf içi öğrenci oturma düzeni yürütülecek çalışmaya göre tasarlanıp uygulamaya konmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin performanslarının sınıf içi oturma düzenlerine göre değiştiği sonucuna varılmıştır. Sütun yerleşim biçiminde ön sıralarda yüksek performans seviyesine sahip öğrenciler görülürken aynı öğrenciler sınıfın dört köşesine dağıtıldıklarında performanslarının oturdukları yere göre değiştiği sonucuna varılmıştır. Bu sebeple, öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemli olduğu durumlarda sınıf oturma düzeninin “konferans düzeni” şeklinde kullanılmasının faydalı olabileceği tavsiye edilmiştir.

Wannarka ve Ruhl (2008), ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim çağındaki öğrenciler için sınıf içi disiplin problemlerini en aza indiren ve derslere en uygun oturma düzenlerini belirlemeye çalıştıkları bir çalışma yapmışlardır. Çalışma kapsamına daha önce bu konu üzerine yapılmış çalışmaları alarak bulguları

derlemişlerdir. Her bir yerleşim düzeninin avantajlarını ve sınırlılıklarını belirledikleri çalışmalarında, akademik başarı ve olumlu davranışları destekleyecek bir tek oturma düzeninin bulunmadığı, öğretmenlerin dersin içeriğine göre ve öğrencilerin özelliklerine göre farklı düzenlemeleri sürekli yapmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kregenow, Rogers ve Price (2011), konferans düzeninde notları yüksek olan öğrencilerin ön sıraları, notları düşük olan öğrencilerin arka sıraları tercih edip oturmalarından yola çıkarak, kalabalık öğrenci gruplarıyla küme düzeninde yerleştirilmiş derslikte öğrencilerin oturma tercihleri ve davranışlarını araştırmışlardır. Çalışmada, farklı kümeler oluşturularak *ön sıralar* kavramını ortadan kaldırmışlardır. Konferans düzeninde görülen ders başarısıyla uyumlu olan dağılım küme yerleşim biçiminde görülmemiştir. Çalışma sonucunda, küme yerleşim biçiminde öğrencilerin ön ve arka sıralar algısının kırıldığı görülmüştür. Çalışma, öğrenme sürecinde sadece dersliklerin öğrencilerin öğrenmesinde rol oynamadığı aynı zamanda öğrencilerin dersliğe karşı algısının da süreçte rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duncanson (2014) tarafından yapılan ve beş ilkokul öğretmeni ile yürütülen çalışmada derslik içindeki boş alanlar ele alınmıştır. Materyaller, dolaplar ve öğrenci sıraları sebebiyle kaybolan ve kullanılmayan boş alanların kullanılabilir hale getirilmesi için atılabilecek adımlar değerlendirilmiştir. Geniş masaların dersliklerden çıkarılması gibi öğretmenin elinde olan noktalar konusunda tavsiyeler verilirken, farklı etkinlik uygulamalarını hayata geçirebilmek adına farklı yerleşim düzenlemelerinin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Derslik düzeninin ve düzendeki her elemanın öğretim sürecine etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Correa, Lara, Pino ve Vera (2017), tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada Şili'de bir ortaokulda yabancı dil sınıfının öğrencilerinin konuşma etkinlikleriyle grup oturma düzeni arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde sınıf içi oturma düzeni standart sıralı düzen kullanılmış, çalışmanın ikinci bölümünde oturma düzeni bireysel oturma düzeni olarak değiştirilmiş her iki oturma düzeninin etkileri incelenmiştir. Sonuç olarak ikinci bölümde kullanılan oturma düzeninin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, sınıf içi iletişimi güçlendirdiği gözlemlenmiştir.

Dersliklerde farklı yerleşim düzenlerinin oluşturduğu odak noktalarını incelediği çalışmasında Smith (2017), geleneksel olarak betimlediği sıralı düzeni,

çember düzenini, küme düzenini ele almıştır. Geleneksel düzende öğretmenin baskın ve merkezde olduğu sonucuna ulaşılmışken, çember düzeninde öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmenle iletişiminin kolaylaşması sebebiyle öğretmenin baskınlığının azaldığı ifade edilmiştir. Küme düzeninde ise odak noktasının oluşmadığı ve öğretmenin de merkezde konumlanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada öğrenci yerleşim düzenlerinin öğretim programlarının içeriği ve amaçları göz önünde bulundurularak düzenlenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Xi, Yuan, YunQui ve Chaing (2017), tarafından Pekin Normal Üniversitesinde yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin sınıf içi oturma seçenekleri çalışılmıştır. Akademik başarıyla sınıf içi oturma bölgeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan çalışmada Pekin’de 174 üniversite öğrencisiyle çalışılmış, küçük- orta genişlikteki geleneksel sınıflardaki oturma düzenlerinin öğrencilerin performanslarını farklı şekillerde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Klasik oturma düzenine sahip olan sınıflarda, orta veya geniş boyutlu olması fark yaratmadan, öğretmeni ve materyalleri daha iyi takip edebildiklerinden dolayı orta sıralarda oturan öğrencilerin akademik başarısının ön ve arka sıradakilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders sürecini daha iyi takip edebildiklerinden dolayı orta sıradaki öğrencilerin içsel motivasyonunun daha güçlü olduğu; ön ve arka sıradakilerin motivasyonun öğretmene bağımlı olduğu, yani dışsal olarak güdülenmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür. Diğer yandan, ekip çalışması oturma düzeninde geçirilen ders sürecinde öğrencilerin akademik başarısıyla oturma yerleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Çünkü bu düzende öğrenciler tek kaynak olarak öğretmeni görmemekte, öğrenciler arasında işbirliği ve iletişim yüksek olmaktadır. Öğretmenin sadece yol gösterici konuma sahip olduğu bu düzen öğrencilerin içsel güdülenme seviyesini arttırmakta ve onları süreç boyunca etkin tutup bağımsız öğrenmeyi desteklemektedir. Ayrıca, çoğu öğrenenin sınıf düzeninin performanslarına etkili olduğu görüşüne sahip olduğu belirlenmiş, oturma düzeninin dersin içeriğine, öğrenci ve öğretmenin özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2.2.Öğrenci sıralarının yapısı üzerine çalışmalar. Geleneksel öğrenci oturma düzenlerini ve sıralarını derslerinde işbirlikli öğrenme, grup çalışmaları, tartışma yöntemi gibi etkinliklere daha fazla süre ayırmak isteyen

öğretmenler için engelleyici faktörler olarak nitelendiren Henshaw, Edwards ve Bagley (2011), dönebilen sandalyelerle ara boşluklar oluşturarak hazırladıkları pilot bir derslikte araştırmalarını yürütmüşlerdir. Göz teması, vücut dili gibi sözlü olmayan iletişim yöntemlerinin ders sürecinde önemli faktörler olduğu düşüncesiyle yola çıkılan çalışmada geleneksel tarzda düzenlenmiş dersliklerin yüz yüze iletişimi zayıflattığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda dönebilen sandalyelerin öğrenci-öğrenci iletişimini desteklediği, öğretmenlerin uygulamalarda farklı düzenler oluşturmasını kolaylaştırdığı, zaman kazandırdığı, boş alanların öğretmenler ve öğrenciler için tüm sınıfla birlikte hareket etme olanağı tanıdığı belirlenmiştir.

Harvey ve Kenton (2013), tipik dersliklerde öğrencilerin oturma tarzları açısından tercihlerine ulaşmaya çalıştıkları çalışmalarında modern mobil sandalyeler, tabletli koltuklar, tabletli sabit sandalyeler, standart sandalyelere sahip dikdörtgen masalar ve tekerlekli sandalyelere sahip parçalanabilen masalar olmak üzere beş farklı oturak üzerine araştırma yapmışlardır. Öğrenme bariyerlerine sebep olmadığı, esnek kullanıma sahip olduğu sebepleriyle öğrencilerin modern mobil sandalyeleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sandalyeler sayesinde öğrencilerin arkada kalma, yönünün sabitlenmesi gibi sınırlılıkların ortadan kalkacağını ve kendilerine istediği alanda oturma özgürlüğü tanıyacağını vurguladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma, esnek olan bu materyallerin işbirlikli çalışmaları destekleyeceğini vurgulayarak, yerleşim şeklinin ve esnek yapının öğrenme ortamında insanların düşündüğünden çok daha etkili olduğu görüşünü belirtmektedir.

Walczak ve Wylene (2013), 50-100 mevcutlu kalabalık dersliklerdeki öğrenci yerleşim düzeni üzerine çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, yarım daire şeklinde dört kişilik masalar, sabit uzun masalar, dört kişilik sabit kavisli masalar olmak üzere üç tür yerleşim düzeni karşılaştırılmıştır. Çalışmada tüm masaların yönü öğretmen ve tahta odaklı arkaya gidildikçe genişleyecek biçimde yerleştirilmiştir. Tüm fakültenin kapsama alındığı bu çalışmada tüm alanların tercihi yarım daire şeklindeki dört kişilik masalarla yapılan düzenleme olmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin anlatım tekniğinin yoğun olduğu derslerde sabit düz masaları tercih ettikleri, grup çalışmalarında ve anlatım tekniğiyle birlikte grup çalışmalarının da yapıldığı derslerde yarım daire şeklindeki masalarla yapılan yerleşim biçimini uygun gördükleri ortaya çıkmıştır.

Chen, Leger ve Riel (2016), esnek ve daha az esnek olan iki ayrı derslikte iki boyutlu bir çalışma gerçekleştirmiştir. Dersliklerden biri portatif öğrenci masa ve sandalyelerine sahip esnek bir ortamken, başka bir derslik uzun masalar gibi daha az esnek materyallerle donatılmıştır. Birinci bölümde iki farklı derslikte aynı gün farklı gruplarla aynı öğretmenlerin ders işleme süreçleri gözlemlenmiş ve süreç sonunda görüşlerine başvurulmuştur. Merkezde konumlanmayı tercih eden öğretmenlerin bile esnek dersliklerde daha çok öğrenci merkezli etkinliklere odaklandığı görülürken öğrencilerin esnek yapılı derslikte süreçte daha etkili oldukları bulgularına ulaşıldığı belirtilmiştir. Daha az esnek olan derslikte ise öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli bir süreç oluşturduğu, öğrencilerin ise bazı görme-duyma sorunları yaşayarak sınıf tartışmalarından koptukları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin arka arkaya oturan öğrencilere ulaşabilmek adına daha az esnek olan derslikte içgüdüsel olarak kendilerini merkezde konumlandıklarını belirttikleri vurgulanmakta, öğrencilerin dikkatlerini çekmek için fazladan çaba sarf ettiklerini belirttikleri ifade edilmektedir. Fakat esnek düzenlemeye sahip derslikte öğrencilerin konumlarının etkisiyle sürecin işbirliği içinde aktığını ve dikkat çekme konusunda özel bir çabaya gerek duymadıklarını dile getirdikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin derslik değiştirmesiyle gerçekleştirilen çalışmanın ikinci bölümünde ise öğrenci davranışları incelenmiştir. Öğrencilerin esnek derslikte arkadaşlarıyla küçük grup çalışmaları, grup çalışmaları ve beyin fırtınası çalışmalarında çok rahat hareket ettikleri için özgür ve rahat bir süreç geçirdiklerini belirtirken, daha az esnek olan derslikte hareket alanlarının kısıtlandığını, arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorluk çektiklerini, sınırlı alanda kısıtlı hareketlerle derse karşı ilgilerini yitirdiklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, dersliklerin her ikisinde de öğrencilerin kullanımına hazır olan tahta olmasına rağmen sadece esnek yapıdaki dersliğin tahtasının kullanıldığını belirterek esnek yapıda olmayan dersliklerin öğrenci ve öğretmenlerin hareketlerini önemli ölçüde sınırlandırdığını ortaya koymuştur.

Cleveland, Soccio ve Love (2016), ilkökul ve ortaokullarda öğrenme ortamlarının en etkili nasıl düzenlenmesi gerektiği sorusu üzerine çalışma yapmışlardır. Öğrenme sürecinin esnek yerleşim uygulamalarına olanak verecek öğrenci oturaklarıyla daha etkili işleyeceği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilere özel etkinlikler için boş ya da oturma alanı sağlanmasının, öğrencilerin alanlar arası

geçişini rahat yapabilmesinin, bu uygulamalar için de yine düzenlenebilir mobilyaların olmasının önemi vurgulanmıştır.

Siegel ve Claydon (2016), üniversitede ders veren profesörlerin kullandıkları yöntem ve stratejiler ile dersliklerin öğrenci yerleşim durumları arasındaki ilişkiler üzerine bakış açılarını araştırdıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Profesörlerin dersliklerde internet, kişisel bilgisayarlar gibi teknolojik aletlerle aktif öğrenme yöntemlerini kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Fakat öğrencilerin ilgisini çekmek için teknolojinin derslere dâhil edilmesinin tek başına yeterli olmadığı, işbirlikli çalışmalar ve aktif öğrenme için esnek mobilyaların da dersliklerde ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pedagojik değişimlerin ancak dersliklerin esnek bir yapıda oluşturulmasıyla birlikte öğrenci ve öğretmenler için motivasyon ve tatmin oluşturacağı ve öğretim-öğrenme üzerine bakış açılarını değiştirebileceği vurgulanmıştır.

Aktif öğrenmeyi destekleyen derslik yerleşim düzeni üzerine yaptığı çalışmada Benoit (2017), öğrenme ortamının süreç üzerinde önemli derecede etkiye sahip olduğu bulgularına ulaşmıştır. Öğrencilerin kullandığı döner tekerlekli sandalyelerin daha esnek kullanıma sahip olmasından dolayı standart öğrenci sıralarına ve sandalyelerine oranla öğretim stratejileriyle daha uyumlu olduğu ortaya konmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan beş-altı kişilik sabit yuvarlak masaların ise öğrencilerin çalışma alanlarını kısıtladığı bulgusuna ulaşıp süreçte daha büyük, parçalanabilen masaların kullanımının etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Esnek masa ve sandalyelerin öğrenci-öğrenci iletişimini kolaylaştırdığı, aktif öğrenme ortamını yaratmayı kolaylaştırdığı vurgulanmıştır.

Pedro (2017), geleceğin dersliklerini tasarlamak amacıyla ilkököl ve ortaokul öğretmenleriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin standart dersliklerin bireysel çalışmaya uygun bir düzenlemeye sahip olduğunun altını çizdikleri belirtilirken işbirlikli çalışmaları sınırlandırdığını belirttikleri bulgularına ulaşılmıştır. Geleceğin dersliklerinin üç boyutlu modelinin öğretmen görüşleriyle hazırlandığı bu araştırmada eş zamanlı farklı grup çalışmalarının yapılabileceği, işbirliği ve iletişimi destekleyen, özerk çalışmalara olanak sağlayan esnek bir derslik düzenlenmiştir. Öğrencilerin zamanlarının çoğunu oturarak geçirdikleri sandalyelerin ve sıraların öğrencilerin anatomilerine uygun olmadığı, etkinliklere

geçişlerde düzenleme yapmayı sınırladıkları sebebiyle daha esnek ve ayarlanabilen sandalyeler ve minderlerin kullanılmasının uygun olacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Mobil öğrenme ile uygun derslik özelliklerini araştıran Saunders, Oradini ve Clements (2017), öğretim programının içeriğinin daha aktif biçimde uygulanabilmesi için dersliklerde yapılması gereken değişiklikleri akademik personel ve öğrenci görüşlerini alarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda teknolojik olanakların ve kullanıma uygun esnek mobilyaların önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojik imkanların basit kullanım özelliklerine sahip olması gerekliliği ortaya konulurken, öğrencilerin oturması için yazma masaları entegre edilmiş dönebilen sandalyelerin süreci daha etkili kılacağı saptanmıştır.

Stapp (2018), öğrencilerin derslerde oturdukları sıralara farklı alternatifler sunan bir çalışmayla öğrencilerin bakış açılarını değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışma matematik derslerinde yaşları 10 ve 11 olan beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Altı haftalık gözlem sonucu elde edilen bulgular “O” biçimindeki disklerin entegre edildiği sandalyelerde oturan öğrencilerde matematik yönergelerini dinlerken odaklanma sürelerinin standart sandalyelerde oturanlara oranla daha uzun olduğunu göstermiştir. Cinsiyet farklılıkları arasında anlamlı bir fark elde edilmeyen çalışmada ayrıca, diskli sandalyelerde oturan öğrencilerde standart sandalyelerde oturanlara oranla ders dışı yönelimlerin daha az olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ise farklı yapıdaki sandalyelere olumlu görüşler geliştirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmalar, klasik (sıralı) düzende öğrencilerin süreci öğretmen odaklı sürdürdüklerini, derse karşı ilgi ve akademik başarının merkezde konumlanan öğretmenle iletişim derecesine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Dışsal güdülenme ön plana çıkmaktadır. İletişimsel becerilerin desteklenmesi için grup ve konferans yerleşim biçiminin etkili olduğu vurgulanmış, süreçte derslikteki tüm elemanların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin farklı yapıdaki mobilyalara (sandalye, diskli oturaklar, tekerlekli oturaklar gibi) olumlu görüşler sergiledikleri ortaya çıktığı görülmektedir. Dersliklerde uzun, sabit masaların süreci olumsuz etkilediği, esnek, portatif ve tekerlekli masa ve sandalyelerin süreçte çok daha kolay bir şekilde işe koşulduğu ve alınan verimi doğrudan etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın deseni, veri kaynakları, veri toplama süreci ve toplanan verilerin çözümlenme aşamaları açıklanmıştır. Aşağıda öncelikle araştırmanın desenine değinilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, İngilizce öğretim programının uygulandığı derslik ortamlarında öğrenci sıralarının genel yerleşim şekillerini okul içinde etkili olan paydaşların görüşleri ve İngilizce öğretim programı ışığında belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temele alarak gerçek yaşam içinde durumla ilişkili etkenleri bütüncül bir yaklaşımla ayrıntılı olarak inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.289). Durum çalışmasının irdelenen konuyla ilgili daha derin açıklamalar sunabilmesi ve farklı bakış açılarının varlığını ortaya koyabilmesi açısından mükemmel olduğu vurgulanmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s.308). Çalışma kapsamına gözlem, görüşme ve doküman incelemesi metotlarının dâhil edilmesi (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.309) çalışmanın zengin verilere ulaşımını desteklemektedir. Durum çalışmalarında ele alınan durum bir şehir, okul ya da bir hastane gibi geniş bir birimi içerebileceği gibi çalışmanın amacına göre sınıf, koğuş veya bireyler, uygulamalar gibi daha küçük birimlerden biri de olabilir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.309; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.294; Balbach, 1999, s.3). Bu araştırmada ortaokul İngilizce dersi öğretim programlarının ışığında programın uygulandığı derslik ortamlarındaki öğrenci oturma düzenlerinin genel görünümü ve uygulamadaki durumu üzerine çalışılmıştır. Dersliklerde yaygın olan yerleşim düzenlerini belirlemek üzere durum çalışmalarından ‘açıklayıcı/tanımlayıcı durum çalışması’ kullanılmıştır. Durum çalışması türlerinden biri olan açıklayıcı/tanımlayıcı durum çalışmaları bir ya da birkaç durumun nasıl olduğu hakkında bilgi toplamak için durumun tipik olarak var olduğu ortamların betimlendiği çalışmalardır (Davey, 1991, s.1). Bu bağlamda araştırma kapsamındaki devlet okullarında İngilizce öğretim programının uygulandığı dersliklerde var olan öğrenci sıraları yerleşim düzenleri betimlenmiştir. Ayrıca dersliklerdeki öğrenci oturma düzenleri üzerine okul içinde etkili olan paydaşların görüşleri durum

analizine tabi tutulmuştur. Durum çalışmasının bir diğer türü olan durum analizi, özel bir durum hakkında durum üzerinde etkili olan tüm katılımcılarla yapılan çalışmadır (Bogdan ve Biklen, 2006, s.66). Burada durum farklı bakış açıları kullanılarak incelenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.261). Çalışma İngilizce öğretim programının uygulandığı derslikler üzerine yapılmış olup çalışma kapsamındaki okullar olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden yoğunluk örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Yoğunluk örnekleme araştırılan olgunun en zengin ve en iyi ortamını / örneklerini kapsar (Morgan ve Morgan, 2008, akt. Baltacı, 2018, s. 248). Bu bağlamda İngilizce dersleri, iletişim açısından en yoğun özelliklere sahip derslerden biri olup yüksek düzeyde esnek özelliklere sahip bir derslikte tam olarak uygulama imkânı olduğu düşünülmektedir. Okul türleri içinde İngilizce öğretim programını sınıf seviyelerinde kesintisiz ve yoğun olarak uygulayan ortaokul kademesi araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca ortaokul bünyesinde bulunan yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programını uygulayan dersliklerin uygulamada yoğun etkileşimli sınıflar olması göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma, farklı başarı seviyesine sahip okullarda yapılmış olup, farklı sınıf ve başarı seviyelerinde öğrenci görüşleri ve dört farklı boyutta paydaş ifadelerini barındırdığı için çalışmanın deseni, durum çalışmalarından iç içe geçmiş çoklu durum desenidir. Bu desende birden fazla durum söz konusudur. Ele alınan bu durumlar kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.302). Bu kapsamda, farklı başarı seviyesine sahip okullar bünyesinde İngilizce öğretim programının uygulandığı derslikler için paydaş olan kişilerin görüşlerine başvurulmuş, genel olarak kullanılan öğrenci oturma düzenlerinin programın uygulanmasına ilişkin uygunluğu üzerine deneyimler ve görüşler elde edilmiştir.

3.2. Veri Kaynakları

Veri kaynağı olarak Batı Anadolu'da merkezde bulunan 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında TEOG sınavında ilçe temelinde en başarılı olmuş iki okul ile TEOG sınavında ilçe temelinde en düşük başarıya sahip iki okul belirlenmiştir. Okullar aykırı durum örneklemesine uygun olarak seçilmişlerdir. Aşırı/aykırı durum örnekleme incelenen durumla ilgili var olan birbirine aykırı (uç) durumların incelenmesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s.90). Uç noktaların

normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabileceği ve problemin daha derinlemesine ve çok boyutlu anlaşılmasına yardımcı olabileceği öngörülür (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 119).

Belirlenen okullar kapsamında araştırmanın veri kaynaklarını gözlem yapılan dersliklerin genel görünümü, bu derslikler için paydaş olan kişiler (öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve okul yardımcı personelleri) ve ortaokul İngilizce öğretim programı oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen A okulu 18 dersliğe ve 568 öğrenciye sahiptir. B okulu 17 dersliğe ve 264 öğrenciye sahipken C okulu 11 dersliğe ve 132 öğrenciye sahiptir. D okulu ikili öğretim yapmakta, 15 dersliğe ve ortaokul kademesinde 448 öğrenciye sahiptir. Araştırmanın dört okulda gerçekleştirilmesi ve kurumlardaki paydaşların görüşlerinin elde edilme çalışması çalışmanın dış geçerliliğini arttırmaya dönük bir uygulamadır. Ayrıca dersliklerin gözlemlenme çalışması, İngilizce öğretim programının incelenmesi ve paydaşların görüşlerinin alınmasıyla farklı veri kaynakları çalışmaya dâhil edilip iç geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

3.2.1. Dersliklerin Genel Görünümü

Belirlenen okullarda var olan durumu betimlemek amacıyla, öncelikle İngilizce dersi işlenen dersliklerde sınıf içi oturma düzenlerinin genel görünümü saptanmaya çalışılmıştır. Ortaokul kapsamında tüm sınıf seviyelerinde İngilizce dersi öğretim programı yoğun olarak uygulandığı için ortaokul seviyelerindeki sınıf seviyeleri çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.2.2. Doküman

Araştırmada MEB Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı veri kaynağıdır. Öğretim programı, gözlem ve görüşme verilerini desteklemek için kullanılmıştır.

3.2.3. Paydaş Görüşleri

Araştırma sorularına yanıt bulabilmek için okullardaki paydaşların bakış açıları önemli bir yer tutmaktadır. Nitel araştırmalar gerçekliği katılımcıların gözünden yansıtmaya çalışır. Dolayısıyla kurumlardaki öğretmenlerin,

yöneticilerin, öğrencilerin ve yardımcı personellerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim programlarının uygulandığı okullarda işleyişin sorunsuz sürmesi tüm paydaşların eşgüdümlü çalışmasıyla olanaklıdır. Durum hakkında sağlıklı verilerin alınabilmesi adına programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin; okul ortamı ve olanaklarını düzenleyip geliştiren yöneticilerin; tüm sürecin merkezinde bulunup ortamı yaşayan öğrencilerin; düzeni korumaya yardımcı ve destek olan yardımcı personellerin görüş ve tutumları oldukça önemlidir.

3.2.3.1. Öğretmenler. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Batı Anadolu'da bulunan TEOG sınavındaki merkez okullar başarı sıralamasında başarısı en yüksek iki ortaokul ile başarı sıralamasında en altta yer alan iki ortaokulda çalışan toplam sekiz İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. B okulunda bir İngilizce öğretmeni bulunmasından dolayı sadece tek öğretmenle görüşme yapılmışken C okulunda bulunan iki öğretmenle de görüşme yapılmıştır. A ve D okullarında da yabancı dil ağırlıklı sınıflarda derse giren öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlerle gönüllülük esasına göre yapılan görüşmeler, öğretmenlerin tercihleri doğrultusunda öğretmenler odasında veya boş bir derslikte gerçekleştirilmiş ve izinleri dâhilinde ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin isimlerini ve kişisel özelliklerini gizli tutmak amacıyla rapor yazma sürecinde onlara kodlar verilmiştir. Kodlar oluşturulurken 'öğret' kısaltmasıyla birlikte görev yaptığı okul (A, B, C ve D) ve görüşme sırasına uygun olarak numaralar eklenmiştir. A okulunda görev yapan ilk görüşülen öğretmenin kodu ÖğretA1 olarak oluşturulmuştur.

Yedi tane kadın, bir tane erkek olmak üzere toplam sekiz öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Beş öğretmenin hizmet süresi 10 yıl ve üzeri iken, üç öğretmenin hizmet süreleri altı ile dokuz yıl arasında değişiklik göstermektedir. On dört yıl ile öğretmenlik mesleğindeki kıdemi en yüksek olan ÖğretC1 aynı zamanda bulunduğu okulda sekiz yıldır görev yapmakta olup diğer katılımcılara oranla en yüksek süreye sahiptir. ÖğretB1 ile ÖğretD1 çalışmakta oldukları okullarda bir yıldır görev yapmakta iken, diğer öğretmenlerin okullarındaki görev süreleri iki yıl ile beş yıl arasında değişmektedir. Görüşmeye katılan beş öğretmen İngilizce öğretmenliği; üç öğretmen İngiliz dili ve edebiyatı lisans programlarından mezun olmuştur. Katılımcılardan sadece ÖğretA1 lisansüstü programa devam ederken diğer katılımcıların lisansüstü eğitim alma durumlarının olmadığı görülmektedir.

ÖğretD1 ve ÖğretD2'nin ortaokul kademesinde tüm sınıf seviyelerinde (5, 6, 7, 8) derse girdikleri görülürken; ÖğretB1'in üç farklı sınıf seviyesine, diğer öğretmenlerin de iki farklı seviyede bulunan sınıflara ders verdikleri görülmektedir.

3.2.3.2. Okul yöneticileri. Araştırma kapsamındaki dört okulda görev yapmakta olan okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmıştır. Okullardaki dersliklerle ilgili işleyiş ve düzen konularındaki sorumluluğun müdür yardımcılarında olduğu belirlendiği için, bu konuda görevlendirilmiş olan müdür yardımcılarıyla görüşmeler yapılmıştır. Yalnızca D okulunda bahsi geçen konuyla ilgili görev yapan müdür yardımcısı bir süredir vekâleten okul müdürlüğü görevinde olduğundan okuldaki müdür yardımcısı yerine vekil müdür ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yöneticilerin kendi odalarında gerçekleşmiş ve izinleri dâhilinde ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin isimlerini, kişisel özelliklerini ve bağlamsal bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlarla isimlendirilmişlerdir. Kodlar oluşturulurken 'Y' kısaltmasıyla birlikte görev yaptığı okul (A, B, C ve D) kullanılmıştır. A okulunda görev yapan yöneticinin kodu YA olarak oluşturulmuştur.

Biri kadın, üçü erkek olmak üzere toplam dört okul yöneticisi görüşmeye dahil edilmiştir. Yaşları 30 ile 52 arasında değişen okul yöneticilerinden YA'nın hizmetteki toplam süresi 32 yıl, YB'nin altı yıl, YC'nin yedi yıl ve YD'nin 30 yıl olduğu görülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı lisans programından mezun olan YA, öğretmenlik mesleğinin 15 yılını bulunduğu okulda devam ettirdikten sonra yine aynı okulda dört yıldır müdür yardımcılığı görevini yürütmektedir. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans programını tamamlayan YB, bulunduğu okula müdür yardımcısı olarak gelip bir yıldır bu görevi yürütmektedir. Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun olan YC, bulunduğu okula müdür yardımcısı olarak gelip iki yıldır görevini sürdürmektedir. Sınıf Öğretmenliği ön lisans programından mezun olan YD ise toplam 16 yıldır yöneticilik statüsünde çalışmakta olup bulunduğu okulda altı yıldır yöneticilik kadrosunda görev yapmakla birlikte bir yıldır da vekil müdürlük yapmaktadır. Görüşmeye katılan okul yöneticilerinin hiç birinin lisansüstü eğitimi bulunmamaktadır.

3.2.3.3.Öğrenciler. Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerde görüşme kapsamına alınan öğrenciler “maksimum çeşit örnekleme” yoluyla seçilmiştir (Tablo 3.1). Her sınıf seviyesinde bir öğrenci olmak üzere her okulda dörder öğrenci odak grup görüşmesi yapılmak amacıyla çalışmaya dâhil edilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci dönem karne puan ortalaması dikkate alınmıştır.

Tablo 3.1. *Görüşme Yapılan Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri*

TEOG başarısı Yüksek				TEOG başarısı Düşük			
Okul	Okul	Okul	Okul	Okul	Okul	Okul	Okul
Sınıf Seviyesi	Öğrenci Puanı	Sınıf Seviyesi	Öğrenci Puanı	Sınıf Seviyesi	Öğrenci Puanı	Sınıf Seviyesi	Öğrenci Puanı
5.	Yüksek	5.	Düşük	5.	Yüksek	5.	Düşük
6.	Yüksek	6.	Orta	6.	Yüksek	6.	Orta
7.	Orta	7.	Yüksek	7.	Orta	7.	Yüksek
8.	Düşük	8.	Yüksek	8.	Düşük	8.	Yüksek

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, TEOG başarısı yüksek olan ilk okuldan beşinci ve altıncı sınıf seviyelerinde not ortalaması en yüksek birer öğrenci, yedinci sınıf seviyesinde not ortalaması orta olan bir öğrenci, sekizinci sınıf seviyesinde not ortalaması düşük olan bir öğrenci seçilmiştir. TEOG başarısı yüksek olan diğer okuldan öğrenci seçimi bu kıstasların tersi yönünde yapılmış olup; beşinci sınıftan not ortalaması en düşük olan bir öğrenci, altıncı sınıftan not ortalaması orta olan bir öğrenci, yedinci ve sekizinci sınıf seviyelerinden not ortalaması yüksek olan iki öğrenci seçilmiştir. Aynı seçimler TEOG sınavında en düşük başarıya sahip olan iki okul için de uygulanmıştır. Bu sayede her sınıf seviyesinde farklı başarı derecesine sahip olan öğrencilerin görüşlerine ulaşılmıştır. Toplamda 16 öğrenciyle yapılan odak grup görüşmeleri boş bir derslikte gerçekleştirilmiş ve izinleri dâhilinde ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerin de tıpkı diğer katılımcılar gibi isimsiz olmaları için kodlar kullanılmıştır. Kodlar oluşturulurken ‘Ö’ kısaltmasıyla birlikte bulundu okul (A,B,C ve D) ve sınıf seviyesine uygun olarak numaralar eklenmiştir. A okulunda okuyan beşinci sınıf seviyesinde olan öğrencinin kodu ÖA5 olarak oluşturulmuştur.

Yaşları 11 ile 14 arasında değişen 10 kız ve altı erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. İlkokul bölümü bulunmayan B okuluna öğrencilerin beşinci sınıftan itibaren başladıkları görülmekte ve sınıf seviyeleriyle okulda öğrenim görme sürelerinin arasında paralellik bulunmaktadır. Bünyesinde

ilkokul ve ortaokulu barındıran A, C ve D okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden ÖA5, ÖA7, ÖC5, ÖC6 ve ÖD8'in ilkokul birinci sınıftan itibaren aynı okulda öğrenimine devam ettiği görülmektedir. Ayrıca okul bünyesinde anasınıfı bulunan C okulundaki ÖC7 ve ÖC8 buldukları okula anasınıfında başlamış olup halen öğrenimlerini burada sürdürmektedirler. ÖA6 ve ÖD7, ilkokulu farklı yerlerde tamamlayıp ortaokul öğrenimlerine şu anki okullarında başlamışken ÖD5, ilkokul üçüncü sınıftan itibaren bulunduğu okula devam etmektedir. ÖA8 ve ÖD6'nın ise yakın bir süre önce okul değişikliği yapıp bir yıldır buldukları okulda öğrencilik yaşamlarına devam ettikleri görülmektedir.

3.2.3.4. Okul yardımcı personelleri. Araştırma kapsamındaki dört okulda görev yapmakta olan okul yardımcı personelleri ile de görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler özellikle dersliklerin temizlenmesi görevini üstlenmiş olan personellerle gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına göre her okuldan iki personel görüşmeye dâhil edilmişken okulların birinde yalnız bir personel görüşmeye gönüllü olmuştur. Görüşmeler personellerin kendi odalarında gerçekleşmiş ve izinleri dâhilinde ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Rapor yazılırken yardımcı personellerin isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Burada amaç kişisel bilgileri gizli tutmaktır. Kodlar oluşturulurken 'P' harfiyle ifade edilen yardımcı personellerin görev yaptığı okul (A, B, C ve D) ve görüşme sırasına göre numara eklenmiştir. A okulunda görev yapan ilk sırada görüşülmüş olan personelin kodu PA1 olarak oluşturulmuştur.

Yaşları 23 ile 48 arasında değişen üç erkek ve dört kadın olmak üzere toplam yedi yardımcı personel ile görüşme yapılmıştır. Ortaöğretim mezunu olan PA1'in toplam 25 yıl hizmet süresi bulunmakta ve bulunduğu okulda üç yıldır görev yapmaktadır. Ortaöğretim mezunu olan PA2'nin toplam 15 yıl hizmet süresi bulunmakta ve bulunduğu okulda üç yıldır çalışmaktadır. İlköğretimin ilkokul kademesinden mezun olan PB1 ve PD2 ile ortaöğretimden mezun olan PD1'in yardımcı personel görevine buldukları okullarda yeni başladıkları, bir yıldır çalışmakta oldukları ve daha önce bu görevde tecrübelerinin olmadığı görülmektedir. İlköğretimin ortaokul kademesinden mezun olan PB2, bulunduğu görevde 12 yıl tecrübesi olmakla beraber hizmet süresinin tamamında bulunduğu okulda görev yapmıştır. İlköğretimin ortaokul kademesinden mezun olan PC ise, iki

yıldır bulunduğu okulda çalışmakta, dört yıldır yardımcı personel olarak görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem formu, görüşme formu (öğretmen, okul yöneticisi, okul yardımcı personeli), öğrenci odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Farklı görüşleri bir araya getirmeyi amaçlayan farklı veri toplama araçlarıyla araştırmanın sonuçlarının desteklenmesine çalışılmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Araştırmada, okulların dersliklerinde yaygın olarak kullanılan öğrenci oturma düzenleri ve sıraların yapısı hakkında gözlem yoluyla veriler toplanmıştır. Gözlem, bir durum ya da olay gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle veya bir araç kullanılarak ayrıntılı bilgi toplama sürecidir (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s.140). Gözlem tekniğinden varlık-yokluk bildiren (sıra ve sandalye sayıları gibi) sınıflamalı verilerin toplanmasında (Karasar, 2014, s.157), olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlar yapılmasında (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.174) yararlanılabilir. Ortaokul İngilizce öğretim programının esasları, kazanımları ve amaçları ışığında programın uygulandığı dersliklerdeki öğrenci sıralarının yapısı ve genel yerleşim şekillerini gözlem tekniğiyle belirleme çalışması araştırmada önemli bir yer tutmaktadır.

Gözlem formu araştırmacı tarafından düzenlenirken alan yazın taranmıştır. Bu bilgilerden hareketle İngilizce öğretim programının içeriği ve amaçlarına bağlı kalarak dersliklerde programın uygulanma sürecine odaklanılmıştır. Bu bilgiler ışığında hazırlanan soru havuzlarından ilgili konular derlenerek başlıklar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar araştırma sorularında ve kavramsal çerçevede yer alan boyutları içermektedir. Uzman görüşleri de alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapıp pilot çalışmasının ardından kategorilere son şekli verilmiştir. Oluşturulan form, *esnek yerleşim uygulamaları, eşzamanlı farklı öğrenme grupları* gibi kategoriler içermektedir (EK 2).

Araştırma kapsamında olan okullarda dersliklerin ve öğrenci oturma düzenlerinin yapısı ve kullanış biçimleri hakkında gözlem yoluyla veriler toplanırken araştırmacı tarafından gözlem notları alınmış ve derslikler

fotoğraflanmıştır. Fotoğraflar çoğunlukla fiziksel ortama ilişkin veriler elde etmek amacıyla kullanılırlar. Fiziksel ortamın ayrıntılı tanımını yapmak yerine, fotoğraf çekmek ve fotoğraftan yola çıkarak tanım yapmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.184). Ayrıca, çalışmada dersliklerin fotoğraflarının yer almasının çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumlu yönde etkileyeceği ve gözlemcinin nesnel yaklaşımını destekleyeceği düşünülmektedir.

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan süreç gözlemine bu araştırmada yer verilmemiştir. Okullardaki paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden ve dersliklerin genel görünümünden elde edilen veriler birbirleriyle örtüşükleri için programın uygulanış sürecine yönelik gözlem yapmaya gerek duyulmamıştır. Bu durum nitel araştırmalarda önemli bir yer tutan araştırmacının *süreçte esnek olma* özelliğinin çalışmaya yansımadır.

3.3.2. Görüşme Formları

Araştırma kapsamında okul paydaşlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) türüdür (Karasar, 2014, s.165). Görüşme, belirlenmiş bir araştırma konusu veya bir soru hakkında araştırmacıya derin bilgi sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s.153). Görüşmelerde araştırmacı tarafından kullanılan görüşme formları araştırmanın kendisi ve çalışmasıyla ilgili bilgileri nasıl vereceğini, soruların nasıl ve hangi sırada sorulacağını, kayıt işlemleri ve görüşmeyi bitirme işlemlerinin nasıl olacağını içeren bir listedir (Uşun, 2016, 35). Görüşme formları görüşme türlerine göre şekillendirilir. Hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştiren yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülene de kendini daha iyi ifade etme imkânı vermektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s. 154).

Araştırmada öğretmen görüşme formu, okul yöneticisi görüşme formu, okul yardımcı personeli görüşme formu kullanılmıştır. Form taslakları alan yazın ve ortaokul İngilizce öğretim programı ışığında hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan taslaklar üzerine uzman görüşleri alınmış biçimsel ve sorular üzerinde gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra farklı bir ortaokulda görev yapan paydaşlarla pilot çalışması yapılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra yine uzman görüşleri alınıp son şekli verilmiştir.

3.3.2.1. Öğretmen görüşme formu. Araştırmaya dâhil edilen İngilizce öğretmenlerinden İngilizce öğretim programının uygulama aşamasında öğrenci sıralarının yapısı ve düzenleri hakkında görüş ve deneyimlerine ulaşabilmek için düzenlenen toplam 16 soru, 17 sonda soruyu içeren öğretmen görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır (EK 1). Birinci bölümde bağlamsal bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. “Okulunuzdaki sınıflar branş sınıfları mı yoksa öğretmenler mi sınıfları gezmektedirler?” gibi dersliklerin genel yapılarıyla ilgili dört açık uçlu soru, iki sonda soru bulunmaktadır. İkinci bölümde sınıf içi oturma düzeni ve İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin “bir sınıfta öğrencilerin oturma düzeni, sizin dersinizin kazanımlarını gerçekleştirecek bir etkinlik için uygun olmadığında, ne tür çözümler veya stratejiler üretiyorsunuz?” gibi sorular bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarını işe koşmaları sürecinde deneyimleri üzerine altı açık uçlu soru ve 15 sonda soru yer almaktadır. Üçüncü bölümü ise kişisel bilgilere yönelik altı soru oluşturmaktadır.

3.3.2.2. Okul yöneticisi görüşme formu. Dersliklerin hazırlanması, başta öğrenci sıraları olmak üzere derslik materyallerinin seçimi ve temini görevlerini üstlenen okul yöneticilerinin dersliklerin hazırlanması ve malzemelerin seçimi ve sebepleri üzerine görüş ve deneyimlerine ulaşabilmek adına düzenlenen görüşme formu toplam 13 soru ve 17 sonra soru olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (EK 2). Birinci bölümde “sınıfları ve öğrenci sıralarını eğitim-öğretime hazırlamak için neler yapmaktasınız?” gibi bağlamsal bilgilere yönelik iki açık uçlu soru ve altı sonda soru yer almaktadır. “Öğrenci oturma düzenleri veya öğrenci sıraları ile ilgili size ne gibi talep, şikâyet veya memnuniyetler dile getirilmekte? Genellikle hangi noktalara değinilmekte?” gibi sorular içeren ikinci bölümde sınıf içi oturma düzeni ve İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin üç açık uçlu soru ve 11 sonda soru yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise kişisel bilgilere yönelik sekiz soru yer almaktadır.

3.3.2.3. Okul yardımcı personeli görüşme formu. Dersliklerin temizliği ve düzeni görevini yerine getiren okul yardımcı personellerinin dersliklerdeki sıraların yapısı ve yerleşim şekilleri hakkında görüşleri ve deneyimlerine ulaşmak amacıyla düzenlenen görüşme formu iki bölümden, toplam on bir açık uçlu, beş sonda sorudan oluşmaktadır (EK 3). Birinci bölümde

dersliklerdeki oturma düzenine ilişkin “*sınıflardaki sıraların diziliş şekli yaptığınız işlere nasıl etki etmektedir?*” gibi beş açık uçlu ve beş sonda soru yer almaktadır. Altı sorudan oluşan ikinci bölüm ise kişisel bilgilere yöneliktir.

3.3.2.4. Öğrenci odak grup görüşme formu. Araştırma kapsamında, İngilizce öğretim programının uygulanışı süresinde derslik ortamını birebir yaşamakta olan öğrencilerle görüşme gerçekleştirmek için odak grup görüşmesi formu kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi grupların bilinçli, yarı bilinçli ya da bilinçsiz oldukları psikolojik ya da sosyokültürel özellikler ve uygulamalar hakkında bilgi almayı davranışlarını ve davranışlarının arkasında yatan sebepleri öğrenmeyi hedefleyen bir tekniktir (Uşun, 2016, s. 36). Odak grup görüşmeleri kişilerin kendi deneyimlerini ve davranışlarını anlatabilmelerine olanak sağlar (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.351). Odak grup görüşmelerinde bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konu ve fikirler gruptaki diğer bireylerin açıklamaları sayesinde katılımcıların aklına gelebilir ve ek açıklamalar yapılması (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.157) fırsatı doğar. Bu sayede birebir görüşmeye oranla daha zengin verilere ulaşılabilir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından dolayı ifade etme sıkıntısı çekme ihtimalini en aza indirebilmek için bu çalışmada odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Öğrencilerin görüş ve deneyimlerine ulaşmak amacıyla hazırlanan görüşme formu iki bölümden, toplam 13 açık uçlu soru ve beş sonda sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde sınıf içi oturma düzeni ve İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin sorular yer almaktadır. “*Etkinlik yaparken / yapmadan önce sınıfın oturma düzeni değiştiriliyor mu?*” gibi dokuz açık uçlu ve beş sonda soru içermektedir. İkinci bölümde ise kişisel bilgilere yönelik dört soru yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

İngilizce dersi öğretim programlarının uygulandığı sınıf ortamlarını ve sıraların yerleşim düzenlerini tanımlamak amacıyla ortam gözlemi yapılmıştır. Öğretim programlarının yürütülmesinde etkili olan paydaşların perspektifleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır.

Veri toplama araçları kullanılarak araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Batı Anadolu'da yer alan dört merkez ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama çalışmasına başlamadan önce araştırma kapsamındaki okulların her birine gidilip okul müdürleriyle görüşülmüştür. Bu görüşmelerde Milli Eğitim Bakanlığında alınmış olan araştırma yapma izni gösterilip çalışmanın amacı açıklanmıştır. Dersliklerin gözlemlenmesi için uygun olan saatler kararlaştırılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek İngilizce öğretmenleri ile müdürlerin eşliğinde ön görüşme yapıp çalışmanın amacı ve içeriğiyle ilgili bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin izinleri alındıktan sonra kendi ders çizelgeleri de dikkate alınarak görüşme yapılacak yer ve saatler planlanmıştır. Aynı basamaklar görüşmeye dâhil edilen okul yöneticileri ve okul yardımcı personeli için de uygulanmıştır. Öğrencilerle yapılacak olan odak grup görüşmeleri için okul müdürleriyle birlikte bir önceki dönem öğrenci karne notları incelenmiş, belirlenen ölçütler doğrultusunda görüşmeye dâhil edilecek öğrenci isimleri belirlenmiştir. Görüşme günü ve saatinde öğrencilerin çeşitli sebepler nedeniyle görüşmeye gelememesi durumu da göz önünde bulundurularak yedek öğrenci seçimi de yapılmıştır. Görüşmeye katılacak olan öğrenciler belirlendikten sonra gruplarla müdürlerin de katılımıyla ön görüşme yapıp gruplar çalışmanın amacı ve içeriği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Çalışmaya katılmaları konusunda izinleri alınıp görüşmelerin yapılacağı yer ve saat belirlenmiştir.

Verilerin toplanma sürecinde aykırı durum örnekleme yöntemiyle çalışılacak okulları belirleyebilmek için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgili şubesinden son iki yılın TEOG sınavı ilçe sonuç verileri alınmıştır. Okulların puan cetveline göre belirlenen dört ortaokulda farklı seviyelerdeki 46 derslikte gözlem yapılmıştır. Gözlem öncesinde okul müdürlerinden dersliklerin fotoğraflarını çekmek için izin alınıp derslikler A, B ve D okullarında müdür yardımcılarının, C okulunda ise okul müdürünün eşliğinde gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde müdür ve müdür yardımcıları gerekli destek ve yönlendirmelerde bulunmuşlardır. Gözlem sırasında araştırmacı tarafından notlar alınıp bu notlar çekilen fotoğraflarla desteklenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen gönüllü sekiz İngilizce öğretmeniyle kendi belirledikleri yerlerde bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler odasında ve boş dersliklerde gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür ve görüşme yapılan kişilerin izinleriyle ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Okul yardımcı

personelleriyle gönüllük esasına göre yapılan bireysel görüşmelerde C okulundaki personelle görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştüken diğer okullarda ortalama süre yedi dakikadır. Görüşmeler personellerin seçimi doğrultusunda kendi odalarında gerçekleşmiş ve izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Okul yöneticileriyle yapılan bireysel görüşmeler yöneticilerin kendi odalarında gerçekleşmiş olup ortalama 25 dakika sürmüştür. İzinleri dâhilinde görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ortalama 40 dakika süren öğrenci odak grup görüşmeleri dörder kişiyle gerçekleştirilmiştir. Boş dersliklerde yapılan görüşmeler öğrencilerin izinleri dâhilinde ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşme notları görüşmeler sonrasında bilgisayara hem ses hem yazı olarak kaydedilmiştir.

Çalışmanın toplam veri setini oluşturan dokümanlar ilkökul ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programı, derslik gözlem notları, derslik gözlem fotoğrafları ve görüşme kayıtlarıdır. Veri setini oluşturan dokümanlar Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Veri Seti

Veri Seti	Boyut
İlkokul ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programı	100 sayfa
Derslik gözlem notları	46 sayfa
Derslik gözlem fotoğrafları	184 adet
Görüşme kayıtları	Ses dosyaları 547 mb
	Yazı döküm 123 sayfa

3.5. Verilerin Analizi

Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılan mevcut sınıf içi oturma düzenlerinin belirlenmesi için yapılan gözlemler sırasında araştırmacı tarafından alınan not ve çekilen fotoğraf verileri betimsel analiz yöntemine tabi tutulmuştur. Programların uygulanmasında rol alan paydaşlarla yapılan görüşme verileri ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Gözlem notları ve fotoğraflar var olan durumu belirleyebilmek için betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmişlerdir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden hazırlanmış olan temalara göre yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239).

Araştırmada, derslikleri öğrenci sıraları genel yerleşim biçimleri açısından betimlemek amacıyla gözlem formundaki temalara göre araştırmacı tarafından alınan notlar bütün olarak okunmuş ikinci okumada düzenlenmiştir. Altı tema ve 27 kod ilgili veriler anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirildikten sonra fotoğraf verileri de dâhil edilerek bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşüyle dört kod diğer kodlarla birleştirilerek veriler tekrar düzenlenip altı tema ve 23 kod ile son halini almıştır.

Çalışmada görüşme verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri kod ve temalarla anlamlandıran özel bir çalışmadır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.362). İçerik analizi araştırmacının öngöremediği noktaları da açığa çıkaracağı için zengin veriye ulaşmayı sağlar. Araştırmacılar verilerdeki kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve bu sayede metinlerdeki mesajlarla ilgili çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s.250).

Görüşme verileri kesintisiz olarak okunmuş ve bütüncül olarak görülmeye çalışılmıştır. Daha sonraki okumalarda literatürde yer alan temel kavramlar ışığında kodlamalar yapılmıştır. İlgili kodlar alt temalar ve temalar halinde gruplanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini desteklemek amacıyla İngilizce öğretmenliği mezunu bir akademisyen tarafından ikinci bir kodlama yapılmıştır. Çalışma sorularıyla ilgisiz olan yedi kod, beş alt tema çıkartılıp ilişkili olan 16 alt tema ve iki tema birleştirilmiştir. Ayrıca, iki kod ve altı alt tema değiştirilerek bir kod eklenmiştir. Nihai olarak 18 tema, 44 alt tema ve 146 kod oluşturulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada sonuçların gerçeği temsil niteliğini arttırmak amacıyla geçerlik ve güvenilirlik stratejileri kullanılmıştır. Araştırmada aşamaların her birinin ayrıntılı tanımlanması çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttıracaklarını belirten Büyüköztürk ve diğ. (2016), nitel araştırmalarda dış geçerlik ile ilgili olarak karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik kavramlarının kullanıldığını belirtmiştir. Lincoln ve Guba (1985) ise farklı alternatif kavramlar geliştirerek iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlılık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmayı nitel araştırmaların bir

olguyu derinlemesine anlaşılmasını sağlama doğasına daha uygun bulmaktadırlar (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.276).

Çalışmada geçerliği (inandırıcılığı) arttırmak amacıyla alan yazına bağlı kalınarak hazırlanan veri toplama araçları uzman görüşleri alındıktan sonra uygulanan pilot çalışmayla son şeklini almıştır. Verilerin toplanmasında farklı yöntemler kullanılmıştır. Doküman inceleme, gözlem ve görüşmelerle veri çeşitliliği sağlanmıştır. Farklı statülerdeki bireylerle görüşmeler yapılması, hem bireysel hem odak grup görüşmelerinin sürece dâhil edilmesi zengin verilerle iç geçerliği desteklemektedir. Gözlem ve görüşme verilerinin analizlerinde farklı stratejilerin kullanılması ve verilerin teyit edilmesi iç geçerliği güçlendiren öğelerdendir. Araştırmacının kendisinin de 12 yıldır İngilizce öğretmenliğine devam ediyor oluşu doküman inceleme aşamasında İngilizce öğretim programının her aşamasını rahatlıkla algılayıp anlamlandırmasına kolaylık sağlamaktadır. Yine araştırmacının öğretmenlik tecrübesi bireysel ve grup görüşmelerinde sıcak, içten ve güvenilir bir ortam yaratmıştır. Katılımcılara ön görüşmelerde kendilerine uygun bir zaman diliminin kendilerince belirlenmesi ve rahat edecekleri ortamın kendi seçimlerine bırakılması da paydaşların güven ve huzurunu arttırmıştır. Görüşme öncesinde süreç ile ilgili (görüşme sorularının ana başlıkları gibi) bilgilendirme yapılmış ve ses kaydı konusunda izinleri alınmıştır. Araştırmacının okul müdürlerini tanıması sebebiyle müdürlerin görüşmeye dâhil edilen paydaşlarla araştırmacıyı güven verici tavırlarla bir araya getirmesi de katılımcıların güven duygularını olumlu olarak etkilemiştir. Bulgular genel çerçevede incelendiğinde kendi içlerinde ve birbirleriyle tutarlı oldukları görülmektedir. Bulguların analizi aşamasında aynı branşta eğitim almış bir uzmanın da görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmanın dış geçerliği (aktarılabirlik) arttırabilmek amacıyla araştırmanın her aşaması ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Bu sayede araştırmanın bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir. Örneklem, ortam ve süreçlerin özellikleri başka örneklerle karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlık) arttırmak amacıyla yapılan derslik gözlemleri verileri fotoğraflanıp raporda sunulmuş yorum daha sonra yapılmıştır. Görüşme verileri raporlaştırılırken doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir. Görüşme verileri derslik gözlem verileriyle teyit edilmiştir. Verilerin analizi

alanyazına bağlı olarak oluşturulan kavramsal çerçeve ışığında gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan kodlar üzerine görüş alınmıştır.

Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirlik) arttırmak amacıyla araştırma boyunca araştırmacının üstlendiği rol ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Veri kaynaklarının özellikleri ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Benzer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılabilmesi için kavramsal çerçeve ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Süreçte elde edilen tüm veriler talep halinde incelenebilecek şekilde araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öncelikle öğretim programlarının uygulandığı dersliklerin genel görünümü ile kullanılan mevcut sınıf içi oturma düzenlerinin belirlenmesi için yapılan gözlem verilerinin betimsel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından, programların uygulanmasında etkili olan paydaşlarla yapılan görüşme verilerinin içerik analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Sırasıyla öğretmenlerin dersliklerdeki oturma düzenlerini nasıl değerlendirdiklerine ve önerilerine dair bulgular; öğrencilerin yerleşim biçimlerini değerlendirmelerine ve tercihlerine yönelik bulgular; okul yöneticilerinin değerlendirmeleri ve yerleşim düzenleri için yaptıkları çalışmaları kapsayan bulgular ve son olarak da okul yardımcı personelin değerlendirmeleri sunulmuştur. Veriler ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ışığında incelenmiştir.

4.1. Dersliklerin ve Sıraların Fiziksel Görünümü

Değişen ihtiyaçlarla birlikte Türkiye’deki eğitim sisteminin dayandığı felsefe ve yaklaşım da değişikliğe uğramıştır. MEB, yetiştirilecek olan bireylerin özelliklerini öğretim programları amaçlarında “bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme; araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerileri kazanma” (MEB, 2005, s.9) olarak belirtmiştir. Öğretim programlarında kazanımlar öğrenci davranışlarına göre yazılmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ilişkin kazanımlara yer verildiği “öğrenciler basit biçimde yönerge verirler”, “öğrenciler hastalıklarla ilgili temel ihtiyaçları ve duyguları ifade ederler”, “öğrenciler okul ve okul sonrası aktiviteler hakkında sınıf arkadaşlarına anket uygular ve poster hazırlar”, “öğrenciler sevdikleri/sevmedikleri yiyecekler hakkında ikili canlandırma yapar” (MEB, 2018, s. 51, 54, 61, 62) görülmektedir. Bilgiyi yorumlayarak ve anlamlandırarak içselleştiren, sorgulayan ve süreçte aktif olan bireyler yetiştirmeye uygun eğitim ortamları gereklilik haline gelmektedir.

Bu bağlamda, araştırma kapsamındaki okulların dersliklerinin genel izlenimi betimlenmiştir. Derslik ortamları alan yazındaki yapılandırmacı sınıfların fiziksel özelliklerine ilişkin kıstaslar dikkate alınarak incelenmiş, öğretim programlarının uygulanmasında kullanılan öğrenci sınıf içi oturma düzenlerinin

neler olduğu belirlenmiştir. Branş dersliklerinin düzenlenmesi, materyal zenginliği, sıraların yerleşim biçimi ve yapısı, sınıf kullanım alanları, öğretmen masasının konumu ve biçimi özelliklerine ait veriler Tablo 4.1’de özetlenmiştir. Elde edilen veriler öğretim programı ışığında incelenerek ayrıntılı olarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.1. *Dersliklerin Özelliklerine Ait Veriler*⁵

Dersliklerin Genel Özellikleri	Okullar															
	A (16 Derslik)				B (8 Derslik)				C (8 Derslik)				D (14 Derslik)			
V: Var / K: Kısmen Y: Yok / B: Belirsiz	V ¹	K	Y	B	V	K	Y	B	V	K	Y	B	V	K	Y	B
Branş Dersliği	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14	-
Materyal	Sınıf Kitaplığı	7	-	9	-	6	-	2	-	2	-	6	-	14	-	-
	Öğrenci Dolapları	1	-	15	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	İngilizce Materyalleri	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	Sınıf Panosu	15	-	1	-	7	-	1	-	8	-	-	-	14	-	-
	Tahta	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14	-	-
	Bilgisayar	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	14	-	-
	İnternet	16	-	-	-	-	-	8	-	8	-	-	-	14	-	-
	Yazıcı	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	14	-	-
Sıra Yerleşim Şekli	Sıralı Düzen	15	1	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14	-	-
	U Düzeni	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	Küme Düzeni	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	İstasyon	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
Öğrenci Sıraları Yapısı	Hafif Masalar	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	Esnek Masalar	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	Tekli Oturaklar	-	1	15	-	-	-	8	-	7	-	1	-	-	-	14
	İkili Sıralar	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14	-	-
	Sabit Sıralar	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
Sınıf Kullanım Alanı	Etkinlik Alanı	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	Bireysel Alan	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	Grup Alanı	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	Esnek Boş Alan	-	3	13	-	-	6	2	-	5	-	3	-	-	-	14
Öğretmen Masası	Hafif/Esnek	-	-	16	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	14
	Konumu	Ön: 15 / B: 1				Ön: 8				Ön: 8			Ön: 14			

Tablo 4.1’deki veriler, dört ayrı okuldaki gözlem yapılan derslik sayılarını belirtmekte olup, dersliklerin genel düzeni ile ilgili temaların dağılımını işaret etmektedir. Branş dersliği, materyal, öğrenci sıralarının yerleşim şekli, öğrenci sıralarının yapısı, sınıf kullanım alanı ve öğretmen masasının özelliklerine göre elde edilen verilerin okullardaki derslik başına dağılımı hakkında genel izlenim tabloda yer almaktadır.

⁵ V=Var: mevcut ve amaca uygun. K=Kısmen: yetersiz/ kullanıma uygun değil. Y=Yok: mevcut değil. B=Belirsiz: varlığı belirgin değil.

4.1.1. Branş Dersliklerinin Düzenlenmesi

Alan yazında, öğrenme ortamının dersin içerik ve öğrenci kazanımlarına uygun olarak düzenlenmiş olmasının önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Dersler için ayrılmış derslikler gerekli araç ve gereçlerle özenle düzenlenmelidir (Vural, 2004, s.124). Bir tek dersliğin tüm derslerin kazanımlarına uygun olarak düzenlenemeyeceği gerçeğinden hareketle, her ders için farklılaştırılmaya müsait derslik oluşturmak derslerin içeriğiyle ve kazanımlara ulaşma çabasıyla bütünlük gösterecektir. Öğrencilerin ortamdaki faktörlerden etkilenip dersin içeriğine yoğunlaşabilmesi derse özgü hazırlanmış branş sınıflarında daha kolaydır. Öğrencilerin adaptasyon ve motivasyonlarının olumlu yönde artmasını sağlayacak olan branş sınıflarının araştırmanın yapıldığı okullarda bulunmadıkları görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan dört okulda da şube sınıflarının bulunduğu ve öğretmenlerin kendi ders saatlerinde derslikler arasında dolaştıkları saptanmıştır. Öğrencilerin motivasyonu yönünden branş sınıflarının daha etkili olduğuna yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri de bulunmaktadır.

Bizde, sınıfa girdiğimizde bir İngilizce sınıfına girmiş olmanın havası oluyordu ama normal sınıflarda [şube sınıflarında] bunu yapamıyoruz. Çocuklar şu anki sınıflarda hemen motive olamıyorlar. Branş sınıflarında bu bir artı oluyordu. Çocuklar dil sınıfına girdiğini görüyor, hemen o atmosferi benimsiyorlar ve hatta psikolojik olarak bir rahatlama, farklı bir ortama girdiği için bir rahatlama da hissediyorlardı. Çocukların adaptasyonu [branş dersliklerinde] kolaydı. (ÖğretD2)

Branş dersliği sistemi konusunda materyal zenginliği sağlaması, öğrencilerin çalışmalarını daha rahat sergileyebilmeleri, başka branşlar ve öğretmenler gözetilmek zorunda olmadan uygun yerleşim biçimlerinin uygulanabileceği ifadelerine ulaşılmıştır. Benzer bulguların Ersöz'ün (2012) çalışmasında da yer aldığı görülmektedir. Ersöz, altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin branş dersliklerinde daha çok uygulama yaptıklarını ve şube dersliğine oranla derslerde daha etkin olduklarını belirttiklerini ifade ederken bu durumu kazanımlara uygun ortamın süreçte kolaylık sağlamasına bağladığı görülmektedir.



Şekil 4.1. A, B, C, D okulu şube sınıfları.

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen A ve B okullarında şube sınıfı sistemi uygulanırken derslikler, sınıf seviyeleriyle ve sınıfın sınıf öğretmenliği görevini yürüten branş öğretmenlerinin adlarıyla anılmaktadırlar. C okulunda derslikler sadece sınıf seviyelerine göre adlandırılmaktadırlar. D okulunda ise ikili öğretim yapıldığı için hem ilkokul hem de ortaokul kademesindeki öğrencilerin aynı derslikleri kullandıkları ve dersliklerin iki ayrı sınıf seviyesine göre adlandırıldığı görülmektedir. Her bir dersliği belirlenen farklı zamanlarda iki ayrı öğrenci grubu kullanmaktadır.

Araştırma kapsamındaki okulların tümünde şube sınıfı sisteminin uygulandığı görülmektedir. Okulların hepsinde öğrenciler tüm dersleri kendilerine ayrılan tek derslikte almaktadırlar.

4.1.2. Dersliklerin Materyal Zenginliği

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrencilerin dersin içeriğine uygun olarak çeşitli materyallerle süreçte aktif rol oynamaları gerekli görüldüğü daha önce belirtilmişti. Ders sürecinde, materyallerin öğrencilerin kolay ulaşabileceği şekilde kullanıma hazır olarak düzenlenmiş olması öngörüldüğü de dile getirilmişti. İngilizce öğretim programının da “programın temel felsefesi” başlığı altında bu noktaya vurgu yaptığı ve öğrencilerin derslerde özgün ve zengin materyallerle buluşturulması gereği üzerinde durduğu görülmektedir (MEB, 2018, s.3). Fakat araştırma kapsamındaki dersliklerde kazanımlarla ilgili posterler, kitaplar, broşürler veya diğer görsel materyaller göze çarpmamaktadır. Tüm derslerin tek derslikte işlenmesi, dersliklerin farklı branşlara uygun olarak düzenlenmemiş olması materyal eksikliğinin temel sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Sınıfların

sadece tahta, masa, sandalye, pano gibi temel ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmiş olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenin ders materyallerini muhafaza edebileceği bir bölümün olmadığı da görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen, tüm materyallerini beraberinde getirmek ve ders bitiminde de tekrar götürmek zorunda kalmaktadır. Katılımcı öğretmenler de materyalleri yanlarında taşımaları gerektiğini ve bu durumun istedikleri kadar sağlıklı sonuçlar yaratmadığını dile getirmişlerdir.

Tüm o materyalleri sürekli tüm sınıflara taşımak enerji gerektiren şeyler, zaman çalıcı şeyler. Tahtaya ya da sınıfa bazen belli materyalleri koyuyoruz bir sonraki ders onları bulamayabiliyoruz. Kontrol sağlayamıyoruz materyaller üzerinde. (ÖğretA1)

Okullardaki dersliklerin İngilizce ders materyalleri açısından zayıf oldukları gözlemlenmiştir. A okuluna ait beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf seviyelerindeki dersliklere ait görseller şu şekildedir:



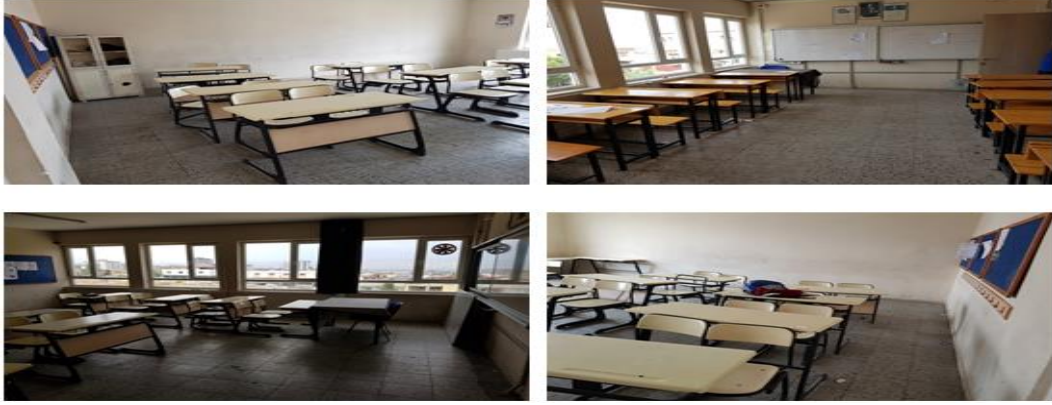
Şekil 4.2. A okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde derslikler.

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere, A okulunda akıllı tahta, öğrenci oturak ve masaları, öğretmen masa ve sandalyesi ve pano her derslikte mevcutken bazı dersliklerde kitaplık da bulunmaktadır. Bir derslikte lavabo ve tezgâh mevcuttur. Benzer durumun B okulunda da var olduğunun gözlemlendiği söylenebilir. B okulunun tüm seviyedeki dersliklerine ait görseller şu şekildedir:



Şekil 4.3. B okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde derslikler.

Şekil 4.3’de görüldüğü üzere, B okulunda akıllı tahta, öğrenci oturak ve masaları, öğretmen masa ve sandalyesi, pano ve kitaplık tüm dersliklerde bulunmaktadır. Dersliklerin birinde projeksiyon cihazı yer almaktadır. C okulunun dersliklerinin de genel anlamda benzer özellikler taşıdıkları söylenebilir. C okuluna ait görseller şunlardır:



Şekil 4.4. C okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde derslikler.

Şekil 4.4’de görüldüğü gibi, C okulunda akıllı tahta, öğrenci oturak ve masaları, öğretmen masa ve sandalyesi ve pano dersliklerin tümünde bulunmaktadır. Dersliklerin bazılarında kitaplık da yer almaktadır. İkili öğretim sistemine sahip olan D okuluna ait görseller de şu şekildedir:



Şekil 4.5. D okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde derslikler.

Şekil 4.5’te görüldüğü üzere, D okulundaki tüm dersliklerde akıllı tahta, öğrenci oturak ve masaları, öğretmen masa ve sandalyesi, pano ve kitaplık bulunmaktadır. Ayrıca tüm dersliklerde bilgisayar ve yazıcı da yer almaktadır. A okulunda yabancı dil ağırlıklı eğitim veren derslikler diğer dersliklere oranla duvarlarında daha fazla görsellere sahipken genel özellikleriyle diğer dersliklere benzedikleri söylenebilir. Yabancı dil ağırlıklı dersliklere ait görseller aşağıda yer almaktadır:



Şekil 4.6. A okulu yabancı dil ağırlıklı derslikler.

Şekil 4.6’da görüldüğü üzere, A okulu yabancı dil ağırlıklı dersliklerde öğrenci oturakları ve masaları, öğretmen masa ve sandalyesi, akıllı tahta ve panolar bulunmaktadır. Dersliklerin birinde öğrenci dolapları mevcuttur.

Şekil 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 ve 4.6’da görüldüğü üzere, tüm derslikler tahta, öğrenci sıraları, öğretmen masa ve sandalyesi ve panolarla düzenlenmiştir. Kitaplık okulların bazı dersliklerinde bulunurken öğrencilerin bireysel kullanımına hizmet etmesi yerine sınıf kitaplığı olarak tasarlandığı fakat içlerinin boş olduğu göze çarpmaktadır. Şekil 4.3’de de görüldüğü üzere kitaplıkların kitaplar konusunda zengin olmadığı söylenebilir. Kitaplıkların çoğunlukla boş olmasının yanı sıra Şekil 4.2’de görüldüğü gibi sınıfın örtü, temizlik maddeleri gibi materyallerinin korunması için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sınıf panolarının sınırlı sayıda olduğu ve sınıflar arasında sayı bakımından farklılar olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin tüm ders süreçlerini aynı ortamda geçirdikleri göz önüne alındığında panoların boş olması panoların etkin şekilde kullanılmadıkları izlenimi vermektedir. İkili öğretim yapan D okulundaki dersliklerde ayrıca öğretmenin kullanabileceği bilgisayar ve yazıcının da bulunduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenlere ihtiyaç halinde ek materyaller düzenlemelerine fırsat sağlayacağı düşünülebilir. Fakat öğretmen görüşme verilerinden elde edilen bulgular İngilizce öğretmenlerinin dersliklerdeki dolapları ve yazıcıyı kullanmadıklarını göstermektedir.

Hayır, o dolaplar genelde kilitli, biz kullanmıyoruz. Sınıfçuların dolapları onlar. (ÖğretD2)
Bize akıllı tahta yetiyor orada internet var. Bilgisayarı, yazıcıyı kullanmıyorum. Önceden hazırlıyorum zaten materyallerimi, derste zaman da olmuyor. (ÖğretD1)

A okulunun bünyesinde bulunan yabancı dil ağırlıklı dersliklerinin ise sınıf panolarını ve duvarlarını daha etkin kullandıkları görülmektedir (Şekil 4.6). Görseller ağırlıklı olarak hedef dile yöneliktir. Yabancı dil ağırlıklı dersliklerden birinin daha fazla dolaba sahip olduğu ve öğrencilerin bireysel kullanımına yönelik hazırlandığı göze çarpmaktadır.

4.1.3. Esnek Yerleşim Uygulamaları

Öğretim programlarındaki kazanımları gerçekleştirmek için öğrencilerin ders sürecinde aktif olmaları ve işbirlikli çalışmalar yapmaları gereği, farklı oturma düzenlerini kullanmayı gerektirmektedir. İngilizce öğretim programında süreç boyunca tek bir öğretim tekniğinin yeterli olmayacağı, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yöntem ve tekniklerin esnek tutulması gerektiği belirtilirken drama, canlandırma, uygulamalı etkinliklerle hedef dilin doğasına uygun iletişimsel becerilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018, s.3). Öğrenci sıralarının yerleşimi için tek bir yol olmadığı gibi, farklı oturma biçimleri de öğrenci davranışlarını farklı şekilde etkiler (Celep, 2000, s.23). Ancak öğrenci yerleşiminin oturma düzenlerinin dersin kazanımlarına uygun olarak düzenlenebilmesi için, sıraların (yer değişimi açısından) esnek (Tabancalı, 2016, s.67) ve farklı oturma düzenleri için yeterli boş alanın bulunması gereklidir.

Araştırmaya dâhil edilen okulların yabancı dil derslerinin yapıldığı derslikler incelendiğinde tüm öğrenci sıralarının ikili oldukları ve ağır malzemedен yapıldıkları izlenimi doğmakta; bu durumun, ders kazanımlarına uygun olarak anlık düzenlemeler yapmak için uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan tüm okulların dersliklerini ikili öğrenci masa ve sırasıyla donattıkları görülürken, C okulunun bir tek dersliğinde ikili masalar ve tekli sandalyelerin olduğu gözlenmiştir (Şekil 4.7).



Şekil 4.7. C okulu sandalyeleri.

Okul yöneticilerinden YC, tekli sandalyelerin ikili masalarla kullanıldığında amaca yönelik istenilen doyumunu vermediğini belirtmektedir. YC, görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Sandalyeler tek tek. Tek oldukları için öğrenciler tek tek de oturulabilir ama masalar ikili olduğu için hareket durumu zorlaşabilir. Masa ikili, sandalyeler tekli olunca daha da anlamsız oluyor bence. Bağlı mı, ayrı mı belli olmuyor. (YC)

A okulunda tüm dersliklerde ikili öğrenci masası ve oturağı bulunmaktadır. Fakat Şekil 4.8’de görüldüğü üzere, sadece yabancı dil ağırlıklı dersliğin birinde öğrenci oturaklarının yarısının tekli sandalye görünümü verilmiş, aralarının demir bağlarla bağlanmış ikili oturaklar haline dönüştürüldüğü dikkati çekmektedir. Bu şekliyle kullanım olarak ikili oturaklar biçiminde oldukları söylenebilir. Bağlı oturakların ikili masalarla kullanıldıkları görülmektedir.



Şekil 4.8. A okulu bağlı sandalyeleri.

Öğretmenlerin, derslerinde öğrencilerinin ders kazanımlarına ulaşmasını kolaylaştıracak farklı sıra düzenlerini kullanabilmeleri için sınıfta yeterli boş alana ihtiyaçları vardır. İngilizce öğretim programında yer alan grup çalışmaları, ikili çalışmalar, drama ve rol oynama etkinliklerinin tüm süreçte yer almasına yönelik önerileri düşünüldüğünde dersliklerin bu etkinlikleri mümkün kılacak şekilde düzenlenmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Fakat A ve D okullarının tüm derslikleri ile B okulunun bazı derslikleri öğrenci mevcudu ve derslik genişliğinin klasik (sıralı) düzenden farklı sıra düzenleri açısından elverişli olmadıkları izlenimi vermektedir (Şekil 4.9).



Şekil 4.9. A, B, D okulları derslikleri

C okulundaki dersliklerin genişliğinin de diğer okullardan farklı olmamasıyla birlikte öğrenci sayısının ve doğal olarak öğrenci sıralarının azlığı sayesinde farklı sıra düzenlerinin kullanılabilmesi açısından daha uygun olduğu görülmektedir. Aynı durum B okulunun bazı dersliklerinde de gözlenebilmektedir. Şekil 4.10’da görüldüğü üzere dersliklerde öğrenci sıralarının az olmasına bağlı olarak kullanıma elverişli boş alanların varlığı göze çarpmaktadır. Buna rağmen tüm dersliklerde klasik (sıralı) düzenin başat olduğu görülmektedir. Dersliklerin hiç

birinde farklı yerleşim düzeni gözlenmemiştir. Okul paydaşlarıyla yapılan görüşmelerde de farklı düzenlerin kullanılmadığı bilgisine ulaşılmıştır.



Şekil 4.10. B ve C okulu derslikleri.

4.1.4. Eşzamanlı Farklı Öğrenme Grupları

Öğretim programlarının dayandırıldığı Yapılandırmacı yaklaşım, farklı seviyedeki öğrencilerin bir arada çalışarak sosyal bir ortam içerisinde bilgiyi yapılandırmalarını ön görmektedir. Çalışmalar yürütülürken toplulukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme grupları oluşturulabilir. “Öğretmen, üzerinde çalışması için çoklu etkinlikleri tasarlar ve her bir öğrencinin farklı etkinliklerle ilgilenmesini sağlar (Shunk, 2011, s.270)”. Grupların rahat oluşturulabilmeleri ve öğrencilerin rahatça çalışabilmeleri için sınıf içinde yeterli alanın olması gereklidir. Fakat araştırmaya dâhil edilen okullardaki dersliklerin bu uygulamalar için uygun genişliğe sahip olmadıkları izlenimi doğmaktadır (Şekil 4.9). Sadece B ve C okullarında öğrenci mevcudunun azlığı sebebiyle oluşan boşluğun amaca hizmet edebildiği düşüncesi doğmaktadır (Şekil 4.10). Fakat birebir ve odak grup görüşme verileri İngilizce derslerinin öğretmenin merkezde olduğu ve öğrenci-öğrenci iletişiminin sınırlı olduğu bir süreç olarak gerçekleştiği izlenimini desteklemektedir.

Ben sınıfın düzeni ile çok oynamıyorum. Sınıf düzeni neyse ona göre etkinliğimizi sınıf düzenine göre uydurmaya çalışıyorum. (ÖğretC1)

Sıraların yerini değiştirmiyoruz. Arkadaşlarımızla birlikte karşı karşıya geçiyoruz, diyalogları okuyoruz. İki kişi tahtaya çıkıyor, diğerleri de bizi dinliyor. (ÖC6)

Hayır hiç böyle bir haber gelmiyor bize. Çocukların sürekli aynı düzende oturduklarını düşünüyorum ben. Kimi zaman sınıfları yoklamaya giriyoruz veya bilgilendirmeler yapmak için sınıflara girdiğimiz zaman İngilizce dersine denk geldiğinde herhangi bir değişiklik olduğunu görmüyorum ben. Sıraların düzeninin değiştiğini görmüyorum. (YD)

4.1.5. Hazırlayıcı ve Danışman Öğretmen

Sağlıklı işleyen, öğrenci merkezli bir öğretim ortamında, danışmanlık ve hazırlayıcılık görevlerini üstlenen öğretmenlerin zengin materyallerle ilgi uyandıracak yöntemlerle öğrencileri bilgiye ulaşmaya hazır hale getirmesi ve süreçte öğrencilere gerekli dönütleri vermesi beklenmektedir. Öğretmen masasının yerinin tam olarak belirlenmemesinin yanı sıra, etkinliklere ve kazanımlara uygun

olarak ders sürecinde farklı yerlerde konumlandırılabilceği belirtilmiştir. Bu konumların öğrencilerin üzerinde kendi konumları, öğretmenin konumu ve kendilerinden beklentiler hakkında gizli bir mesaj etkisi bırakacağı vurgulandığı daha önce belirtilmişti. Fakat araştırma kapsamındaki okullardan alınan derslik imgeleri göstermektedir ki öğretmen için hazırlanan bir masa ve sandalyenin tüm dersliklerdeki konumu hemen hemen aynıdır. Genel olarak, oturma düzeni kurulurken öğretimin gerçekleşeceği noktanın odak olarak alınıp; öğretmen, tahta veya perdeye göre öğrencilerin oturma düzenlerinin ayarlanacağı ifade edilmektedir (Taş, 2016, s.48). Öğretmen ve konu merkezli bir anlayışı daha belirgin yansıtan bu görüşe göre hazırlanmış olan sınıflarda öğretmen masası ve sandalyesi tahtanın görünmesini engellemeyecek şekilde klasik (sıralı) düzendeki öğrenci sıralarının bir sütununun önünde belli bir mesafede durmaktadır. Masanın yer değiştirmesi ancak birkaç kişinin yardımıyla gerçekleştirilebilir. Dersliklerdeki öğretmen masasının konumu ve yapısına ilişkin görseller şekil 4.11’de yer almaktadır.



Şekil 4.11. A, B, C ve D okullarının dersliklerinde öğretmen masasının konumu.

Ders sürecinde öğretmenin tüm sınıfı kapsayıcı bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenin sınıftaki yerinin etkinliklere ve kazanımlara göre değiştiği ifade edilerek, bu yerin, etkinliklere göre esnek bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir (Tutkun, 2011, s.250). İngilizce öğretim programında, öğrencilerin iletişim becerilerini desteklemek için hayata özgü hazırlanmış ortamlarda tüm etkinliklerde aktif olması ve öğretmenlerin sürece rehberlik etmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Fakat öğretmen masasının konumunun çoğunlukla değişmediği izlenimi doğmaktadır. Öğretmen ve öğrenci görüşme verileri de derslerin tahta ve öğretmen merkezli sürdürüldüğünü desteklemektedir.

Çalışma kitaplarındaki dinleme metinlerini tahtadan açıyoruz dinliyoruz ve cevabını biz veriyoruz. Yazma etkinliklerinde Hoca söylüyor biz yazıyoruz. Bazen de biz aklımızdan cümle kurarak yazıyoruz hocaya gösteriyoruz, bazen parmak kaldırıyoruz hocaya söyleyebilirsin dediğinde söylüyoruz ya da hocanın yanına gidiyoruz. Hoca bize çok okutuyor, bazen de hocamız okuyor metinleri dinliyoruz. (ÖC6)

İngilizce derslerinde kitaptan işliyoruz, tahta uygulaması var ondan etkinlikler yapıyoruz. (ÖD5)

Role-play yaptırırken, örneğin günlük yaşam diyalogunda birisi soru soruyor, birisi cevaplıyor. Ben eğer o diyalogu canlandırmazsam çocukların yapma şansı yok. Çünkü çocuklar çekiniyorlar. Ben de bunu gidermek için iki üç kere kendim okuyorum. Zaten kısa role-playler yapıyoruz. Sınıflar kalabalık olduğu için o anda öğrencilerin yerlerini değiştirmek çok zor oluyor. Bir- iki öğrenciye okutuyorum. (ÖğretD2)

4.2. Paydaşların Öğrenci Oturma Düzeni Üzerine Görüşleri

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan okul paydaşlarının İngilizce dersi öğretim programlarının uygulandığı sınıf ortamlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Paydaş görüşleri, İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve okullardaki yardımcı personellerinin görüşlerinden oluşmaktadır. Dersliklere yönelik *bağlamsal bilgiler* ele alındıktan sonra *İngilizce derslerinde kullanılan öğrenci oturma düzenlerine* yer verilmiştir. Devamında, derslerde farklı yerleşim şekillerini *uyarlama süreci* ve *paydaşların tercihleri* olmak üzere görüşler dört tema halinde öne çıkmaktadır. Paydaş görüşleri, İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımların ışığında değerlendirilmiştir.

İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin hedef dili gerçek yaşamda kullanabilmelerini amaçladığını ve yaşama dönük temalarla dil işlevleri olarak selamlaşmak, izin istemek, kişisel düşüncelerini, beğenilerini, ihtiyaçlarını söylemek, miktar belirtmek, düzenli olarak yaptıkları işleri ifade etmek, saati söylemek, o anda yapılanları anlatmak, yol tarif etmek” (MEB, 2018, s.49) kazanımlarını ele aldığı görülmektedir. Beşinci sınıf düzeyinde *anlar, tanımlar* gibi bilgi ve anlama düzeyinde 35 kazanım ifadesi mevcutken, uygulamaya dönük 20 kazanım bulunmaktadır. Ayrıca, *anket hazırlayıp, uygulayıp sonucunu ilan eder, görüşme yapar, sunum yapar, sunumları değerlendirir* gibi analiz ve sentez basamağına yönelik 15 kazanım bulunmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış altıncı sınıf öğretim programının “eylem odaklı bir öğretim modeline göre belirlenen kazanımlar; öğrencilerin günlük dilde gerekli basit ve kullanışlı dil işlevleriyle kendilerini ve düşüncelerini ifade edebilmelerini hedeflemektedir. Ayrıca öğrencilerin geçmiş ve şimdi hakkında,

meslekler, yiyecekler, kişisel beğeniler, günlük yaşantılar ve hava durumu gibi konularda dil işlevlerini kullanarak iletişim kurmaları” nı (MEB, 2018, s. 60) amaçladığı görülmektedir. Programda *fark eder, anlar, tanımlar* gibi bilgi ve kavrama basamağına yönelik 52 kazanım vardır. Bu seviyede ayrıca yazma etkinliklerine de yoğunlaşıldığı görülmektedir. *Yazar, üretir* gibi altı kazanıma yer verilmiştir. Ayrıca, analiz ve sentez basamaklarını işaret eden *özgün diyaloglar gerçekleştirir, enerji tasarrufu üzerine sloganlar, posterler üretir, demokrasi hakkında özgün bir yazı yazar, seçim kampanyası hazırlayıp yürütür* gibi 15 kazanım mevcuttur. Yedinci sınıf seviyesindeki programın öncelikli olarak dinleme ve konuşma, ikincil olarak okuma ve yazma becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. “Üniteler öğrencilerin gerçekleştireceği iletişimsel işlevleri, uğraşacağı etkinlik ve görevleri ve dilin kullanılacağı bağlam ve konuları içerecek şekilde tasarlanmıştır” (MEB, 2018, s.71). Yedinci sınıf seviyesinde bilgi ve kavrama boyutuna yönelik *anlar, konuşur, tavsiyede bulunur, karşılaştırma yapar* gibi ifadelerle belirtilmiş 52 kazanım yer almaktadır. Programda yazma etkinliklerinin yoğun olduğu görülmekte; “vahşi yaşamı tanımlayan yazı yazar, genel geçer doğrular üzerine yazı yazar, geleceğe yönelik tahminlerini ve olacak olayları yazar” gibi uygulama basamağına yönelik 11 kazanım ifadesi bulunmaktadır. Analiz ve sentez basamaklarına ilişkin ise “vahşi hayvanları tanıtır onları korumak için öneriler hazırlar, poster düzenler; yaşadığı yerin ve bu yerde bulunan binaların haritasını hazırlar, bu yerlere neden gittiğini anlatır; doğum günü partisi organize eder, ihtiyaçlar, davetliler, yiyecekler listesi düzenleyip davetiye tasarlar” gibi 10 adet kazanım bulunmaktadır. Sekizinci sınıf seviyesinde ise öğretim programında “öğrencilerin dil üretimlerine zemin oluşturacak zenginlikte ve miktarda girdi sağlayabilen ve buna paralel olarak seçilmiş belirli etkinlik ve görevlerle mevcut dil becerilerini geliştirebilen bir program” (MEB, 2018, s. 82) hazırlandığına vurgu yapılırken özellikle iletişimsel yöntemlerle sürecin ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretim programında *anlar, bilgi alışverişinde bulunur, ana fikri belirler* gibi bilgi düzeyinde 54 kazanım yer almaktadır. *Kabul-ret mektubu yazar, süreci tanımlayan metin yazar* gibi kavrama basamağına ait 10 adet kazanım bulunmaktadır. Ayrıca, *müzakerelerde bulunur, duygularıyla ve sorumluluklarıyla ilgili özgün şiirler/ hikayeler yazar, iki akranıyla tatil tercihleri hakkında röportaj gerçekleştirir ve haritalar, resimler kullanarak her iki tercihi karşılaştırır, grup halinde çalışarak bir çağrı merkezi oluşturup danışılan*

problemlere çözüm/bilgi sunar, merkeze danışır gibi analiz ve sentez basamaklarında 14 kazanım mevcuttur. Kazanımların uygulamada işbirlikli ve iletişimsel etkinliklere olanak verecek farklı yerleşim düzeni uygulamalarıyla daha kolay hayata geçirilebileceği anlaşılmaktadır.

4.2.1. Bağlamsal Bilgiler

TEOG ilçe merkezi başarılarına göre seçilmiş olan dört farklı okuldaki sınıf öğrenci mevcutlarının farklılık gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır. Bilgiler Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Okullardaki Ortalama Sınıf Mevcutları

SINIF SEVİYESİ	ÖĞRETMEN / SINIF MEVCUTLARI							
	ÖğretA 1	ÖğretA 2	ÖğretA 3	ÖğretB 1	ÖğretC 1	ÖğretC 2	ÖğretD 1	ÖğretD 2
5		40		20		22	30	
5YDA			30	-	-	-		30
6			43		20			30
6YDA	30			-	-	-	30	
7		30		20		13	27	28
8	30			20	20		30	30

YDA: Yabancı Dil Ağırlıklı sınıflar.

Tablo 4. 2’ de görüldüğü üzere TEOG sınavı başarı sıralamasında üst sırada yer alan A ve D okullarında sınıf mevcutlarının ortalama 30-40 kişi; sıralamada sonlarda yer alan B ve C okullarının sınıf mevcutlarının 13 ile 20 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. A ve D okullarında çalışan öğretmenler, okullarının TEOG sınavındaki başarısı sonucunda sınıf mevcutlarının arttığını fakat bu artışın eğitim-öğretim sürecine yansımalarının olumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Biraz istenen, talep edilen başarılı bir okul olarak ön plana çıkıyorsa sınavlarda herkes, aslında civarda oturmasa bile bir şekilde çocuğunu buraya kaydettirme yolunu buluyor. Başka bir okulda okuyup da buranın başarılı olduğunu duyup gelen çocuk da var. Mevcudumuz şiştikçe verimimiz azalıyor ister istemez. (Öğret A1)

A ve D okullarında beşinci ve altıncı sınıf seviyelerinde ayrıca yabancı dil ağırlıklı sınıflar da bulunmaktadır. İngilizce sınavıyla öğrenci alınan bu sınıfların mevcutları 30’ar kişide tutulmuştur. A okulunda bulunan yabancı dil ağırlıklı sınıfların dışındaki beşinci ve altıncı sınıfların mevcutlarının 40 ve üzerinde olduğu görülmektedir. B ve C okullarında yabancı dil sınıfları bulunmamakta ve görüldüğü üzere sınıf mevcutları ortalama 20 civarı veya 20’den azdır. Öğretmenler B ve C okullarında öğrenci devamsızlığının yüksek olduğunu vurgulayarak, resmi öğrenci

mevcutlarının eğitim-öğretim yılı boyunca tam olarak okulda bulunmadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıflar yaklaşık 20 civarında ama doğrusu hepsini bir arada pek göremiyoruz. Bağa, bahçeye çalışmaya giden çok oluyor bizim okulda. (ÖğretB1)

Yönetici görüşme verileri, sınıfların eğitim-öğretime hazırlığının yaz tatili sonunda, eğitim-öğretimin başlamasından kısa bir süre önce yapıldığını (n=4) göstermiştir. Bu süreç ortalama Ağustos ayı sonu ile Eylül ayının ilk iki haftasını kapsamaktadır.

Yaz tatilinin sonlarına doğru sıralarımızla ilgili tüm hazırlıklarımız biter. Eğitim-öğretim dönemine güzel bir şekilde hazır olur hepsi. (YB)

Derslikler düzenlenirken yaş gruplarının (n=3) ve sınıf mevcutlarının (n=4) göz önünde bulundurularak ayarlamalar yapıldığı belirtilmiştir. Yıpranmış olan öğrenci sıralarının tadilatıyla ilgilenilip (n=4), eksiklikler için gerekli mercilere başvurulmaktadır. Fakat hem derslik sayısının hem de kaynak yetersizliğinden dolayı tüm dersler için standart derslikler oluşturulduğu ifade edilmiştir.

Derslere göre düşünüp ayrı ayrı önlemler alamıyoruz standart sınıflar oluşturmak zorundayız. (YA)

Okul yöneticileri, eğitim-öğretimin başlamasından kısa bir süre önce sınıflarda ortalama olarak mevcutların belirlendiğini belirtmişler ve sıraların sayılarını sınıf temelinde öğrenci mevcutlarına göre hazırladıklarını dile getirmişlerdir. Yöneticilerin bu konudaki ifadeleri şu şekildedir:

Biz öğrenci sayılarına göre sınıflarda sıra ayarlaması yapıyoruz. Fazladan birkaç takım sramızı illaki depolarımızda buldurunuz. Eğitim-öğretim yılı başında eksik ve fazla sraya sahip olan sınıflar sıralarla desteklenir. (YD)

Yöneticiler, sınıflara öğrenci sıraları temininde öğrencilerin yaş gruplarını/boyları dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Sınıflardaki sıraların yükseklikleri öğrencilerin yaşlarına göre seçilmektedir.

Çocukların yaşına uygun sıra bulmaya çalışıyoruz. Tabii bu her zaman bizim elimizde olmuyor. Bazen bizim dışımızdan kaynaklanan sebeplerle uygun olmuyor ama en küçük sıraları beşlerden başlayarak altı, yedi ve sekizinci sınıftaki çocukların boylarına göre ayarlamaya çalışıyoruz. (YA)

Okul bünyesinde hem ilkokul hem ortaokul bulunan D okulunun yöneticisi, aynı sıraları iki ayrı okul grubunun da kullanmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Hem ilkokul hem de ortaokuldaki öğrencilerin aynı sıraları kullanmasından dolayı öğrencilerin boy ve yaş gruplarına göre düzenleme yapmakta sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmiştir.

Bizde ikili öğretim olduğu için bazı sorunlar yaşıyoruz. Ortaokulda sekizinci sınıfa gelmiş bir öğrencinin oturacağı sıra yüksekliği ile ilkokul öğrencisinin oturacağı sıra yüksekliği arasında fark olduğu için problemler yaşıyoruz. Ama bunu bir şekilde mecburiyet olduğu için göz ardı etmek zorunda kalıyoruz. Çünkü herhangi bir yapabileceğimiz bir şey yok, bu şekilde devam ediyoruz biz. (YD)

Okul yöneticileri öğrenci sıralarını eğitim-öğretim sürecine hazırlarken yıpranmış sıraların yenilenmesi ile ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Tamirat ve tadilat işlemlerinin bu dönemde tamamlanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir.

Çok eskimiş, yıpranmış sıralar olursa onların tamiratını yaptırıyoruz. (YA)

Okul yöneticilerinden YA, öğrenci sıralarının okullara maliyetinin olmadığını, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün okullara öğrenci sıralarını ücretsiz olarak gönderdiğini belirtmiştir. Öğrenci sırası talepleri alınan okulların sıralamaya konup Bakanlık tarafından taleplerin karşılandığını ifade etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı kendisi yapıyor, ihaleye çıkarıyor ihale usulü temin ve tamirat ile ilgili işlemleri yaptırıyor. Bizim herhangi bir giderimiz olmuyor. Sadece sıramızın gelmesini bekliyoruz, belli bir sıra var çünkü. (YA)

Okul yöneticileri, öğrenci sıralarındaki eksikler için Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimi olan Ders Araçları ve Donatım Merkezi'ne başvurduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki başvurudan sonra istenen malzemelerin geliş tarihi belli olmamakla birlikte bazen istenilen özelliklere en yakın, o sırada var olan ürünler de gönderilmektedir. Başvuru sırasında sadece *adet* ve *yükseklik* bilgilerini verdiklerini, ilgili birimin de kendilerine standart sıralar gönderdiklerini belirtmişlerdir. YA ise özel öğretim sınıfı için tekli sıra talebinde bulduklarını ve sınıfı tekli sıralarla düzenlediklerini dile getirmiştir.

Donatımdan malzeme istiyoruz fakat onlar da ellerinde ne varsa onu gönderiyorlar. Şöyle bir strateji izliyor il: "Önceliği ilk açılan okullara veriyoruz, onlara gönderiyoruz malzemeleri" diyor. Sıraları herhangi bir katalogdan seçme olayımız yok. Öğrenci sıraları genelde standart, ikili. Özel eğitim sınıflarımız var. Biz de bu sınıflarda tekli sıralar istedik, onları gönderdiler, onları kullanıyoruz. Çünkü orada çocuklar ikili oturduğu zaman sıkıntı çıkarabiliyorlar bazen. Şimdilik onlara istedik ama normal eğitim öğretim gören öğrencilere ikili sıralar kullanıyoruz. (YA)

Yönetici YC, okullarını ilçenin önde gelen zenginlerinden birinin yaptırdığını ve sürekli olarak ihtiyaçlarının bir bölümünü de karşıladığını belirtmiştir. Sıralar konusunda da farklı özelliklere sahip olan sıraların bahsettiği yardımsever tarafından yaptırılmış olduğunu dile getirmiştir.

Sizin de gördüğümüz gibi bir tane sınıfımızda standart dediğimiz sıralardan var. Diğer sınıflarda daha geniş masalı sıralardan var. Üstleri farklı bir maddeyle kaplanmış. Ben bu okula idareci olarak geldiğim zaman zaten vardı. Ben geldiğimden beri aynı sıralarda devam ediyoruz. Çoğunluğunda sandalyeler tek tek. Tek oldukları için öğrenciler tek tek de

oturtulabilir ama masalar ikili olduğu için hareket durumu zorlaşabilir. Masa ikili sandalyeler tekli olunca daha da anlamsız oluyor bence. Bağlı mı, ayrı mı belli olmuyor. Masa da tekli olsa oturak gibi öğretmenlerimiz daha değişik şekiller de deneyebilir. O biraz garip olmuş bence, ya birleşik olsun, ya ayrı olsun. Ben aslında onu ilk geldiğim zaman fark ettim ve hatta bu niye böyle acaba diye de düşündüm. Ama işte o şekilde gelmiş demek ki. (YC)

Okul yöneticilerinin tamamı, eğitim-öğretim yılına başlanmadan önce sınıfları hazırlarken sıraları klasik (sıralı) oturma düzeninde yerleştirdiklerini belirtmişlerdir. Düzenlemeyi yaparken sınıftaki öğrencilerin tümünün tahtayı görebileceği şekilde düzenlediklerini vurgulamışlardır. Ayrıca YB, sıraları düzenlerken ışıklandırmayı dikkate aldıklarını belirtmiştir.

Okullar açılmadan sıraları normal şekilde [klasik (sıralı) düzeni kastediyor] yerleştiriyoruz. Öğrencilerin hepsinin yönü tahtaya dönük şekilde. (YA)

Çocukların oturma düzenini oluştururken ortamın ışıklandırması, tahtanın net bir şekilde görülebilmesi noktalarına dikkat ediyoruz. (YB)

Dersliklerdeki sıraların yerleşimi düzenlenirken tahtanın odak alındığı görülmektedir. Öğretim programı ise “öğrencilerin var olan yazılı metinleri okuyup ezberlemek yerine grupça bir oyun yaratıp sınıf arkadaşlarıyla oynaması, canlandırması gibi eylemsel olarak iletişimsel etkinliklerle meşgul olması” (MEB, 2018, s.4) şeklinde öğrencinin merkezde olduğunu açık bir dille ifade etmektedir. Öğrencinin uygulamalarla aktif rol üstlendiği programlardaki temalarda, kazanımlarda ve uygulanmasına yönelik belirtilen noktalarda vurgulanmaktadır. Ayrıca programların dayandırıldığı felsefeler tekrar düşünüldüğünde, yetiştirilmesi amaçlanan yapılandırarak, kendi deneyimleriyle öğrenen insan tipinin uygulamayla uyum sağlamadığı belirtilebilir. Derslikler hazırlanırken, program amaçlarının/felsefesinin yeterince dikkate alınmadığı izlenimi doğmaktadır.

4.2.2. İngilizce Derslerinde Öğrenci Oturma Düzenleri

İngilizce derslerinde, öğretim programlarının kazanımlarına ulaşma çabası sürecinde ağırlıklı olarak *klasik (sıralı) düzen* kullanılırken *küme düzeni* ve *U düzeninin* de oluşturulduğu belirlenmiştir. Yerleşim düzenleri üzerine paydaşların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

4.2.2.1. Klasik (sıralı) düzen. Dersliklerin yaygın düzeni olan klasik (sıralı) düzen ders sürecinde ön plana çıkmaktadır. Paydaş görüşleri öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri, yönetici görüşleri ve yardımcı personel görüşleri olmak

üzere dört boyutta sunulmuştur. Görüşler, İngilizce dersi öğretim programı temel alınarak değerlendirilmiştir.

4.2.2.1.1. Öğretmen görüşleri. İngilizce öğretmenlerinin dersliklerin yaygın düzeni olan klasik (sıralı) düzeni kendi derslerinde de kullandıkları belirlenmiştir. İngilizce öğretim programını uygularken klasik (sıralı) düzende deneyimledikleri durumlar tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. *Öğretim Programının İşe Koşulmasında Klasik (Sıralı) Düzen*

Tema: Klasik (Sıralı) Düzen		Öğretmen								N
Alt Tema	Kodlar	ÖğretA 1	ÖğretA 2	ÖğretA 3	ÖğretB 1	ÖğretC 1	ÖğretC 2	ÖğretD 1	ÖğretD 2	
Avantaj	Bireysel Çalışma	+	+	+	+	+	+	+	+	7
	Sınırlı Öğrenci Etkileşimi	+	+	+				+	+	5
	Yetersiz Boş Alan			+		+				2
Dezavantaj	Zayıf Sınıf Hâkimiyeti ve Disiplin Problemleri	+		+	+		+	+	+	6
	Görme/Duyma Problemi		+	+	+		+			4
Öğrenci Oturma Planı	Ders Temelli Değişim				+	+	+	+		4
	Öğrenci-Veli Tepkileri	+		+		+		+	+	5
	Öğretmen Tepkileri	+						+	+	3
Sınıf İçi Etkinlikler	Etkinliği Uyarlama		+	+		+		+	+	5
	Etkinlikten Vazgeçme		+			+				2

İngilizce öğretmenlerinden edinilen veriler ışığında klasik (sıralı) düzene ilişkin dört alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bahsi geçen düzenin *bireysel çalışmaya* uygun olmasının (n=7) bir avantaj olduğunu gördükleri belirlenmiştir. Fakat klasik (sıralı) düzenin öğrenciler arası *etkileşimi sınırlandırdığı* (n=5), etkinlikler için *yeterince boş alan sağlamadığı* (n=2), öğretmenlerin sınıf

hakimiyetini olumsuz yönde etkilediği için *disiplin problemlerine* zemin hazırladığı (n=6), öğrencilerin *görme ve duyma problemleri* yaşamalarına sebep olduğu (n=4) gerekçeleriyle dezavantajlı yönlerinin bulunduğu dile getirilmiştir. Yaşanılan bu olumsuzluklara çözüm getirmek amacıyla öğretmenlerin klasik (sıralı) düzen içerisinde öğrencilerin oturdukları yerlerde *ders temelli değişimler* yaptıkları (n=4) saptanmıştır. Fakat bu değişimler hakkında *öğrencilerden ve velilerden* (n=5) hatta aynı derslikte derse giren *diğer öğretmenlerden* de tepkiler aldıkları (n=3) bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca, dersin gerektirdiği etkinlikleri klasik (sıralı) düzende hedeflenen düzeyde uygulayamadıklarında *etkinliği yerleşim düzenine uyarlama* gayreti gösterdiklerini (n=5) ve/veya klasik (sıralı) düzene uymuyorsa *etkinliği uygulamaktan vazgeçtiklerini* (n=2) belirtmişlerdir.

Klasik (sıralı) öğrenci oturma düzeninin öğretim programlarındaki kazanımlara ulaşma çabasındaki süreç üzerine öğretmenlerin olumlu görüşleri sadece bireysel çalışmaya uygunluk anlamında kendini göstermektedir. Bireysel çalışmanın, öğretim programında yer alan *anlar, fark eder* gibi bilgi basamağındaki kazanımlar için uygun olabileceği söylenebilir. Fakat, yine bilgi basamağında yer alan *bilgi alışverişinde bulunur* gibi kazanımlar için bireysel çalışmaya uygun düzenin süreci olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Klasik oturma düzenimiz normal alıştırma yapıyorsak uyumlu oluyor. Mesela klasik bir şekilde tahtaya yazma deftere geçirme etkinliğinde buna uyuyor mesela. Ya da okumalarda takip etmede, sen devam et, sen devam et şeklindeki uygulamalarda yine klasik düzen uygun oluyor. (ÖğretD1)

İngilizce öğretmenlerinden ÖğretD2, klasik (sıralı) oturma düzeninin İngilizce öğretim programının hiçbir aşamasındaki kazanımlara ulaşmasında etkili ve verimli olmadığını belirtmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir:

Communicative skills dediğimiz becerileri yapamıyoruz. Nasıl yaptırırım ki çocuklar birbirinin ancak ensesini görüyor. Tahtadan bir şeyler yazarken bile önden dolayı göremiyor. Ayağa kalkıyor, sırayı kaydırıyor, neler neler ... Hiç bir iyi yönünü görmüyorum ben bu sıra düzeninin. (ÖğretD2)

Klasik (sıralı) öğrenci yerleşim düzeninin öğrenciler arası iletişime ve etkinlikler için yeterli boş alana olanak sağlamadığı belirtilmiştir. Bu düzende, öğretmenlerin tüm öğrenciler üzerinde gerekli hâkimiyeti sağlamada zorluk yaşadığını ve bu durumun disiplin problemlerine zemin hazırladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin görme/duyma sıkıntıları yaşamasına sebebiyet verdiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin yerleşim düzeni sebebiyle sınırlı olduğu ve programın içeriğindeki kazanımlara ulaşmada zorlayıcı olduğu belirtilmiştir. Öğretim programının iletişimsel becerileri vurgulayarak dili kullanarak öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik amaçları sıraların yerleşim biçiminden dolayı çoğunlukla ikili çalışmalar seviyesinde kalmaktadır. Öğrencilerin en fazla yanlarındaki arkadaşlarıyla iletişim kurabildikleri fakat sınıfın diğer üyeleriyle bağ kuramadıkları dile getirilmiştir.

Speaking'de de sıralar yüzünden çocukları oturtarak yaptırıyorum. Tahtada yaptırıyorum. Çünkü oturma düzeni buna elverişli değil. Oturdıkları yerlerde konuşma yaptırıyorum. (ÖğretA3)

Kesinlikle konuşma ve dinleme bölümlerine uygun değil klasik oturma düzeni. Çocukların aktif bir şekilde role play yapmaları gereken durumlarda sütun şeklindeki düzen kesinlikle uyumuyor. (ÖğretD1)

Klasik (sıralı) düzende öğrenci ve öğretmenler için etkinlikleri uygulayabilme açısından yeterli boş alan olmadığı belirtilmiştir. Özellikle öğrenci mevcudunun çok olduğu sınıflarda bu problemin daha yoğun yaşandığı aktarılmıştır. Bu durum, öğretim programında yer alan analiz, sentez basamaklarındaki kazanımların işleyişte yer bulamadığı işaret etmektedir.

Oyun oynatmak istediğimde, çok sıra olması, ikili grup halinde arka arkaya sıralandığından zorlanabiliyoruz alanın dar olmasından dolayı. Bunun için ne yapmamız gerekiyor; ya sıraları kenara çekmemiz gerekiyor, ortayı boş bırakmamız gerekiyor ki sınıflarımız çok büyük değil. Zaten ne yazık ki birçok oyuna elverişli değil sınıflarımız. Büyük bir dil sınıfı olsa oyunlara göre sınıfı şekillendiririz ve en azından oyun oynayacak alan geniş olur ama şu an şekillendiremiyoruz çünkü sınıflarımız küçük. (ÖğretC1)

Sınıf hâkimiyetinin klasik (sıralı) düzende zayıfladığı, ders boyunca tüm öğrencilere ulaşamadığı belirtilmiştir. Sınıf içi etkinliklerinde, sadece sınırlı sayıda öğrencinin etkinliğe dâhil edebildiğinden ve geri kalan öğrencilerin dinleyen pozisyonunda kalmalarından dolayı, bir süre sonra öğrencilerde dikkat azalması ve başka şeylere yönelme gibi davranışların ortaya çıktığını belirten deneyimler ortaya çıkmıştır. Sınıfın ve sıraların yapısından dolayı oluşan bu durumun sınıf içerisinde disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı ifade edilmiştir. Temaların (programda belirtildiği şekliyle) eylem odaklı ele alınmadığı görülmekte, dersin öğrencilerin çoğu için dinleti, izlenice olarak sürdüğü anlaşılmaktadır.

Tahtadaki öğrenciler grup çalışması yaparken diğer öğrenciler yerlerinde dinliyorlar, dinleyici konumundalar. Ama tabi arkadaki öğrenciler tahtadaki öğrencileri duymakta sıkıntı yaşıyorlar. Birbirlerine sordukları oluyor ya da dikkatleri dağılıyor, başka şeylerle ilgileniyorlar. Buna bir çözüm bulamıyorum, sessiz olmaları için uyarıyorum. Sadece uyarı yapabiliyorum. (ÖğretA3)

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, klasik (sıralı) düzende ayrıca öğrencilerin ders sürecinde görememe, duyamama gibi problemlerle sıklıkla karşılaştığı, özellikle arka sıralarda oturan öğrencilerin bu problemlere maruz kaldığı üzerinde durulan durumlardır.

Arkada oturduğu zaman bazı öğrencilerden “Göremiyorum, rahatsız oluyorum, duyamıyorum” gibi şikâyetler de geliyor. (ÖğretA2)

Öğretmenlerin sınıfa hâkimiyet sağlamada zorlanmasından ve öğrencilerin tamamının ders süresinde aktif olamamasından dolayı ortaya çıkan disiplin problemlerinde öğretmenler çözümü genellikle ön sıraları kullanmakta bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu çözümü ayrıca öğrenciler duyamama, görememe gibi sebeplerle derse odaklanamadıklarında da kullanmaktadırlar.

Listening yaparken arkadaki çocukları öne alıyorum başka bir şey yapamıyorum çok fazla. Öncekiler de önde kalıyor, hep beraber oturmuş oluyorlar. Sıraları biraz daha öne çekiyoruz. Arkadakileri en öne alıyorum, gelmeyenler varsa onların yerine alıyorum. Bu şekilde halletmeye çalışıyoruz. Çünkü listening'de gerçekten sorun oluyor. Arkadakiler duyamıyor. (ÖğretA3)

Öğrencilerin yaramazlık durumlarına göre yer değişimi yapıyorum. Bazen de çok konuşan öğrencileri en öne alıyorum gözümün önünde olması için. Yeri geliyor bazen öğretmen masasının etrafına oturttuğum bile oluyor o yaramaz öğrencileri. (ÖğretC2)

Klasik (sıralı) düzende öğrencilerin sınıf içi oturma planlarını genellikle sınıf öğretmenlerinin hazırladığı belirtilmektedir. Oturma düzenin yapısı gereği, öğretmenler bu planları hazırlarken çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. İngilizce öğretmenleri sadece kendi derslerinde “ders temelli değişim” yaparak öğrencilerin oturma planlarını değiştirdiklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni değilsem çocukların oturdukları yerlere çok fazla müdahale etmiyorum. Aşırı rahatsız olursam o derslik yerini değiştiriyorum. (ÖğretA2)

İşitme problemi olan öğrencimiz var. Onlara zaten her zaman öncelik tanıyoruz. Onlar önde oturuyorlar. Boy problemi de olabiliyor arada onun için de uzun boylu ise sağ tarafta oturtmaya çalışıyorum cam kenarında. Koridorda ise sol tarafta oturtmaya çalışıyorum mesela boyu uzun olan öğrencilerin görme problemi oluyor önde oturmak zorunda kalıyor biraz daha önleri alıyorum. (ÖğretA3)

Öğretmenler sınıf öğretmenliğini yapmadıkları sınıflarda da görememe, disiplin problemleri gibi çeşitli nedenlerle öğrenci oturma planlarında değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir. Fakat bu değişiklikleri sadece kendi derslerinde sürdürmekte olduklarını vurgulamışlardır.

Öğrenci yer değişimini sadece kendi dersim için yapıyorum. Diğer derslerde eski haline geri dönüyorlar. Ben kesinlikle diğer öğretmenin derslerine karışmadığım için kendi dersimde bu şekilde oturacaksınız diyorum. Diğer derslerde çocuklar öğretmenlerinin yaptığı şekilde oturuyorlar. (ÖğretC2)

Sınıf öğretmeni olduğum sınıfta genelde değişiklik yapıyorum. Başka sınıflarda da öğrenci beni rahatsız ederse, konuşursa, davranışlarıyla sıkıntı yaratıyorsa anlık, o derslik ufak bir değişiklik yapıyorum. Başka sınıfların öğretmenlerinin yerleşim planlarına karışmıyorum. (ÖğretD1)

Öğrenci oturma planları üzerine, öğrenci ve velilerin tepki ve taleplerinin ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Bu tepkilerin genel anlamda ön sıralarda oturma isteğinden kaynaklandığı görülmektedir.

Velilerden çok tepki geliyor. Velilere baksan hepsinin çocuğu en önde oturursun istiyorlar. En önde oturunca tüm çocuklar başarılı olacak diye düşünüyorlar çünkü. Ama böyle bir şey yapabilmemiz mümkün değil. Bazen çok ısrarla istekleri olanlar olabiliyor onları değerlendiriyorum ama sınıfın durumunu görüyorlar, sınıfın yapısını görüyorlar. Veliler hep çocuğum çok arkada oturuyor diyorlar. Arkada olduğu için dersi dinleyemiyor, kimisi öğretmeni duyamadığını söylüyor ya da tahtayı göremediğini söylüyorlar. Öğrenciler de hep önde oturmak istiyorlar başarılılarsa (ÖğretD1)

Klasik (sıralı) düzende yapılan öğrenci oturma düzenleri adına diğer öğretmenlerden de tepkiler ve talepler ortaya çıkmaktadır. Öğretmen görüşme verileri incelendiğinde, öğretmenlerin derse karşı ilgisi olan öğrencilerin ön sıralarda oturmalarını istediklerini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler, ilgisiz öğrencilerin de ders esnasında disiplin sorunları yarattıkları sürece öğretmene yakın olan, öğretmenlerin kontrol etmenin kolay olduğunu söyledikleri ön sıralarda oturmalarının daha uygun olduğunu düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Fakat her öğrencinin her çeşit derste aynı başarıları ve tavırları göstermiyor oluşu öğretmenler arasında oturma düzeni anlamında sıkıntıları da beraberinde getirdiği deneyimlerin yaşandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin hepsi memnun olmayabiliyor. Bazı şeyler gözümden kaçmış olabiliyor mesela. Ya da bazen şöyle oluyor; başka bir derste aktif olan bir çocuk benim dersimde daha düşük oluyor. Ben o çocuğu o kadar aktif zannetmiyorum, o biraz arkaya kalıyor. Mesela diyelim ki bu sefer x öğretmenim diyor ki o çocuk çok arkada kalmış. Onun dersleri çok iyiydi. Bazen benim gözümden kaçıyor, fazla hareketli bir çocuğu arkaya atmış olabiliyorum onu da diğer öğretmenler çok arkada kalmış diyebiliyorlar. Gözden kaçırabiliyorum bazen bir çocuğun konuşkan olduğunu falan. Kendim de bazen bir pişmanlık yaşayabiliyorum. Bir öğrenci bir derste iyi olabilir, bir derste orta olabilir, bir derste kötü olabilir. Dersten derse durumu değişebilir. Ben hepsini bilemem. O yüzden öğretmenlere isterseniz kendinize göre değişiklik yapabilirsiniz diyorum. Kendi dersinizde çocuk nereye oturacaksa oraya koyabilirsiniz çocuğu diyorum. (ÖğretD1)

Öğrencilerin klasik (sıralı) düzene göre yerleştiği bir derslikte, sınıf içi etkinlikler yapılacağında, etkinlikler üzerinde oynama yapılarak etkinliğin mevcut yerleşim düzenine göre yeniden ayarlandığı; sınıf oturma düzeninin uygulanacak etkinlikle uyumsuz olduğu fark edildiğinde ise yapılacak olan bu etkinlikten vazgeçildiği saptanmıştır. Aşağıda öncelikle *etkinliği uyarlama* ve sonrasında *etkinlikten vazgeçme* boyutu sunulmuştur.

Tablo 4.3'teki bulgular incelendiğinde, kazanımlara ulaşma adına yapılacak olan etkinlikler sınıfın oturma düzeniyle uyuşmadığı takdirde öğretmenler bazı durumlarda öğrenci oturma düzenini değiştirmeyip etkinliği sınıfın düzenine göre uyarladıklarını belirttikleri görülmektedir.

Genelde öğrenci sıralarında değişiklik yapmıyorum. Genelde stratejimi, yöntemi sınıfa uygun olarak seçiyorum. Oturma düzeni nasılsa etkinliğini de ona göre yapıyorum. Beş kişi gerekiyorsa beş kişilik bir grup ayarlıyorum. İlk grup yapıyor sonra sırayla diğer gruplar geliyor. Sırayla böyle olabiliyor ancak. Yarışma gibi düşünün mesela o sırada sınıfın geri kalanı izliyor sonra diğer grup geliyor. ÖğretA2)

Oturma düzeni uymadığında etkinliğime, örneğin konuşma yapılacaksa, bir diyalog hazırlanacaksa ve ortam buna uymadığında, öğrencilere biraz bunu yazma ile birleştirip diyalog yazdırıyorum. Konuşmak istediklerini yazma olarak yaptırıyorum sonra da yazdıklarını arkadaşları ile okutuyorum. (ÖğretD1)

Etkinlikler sınıf öğrenci oturma düzenine uyarlanamadığı takdirde yapılacak etkinlikten vazgeçildiği de belirtilmiştir. Genel anlamda öğrencilerin yerlerinden kalkmadan uygulayacakları etkinliklerin seçildiği görülmektedir.

Bazen sınıflarımız kalabalık olduğu için sıraları uygun hale getirmekte, sıraların yerlerini değiştirmekte çok zorlanıyorum. O yüzden pek fazla bu etkinliklere girmiyorum. (ÖğretA2)

Oyunları getirirken sınıfların düzenine göre düşünüyorum. Oyunları sınıf oturma düzeni uygunsa uyguluyorum. Bir şekilde yanındaki ile yapacağı etkinliğe dönüştürmeye çalışıyorum fazla hareket ettirmeden, sıraların yerleri ile oynamadan. Bu şekilde bir çözüm buluyorum çoğu zaman çocukları çok hareket ettiremediğimde. (ÖğretC1)

4.2.2.1.1.1. *Öğrenci oturma düzeni metaforları.* Katılımcı öğretmenlerin “Bir mecazla (metaforla) ifade edecek olsanız, okulunuzdaki tipik bir sınıfa girdiğinizde, öğrencilerin oturma düzenini neye benzetirdiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.4’de verilmiştir. Altı öğretmen belirtilen durum için metafor kullanırken iki öğretmen bir yorum yapmamıştır. Öğretmenlerin metaforlarının ayrıntılı tanımları EK 7’de yer almaktadır.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin Öğrenci Oturma Düzeni Üzerine Metaforları*

Öğretmen	Metafor
Öğret A 1	Askeri Düzen
Öğret A 2	Silsile
Öğret A 3	-
Öğret B 1	Askeri Disiplin
Öğret C 1	Sinema
Öğret C 2	-
Öğret D 1	Otobüs Garajı
Öğret D 2	Konferans

İngilizce öğretmenlerinin benzetimlerinden, öğrenci sıralarının dizilişinin genel anlamda tek yönlü iletişime olanak sağlayan bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Yaygın olarak kullanılmakta olan bu yerleşim şeklinin, dil öğreniminde öğrencilerin ihtiyaç duyulan fiziksel hareketlerini kısıtladığı anlaşılmaktadır. Etkin katılımlarını ve uygulama yapmalarını desteklemek yerine pasif alıcı konumunda kalmalarını pekiştiren bir ortam yarattığı söylenebilir. Bu durum, İngilizce öğretiminin programda “dile bir çeşit çalışma konusu olarak odaklanmak yerine öğrencilerin iletişim becerileri anlamında deneyim kazanmalarına izin veren eylem yönelimli esnek bir süreç” (MEB, 2018, s. 3) olarak amaçlanmasıyla da ayrı düştüğü izlenimini vermektedir.

4.2.2.1.2. Öğrenci görüşleri. Öğrenciler, İngilizce derslerini genel olarak klasik (sıralı) oturma düzeninde yaptıklarını belirtmişlerdir. Yaygın olarak kullanılan bu düzende öğrenci deneyimleri tablo 4. 5’te yer almaktadır.

Tablo. 4.5. *Klasik (Sıralı) Düzen*

Tema: Klasik (Sıralı) Düzen	Öğrenci																N	
	Ö A	Ö A	Ö A	Ö A	Ö B	Ö B	Ö B	Ö B	Ö C	Ö C	Ö C	Ö C	Ö D	Ö D	Ö D	Ö D		
Kodlar	5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8		
Bireysel Çalışma	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	16
İkili Çalışma		+		+	+		+			+					+	+		7
Sınırlı Aktiflik				+		+	+			+	+				+	+	+	8
Disiplin Problemleri	+		+		+					+	+		+			+	+	8
Görme/Duyuma Problemi	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+			13
Etkinliği Uyarılama	+		+							+	+	+		+				6
Sınırlı Alan Oluşturma											+	+	+					3

Klasik (sıralı) düzende genelde *bireysel çalıştıklarını* (n=16), *ikili çalışmalar* da yaptıklarını (n=7) dile getirirken düzenin *sınırlı bir aktiflik* sağladığını (n=8) söylemişlerdir. Düzenin ayrıca *disiplin problemlerine* yol açtığı (n=8) ve *iletişimde zayıflığa* neden olduğu (n=2) belirtilmiştir.

Bazen oyun da oynuyoruz, 10-15 dakika kala ders bitimine. Sıralarda İngilizce dersinde değiştirme olmuyor, birleştirme olmuyor. (ÖA7)

Aynı düzende oturuyoruz hep. Sıraları oynatmıyoruz. (ÖB5)

Öğrenciler İngilizce derslerinde klasik (sıralı) düzende sıklıkla bireysel olarak çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Grup çalışmaları veya tüm sınıfın aynı anda yürütebildiği işbirlikli etkinliklerin derslerde yer bulamadığı belirtilmiştir. Bu durum programda yer alan bilgi basamağına yönelik kazanımların büyük

çoğunluğunun uygulamada yer bulabildiğini, diğer boyutların işe koşulmadığını hissettirmektedir.

Oturduğumuz yerden kendimiz kelime çalışması yapıyoruz. Hoca tahtaya kelimeleri yazıyor, biz onları defterimize yazıyoruz, ezberliyoruz. Bir sonraki derste hoca onları bize soruyor. (ÖC7)

Oyunları hep tahtada oynuyoruz. Apple diye bir oyun var. Gruplara ayrılmamız gerekiyor ama bizde tek tek kişiler oynuyor. Biri çıkıyor kendi şey yapıyor, diğeri de kendi yapıyor. (ÖA7)

Biz de grup çalışmaları, ikili çalışmalar yok. Hep sıramızdayız. Kendimiz yapıyoruz bir şeyler. (ÖB8)

Grup çalışmalarını ya da diğer türlü çalışmaları pek yapmıyoruz. Hep bireysel yapıyoruz. (ÖD5)

İngilizce derslerinde klasik (sıralı) düzende ikili çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin, yanlarındaki arkadaşlarıyla çalışmalarını sürdürdükleri görülmektedir.

Soru çözerken bazen arkadaşımızla beraber yapıyoruz, yan yana oturuyoruz. (ÖA8)

Derste iki arkadaş birlikte çalışıyoruz bazen. Çok olmuyor bu ama. (ÖB5)

Yemek ünitemizde mesela, birbirimize hangi yemeği sevdiğimizi sorduk. En sevdiğimiz arkadaşımızın yanına geçtik, yan yana oturup birbirimize sorduk. Eğlenceliydi. (ÖD6)

Bazen de arkadaşımızla beraber test çözüyoruz. Sıraları değiştiremiyoruz, arkadaşımızın yanına geçiyoruz. (ÖD7)

Sınıf oturma düzeninden dolayı öğrenciler etkinlikleri tek bir grup halinde ya da bireysel olarak devam ettirdiklerini belirtmişlerdir. Sınıf oturma düzenini değiştirmek yerine etkinliği klasik (sıralı) düzene uyarlamaya çalışıldığı vurgulanmıştır. Etkinliği sürdüren grup veya kişiyi diğerleri pasif bir konumda izlemektedirler. Uygulama, analiz, sentez basamaklarına işaret eden kazanımların layıkıyla uygulamada yer bulamadığı söylenebilir.

Oyun oynarken ben kalktığım zaman, ben oyuna devam ederken güzel oluyor ama daha sonra, benden sonraki arkadaşlarım oyuna devam ederken onları dinlemek çok sıkıcı oluyor ama etkinliklerde rol almaya hep devam etsem canım sıkılmazdı, beklemekten sinirlenmezdim. (ÖD7)

Bir grup tahtaya gelip, oraya çektiğimiz sıralara oturup hazırlığını yapıyor. O bitince ikinci grup geliyor bu şekilde devam ediyor. Diğerleri de bizi izliyorlar, sıraları geldiğinde onlar da tahtadaki oturma yerlerine oturup işlemlerini yapıyorlar. (ÖC6)

Etkinliklerde bir kişi veya grubun aktif olmasından dolayı, pasif dinleyici rolünde olan diğer öğrencilerin bir süre sonra dikkatlerinin dağıldığı ve bu durumun da sınıf içerisinde istenmeyen olaylara sebebiyet verdiği görülmektedir. Ayrıca, bu tür etkinliklerde öğretmenin sınıf içi hâkimiyetinin zayıfladığı ve öğretmen ile

bağlarının koptuğunu hisseden öğrencilerin de daha fazla istenmeyen davranışlar sergileyerek disiplin problemlerine yol açtıkları belirtilmiştir.

Oyuna devam ederken güzel oluyor ama daha sonra benden sonraki arkadaşlarım oyuna devam ederken onları dinlemek çok sıkıcı oluyor. O yüzden bazen onları dinliyorum bazen de kitaptaki etkinlikleri falan bakıyorum. Bazen de oyuna katılmayanlar sohbet ediyor aralarında ben de onlarla konuşuyorum. (ÖD7)

Oynayanları izlerken bazen çok uzuyor gibi geliyor bana. Zaten arkadakiler konuşuyorlar, ayakta dolaşanlar bile oluyor. Ben de bazen arkadaşım ile konuşuyorum. (ÖA7)

Biz de diyalogları tahtada yapıyoruz. Çünkü aramızda yaptığımızda biz ayakta iken arkamızdakiler konuşuyor, hoca da arkadakileri bizim yüzümüzden göremiyor. Hem hoca herkesi görsün diye hem de herkes bizi görsün diye hoca bizi tahtaya çıkarıyor. Çünkü arkamızdakiler konuştuğunda hocamız bizi de dinlemiyor. Biz tahtaya çıktığımızda herkes bakıyor hocadan korktuklarından dolayı. (ÖC5)

Diyalogları oturduğumuz yerden yapınca arka taraftakiler konuştuğu için zaten kafam da karışıyor. Öğretmen onları göremeyince hemen konuşmaya başlıyorlar. (ÖC6)

Öğrenciler, klasik (sıralı) düzende İngilizce dersinde yaptıkları etkinliklerde herkesin birbirini rahatça takip edemediğini, iletişimsel sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Bu sebeple herkesin odak noktası olan tahtanın önünde etkinliğin yürütüldüğü görülmektedir. Fakat İngilizce öğretim programı “iletişim gerçek anlam oluşturmaya odaklıdır” (MEB, 2018, s. 94) ifadesiyle tüm sürece yaydığı iletişimsel becerileri anlamlı kılacak ortam içinde yapılmasını işaret etmektedir. Tahtanın önünde sadece belli sayıda öğrenciyle yürütülmek zorunda kalan iletişimsel boyut yapay bir izlenim olarak kalabilmektedir.

Diyalogları okurken tahtaya çıkıyoruz, ayakta okuyoruz aramızda. Otursak biz, iki kişi okurken herkes bizi dinlemiyor. Mesela biz cam kenarında olduğumuzda kapı taraftakiler bizi duymuyor. O yüzden herkes duysun diye tahtaya çıkıyoruz. (ÖC8)

Biz de tahtaya o yüzden çıkarak okuyoruz. Çünkü dinleme sorun oluyor. Herkes bizi duymuyor tahtaya çıkınca daha rahat oluyor. Herkes duyabiliyor diye tahtaya çıkıyoruz. (ÖC6)

Görüşmeye katılan öğrenciler, klasik (sıralı) oturma düzeninde sıklıkla yaşadıkları problemleri dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sıra düzeni konusunda yaşadıkları sorunların *duyma/görme* (n=13) ve *derse katılım* (n=11) anlamında olduğu görülmektedir.

Öğrenciler oturdukları yerlerde tahtayı ve öğretmeni görmede ve duymada problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle arka sıralarda oturanların bu problemlerle daha sık karşılaştıkları görülmektedir.

Bazen arkaya geçtiğimde hocaların söylediklerini tam duymuyorum, anlayamıyorum. O yüzden önde oturmak daha rahat geliyor bana. Arkada olduğum zaman böyle sorunlar yaşayabiliyorum ama önde olduğum zaman yaşamıyorum. (ÖB5)

Önlerde olduğum zaman öğretmeni daha rahat duyabiliyorum. Arka sıralarda duyamıyorum, bir de tahtayı iyi göremiyorum. (ÖC7)

Arka sıralarda oturmalarının derslere katılımı olumsuz yönde etkilediği çoğunluk tarafından belirtilmiştir. Derslerin akışının ön sıralarda gerçekleştiği, arka sıralardaki öğrencilerin süreçte kopukluk yaşadıkları görülmektedir.

Önümde uzun çocuklar oluyor bazen. Ben de parmak kaldırdığım zaman göremiyorum öğretmen beni. Tembel şımarık çocuklar önümde olduğu zaman da onlara sus falan derken bazen unutuyorum söyleyeceğimi, kafam karışıyor. (ÖA8)

Önde oturunca derslere katılıyorum. Öğretmenin yaptıklarını görebiliyorum ama arkalarda oturunca katılmam zor oluyor. (ÖB6)

Görüşmeye katılan öğrenciler klasik (sıralı) düzende derslerde karşılaştıkları problemlere karşı kendilerinin ve öğretmenlerinin aldığı önlemleri ve çözümleri belirtmişlerdir. Tablo 4.6 incelendiğinde derse katılım/ görme/duyma problemlerine karşı hem öğretmenler hem de öğrenciler çözüm yolları denemektedirler.

Tablo 4.6. *Klasik (Sıralı) Düzende Karşılaşılan Problemleri Aşma Yolları*

Öğrenci	Tema: Görme/Duyuma/Katılım Sorunlarına İlişkin Çözüm Yolları								
	Öğretmen Yöntemleri				Öğrenci Yöntemleri				
	Boy Sırası	Gün Gün Değişim	Özel Durumlar	Ödül Sistemi	Sıra Düzeninde Değişim	Bireysel Çaba	Destek Talebi		
ÖA5	+			+	+	+			
ÖA6			+		+		+		
ÖA7		+			+	+	+		
ÖA8		+	+			+	+		
ÖB5							+		
ÖB6									
ÖB7			+			+			
ÖB8									
ÖC5						+			
ÖC6								+	
ÖC7							+		
ÖC8								+	
ÖD5		+					+		
ÖD6	+		+					+	
ÖD7	+								
ÖD8			+						
N	3	3	5	1	3	7	7		

Öğrenci görüşme verileri analizleri göstermektedir ki, öğrencilerin derslerde yaşadıkları görme/duyma/katılma problemlerini aşmak için hem öğretmenler hem de öğrenciler bazı yöntemler denemektedirler. Öğretmenlerin öğrencileri boy sırasına göre oturmaları, gün gün değişim yapmaları, özel durumlarda öğrencileri

yerlerinde sabitlemeleri, ön sıraları ödül olarak kullanmaları sorunlara karşı kullandıkları çözüm yollarıdır. Ayrıca öğrencilerin de çözüm olarak sıra düzenlerinde küçük değişiklikler yaptıklarını, bireysel anlık çabalar geliştirdiklerini ve akranlarından destek aldıklarını da belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin derslerde görme ve derse katılımında yaşadıkları sorunları aşmak için öğrenci oturma düzenlerinin öğrencilerin boylarının dikkate alınarak yapıldığı görülmektedir. Yaygın olarak kullanılan bu yöntemin sınıf öğretmeni tarafından temel oturma düzeni olarak oluşturulduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen bizi zaten sene başında boy sırasına göre oturttu. En uzunlar zaten okul hayatında en arkaya kalacaklar hep. (ÖA5)

Bizde boy sırasına göre ve görme problemi olanlara göre, en arkada en uzunlar var. (ÖD6)

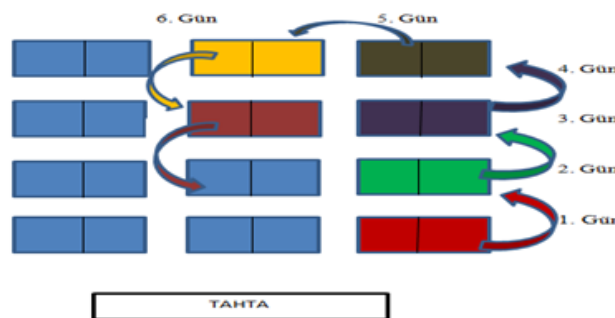
Genellikle ön sıralara talep olmasından dolayı, boy sırasına göre sürekli arka sıralarda oturması planlanan öğrencilerden ve velilerden gelen taleplerden ötürü öğretmenlerin günlük olarak öğrencilerin yerlerini birer sıra geri kaydırmak suretiyle değiştirdikleri ve bu değişimi günlük bir sistematığe oturttukları saptanmıştır. “Haksızlığın önüne geçmek” olarak nitelendirdikleri bu durum öğrenciler tarafından şöyle ifade edilmiştir:

Bizim de gün güne değişiyor. En öndeysen yarın bir arkaya geçiyorsun, diğer gün bir arkaya geçiyorsun. Arkadakilerin görememesi yüzünden yaptı öğretmenimiz bunu. Adaletsizlik olmasın diye. (ÖA7)

Bizde de gün gün atlanılıyor. Çünkü sürekli en arkada oturursa biri haksızlık olur ona. (ÖA8)

Bizim sınıfta her gün bir arkaya geçiyoruz. En arkadaki de en öne geçiyor kaydırmalı düzenimiz var böyle yılan gibi, “s” çiziyormuş gibi. Her gün değiştiriyoruz. (ÖD5)

Öğrenci verileri analiziyle elde edilen bilgiler ışığında, günlük öğrenci oturma düzeni sistemi Şekil 4.20’de belirtildiği biçimde uygulanmaktadır. Her ikili sıra günlük olarak yer değiştirmektedir.



Şekil 4.12. Öğrenci oturma planı günlük değişim şeması

Öğretmenlerin görme ve işitsel anlamda üst düzey problemleri olan öğrencileri ön sıralara yerleştirdikleri görülmektedir. Gün gün öğrenciler sıralarını değiştirmesine rağmen duyma veya görme problemi olan öğrencilerin öğretmenler tarafından yerleri sabitlenmiştir. Özel durumu olan bu öğrencilerin ön sıralarda sabit kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca ÖD8, öğrenci başarılarına göre düzenleme yapıldığını, “çalışkan” öğrencilerin ön sıralara oturtulup, derse ilgisi olmayan öğrencilerin arka sıralara oturtulduğunu belirtmiştir.

Görme problemi olanlar en önde bizde. Gözlüklü olanlar en önde. Gözlüklülere daha çok önem verildiği için birinci sırada oturuyorlar. (ÖD6)

Genellikle İngilizce dersinde yer değiştiriyoruz. En önde oturuyor hoca beni. Hoca mesela benim eski yerimde oturduğumu zannediyor, beni orada göremiyor “Samet nerede?” diye soruyor. “Buradayım.” diyorum şaşırıyor hoca. Sonra beni en öne alıyor yine. Ben yavaş yazıyorum çünkü. Ben önde olunca daha yavaşlayarak anlatıyor o zaman anlayabiliyorum. Eski yerimde oturuyor olsam hoca daha hızlı söylüyor daha zor yazıyoruz. Elimiz ağrıyor. (ÖB7)

Çalışkanlar önde, tembeller en arkada oturuyorlar. Çok konuşanlar da en arkada. (ÖD8)

ÖA5, İngilizce derslerinde haftanın öğrencisi sisteminin uygulandığını ve o hafta için seçilen öğrencilere istediği yerde istediği kişiyle oturma ödülü verildiğini belirtmiştir. Yine öğrenci verilerinden anlaşıldığı üzere, haftanın öğrencisi seçilen kişiler en sevdikleri arkadaşlarıyla orta sütun, en ön sırada oturmayı tercih etmektedirler.

İngilizce derslerinde öğretmenim davranışlarını beğendiği kişileri haftanın öğrencisi seçiyor. Ben de şu an öyleyim. Rozetim var [rozetini gösteriyor]. O zaman o öğrenciler istediği zaman soruya kalkabiliyor parmak kaldırıp. Öncelikli oluyor. İsteddiği kişiyle de oturabiliyor. Mesela ben bu hafta en önde oturuyorum, orta sırada. Ama benim yanımdaki kişi haftanın öğrencisi olduğunda, bir arkadaşımı seçtiğinde önde olduğu için yanına geliyor. En arkadaşysa ben en arkaya gitmek zorunda kalıyorum. Orada duruyorum. Bu çok kötü oluyor. (ÖA5)

Görüşmeye katılan öğrencilerin deneyimlerine göre derslerde yaşadıkları görme/katılma problemleri üzerine öğrenciler sıra düzenlerini değiştirerek, bireysel ek çaba göstererek ve arkadaşlarından yardım alarak çözüm bulmaya çalışmaktadırlar.

Derslerde özellikle arkada oturanların rahat bir şekilde tahtayı ve öğretmeni göremedikleri belirtilmiştir. Görememelerinin sebebi olarak öndeki öğrenciler işaret edilmiş ve çözüm olarak sıraları boş alanlara kaydırıp önlerinde boş alan açma yolunun denendiği ifade edilmiştir. Öğretim programının uygulanmasına yönelik önemli hususlar başlığıyla belirtilen “öğrenciler dili el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle eğlenceli bir şekilde kullanırlar” (MEB, 2018, s. 94)

ifadelerinin uygulamada çok yer bulamadığını, sürecin tahta ve öğretmen odaklı işlediğini işaret etmektedir.

Sıralar normalde baktığım her sınıfta dümdüz. Bizde karışık. Biri düz biri böyle ikiye ayrılmış durumda, biri de böyle [elleriyle tarif ediyor] yanlamasına. İşte değişik bir şey oluyor. Bazıları göremiyor çünkü. Ondan kaydırılıyor sıralar. (ÖA6)

Bizim sınıfta da aynen öyle. Sıraların yerlerini değiştiriyorlar. Bozuk bozuk şey yapıyorlar. Konuyu göremiyoruz diye yana çeviriyorlar sıraları. Bazı kişilerin önüne geçiyorlar. Göremedikleri için. (ÖA7)

Sıraların düzeni çok düz. Hiçbir derste yamukluk olmuyor sıralarda. Sadece en arka sıralar genelde birkaç santim yana kaydırılıyor göremedikleri için. İki sıra yan yana ya, işte onların ortası insanların geçmesi için boşluk. Biraz o boşluğu kapatarak yana kaydırıyorlar, tahtanın tam karşısı oluyor. Genelde arkada uzun boylular oturuyor ama yine de bazen göremiyorlar kafalarından öndekilerin. O yüzden yana kaydırıyorlar sıraları. (ÖA5)

Öğrencilerden yedisi, ders sürecinde tahtayı rahat göremedikleri için anlık çabalar geliştirdiklerini belirtmişlerdir. ÖB7, ÖC7ve ÖD5, oturdukları sıralarda sağa-sola kayarak görmeye çalıştıklarını belirtirken, ÖA7 ve ÖA8 ise ayağa kalkarak görmeye çalıştıklarını dile getirmiştir. Ayrıca ÖA5, oturağın üzerine ayaklarıyla basarak kendini yükseltip tahtayı görmeye çalıştığını dile getirmiştir.

Gün gün sıra atlama yüzünden arkada kaldığımda etkileniyorum. Öndekiler parmak kaldırırken beni görmüyor mesela hoca. Ben ayağa kalkıp yapmak zorunda kalıyorum. Öyle görüyor, başka türlü göremiyor. Biraz rahatsızlık oluyor ama yapmak da zorundayım kendimi gösterebilmem için. (ÖA8)

Haftanın öğrencisi olduğu zaman en öne oturmak istiyor en öndekiler de arkaya geçmek zorunda kalıyor. Mesela o kısa boylu biriye en arkaya geçtiği için de göremiyor bazen. Bu benim başıma geldi. En arkaya geçtim. O zaman ayağa kalkıyorum. Bazen sıranın üzerine çıkıyor gibi oluyorum görmek için. Oturağın üzerinde şöyle bacaklarımın üzerindeyken [oturduğu sandalyede ayaklarını altına alıp yükseliyor] görebiliyorum. Böyle oturuyorum. Bunu zaten arkadakilerin hepsi yapıyor. Şöyle duruyorlar [tekrar o şekli gösteriyor]. Böyle durunca biraz daha uzuyorum işte. (ÖA5)

Göremezsem öğretmene söylüyorum ya da eğilerek görmeye çalışıyorum. Arkadaşıma sorarak ondan bakıp yazıyorum bazen. (ÖC7)

Ön sıraları herkesin kullanabilmesi adına yapılan gün gün değişim sonucunda kısa boylu öğrenciler uzun boylu öğrencilerin arkasında kalabilmektedirler. Dolayısıyla arkada kalan kısa boylu öğrenciler görebilme adına sürekli fiziksel çabalara girerek derse yeterince yoğunlaşmamaktadırlar.

Öğrenciler tahtayı göremediklerinde önlerde oturan öğrencilerden eğilmeleri, sağa-sola kaymaları gibi taleplerde bulunmakta, ayrıca duyamadıkları veya yazamadıkları noktalarda arkadaşlarına sorup onlardan öğrenmeye çalışmaktadırlar. Belirtilen sorunları yaşayan öğrencilerin öğretmenden tekrar etmesi veya yer değişikliği taleplerinin de olduğu görülmektedir.

Öğrenci görüşme verilerinden elde edilen bulgular, klasik (sıralı) düzende öğretmenlerin sınıfa hâkim olmaları ve tüm öğrencilere ulaşabilmeleri adına sorun yaşandığını ortaya çıkarmıştır. Tablo 4.12'deki bulgulara göre, öğretmenlerin genel anlamda ön sıralara daha çok hâkim olduğu görülmüş, bu duruma bağlı olarak ön sıralarda oturan öğrencilerin derslere ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu öğrenci deneyimlerine ulaşılmıştır. Öğrenciler açısından ön sırada oturmanın anlamının sorumluluklarını yerine getirmek gerekliliğiyle bağlaşıklık olduğu anlaşılmaktadır.

İngilizce derslerinde de diğer derslerde de yerimi değiştiriyorum. Ön sırada oturmak daha rahat geliyor direkt tahtayı, öğretmeni görebiliyorum. Böyle daha rahat oluyor derse katılmam. Dersi daha çok seviyorum. Arkadaşımın dediği gibi, en önde olduğum için öğretmen bir şey sorduğunda parmak kaldırdığım için öğretmen beni hızlıca görüp tahtaya kaldırabiliyor. (ÖB6)

Etkinlik yaparken değiştiriyoruz. Etkinliğe katılacak olan öğrenciler en öne geliyorlar, öne gelenler dersi sevip katılanlar oluyor. Onun dışındakiler arka sırada oturuyorlar. (ÖC8)

Bazen yerimi değiştiriyorum. Enerjik olduğumuz derslerde, oyun oynadığımız derslerde öndeki arkadaşımın yanı boşsa oraya geçiyorum. Zaten derse katılanlar önde oturuyorlar ya da ortada oturuyorlar. (ÖD6)

Klasik (sıralı) düzende orta sıralara öğretmenlerin hâkimiyetinin ön sıralara olduğu kadar güçlü olmadığı belirlenmiştir. Ön sıralarda oturan öğrencilerin öğretmen ile orta sıradaki öğrenciler arasında bir çeşit engel teşkil ettiği ve orta sıradaki öğrencilerle öğretmen arasındaki iletişimin zayıfladığı anlaşılmaktadır. Bu durum orta ve arka sıralardaki öğrencilerde ilgi kaybına ve disiplin problemlerine sebep olmaktadır.

Mesela ayağımı sallıyorsun tekme attı diyor. Bu benim başıma geldi. Bunu önümde oturan kişi diyor. Tekme attı diyor bağırıyormuş böyle. Sonra kendisi tekme atıyor. Sonra da herkes ona inanıyor görmediği için. O zaman ben suçlu oluyorum. Ya ders esnasında oluyor bu arada. Tek İngilizce dersinde değil her derste olabilir. Öğretmen fark etmiyor, sonra biz söyleyince, bağırıktan sonra fark ediyor. Zaten güzel bir şey yaptığını zannederek gülerken bağırıyor öğretmenin yanında olmadığına, diğer tarafta olduğuna bağırıyor öğretmen fark etmediği zaman zaten sessiz söyleyebiliyor bağırırım diyor. Yakın çevredekilerin duyabileceği şekilde bağırıyor. Yapmadığımız şeyleri yapmış gibi göstererek sinir bozan insanlar var. (ÖA5)

Rahatsız edici bir konu da şu: Arkamda bir erkek çocuk var. Sırayla arası biraz var saçımız oraya geliyor ve onu oraya kısıtıyor. Bilerek yapıyor bunu. Biz de bundan hoşlanmıyoruz. Öğretmen görmüyor ama biz öğretmene söylüyoruz. Öğretmen kızıyor daha da yapıyor böyle inadına yapıyor. Bundan rahatsız oluyoruz ama idare ediyoruz. Ama derse tam katılacakken beni etkiliyor. Dikkatim dağılıyor. (ÖA7)

Öğrenci görüşme verilerinin analizinde, arka sıralarda öğrencilerin daha olumsuz ve dersten kopuk davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerin hâkimiyet alanlarını keşfetmesi sonucu, derse ilgilerinin düşük olduğu durumlarda arka sıralara geçtikleri saptanmıştır. Bu anlamda arka sıraların

öğrenciler için sorumluluklarından kaçış bölgesi, öğretmenler için ise sürgün bölgesi olarak anlamlandırıldığı söylenebilir.

Köşede başka arkadaşlarım var. Onların yanına geçiyorum ders sırasında canım sıkılınca. Sıkılmadığım ders yok, hepsinde sıkılıyorum. Derslerde eğlence, arada sohbet, oyunlar olsa sıkılmazdım. (ÖB8)

Bir keresinde, İngilizce dersinde ezber yapmamıştım. En arkadaki arkadaşımın yanına geçtim o yüzden hoca fark etmesin diye. (ÖC5)

Bazen kendimi kötü hissettiğimde, hasta falansam arkaya geçiyorum. Bir de öğretmen derste konuşanları arkaya alıyor dersi bölmesinler diye. Çünkü arkada oturanlar da çok ders işlemiyor. (ÖD6)

Ödevlerimizi yapmadığımızda arkaya geçiyoruz öğretmen bizi fark etmesin diye. Ödev yapmadığımız içinde derse katılmıyoruz, o yüzden arkada oturuyoruz. (ÖD8)

Test çözmek istediğim zaman öğretmenin söylüyorum, arkaya geçiyorum ama konu bana ilginç gelirse tekrar yerimi değiştiriyorum, ön taraflara geliyorum. Öğretmenimiz buna karışmıyor. (ÖD8)

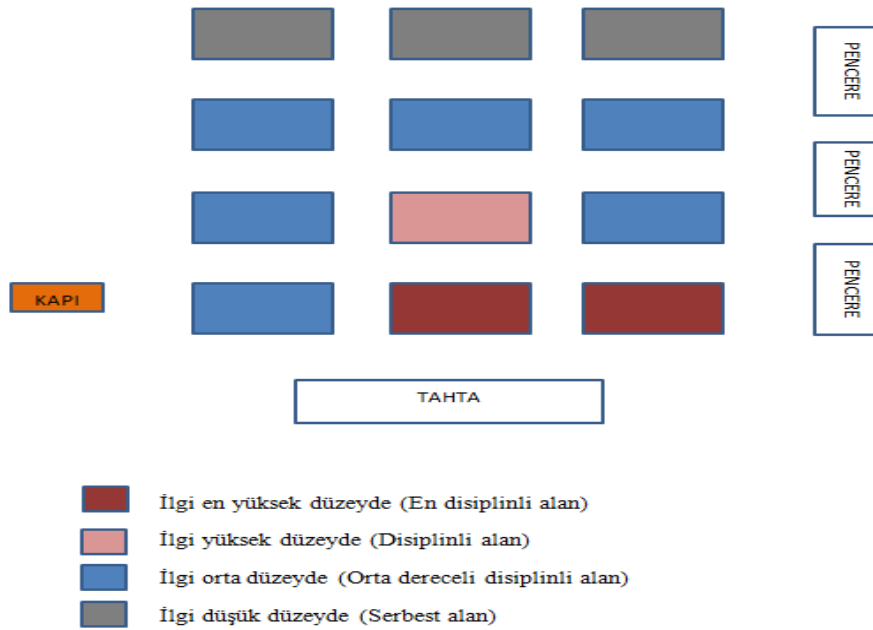
Bu durum, özellikle arka sıralarda disiplin sorunlarının daha sık rastlanmasına neden olmuş, dolayısıyla, oluşan bu problemlerin üstesinden gelebilmek adına sınıf ortamını bozan öğrencileri yalnız veya geçici olarak ön sıralara oturmaları sağlanarak çözüm bulunmuştur. Öğrenciler deneyimlerini şu şekilde paylaşmışlardır:

Ben mesela parmak kaldırdığımda arkada oturan kişi “eline bunu yaptı” [Eline kalemle resim çizdiğini gösteriyor] gibi yanlış yalan şeyler söylüyor mesela “bana kâğıt attı”, bana hakaret etti, bana yalan söylüyorsun gibi. Bunun böyle olmadığını, benim haklı olduğumu sadece yanımdaki arkadaşım görüyor. Atmadığımı kanıtlayamıyorum çünkü hoca zaten görmüyor. Öne geçiriyor hocalar bazen o zaman rahatlıyoruz ama onlar yine bir sonraki ders yer değiştirip birbirlerini buluyorlar. (ÖA8)

Çok konuşan bir arkadaşımız vardı benim önümde oturuyordu, sürekli konuşuyordu, dersi hiç dinlemiyordu. Öğretmenimize söyledim, O da yerini değiştirdi. Öğretmenin masasının önünde oturmaya başladı, daha rahat oldu benim için. (ÖC8)

Konuşan bir çocuk vardı, çevresindekiler hep rahatsız oluyorlardı. Öğretmenimiz en arkaya bir sıra çekti, çocuğu oraya oturttu. Zaten dersi dinlemiyordu. Duvarın kenarında, köşede oturmaya başladı. O çocuk orada o kendi kendine uğraşıyordu. Biz de derse devam ediyorduk. (ÖB6)

Öğrencilerin deneyimleri incelendiğinde klasik (sıralı) düzende öğretmenlerin sınıf hâkimiyetine bağlı olarak öğrencilerin derse ilgisinin oturdukları yerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin sınıf içi oturma düzenlerinin görme, işitme ve iletişime geçme noktalarındaki etkisinden kaynaklandığı da anlaşılmaktadır. Bu noktalar göz önüne alındığında sınıf içerisinde şekil 4.13’te görüldüğü gibi alanların oluştuğu ortaya çıkmaktadır.



Şekil 4.13. Klasik (sıralı) düzende öğrenci ilgi alanları

Şekil 4.13'te görüldüğü üzere, klasik (sıralı) düzende, düzenin yapısı gereği öğretmen tüm öğrencilere aynı ölçüde ulaşamamaktadır. Öğretmenin sınıftaki alanlara hâkimiyeti oranında o bölgede oturan öğrencilerin de derse ilgisi doğru orantılı olarak değiştiği görülmektedir. Sınıflarda dört bölgenin oluştuğu görülmektedir. Pencere kenarı ilk sıra ile orta sütun ilk sırada oturan öğrencilerin derse ilgisinin en yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, orta sütun ikinci sıradaki öğrencilerin ilgisinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumların öğrencilerin, öğretmeni ve tahtayı çok rahat bir şekilde duyabilmeleri ve görebilmelerinden kaynaklandığı ve ayrıca öğretmenle yakın olmaları sayesinde birbir iletişim yüksek olmasından dolayı desteklendiği görülmektedir. Pencere kenarı ikinci ve üçüncü sıralar, orta sütun üçüncü sıra ile duvar kenarı ilk üç sırada oturan öğrencilerin derse ilgisinin öğretmeni ve tahtayı görebilme-duyabilme seviyesiyle birlikte orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmene olan uzaklık ve öğretmenle birbir temasın azalması da bu duruma etkindir. Ayrıca duvar kenarındaki sıralarda oturan öğrencilerin önlerinde oturan arkadaşları yüzünden tahtayı görmede sıkıntı yaşamalarından dolayı derse odaklanmada kesintiler yaşadıkları görülmektedir. En arka sıralarda oturan öğrencilerin ise orta ve ön sıralarda oturan öğrencilerin öğretmeni ve tahtayla aralarında fiziksel engel oluşturmalarından dolayı iletişim seviyelerinde azalmayla beraber düşük bir ilgi seviyesi sergiledikleri görülmektedir. Bu alanda dersten tamamen kopuş, kendi başına çalışma gibi durumlar yaşandığından öğrencilerin ders esnasında farklı

eylemlere yönelmekte olduğu görülmekte ve bu durum da disiplin sorunlarını beraberinde getirmektedir. Benzer sonuçların Monterola, Roxas ve Carreon-Monterola'nın (2008) ve Kregenow, Rogers ve Price'ın (2011) çalışmalarında da ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretimin öğretmen ve tahta merkezli devam ettiği, öğrenci-öğrenci iletişiminden ziyade öğrenci-öğretmen iletişiminin yoğun olduğu bir ortamın varlığı göze çarpmaktadır. Bu durum, işevuruk sürecin İngilizce öğretim programıyla ayrıştığını düşündürmektedir. Programda, uygulamada önemli hususlar başlığıyla belirtilen öğrencilerin dili, el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle eğlenceli bir şekilde kullanmaları gerekliliği (MEB, 2018, s.93) maddesinin işlevsel olarak yürütülmediği hissedilmektedir. Programda iletişim üzerine yoğunlaşıldığı da görülmekte ve temaların sürecin iletişim ağırlıklı sürmesine yönelik olarak oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin görevinin konuları işleyip bitirmek olmadığı kurulan iletişimi derinleştirmek olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018, s.93). Öğrencilerin ifadeleri ise uygulamanın temalar üzerine hazırlanmış ortamlarda oluşturulan iletişimsel etkinliklerle değil soru-cevap ağırlıklı bir süreçle devam ettiğini yansıtmaktadır.

4.2.2.1.3. Okul yönetici görüşleri. Okul bünyesinde bulunan dersliklerin öğrenci sıralarının yerleşim biçiminin genel anlamda klasik (sıralı) düzende olduğunu belirten okul yöneticileri, bahsi geçen düzende yaşadıkları durumları *görme/duyma sorunları* (n=4), *zayıf sınıf hâkimiyeti* (n=1), *sınırlı öğrenci-öğrenci iletişimi* (n=2) ve *dönüşümlü öğrenci oturma planı* (n=1) başlıklarında belirtmişlerdir.

Klasik (sıralı) düzende öğrencilerin tahtayı ve öğretmeni görmeye sıkıntılar yaşadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin ve öğrenci velilerinin de bu durumu beyan etmek için kendileriyle görüşmeler yaptıkları dile getirilmiştir.

Görme sıkıntısı olduğunu duyuyoruz sıklıkla. Arkada oturan öğrencilerin tahtayı görmelerinde sıkıntılar yaşıyor. (YB)

Veliler sürekli çocuğunun önde oturmasını istiyor. Arkada oturduğunda dersleri dinleyemediğini falan düşünen velilerimiz var. Bazen de öğrenciler bizim yanımıza gelerek tahtayı göremedikleri gibi durumları anlatıyorlar. Zaman zaman geliyor öğrenciler. Özellikle tahtayı rahat göremediklerini, dersi rahat dinleyemediklerini söylüyorlar. Biz de sınıf öğretmenine yönlendiriyoruz. (YA)

YB, klasik (sıralı) düzende öğretmenin sınıf hâkimiyeti sağlama açısından sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sıraların yerleşim biçiminden dolayı öğretmenlerin sınıf içindeki tüm öğrencilere aynı oranda ulaşamadığını belirtmiştir.

Bu düzende [klasik (sıralı) düzen] arkada oturan öğrencilere öğretmen ulaşamıyor, benim gördüğüm bu. Hani o yüzden arkalarda genelde dersle ilgisi olmayan öğrenciler oturuyor. (YB)

Klasik (sıralı) oturma düzeninde öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin az olduğu, sıraların fiziksel duruşu sebebiyle öğrencilerin sadece öğretmenle ve sıra arkadaşlarıyla iletişime geçebildikleri söylenmiştir. Yerleşim biçiminin sınıftaki tüm öğrencilerin beraberce çalışmalarına imkân sağlamadığı vurgulanmıştır.

Klasikte evet belli bir oturma düzeni var, kargaşa yok ama öğrenciler sadece öğretmeni görüyorlar, beraber bir şey yapmalarına olanak yok. Sadece sıra arkadaşı ile yapabilir. (YC)

Sınıf içi öğrenci oturma planının klasik (sıralı) düzende genellikle sınıf öğretmenleri tarafından hazırlandığını belirtilmiştir. Fakat derse giren diğer öğretmenlerin de sadece kendi derslerinde olmak şartıyla öğrenci oturma planında değişiklik yapabildikleri vurgulanmıştır. YA, ayrıca görme/duyma problemlerinin üstesinden gelebilmek adına bazı sınıflarda öğrenci oturma düzeninde dönüşümlü bir sistem uygulandığını belirtmiştir.

Bazı sınıflar, sınıf öğretmeni arkadaşlar dönüşümlü sistem uyguluyorlar. Böylece önde oturdum, arkada oturdum muhabbetini ortadan kaldırmak için sürekli değiştiriyorlar öğrencilerin yerlerini. Haftalık veya 15 günde bir o inisiyatifi kullanıyorlar. (YA)

Öğrenci-veli tepkileri derslerin yoğunluklu olarak öğretmen ve tahta merkezli yürütüldüğünü işaret etmektedir. Öğrenciler ile öğretmen arasındaki mesafe arttıkça iletişimin zayıfladığı anlaşılmaktadır. Bu durumun sınıf içerisinde istenmeyen davranışların artmasını tetiklediği görülmektedir. Öğretim programının iletişimsel, eylem odaklı yaklaşımıyla (MEB, 2018, s.3) ve “öğrencilerin bir iletişim aracı olarak İngilizceyi deneyimlemelerini sağlamak” (s.3) amaçlarıyla uygulamaların kol kola gidemediği söylenebilir. Yerleşim düzeninden kaynaklanan bu sorunlara çözüm olarak programı tam anlamıyla uygulamaya yardımcı olacak yerleşim biçimlerinin denenmesi yerine klasik (sıralı) sistemde kalarak dönüşümlü yer değişimi gibi programın kazanımlarını tamamlamakla belki çok az ilgisi olan yöntemlerin denendiği görülmektedir.

4.2.2.1.4. Okul yardımcı personeli görüşleri. Yardımcı personeller görev yaptıkları okulların dersliklerinin sıralarının genel olarak klasik (sıralı) düzende olduğunu ifade etmişlerdir. Düzeni “normal” ve “her yerde nasılsa o şekilde” olarak vurgulamışlardır.

Öğretmen masasının önünde, sütun şeklinde. (PA2)

Sınıflarda genel olarak kullanıldığı görülen klasik (sıralı) öğrenci sıra düzeninin yardımcı personellere göre temizlikte *alışkanlık* (n=7) sebebiyle süreci kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yardımcı personeller, klasik (sıralı) düzende alıştıkları işi rahatlıkla bitirdiklerini belirtmişlerdir.

Sıralar düzenli olduğu zaman alışkın olduğum durum oluyor. İş yapması daha kolay geliyor, ne yapacağımı iyi biliyorum. (PB1)

Düzenli olduğunda sıralar hemen normal biçimde temizliği yapıp bitiriyorum, çok kolay oluyor bildiğim durum çünkü. (PA2)

İngilizce öğretmenleri klasik (sıralı) oturma düzeninin İngilizce öğretim programındaki kazanımlara ulaşmada kullanılacak yöntem ve tekniklerle örtüşmediğini belirtmişlerdir. Bu sebeple, öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde sıraların yerlerini değiştirerek oturma düzeniyle etkinlikleri aynı amaca hizmet edebilecek duruma getirmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. İngilizce öğretmenleri derslerinde küme düzenini ve U düzenini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca küme düzeninin *işbirlikli ve grup çalışmalarında* (n=5) kullanışlı olduğunu vurgulamışlardır.

4.2.2.2. Küme düzeni. İngilizce öğretmenleri derslerinde küme düzenini tercih etmelerinin sebepleri olarak öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına olanak vermesi olarak belirtmişlerdir. İngilizce öğretim programının da öğrencilerin işbirliğine dayalı farklı çalışma gruplarını tavsiye ettiği düşünüldüğünde öğretmen görüşleri ile uyduğu söylenebilir. Ayrıca, *grup halinde çalışarak bir çağrı merkezi oluşturup danışılan problemlere çözüm/bilgi sunar, merkeze danışır* gibi kazanımlar grup çalışmalarının süreçte uygulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ben genelde grup çalışması yaptırdığım için çocukları gruplara ayırıyorum. Sıraları birleştiriyorum. Dörderli veya altışar kişilik şekilde grup çalışması yapıyoruz. (ÖğretA3)

Bazen sıraları birleştirip küme şeklinde getiriyorum. Dörtlü grup şeklinde çalışmaları gerekiyorsa. "Role-play" falan yaparken ya da kendilerinin diyalog yazmaları gerekiyorsa bu şekilde kullanıyoruz. (ÖğretC2)

Öğrenciler, İngilizce derslerinde öğrenci sıralarını küme düzeninde de kullandıklarını belirtmişlerdir. Küme düzeninin *ders temelli* olduğunu (n=6) dile getirmiş, uygulanan bu yerleşim düzeninde arkadaşlarıyla *işbirliği* içinde

olmalarından ve sürecin tamamında *aktif* olmalarından dolayı keyif aldıklarını (n=6) vurgulamışlardır.

Bazen İngilizce derslerinde iki sırayı bütünleştirerek öyle oturuyoruz. (ÖB6)

Bazı etkinlikleri yaparken bazen sıralarımızı da birleştiriyoruz. Dört kişi oturuluyor o etkinliklerde. Mesela bir sıra düzken diğer sırayı ters çevirip birleştiriyoruz. (ÖA6)

Uygulanan küme düzenine karşı öğrencilerin olumlu düşünceleri olduğu görülmektedir. Arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunmaktan ve süreç boyu aktif olmaktan keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. İlgilerinin etkinliklere yoğunlaştığı ve sürecin daha verimli olduğu anlaşılmaktadır.

Bu grup çalışmalarından çok hoşlanıyorum çünkü daha çok etkinlik oluyor, çok eğleniyorum, daha çok şeyler yapıyorum. Bu etkinliğin hiçbir kötü tarafı yok. Çok eğlenceli. Bir grup çalışması olduğunda daha çok bilgi kazanıyor gibi oluyor insan. Daha çok hoşuma gidiyor, kendimi daha iyi hissediyorum. (ÖB6)

Ben sıraları küme yapınca, o çalışmalarını çok seviyorum. Kendimi çok mutlu hissediyorum çünkü arkadaşlarıma yapmak çok eğlenceli. Tek başıma yapsaydım canım sıkılırdı. Arkadaşlarımla heyecanlı, zevkli oluyor. Daha sık yapılınsın isterim. Bir de grup çalışmaları yapılırken beklemek zorunda kalmadığımız için güzel oluyor. (ÖC5)

Bu etkinlikler [küme çalışmaları] yapılınsın İngilizce dersinde daha çok seviyorum daha eğlenceli geliyor. Çünkü sürekli bir şeyler yapmak arkadaşlarımla çok eğlenceli. Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum. Daha sık olsun isterim. (ÖC8)

Yöneticilerden YC ve YD, sınıf içerisinde öğrenci sıralarını küme düzeninde kullanılmasının grup çalışmaları adına yararlı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi ve birbirlerini desteklemesi adına küme düzeninin önemli olduğuna dair görüşler yer almaktadır.

Öğrencilerin aslında, diğer arkadaşlarıyla daha fazla etkileşime girmesi lazım. Mesela grup çalışmasında küme düzeni yaptığımızda sıraları, gruplar içerisinde herkes bir şeyler ortaya koymaya çalışır. (YC)

Özellikle küme çalışmaları çok önemlidir bence çünkü bir küme oluşturulduğu zaman toplam kaliteyi etkiler. Toplam kalitede şu vardır: öğrencilerin birbirini itelemesi. Küme içerisindeki öğrencilerin katılımları, paylaşımları, araştırmacı oluşu, bilgiye ulaşmak için beraber çalışmaları bence daha verimli olmakta diye düşünüyorum. (YD)

Öğrenci sıraları küme düzeninde yerleştirildiğinde, yardımcı personeller sıraların arasının *temizliği zorlaştırdığını* (n=1) ve klasik (sıralı) düzene *dönüşün zaman aldığını* (n=1) belirtmişlerdir. Fakat yardımcı personellerden bazıları küme yerleşim düzeninin görevlerini yerine getirmede *etkisi olmadığını* (n=2) ifade etmişlerdir.

Öğrenci sıraları küme düzeninde yerleştirildiğinde, yardımcı personellerinden PB2, temizlik yaparken sıraların altına ulaşamadığını belirtmiştir.

Ayrıca, klasik (sıralı) düzene dönme çabası sebebiyle zaman kaybı yaşadığını dile getirmiştir.

Küme düzeninde sırayı kaldırmada sıkıntı çekiyorum. Sıralar birbirlerine karşı kafa kafaya oldukları için kaldıramıyorum, sıraların altına ulaşamıyorum. Temizlik sonrası normal sütun şekline tekrar döndürmem gerekiyor. Okulda sınıf sayısı çok, belli bir süre zarfında bu temizliği bitirme şansım yok. (PB2)

4.2.2.3. U düzeni. İngilizce derslerinde kullanılan bir diğer öğrenci yerleşiminin U düzeni olduğu ortaya çıkmaktadır. U düzenine ilişkin öğretmen, öğrenci, yönetici ve yardımcı personel görüşleri şu şekildedir:

Tablo 4.8. *U Düzeni Üzerine Öğretmen Görüşleri*

Tema: U Düzeni	Öğretmenler								
	Öğret A 1	Öğret A 2	Öğret A 3	Öğret B 1	Öğret C 1	Öğret C 2	Öğret D 1	Öğret D 2	N
Boş Alan	+		+	+		+			4
Tahta Görüşü						+			1
Sınıf Hâkimiyeti	+			+	+	+	+	+	6
Öğrenci İletişimi	+	+	+	+	+	+	+	+	8
Motivasyon				+		+		+	3
Dikkat Dağılımı		+	+			+	+		4
Adaptasyon		+	+			+	+		4

U düzeninin *boş alan sağladığına* (n=4), *tahtayı görmede kolaylık sağladığına* (n=1), *sınıf hâkimiyetini* kolaylaştırdığına (n=6), *öğrenciler arası iletişimi* arttırdığına (n=8) ve *motivasyonu* güçlendirdiğine (n=3) yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Öğretmenler, U düzeninin *dikkat dağıttığını* (n=4) ve *adaptasyon* süresine ihtiyaç duyulduğunu (n=4) deneyimlediklerini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenleri derslerinde U düzenini tercih etmelerinin sebepleri olarak Tablo 4.6’da görüldüğü üzere *yeterli boş alana* imkan sağlaması, tüm öğrencilerin *tahtayı rahat görebilmeleri*, öğretmenlerin *sınıfa hakimiyet* sağlamasını kolaylaştırması, *öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine* imkan vermesi ve *öğrenci motivasyonunu* artırması olarak belirtmişlerdir.

İngilizce derslerinde kullanılan tekniklerin daha rahat uygulanabilmesi adına sınıf içinde boş alana ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle canlandırma, rol oynama, yarışma ve görsel kullanımı için U düzeninin sağladığı boş alanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ortakları sıraları kenarlara çekerek yapıyoruz boş tutmak amacıyla orta alanı. Resimleri tüm sınıfa rahatlıkla gösterebilmem için ve özellikle bir canlandırma yapacaksa orası [boş alanı kastediyor] çok önemli. (ÖğretC2)

Benim sıklıkla uyguladığım iki sistem var: bir tanesi U modeli. Açıkçası burada aslında daha çok dinleme, görsel kullanımı, okuma- anlamaya dönük etkinlikler yapıyorum. Ortada oluşan boş alan sayesinde tüm öğrencilere eşit mesafede oluyorum çok daha faydalı oluyor. (ÖğretA1)

U düzeninde öğrencilerin tahtayı daha rahat görebildikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu düzende etkinliklere daha rahat katılabildikleri vurgulanmıştır.

Öğrencilerin etkinliklere hakim olabilmesi açısından, tahtayı da daha rahat görebilmeleri açısından U düzenini uyguluyorum. (ÖğretC2)

Öğretmen görüşlerinden ve deneyimlerinden, U düzeninin öğretmenin sınıfa hâkimiyetini kolaylaştırdığına ilişkin verilere ulaşılmıştır. U düzeninde öğrencilerin birbirlerinin arkasında kalmaması, öğretmene mesafelerinin benzer olması bu duruma sebep olarak gösterilmiştir.

U düzeninde öğrencilerin dersten kopması durumunu çok yaşamıyorum çünkü hepsiyle de göz teması kurma şansım oluyor. Yani öğrenci arkada kalmıyor. Öğrencilerin hepsi en önünde oturuyormuş gibi bir his de oluyor. Birbirinin arkasına saklanma, kaybolma, görünmeme durumu olmuyor çünkü. Sıralı düzenli arada kaybolmalar oluyor ama U düzeninde çok mümkün olmuyor. Hepsini baktığım zaman görebiliyorum. (ÖğretA1)

U düzeninde öğrenciler arasındaki iletişimin de arttığı vurgulanmaktadır. U düzeninin öğrenciler arası iletişime olanak sağladığı için İngilizce derslerinde daha verimli olduğu belirtilmiştir. Öğretim programında öğrencilerin hedef dili kullanarak olabildiğince iletişim halinde olmalarının tavsiye edilmesinin de öğretmen görüşleriyle örtüştüğü söylenebilir.

U düzeninde aynı anda onlar da birbirlerini daha rahat görüyorlar. Çünkü arka arkaya olduklarında onların da birbirleriyle iletişimi pe iyi olmuyor, göz teması olmuyor. O yüzden bu düzen benim sıklıkla çalışmak istediğim düzen diyebilirim. (ÖğretA1)

Öğrencilerin birbiriyle etkileşimine U düzeninin daha çok olanak verdiği belirtilmiştir. Ayrıca, tahtayı ve orta alanda yapılan etkinlikleri rahat görebilmelerinin, öğrencilerin aktifliğine olanak sağlamanın ve öğretmene aynı mesafede olabilmelerinin öğrencilerdeki motivasyonu arttırdığı yönde görüşler bildirilmiştir. Öğretim programında yer alan iletişimsel becerilerin hayata geçirilmesi ve öğrencilerin motivasyonu arttırmak için U düzeninin tercih edildiği görülmektedir.

U düzeninden başarı gördüğüm oldu. Çünkü sahne ortadaydı, herkes o sahneye eşit derecede uzaklıktaydı, derste daha aktif bir şekildeydi. Çocuklar aktif olunca daha istekli oluyorlar, motivasyonları daha yüksek oluyor. (ÖğretB1)

Öğrencilerin birbirleriyle iletişiminin kolay olması sebebiyle U düzeninde öğrencilerin dikkatinin dağılmasına yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Öğrenci-öğrenci iletişiminin yoğun olduğundan ve öğrencilerin birbirlerinin davranışlarını rahatlıkla takip edebiliyor olmasından dolayı davranış problemlerinin doğduğuna dair düşünceler mevcuttur. Fakat bu problemlerin U düzenine alıştıktan ve adaptasyon sürecinden sonra kendiliğinden yok olacağı fikrini ortaya koymuşlardır.

U düzeninde sosyallik ve iletişim daha çok olduğu için aşırı hareketli öğrenciler ilk zamanlarda bu duruma alışkın olmadıkları için iletişime fazla geçebiliyorlar. Çünkü normalde şu an sütun şeklindeki sıralarda hareketli bir öğrenciyi ön tarafa oturttuğumda arkadaki arkadaşlarını görmüyor sadece beni görüyor, en fazla yanındaki arkadaşını görüyor. O yüzden arka tarafa ulaşamıyor ve çocuk yıllardır bu duruma alışkın. O yüzden U düzeninde ilk başlarda kendini fazla özgür hissedebiliyor ama daha sonra bu duruma alışıyor ve normal, verimli düzeyine geri dönüyor. U düzeni hareketli öğrenciyi ilk aşamada daha da hareketli hale getiriyor ama bu da dersle birlikte, dersin içeriği ve işleniş şekli ile birlikte çocuğun etkinliklere katılımı ile birlikte rahatlıkla aşılabilen bir şey. (ÖğretD1)

Okul yöneticilerinin de görüşlerinin öğretmen görüşleriyle örtüştüğü görülmektedir. Öğrenci sıralarının U düzeni yerleşiminin daha verimli olduğu belirtilmiştir. U düzeniyle ilgili *güçlü sınıf hâkimiyeti* sağladığına yönelik görüşlere ulaşılmıştır. U öğrenci oturma düzeninde hem öğrencilerin birbirlerini hem de öğretmenin öğrencileri rahatlıkla görebilmesi sayesinde öğretmenin sınıfa hâkimiyetinin arttığı belirtilmiştir. Öğretmenin öğrencileri kontrol derecesi artınca da disiplin problemlerinin azaldığı ifade edilmiştir.

U düzeni en uygunu bence sınıflar için. Çünkü bu sayede arkadaki çocuk yaramazlık yapamıyor. Ya da dersteki etkinlikler hoşuna gitmediğinde yaramazlık yapamıyor başka bir arkadaşın arkasına saklanıp daha haşarılık yapamıyor. Çünkü U düzeninde herkes birbirini rahatlıkla görebilecek ve birbirlerini kontrol edebileceklerdir. (YB)

Öğrenci sıraları U düzeninde yerleştirildiğinde, yardımcı personeller yerleşimin yapısının *orta alanın temizliğini kolaylaştırdığını* (n=3) belirtmişlerdir. Ayrıca, *sıraların arkasının temizliğinin zorlaştığı* (n=1), klasik (sıralı) düzene *dönüşün zaman aldığı* (n=2) ifade edilmiştir. U düzenin görevlerini yerine getirmelerinde hiç *etkisi olmadığını* (n=3) belirten personeller de olmuştur.

Yardımcı personellerden bazıları, U düzeninde orta alanın boş olmasını temizliği kolaylaştıran bir durum olduğu görüşüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. U düzeninin yapısı sayesinde sıraları öne veya geriye çekme çabalarına girmediklerini ifade etmişlerdir.

U şeklinde olunca, ortası boş olunca, ortayı temizlemek kolay oluyor, yerleri temizlemek kolay. (PB1)

Mesela bir hocamız var bizim altıncı sınıflardan birine giriyor. O, bir ara sınıfın şeklini değiştirmişti, sıraları U şeklinde düzenlemişti. Daha güzel olmuştu. Ben de temizlerken rahat etmişim. Dediğim gibi sıraları öne çekmeye arkaya çekmeye ihtiyacım kalmamıştı. Orta alan da boştu, rahatlıkla temizliyordum ama sonra tekrar eski düzene geri döndü o sıralar. (PC)

Öğrenci sıraları U düzeninde yerleştirildiğinde, yardımcı personeller temizlik konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlukların kalabalık dersliklerde sıraların arkasını temizlerken yaşandığını ve sıra düzenini klasik (sıralı) düzene döndürme gereği hissettikleri için de harcadıkları fazladan zaman sebebiyle ortaya çıktığını dile getirmişlerdir.

U'nun temizliğinde aralara girmek zor oluyor. Hepsinin altını temizlemek için aralara girip, arkasına geçip temizlemek gerekiyor. U düzeni olunca sürekli bir o tarafa bir bu tarafa geçmem gerekiyor, o yüzden zor oluyor. (PB1)

U şeklinde bütün sınıfta büyük yapmak zorundasınız. Sınıfların metrekaresi küçük olduğu zaman, küçük U'lar yerleşmiyor. Hoca duvar kenarlarına dayıyor sıraları, geniş bir U yapıyor benim gördüğüm. Onun da en köşelerine ulaşmak zor temizlikte. (PB2)

Onlar bozuyor, biz topluyoruz. İşimi çoğaltıyorlar. Beş dakikada bitireceğim işi 10 dakikaya çıkarıyorlar. U şeklinde olduğu zaman, bir tarafı bir yere çekiyorum, diğer tarafı çekecek yer bulamıyorum o yüzden zor oluyor. Orta boş oluyor ya, ortaya alsam bu kez diğer masayı nereye alacağım? Masanın altlarını almam gerekiyor, onları çektiğim zaman düzen bozuluyor. U şeklinde olunca akşam işim uzuyor. O sıraları düzeltiyorum çünkü, eski haline getirip bırakıyorum. (PA2)

4.2.3. Öğrenci Sıra Düzenini Etkinliklere Uyarlama Süreci

Dersliklerin başat düzeni olan klasik (sıralı) düzenden kazanımların gerektirdiği farklı yerleşim düzenlerine geçiş yapılırken süreçte paydaşların deneyimlerine ulaşılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri olmak üzere deneyimler üç başlıkta ele alınmıştır.

4.2.3.1. Öğretmen görüşleri. Görüşmeye katılan İngilizce öğretmenleri etkinliklere göre sıraları ne zaman düzenledikleri, düzenlerken neler yaşadıkları, hazırladıkları düzenlerin kullanım süreleri ve yaptıkları bu düzenlemeler üzerine okul paydaşlarından gelen tepkileri belirtmişlerdir. Verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğrenci Sıra Düzenini Ders Uyarlama Süreci

Tema: Öğrenci Sıra Düzenini Ders Uyarlama Süreci		Öğretmen								N
Alt Tema	Kodlar	Öğret A 1	Öğret A 2	Öğret A 3	Öğret B 1	Öğret C 1	Öğret C 2	Öğret D 1	Öğret D 2	
Hazırlık Zamanı	(Ders Öncesi) Ders Zamanından Tasarruf	+			+		+	+	+	5
	(Ders Öncesi) Dinlenme Süresinden Kayıp	+						+	+	3
	(Ders Öncesi) Önceden Haber Verme Gerekliliği	+						+	+	3
Hazırlık Süreci	Ders Süreci			+			+			2
	Gürültü	+			+		+	+	+	5
	Yardımlaşma				+		+	+		3
Kullanım Süresi	Etkinlik Temelli	+		+	+		+	+	+	6
Sıraların Yapısı	Hantal	+					+	+	+	4
	İki Kişilik						+	+	+	3
	Tekli Oturaklar			+						1
Paydaş Tepkileri	Öğretmen			+	+		+	+	+	5
	Öğrenci	+		+	+		+	+	+	6
	Yöneticiler						+		+	2
	Yardımcı Personel								+	1
				+	+	+	+	+	+	6
		+		+					+	3
		+		+					+	3

Tablo 4.9’da de yer aldığı üzere öğrenci sıra düzenlerini etkinliklere uyarlama sürecinde hazırlık zamanı, hazırlık süreci, kullanım süresi, sıraların yapısı ve paydaş tepkileri alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yerleşim biçimini *ders öncesinde* ve *ders sürecinde* (n=2) ayarladıkları görülmektedir. Ders öncesinde düzenleme yaparak *ders zamanından kazandıkları* (n=5) görülmekte fakat ders öncesinde dinlenme süresini etkileyen bu durumun *dinlenme süresinden kayıp* (n=3) ve *önceden haber verme gerekliliği* (n=3) doğrduğunu belirtmişlerdir. Hazırlık sürecinde *gürültü* oluştuğunu (n=5) ve *yardımlaşma gerekliliği* olduğunu (n=3) vurgulamışlardır. Oluşturulan yerleşim düzenlerinin *etkinlik temelli* (n=6) olduğu ve sıralarının yapısının *hantal* (n=4) , *iki kişilik* (n=3) ve *tekli oturaklar* (n=1) olduğu belirtilmiştir. Farklı yerleşim düzeni hakkında paydaşlardan tepkiler alındığına dair veriler mevcuttur. Bu bağlamda, farklı yerleşim düzenlerine diğer *öğretmenlerin olumsuz tepkiler* (n=5) verdikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin ise *olumlu tepkiler* (n=6) gösterip *klasik (sıralı) düzene dönmeyi reddettikleri* (n=1) anlaşılmıştır. Farklı yerleşim düzenlerinin öğrencilerde

ayrıca *motivasyon artışı* (n=1) sağladığı ve *akran desteğini* (n=1) kuvvetlendirdiği belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin yapılan değişiklikler konusunda *haberdar olmadığı* (n=6) belirtilirken, okul yardımcı personelin *olumsuz tepkiler* geliştirdiği (n=3) çünkü *klasik düzene dönme çabası* (n=3) içinde oldukları vurgulanmıştır.

Öğrenci sıralarının yerleşim şeklini ders içi etkinliklere uygun biçime getirebilmek için düzenleme ders öncesinde yapılmaktadır. Çünkü öğretmenler, ders esnasında değişimin hem gürültüye sebep olacağını hem de ders zamanından kayıp olacağını düşünmektedirler. Fakat ders öncesinde değişim yapmak için ayrılan sürenin öğretmen ve öğrencilerin dinlenme süresinden alındığını ve öğretmen ve öğrencilere ekstra yük getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler dersten önce öğrencilere değişimi haber vermeleri gerektiğini belirtmiş, bazı durumlarda haber veremedikleri için değişimi gerçekleştiremediklerini vurgulamışlardır. Ders sürecinde anlık değişim yapan öğretmenlerin olduğu da görülmektedir. Öğretim programındaki kazanımlar için anlık değişimlere gereksinim olduğu söylenebilir.

Sınıf oturma düzenimiz uygulamalarımızda bize büyük engel. Mesela istasyon uygulaması yaptırmak istediğim zaman öğrencilere bir ders öncesinden [teneffüste] sıraları ayarlamalarını istiyorum. Ders esnasında bunu yaptırmak zaman alıyor çünkü. Gürültü de çıkıyor. (ÖğretB1)

Yapacağımız etkinlik klasik düzene uymuyorsa teneffüste sıraları ayarlıyoruz. Ama teneffüste benim de uygun olmadığı zamanlar olabiliyor. (ÖğretD2)

Öğrenci sıralarının biçimsel ve fiziksel özelliklerinin sınıf içi etkinliklerine uygun düzen oluşturmakta sıkıntı yarattığı üzerinde durulmuştur. Öğretmenler, sıraların ağır ve hantal olduğunu, bir öğretmen ise sıraların okul genelinde iki kişilik olmasına rağmen sınıflarının birinin tekli masa-sandalyelere sahip olduğunu belirtmiştir. Tekli masa ve sandalyelerin yer değişiminde avantaj sağladığı belirtilirken, öğretmenler ikili sıraların çok ağır ve hantal olduğunu söylemiştir. Sıraların ağır olması sebebiyle en az ikişer öğrenci tarafından taşındığı ve bu süreçte çoğu zaman gürültü oluştuğu belirtilmiştir.

Mesela bir restoran etkinliğinde sıraları tekli olarak çekmeye çalışıyoruz, masa olarak kullanıyoruz. Dil sınıfının sıraları daha özel olduğu için, bazıları tekli masa- sandalye şeklinde, o farklı tahta ağır sıralardan değil. O yüzden çekme kolay oluyor. Daha hafif ve bireysel oldukları için. Yer değiştirirken çok büyük rahatlık sağlıyor. O diğer ikili sıralar çok ağır. (ÖğretA3)

Sıralarımız esnek değil, biraz hantallar. Birkaç kişi taşıyor bir sıraya aynı zamanda. Biraz kargaşa çıkıyor sıraları çekerken, gürültü olabiliyor Çünkü sıralar büyük en az iki kişinin tutması gerekiyor. Anlaşmazlık olduğunda gıcırtilar çıkıyor. Kaldırarak çekemediklerinde bu tarz sıkıntılar olabiliyor. Bu durumda da mümkün mertebe müdahale ediyorum. Biraz da ses çıkmasına müsaade ediyorum tabii ki. (ÖğretC2)

Tekli sıralar çok daha pratik oluyor. Şu anki koca koca, sıraları hareket ettirmek çok zor. (ÖğretD1)

Değişimin ders temelinde yapıldığı ve ders sonunda sıraların tekrar klasik (sıralı) düzene dönüştürüldüğü görülmektedir. Burada derslikte işlenecek diğer derslerin göz önünde tutulduğu vurgulanmaktadır.

Çocuklar hemen dersin sonunda sıraları eski yerlerine alıyorlar. (ÖğretA2)

Değişim yaptığımda ders temelinde oluyor. Ders bittikten sonra teneffüste “bunu ayarlayın” diyerek çocuklara söylüyorum, onlar da eski haline getiriyorlar. (ÖğretD2)

Öğretmenlerin sıraların yerleşim biçimini değiştirdiklerinde kendilerinden sonra gelecek olan öğretmenlerden gelen ve gelebilecek olumsuz tepkiler üzerine odaklandıkları görülmektedir. Bu sebeple ders temelinde yaptıkları değişimden sonra sıraları tekrar klasik (sıralı) düzene dönüştürme çabalarını dile getirmişlerdir.

Bazı öğretmen arkadaşlar da özellikle tüm ders tahtayı kullananlar, akıllı tahtayla ilgili uygulamalarda çocuğun görmesini engellediği için en uçtaki çocuğun televizyona çok yakın olduğu için, hani açısı çok daralıyor görme açısı, o zaman sözel tepkiler oluyor tabi. Ben de o anlık değişimler yapıyorum sonra sınıf öğretmenin asıl belirlediği sisteme dönüyorlar. (ÖğretA1)

Etkinliklerin amacına ulaşabilmesi öğrenci sıralarının yerlerini değiştirilip uygun biçim verildiğinde öğrencilerin tepkilerinin çok olumlu yönde olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerden ikisi öğrencilerin motivasyonlarındaki artıştan bahsederken, ÖğretD2, öğrencilerin klasik (sıralı) düzene dönmek istemediğini belirtmiştir.

Sınıf düzenini değiştirdiğimde öğrenciler yeni düzeni çok beğeniyorlar, çok seviyorlar. “Bir sonraki derste de yapacak mıyız?” diyorlar. Onlar da değişiklik istiyorlar aslında. (ÖğretA2)

Öğrenciler U düzeninden eski düzene döndüklerinde şikâyet ettiler, istemediler ama sonra alıştılar. U şeklini çok sevmişler. (ÖğretA2)

Bazı öğretmenlerin öğrenci sıralarının fiziksel değişimini ders temelinde yaptıklarından dolayı okul yönetiminden veya yardımcı personellerden herhangi bir olumlu-olumsuz tepki almadıkları görülmektedir. Görüşmeye katılan ÖğretA1, ÖğretA3 ve ÖğretD2 ise, sıra düzeninde yaptıkları kalıcı değişiklikten sonra gelen yardımcı personel tepkisine vurgu yapmışlardır. Yardımcı personellerin sıraları mutlaka klasik (sıralı) düzene getirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Temizleyenlerden sıkıntı oluyor, temizliği güçleştirdiğimize dair. Tabi sıraları değiştirdiğimde tekrar o düzende bulamayabiliyorum ertesi günü. Daha karışık ya da eski nizam böyle arka arkaya buluyorum. Alışılmış düzende. Onlar onu seviyor. Çekip, süpürüp, tekrar öyle koymak. Çünkü en son o şekilde karışık bir şekilde bıraktığımda hatırlamıyor temizlerken “Nasıl bulmuştum ben burayı?” diye düşünüyor. Bildiği düzende bırakıyor. (ÖğretA1)

Oturma düzenini değiştirdiğimde, sıraların yerlerini değiştirdiğimde hizmetliler “hocam tekrar aynı yerlerine koyun, çünkü biz temizlemekte zorlanıyoruz” diyorlar. Diyelim ki U yaparsam temizledikten sonra eski haline sokuyorlar. Çünkü onlar sütün şeklinde olması gerektiğini düşünüyorlar. Ben de düzeni değiştirirsem daha sonra tekrar eski haline sütun şekline getiriyorum ama işte normal dedikleri sütun şekli kullanışlı değil. (ÖğretA3)

Öğretmenlerin görüşünü destekleyen yardımcı personeller, dersliklerde öğrenci sıralarını klasik (sıralı) düzenden farklı bir şekilde düzenlenmiş halde bulduklarında bu durumu öğretmenlerle ve okul yönetimiyle görüştiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri şöyledir:

Öğretmeni bulup, “öyle değil, böyle olacak o sıralar!” diyorum. “Bak, zor oluyor.” diyorum. Bu şekilde öğretmen de devam ettirip gidiyor. Sıralı düzene geri getirdikten sonra öğretmene de söylüyorum, öğretmen de o şekilde [klasik (sıralı) düzende] bırakmaya devam ediyor. Öğretmen ondan sonra düzeni değiştirmiyor. Birkaç kere bu oldu, ben de söyledim, idareye de söyledim, öğretmenlere de söyledim. Eski haline geri götürüp bıraktılar. (PA2)

Kişi kendisine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapmamalı. Yani ben öyle bırakmam, onlar da böyle düşünmeli, onlar da böyle bırakmamalı.. Bu durumları [U düzenindeki sıraları kastediyor] da gelip idareye ben söylüyorum. “Bu tarafı ben bu şekilde buluyorum, haberiniz olsun.” diyorum. İdare de gidip öğretmenlerle konuşuyor. Bazen de öğretmenle konuşuyorum ben, onlara söylüyorum, “bu şekilde olmaz” diyorum. Öğretmen bazı öğrencilerin göremediğini söylüyor. O yüzden öğretimini öyle yapması gerektiğini söylüyor ama temizlik yaparken benim için zor oluyor. O yüzden söylüyorum, tekrar düzeltiyorlar. (PA2)

Farklı bir sıra düzeni ile karşılaştığımda başımdaki müdüre söylüyorum, öğretmene söylüyorum bunu. Sıraları düzgün, her zamanki gibi bırakmalarını söylüyorum. Benim işim de daha kolay olsun diye baştaki öğretmenlere söylüyorum. (PB1)

4.2.3.1.1. Mevcut yerleşim düzeni ile kazanımlara ulaşma çabaları metaforları. Öğretmenlerin derslik içindeki genel yerleşim düzeniyle öğretim programındaki kazanımları uygulamaya dökme konusunda uyumsuzluk yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin dersliklerin mevcut oturma düzeni ile İngilizce öğretim programındaki kazanımlara ulaşma çabalarını benzettikleri metaforlar tablo 4.10’da yer almaktadır. Öğretmenlerin ayrıntılı açıklamaları EK 8’de yer almaktadır.

Tablo 4.10. Mevcut Oturma Düzeni Metaforları

Öğretmen	Metafor
Öğret A 1	Akıntıya Karşı Kürek Çekmek
Öğret A 2	-
Öğret A 3	Yokuşu Tersten İnmek
Öğret B 1	Tiyatro/Televizyon/Radyo
Öğret C 1	Tiyatro
Öğret C 2	Hapishanede Mahkûm
Öğret D 1	Kısmi Hapis Hayatı / Gardiyan
	Kütüphanedeki Raflardaki Kitaplar
Öğret D 2	Tiyatro

4.2.3.2. Öğrenci görüşleri. Öğrencilerin yerleşim düzenini etkinliklere uyarlama sürecinde edindikleri deneyimlerine ilişkin görüşlerinin öğretmen görüşleriyle birebir uyduğu söylenebilir. Öğrenciler, etkinliklere göre *sıraların ne zaman düzenlendiği*, düzenleme sürecinde *neler yaşandığı*, hazırlanan düzenlerin *kullanım süreci* ve yapılan bu düzenlemeler üzerine *okul paydaşlarından gelen tepkileri* belirtmişlerdir. Verilerden elde edilen bulgular tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. *Sıra Yerleşim Düzenini Etkinliklere Uyarlama Süreci*

Tema: Öğrenci Sıra Düzenini Derse Uyarlama Süreci		Öğrenci																
Alt Tema	Kodlar	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	N
		A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C	D	D	D	D	
		5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8	
Hazırlık Zamanı	Ders Öncesi		+		+		+									+		4
	Ders Süreci													+		+		3
Hazırlık Süreci	Gürültü		+					+								+		3
	Yardımlaşma								+							+		2
Kullanım Süreci	Etkinlik Temelli		+					+					+		+	+	+	6
Sıralamın Yapısı	Hantal		+					+								+	+	4
	İki Kişilik		+					+								+	+	4
	Tekli Oturaklar																+	1

Öğrenciler, sıraların yerleşim düzeninde değişiklik yapılacağında bu değişimlerin *ders öncesinde* (n=4) ve *ders sürecinde* (n=3) yapıldığını belirtmişlerdir. Dersten önce yapılacak düzenlemeleri dinlenme zamanında yaptıklarını, ders esnasındaki değişimleri ise etkinlikten hemen önce oluşturduklarını vurgulamışlardır.

Grup çalışmalarında genellikle tenefüslerde düzenliyoruz. Öğretmen bize önceden haber veriyor, biz de tenefüste hazırlıyoruz. (ÖB6)

Derste yapıyoruz ama o sıraları çekerken birazcık zamanımız gidiyor derste. (ÖC7)

Sıraların düzenlenirken hem ders öncesi hem de ders sırasında *gürültüye sebep olduğu* (n=3) vurgulanmıştır. Oluşan gürültü yüzünden öğretmenlerinden tepki aldıklarını belirtmişlerdir. Hem gürültü oluşumunu en aza indirmek hem de sıraların yapısından dolayı değişimi *yardımlaşarak yapmak* (n=2) durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Gürültü oluyor hazırlarken çok. (ÖA6)

Sürüyerek götürülüyor sıralar çok gürültü oluyor. Sürüklersek ses çıkıyor. Ses çıkınca da diğer öğretmenler bize kızıyorlar. Ses çıkarmadan kaldırarak yerleştirmeye çalışıyoruz. O da çok yorucu oluyor. Bir de bazı arkadaşlarımız hiç katılmıyorlar, bahçeye çıkıyorlar. O zaman daha yorucu oluyor çok sinirleniyorum. (ÖB6)

Etkinlik için sıra düzenlemesi yaptıklarında dersten sonra veya etkinlik biter bitmez sıraları klasik (sıralı) düzene tekrar getirdiklerini belirtmişlerdir. *Etkinlik temelli* (n=6) yapılan değişimden sonra o şekilde bıraktıklarında bir sonraki dersin öğretmenin farklı bir düzene olumsuz tepkide bulunacağını düşünmektedirler.

Küme düzeninde etkinlik bittiğinde sıraları tekrar normal düzene çeviriyoruz çünkü diğer derse girecek öğretmen bunu bilmiyor. Öyle kullanamaz. Biraz sıkıntı olur hemen değiştiriyoruz. (ÖA6)

Sıraların *büyük, ağır ve hantal* oldukları (n=4) ifade edilmiştir. Sıraları taşıyıp düzenlemeleri gerektiğinde zorlandıklarını ve en az iki kişi ile bir sırayı taşıdıklarını belirtmişlerdir. ÖC8, masalarının iki kişilik olduğunu ama bazı oturakların tekli olduğunu belirtip, taşımaları gerektiğinde tekli oturakları tercih ettiklerini dile getirmiştir.

Genelde rahat değiştiremiyoruz sıraları ağır ve büyük olduğu için. (ÖA5)

Ağır olduğu için sıraları iki kişi kaldırıyoruz. (ÖC7)

Kümede masaları taşırken zorlanıyorduk. Sandalyeleri getiriyorduk. Bizde sandalye de var tekli ya da ikili birleşik. Biz teklileri getiriyoruz ama diğerleri zor oluyor. (ÖC8)

4.2.3.3. Yönetici görüşleri. Bulgular, derslerde İngilizce öğretmenlerinin sıraların düzenini çok fazla değiştirmedeğini göstermiştir. Değişim yapılsa bile ders temelli olduğu için okul yöneticilerinin haberi olmamakta veya şans eseri çok daha sonra bilgilenebilirler. Derslerde öğretmenlerin öğrenci sıralarının yerleşim şeklini değiştirmelerinin nedeni olarak katılımcı, öğretim programındaki kazanımlara ulaşma çabası olduğunu düşünmektedir.

Bazen dersin işlenişine göre U düzeni falan da yaptırabiliyor öğretmenimiz. Zaman zaman yapılıyor. (YA)

Öğretmenlerimiz ders esnasında sıraları kendilerine göre değiştiriyorlar. Örneğin İngilizce öğretmenimiz kendisi değiştirmiş. Bizim kulağımıza bile çok sonra geldi. Öğrenciler sessizce değişimi yapıyorlar genelde. Gürültü belli oranda çıksa da etkilemiyor okulu, diğer sınıfları da etkilemiyor. Sonrasında eski haline çeviriyorlarmış zaten. Bu konuda bize şu ana kadar hiçbir sıkıntı gelmedi. (YC)

Yabancı dil derslerinde, öğretmenlerin öğrenci sıralarının yerleşim şeklini ihtiyaç duyulan her durumda değiştirmemelerini yöneticiler bazı değişime engel durumlara dayandırmışlardır. Farklı yerleşim şekillerinin kullanılmasına engel olarak sıraların *hantal oluşu* (n=1), *şartlanmışlık/ alışkanlık* (n=3), *önemsememe/*

boşvermişlik (n=2), *dersliklerin yapısı* (n=2) ve *gelişime ayak uyduramama* (n=1) nedenleri gösterilmiştir.

Tablo 4.12. *Farklı Yerleşim Şekillerinin Kullanılmamasının Sebepleri*

Tema: Farklı Yerleşim Şekillerinin Kullanılmamasının Sebepleri		Yönetici				N
Alt Tema	Kodlar	Y A	Y B	Y C	Y D	
Değişime Engeller	Hantal Sıralar		+			1
	<u>Sartlanmışlık / Alışkanlık</u>		+	+	+	3
	<u>Önemsememe / Boşvermişlik</u>			+	+	2
	Dersliklerin Yapısı		+		+	2
	Gelişime Ayak Uyduramama				+	1

YB, öğretmenlerin derslerde öğrenci sıralarının yerleşim düzenlerini değiştirmemelerinin sebebi olarak sıraların esnek olmamasını, taşımamanın ve yer değiştirmenin kolay olmamasını göstermiştir. Öğretmenlerin klasik (sıralı) düzende bin bir zorlukla kurulmuş olan ortamdaki oturma düzeninde ayarlanmış olan öğrenci yerlerini değiştirdiğinde tüm sistemin değişip bozulmasından korktuğunu belirtmiştir.

Öğretmenler mevcut durumda sıraların yerleriyle pek oynamıyorlar. Çünkü daha önce de bahsettiğim gibi şu anki mevcut durumumuz ancak ve ancak ders anlatabilme açısından kullanılabilir materyallerle sınırlı. Sıralar esnek değil. İkili, ağır sıraların yer değiştirmesi kolay değil. Oturma düzenlerini, sıraları değiştirirse zaten öğretmen o sınıfını atmosferini çok iyi bildiği için kıpırdatmıyor kimseyi. Çünkü kıpırdatırsa bir şeyler yıkılacak, bir şeyler bozulacak korkusu var. Kıpırdatmadan bir şeyler halletmeye çalışıyorlar. (YB)

Öğrencilerin klasik (sıralı) oturma düzenine alışkın oldukları, sürekli aynı yerde oturmalarından dolayı bir şartlanmışlık geliştirdikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin de aynı şekilde öğrencileri oturdukları yerler ile tanınmaları sebebiyle, alışkanlık ve şartlanmışlık oluşmasından dolayı sıraların düzenini değiştirmedikleri belirtilmiştir.

Bu mevcut durumda yerlerini değiştirdiğini zannetmiyorum. Öğretmenler değişim yapmıyorlar çünkü çocuklar kendilerini şartlamışlar. Örneğin bir çocuk "Ben pencere kenarında arkadan üçüncü sırada oturmaya meyilliyim. Başka sıraya geçersen orası bir başkasına ait ve ben orada rahat edemem" gibi bir algıya sahip. Öğretmenlerde de otomatikman böyle bir algı oluşuyor. Çünkü her sınıfa girdiklerinde çocukları isim olarak bilmiyorlar ama görsel olarak biliyorlar. Mesela Ahmet, cam kenarı üçüncü sırada oturuyor gibi. Ondan dolayı pek değiştirdikleri söylenemez. Ayrıca öğretmenlerimizin de kendi yetiştikleri, alışkın oldukları ortam bu. Değiştirmek akıllarına geliyor mu bilmiyorum aslında. (YB)

Neden İngilizce öğretmeni ya da diğer branşlar derslerine göre sürekli bir değişim yapmıyor diye düşündüğümde aslında aklıma alışılmışlık geliyor. (YC)

Sıra düzenini değiştirme konusunda duyarsız kalındığı, öğretim programının kazanımlarına ulaşmada sıra düzenlerinin etkilerinin önemsenmediği düşünölmektedir. Uygun bir düzen kurmak için fazladan çaba harcamak gerektiğinden bu durumun boş verildiğinin tahmin edildiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerimiz derslerini minimum düzeyde işliyorlar bence sıraların yerlerini değiştirmek zor geliyor. Kendileri uğraşmak istemiyor olabilirler. Öğretmenlerle aramızda sıralara yönelik bir konuşma geçmemesinden dolayı böyle düşünüyorum. (YC)

Öğretmenler sıraların yerleşimiyle pek oynamıyorlar çünkü önemsemiyorlar bence. Küme çalışmasının yararları üzerinde pek durmuyorlar gibi. Çünkü, sene başı ve sene sonu toplantılarında biz sıraları şöyle düzenliyoruz, biz bu uygulamaları yapıyoruz gibi herhangi bir bilgi vermiyorlar. (YD)

YB ve YD, öğretmenlerin dersliklerin yapısı sebebiyle öğrenci sıralarının düzenlerinde bir değişikliğe gitmediklerini dile getirmişlerdir. Özellikle branş dersliği olmaması ve tüm öğretmenlerin aynı derslikleri kullanmalarını sebep olarak belirtmişlerdir.

Zaten sınıf kendilerinin değil, bir ders sonra başka öğretmen girecek. Tüm hazırlıkları tekrar değiştirilecek. Dersliklerdeki bu durum da öğretmenlerin değişiklik yapmasını engelliyor. (YB)

Üstüne üstlük derslik sayısı problemlerimiz [ikili öğretime yönelik sorunları belirtiyor] var. Çok fazla problemin olduğu bir okulda bunları yapmak çok zor. Derslik problemi varken sıraların düzenini değiştirip tekrar eski haline getirmesi her zaman olmuyor, zaten süre de kısıtlı. Öğretmenlere de hak vermiyor değilim. (YD)

Eğitim alanında gelişmelerin çok iyi takip edilmemesi, çalışanlar olarak mesleki yeterliliklerin çok üzerinde durulmaması gibi durumların varlığına işaret edilmiştir. Dersliklerde sıra yerleşim düzeniyle ilgilenilmemesinin sebepleri arasında bu durum da belirtilmiştir.

Biz bütün öğretmenler, ben de dâhil olmak üzere mesleğimizin gelişen yönlerini, araştırmadığımız ve önemsemediğimiz için problemler yaşıyoruz. Biz gelişimlere öğretmen camiası olarak çok fazla ayak uyduramıyoruz. Mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etmeli. Her öğretmen bunu yapmalı sadece İngilizce öğretmenleri için demiyorum. Burada eksikliklerimizin ne olduğunu kabul ediyorum ben. "Uygulamalarda öğretmenler her şeyi uyguluyor mu? Öğretim programlarını tam olarak yerine getiriyor mu? Ayak uyduruyor mu?" dersiniz, kesinlikle böyle olmadığına inanıyorum, görüyorum. Öğretmenler olarak, idareciler olarak kendimizi çok fazla yenilemediğimizi düşünüyorum, görüyorum. (YD)

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerde *alışılmış* durumun devam ettirildiği yönündeki ifadelerinin yoğun olduğu görölmektedir. Sıraların hantal yapısının ve yerleşim düzenindeki değişimin tüm emeklere rağmen kısa süreli olması sonucunda kazanımlara hakkıyla ulaşmanın önemsenmediği veya boşverildiği ifade edilmiştir. Fakat okul yöneticilerinin de sıraların yapısı konusunda farklı bir düzenlemeye gitmedikleri görölmektedir. Hâlbuki sıraların temini konusunda YA'nın özel eğitim

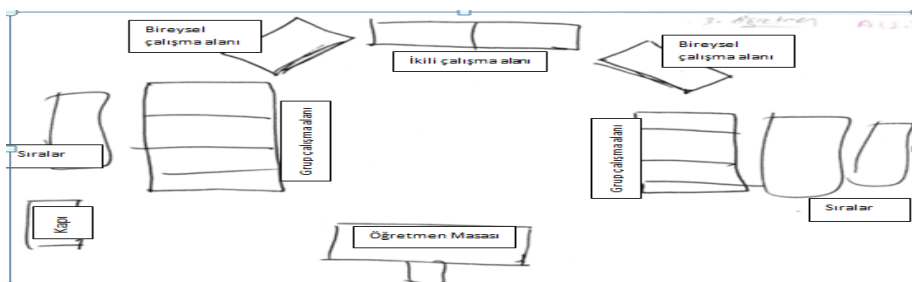
sınıfları için tekli sıralar istedikleri ve taleplerinin karşılandığı düşünüldüğünde diğer derslikler için de ihtiyaca uygun sıraların talep edilebileceği düşünülebilir. Bu anlamda, “*idareciler olarak kendimizi çok fazla yenilemediğimizi düşünüyorum*” (YD) ifadesi de dikkate alındığında, alışkanlık zincirinin bir parçasını da yönetimin oluşturduğu söylenebilir.

4.2.4. Tercihler

Uygulamada, öğretim programının kazanımlarına daha kolay ulaşabilmek adına öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin dersliklerde öğrenci yerleşim düzeni ve sıra yapıları üzerine tercihleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, yardımcı personelin de işlerini daha kolay yapabilmeleri için deneyimleri ışığında tercihlerine ulaşılmıştır.

4.2.4.1. Öğretmen tercihleri. İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarına layıkıyla ulaşmak adına İngilizce öğretmenlerinin ideal sınıf düzeni üzerine görüşleri alınıp taslak olarak çizimleri istendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin sağlanmasına yönelik, öğrencilerin süreç boyu aktif olabilecekleri ve öğretmenin süreçte sadece rehberlik edebileceği bir sınıf ortamı tasarladıkları görülmektedir. Sınıf içerisinde öğrenci sıralarının amaca uygun düzenlenebilecek esneklikte ve hafiflikte olup, sınıf içerisinde farklı etkinlik alanlarının olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca sınıfın geniş ve öğrenci sayısının az olması gerektiği vurgulanıp ortamın sadece hedef dile ait materyal ve görsellerle düzenlenmiş olması gerektiği görüşlerine ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin taslak çizimlerinin ağırlıklı olarak U düzeninde olduğu, ayrıca çember ve küme düzeninin de taslaklarda yer aldığı görülmektedir.

4.2.4.1.1. U yerleşim düzeni tasarımı.



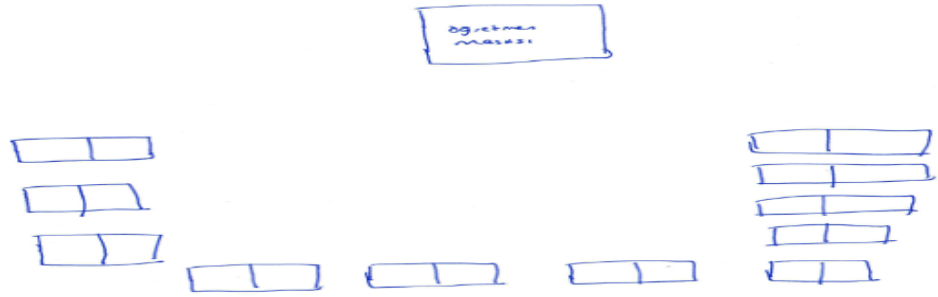
Şekil. 4.14. ÖğretA3'ün yerleşim düzeni tasarımı.

Ben "U"yu seviyorum. Şurada öğretmen masası olabilir. Şurada kapı olur. Tek kişilik ve iki kişilik masalar olmalı. Sınıf mevcudunun az olması gerekiyor. Boş alanı kullanmak için seviyorum. Bu alan lazım oluyor çünkü bize her zaman. (ÖğretA3)



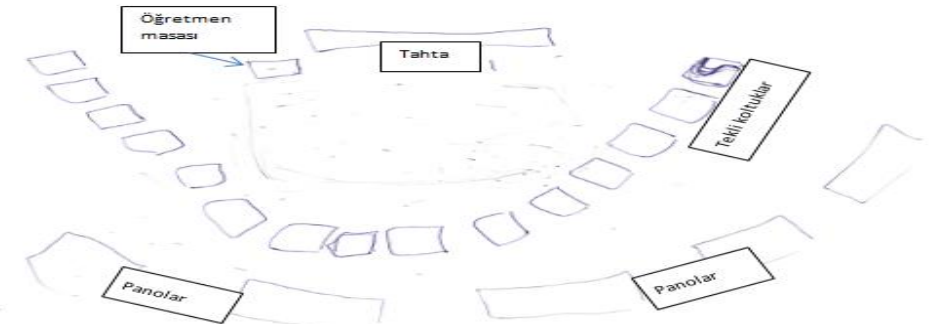
Şekil. 4.15. ÖğretC1'in yerleşim düzeni tasarımı

Sandalye olacak mutlaka, uzun oturaklardan istemiyorum. Kesinlikle sıra olmayacak. Çocuğun kendine ait hissettiği bir ortam olmalı. Tek başına daha güvenli olacağını düşünüyorum. Kendine güveni gelecek. Ayrıca, sandalye olması ile yapılan etkinliğe göre sandalyelerin yer değişmesi daha kolay olur. O ikili sıraları kaldırmak, yer değiştirmek çok zor. Ben bu sınıfta ortada yer almalıyım. Bireysel çalışacakları zaman arkalarını dönecekler ve ben burada ortada tüm ekranları tek tek kontrol edebileceğim. (ÖğretC1)



Şekil 4.16. ÖğretC2'nin yerleşim düzeni tasarımı.

U düzeni yaparım. Sıralar iki kişilik. Hakimiyet kurmak, aktivite yapmak için alanımız açılacak. Öğrencilerin gezerek bulabileceği aktiviteler yaptığımızda bu ortam daha rahat olacak, dolaşabilecekler bu şekilde sınıfta. (ÖğretC2)

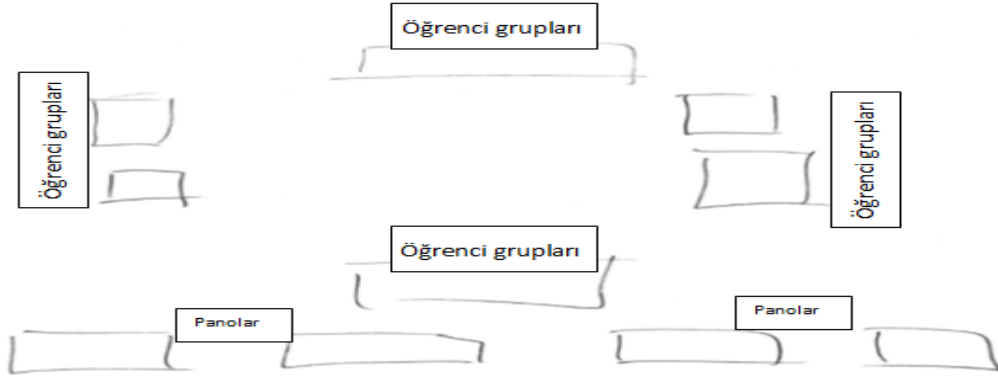


Şekil 4.17. ÖğretD1'in yerleşim düzeni tasarımı.

Mevcut önemli, bence maksimum 15 kişi olmalı. Bunlar tekli koltuk, geniş kollu. Boş bir alan ve tahta lazım. Öğretmen masası küçük bir şey, çok büyük değil. Zaten kullanmıyorum.

Bu boşluk alanda da role-playlerimizi yaparız. Ayrı bir boş kısımda yerde, tabanda üzerine yaz-boz çizilen bir kısım olmalı. Tebeşirle oynanabilecek bir alan olmalı. Tahta olabilir. Ben buraya Cadde konusunda Sokağı çizerim, hırsız polis oyunu oynanabilir, evleri çizerim. Bu alan her türlü kullanılabilir. Tekli sıralardan yardım alınabilir bazen. (ÖğretD1)

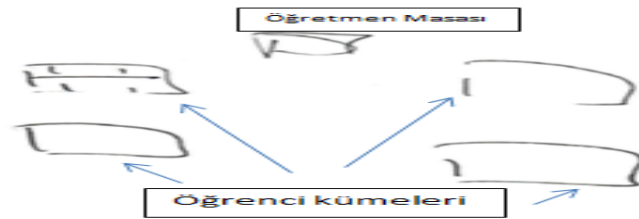
4.2.4.1.2. Çember düzeni tasarımı.



Şekil 4.18. ÖğretA2'nin yerleşim düzeni tasarımı.

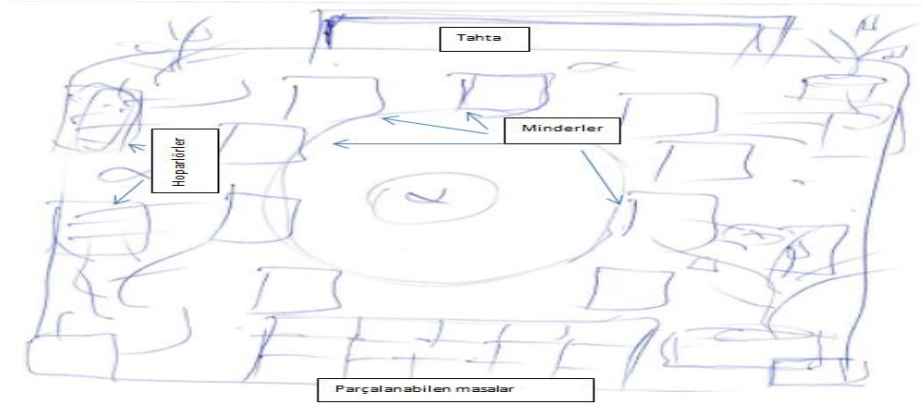
Bizde grup önemli, öğrenci sayısı da çok önemli. Öğretmen masası ortada olabilir. Biz hep aktifiz. Zaten öğrencilere "siz yapın" desem bile hep bana dönüyorlar "Bu nasıl? Bu ne demek?" gibi sorularla. Öğretmen ortada, sıralar çevresine yuvarlak şekilde dizilmiş olmalı. Dil adına herkesin önde olduğu bir sınıf olmalı. Öğretmen aktif olacak, masa bile olmasa olabilir. Öğrenciler yan yana oturacaklar. Grup grup oturmalılar. Gruplar birbirleriyle de yakın olmalı. Serbest alanları da olacak o yüzden boş bir alan olmalı. (ÖğretA2)

ÖğretA1, öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinin kurulabilmesi için küme yerleşiminin uygun olacağını belirtmiştir. Küçük gruplar arasındaki çalışmaların yanı sıra tüm sınıfça da etkinliklerin yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu sebeple kümelerden oluşan tek grup (çember) yerleşim biçimini işaret etmiştir.



Şekil 4.19. ÖğretA1'in yerleşim düzeni tasarımı.

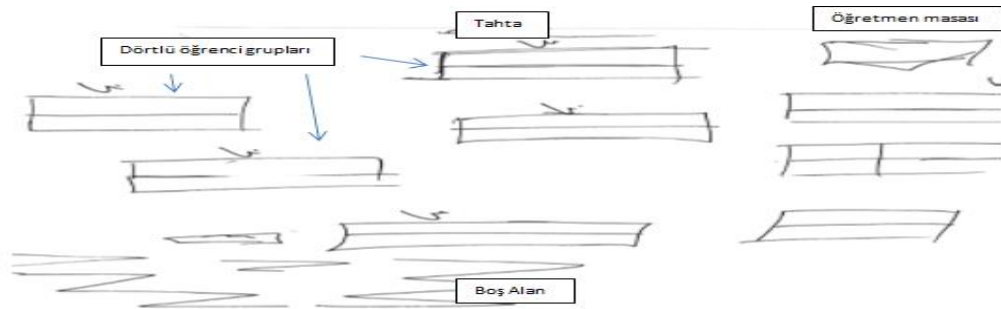
Bütün öğrencileri görebileceğim, onlarla iletişime geçebileceğim, göz temasında bulunabileceği bir ortam olmalı. Mesela birlikte bir grup çalışması ya da role-play durumları varsa, onlar daha çok iletişimde bulunabilsinler diye kümelenmiş şekilde düzenleyebiliyorum. Burada iki öğrenci iki öğrenci oturuyorlar beraber grup çalışması yapabiliyorlar, etkinliği birlikte yürütebilsinler diye. Çünkü benim dersimde öyle çok fazla bireysel çalışma yeterli değil. İnteraktif bir çalışmanın gerçekleşmesi gerekiyor özellikle konuşma durumlarında. (ÖğretA1)



Şekil 4.20. ÖğretB1'in yerleşim düzeni tasarımı.

Bir akıllı tahtam olsun, hoparlörlerim olsun. Gördüğünüz üzere, ben kendime yer ayırmıyorum sınıfta. Ben zaten sınıfta yerimde oturmam. Ben her yerdeyim, kimi zaman orada kimi zaman buradayım, öğrencilerin arasındayım bazen tam ortadayım. Ben kendime bir öğretmen masası yapmazdım. Çizdiğim bu sınıfta ben öğrencilerimi mutlaka konuştururum. Çok güzel, çok verimli olur. Bu oturma düzeninde burada öğrencilerimi konuştururum şurada videoları dinletirdim. Özellikle film seyretmek ya da mesela yemek ünitesi işliyorsa bir yemek programı arada İngilizce çok güzel videolar var onları seyrettirirdim. (ÖğretB1)

4.2.4.1.3. Küme düzeni tasarımları.



Şekil 4.21. ÖğretD2'nin yerleşim düzeni tasarımı.

Bakış açısı olarak tüm öğrenciler tahtaya rahatlıkla görebilmeli. Grup olmalı ve her grupta dört öğrenci oturabilir. Öğretmen masası tahtanın önünde olmamalı. Çocuk tahtayı görmeli. Tahta ile arasında herhangi bir engel gördüğü zaman çocuk dersten kopuyor. Öğretmenle göz teması kurabilmesi lazım. Öğretmen baktığında hepsini görebilmeli. Burada biraz farklı bir U düzeni çizdim. Ortayı boş bırakıyoruz, sıralar daha çok kenarda duruyorlar. Böyle yerleşince, arkası tahtaya dönük olanları kaydırabiliyoruz. Sıralar çok esnek olmalı ve şu taraflara doğru açabilip zikzak çizerek şekilde düzenlenebilir olmalı. Böyle olduğu zaman grup yapmak da kolay olabiliyor, denetimi de kolay oluyor, sınıfta dolaşmak da kolay oluyor. (ÖğretD2)

Ayrıca, yabancı dil öğrenimi sürecinde hedef dilin kullanılabilmesi üzerine yoğunlaşan ÖğretA1, sınıflarında öğrencilerin tahta sıralarda oturmaları yerine konuşma derslerinde psikolojik olarak rahat edebilecekleri minderler olmasının

gerçek yaşamla daha uyumlu olduğunu belirtmiştir. Deneyimlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Örneğin konuşma etkinliklerinde konuşma kazanımlarına ulaşmakta çok daha etkili olur sohbet ortamı gibi bir ortam. Ben geçmişte X kurumunda çalışmışım. Orada bir gün giriyorduk bir konu, başlık belirliyorduk, bunun üzerine herkes tartışmaya konuşmaya başlıyordu. Çocukların rahat bir yerde oturup konuşmak istemesi, sohbet eder gibi, çok mümkün olabilir diye geliyor bana. Ama bunu sıralı oturma düzeninde asla yapamayız. X kurumunda da zaten rahatlıkla oturabilecek deri sandalyeler yer minderleri vardı. İşte okullarımızda da aslında bunu yapmamız gerekiyor ama bu tamamen “hayaller hayatlar” olarak kalıyor. (ÖğretA1)

ÖğretB1 ise hem portatif, ayrılıp birleştirilebilen masalar hem de renkli minderlerin olmasının gerekliliğini belirtmiştir. Bu özelliklerin etkinlikler ve öğrenciler için daha avantajlı bir ortam yaratacağını vurgulamıştır.

Minderlerimiz olsun. Renkli renkli minderlerimiz olsun ve öğrencilerim o minderlerde otursun. Ben bir tarafa yuvarlağımsı bir düzen yaparım. Herkesin birbirini görebildiği. Masalar parçalanabilen olabilir mesela. Yani toplandığı zaman bir bütün oluşturabilen ama öğrenci sayısına göre de parçalanıp ayrılabilen. (ÖğretB1)

ÖğretC1, öğrenci sıraları yerine tekli masalarda kişilere özel bilgisayarlar olması gerektiğini belirtmiştir. Sandalyelerin portatif olması gerektiği ve masaların U şeklinde düzenlenmesinin yararı üzerinde durmuştur. Öğrencilere bilgisayar başında bireysel çalışmalarını için zaman tanınmasının önemini vurgulamıştır.

Sıraların olmadığını düşünmeliyiz. Şuralarda bilgisayar olmalı. U şeklinde bilgisayarlar ile donatılmış bir sınıf çok çok iyi olur. Bilgisayarlarda bireysel çalışacakları zamanlar da olmalı. Çünkü dinlediklerini anlayacaklar, mikrofon kullanacaklar. Örneğin DynED kullanacaklar ya da DynED dışında başka sistemler de kullanabilirler. Kendi bireysel olarak dinleyecek, anlayacak, ilerleyecek. Kendilerine ait bilgisayarlarının olması çok çok iyi olur. Genelde bireysel ilerlemeden yanayım ama bunlardan da sıkılırlar bir süre sonra. O yüzden sadece bir süre öğrencilerin bireysel çalışması gerektiğine inanıyorum. Birlikte de yapacakları işler olacak bazen de. (ÖğretC1)

Çizimlerde ve ifadelerde öğretmenlerin işbirlikli çalışmaya olanak sağlayan yerleşim biçimlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Etkinlikler için boş alan gereksinimi de kendini göstermektedir. Kazanımlara uygun pratik düzenlemeler yapmaya elverişli hafif ve esnek masa ve sandalyelerin gerekliliği öne çıkmaktadır. Fakat bazı çizimlerde süreç boyunca yine tek tip yerleşim biçimine odaklanıldığı da görülmektedir (Şekil 4.15 ve 4.19). Bu durumun öğretim programının içeriğindeki öğrenci rolleriyle tam olarak bağdaşmadığı söylenebilir. Wannarka ve Ruhl'un (2008) çalışmalarında da akademik başarı ve olumlu davranışları destekleyecek bir tek oturma düzeninin bulunmadığı, öğretmenlerin dersin içeriğine göre ve öğrencilerin özelliklerine göre farklı düzenlemeleri sürekli yapmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini merkeze alan bir eğilimde oldukları görülmektedir. Aktif öğretmen ve dinleyici konumda olan öğrencilerin

varlığını çağrıştıran bu bulgularla Küçüköğlü ve Özerbaş (2004) ile Güven ve Karataş'ın (2004) ulaştıkları sonuçlar örtüşmektedir.

4.2.4.2. Öğrenci tercihleri. Görüşmeye katılan öğrencilere, deneyimleri ışığında İngilizce derslerinde nasıl bir oturma düzeni istedikleri sorulduğunda, elde edilen verilerden çıkan bulgular tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Yerleşim Biçimi Üzerine Tercihleri

Tema: Öğrencilerin Yerleşim Biçimi Üzerine Tercihleri	Öğrenci																
	Ö A 5	Ö A 6	Ö A 7	Ö A 8	Ö B 5	Ö B 6	Ö B 7	Ö B 8	Ö C 5	Ö C 6	Ö C 7	Ö C 8	Ö D 5	Ö D 6	Ö D 7	Ö D 8	N
Klasik Düzen - Ön Sıralar	+	+	+					+									5
Klasik Düzen - Orta Sıralar							+							+	+	+	4
Tekli Sandalyeler	+	+	+	+	+				+	+	+	+	+			+	12
İşbirlikli Çalışma (İkili)		+		+			+			+							4
U Düzeni				+									+				2
Küme Düzeni (Grup)					+	+			+	+							4

Öğrencilerin İngilizce derslerinde çoğunlukla (n=12) *tekli sıraları* tercih ettiği görülmektedir. *İşbirlikli (ikili) çalışmalarda* arkadaşıyla beraber çalışmak isteyen öğrencilerin (n=4) arkadaş seçiminde titizlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Anlaşabileceği ve bilgisinden, desteğinden faydalanabileceği kişilerle çalışma eğilimleri olduğu saptanmıştır. Klasik (sıralı) düzenin ise *ön sıralarda* (n=5) ve *orta sıralarda* (n=4) oturmak şartıyla tercih edildiği görülmektedir. ÖA8 ve ÖC8, daha önce uyguladıkları U düzeninden memnun kaldıklarını ve İngilizce derslerinde sürekli U düzeninde oturmak istediklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlarıyla birlikte çalışmaktan keyif alan öğrenciler ise aktif çalışabilecekleri *küme düzeninin* (n=4) İngilizce derslerinde sürekli kullanılmasını istemektedirler.

İngilizce derslerinde klasik (sıralı) düzene alışkın oldukları belirtilmiş fakat bu düzende oturmaya devam ettikleri sürece tahta ve öğretmeni dikkate alarak sınıftaki ön ve orta sıralarda oturmak istedikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerden bazıları klasik (sıralı) düzende İngilizce derslerinde, öğretmen ve tahta ile aralarında engel oluşturacak hiçbir kişi istemediklerini belirterek en ön sıralarda oturmak istediklerini vurgulamışlardır.

Ben başkalarının arkasında olduğum için göremiyorum. Benim için ders boyu zorluk oluyor. Tahtayı göremiyorum ben. Mesela ben en öne geçmek isterdim. İnsan en önde oturmak istiyor ya da en önün bir arkasında. Olmayınca da üzülüyor neden öyle değil diye.
(ÖA5)

Bir gün ortada oturuyordum, hoca ders anlatıyordu ama benim gözüm başka yerlere takılıyordu. Öndeki kişilere takılıyordu. Öndeki kişilerin saçlarına, enselerine bakıyordum, dikkatim dağılıyordu. Ben de öğretmenime söyledim, öne geçmek istediğimi söyledim. O da en öne aldı beni. (ÖD8)

Arka sıralarda kesinlikle oturmak istemediklerini belirten bazı öğrenciler, ön sıralarda da öğretmenin her davranışlarını fark edebildiği ve hâkimiyetinin çok yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Her hareketlerinin öğretmen tarafından fark edilmemesini istedikleri için orta sıralarda oturmak istediklerini dile getirmişlerdir.

Aslında ben biraz utangacım. O yüzden, önde oturduğum için öğretmenle fazla göz teması kuruyorum. Bu beni rahatsız ediyor, çok olmasa daha iyi olurdu. Sadece bunun için orta sıralarda oturmayı isterdim. (ÖB6)

En önde de oturmak istemem. Çünkü o zaman öğretmenle çok yakın oluyorum. Hemen beni kaldıracabiliyordu. Hazırlıksız olduğum zamanda bile. Bu çok kötüydü. Mesela bir kere İngilizce'den bir çalışma vardı. Onu ben bitirmiştım, başka bir şey açmışım, başka bir dersi açmışım. Öğretmen hemen onu gördü, kapattırdı. Ama ben boş oturmak istemiyordum çünkü canım sıkılıyor. Başka bir şey yapmama da izin vermiyordu. Tüm yaptıklarımı görebiliyor önde oturduğumda. O yüzden önde oturmayı da sevmem. Aslında biraz da derste özgür olayım diyorum. Çünkü ben zaten öğretmenin her söylediğini yapıyorum ama her hareketimi de görmesini istemiyorum. O yüzden şu an oturduğum gibi orta sıraları daha çok seviyorum. (ÖD6)

Ben de ortada oturmak isterdim, arkadaşımızın dediği gibi. Çünkü arkadaşken bazen göremiyorum. Önde oturduğumda da çalışmadığımda hoca hemen beni kaldıracabiliyor. O zaman da cevap veremiyorum, söyleyemiyorum. O yüzden bence de en iyi yer orta sıralar. (ÖD5)

Genel olarak tercihlerin *tekli sıralar* (n=11) yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler yanlarında oturan arkadaşlarının ders esnasında dikkatlerini dağıttıklarını veya sıralarda yer kavgası yaşadıklarını belirterek bireysel çalışmak istediklerini dile getirmişlerdir.

Biz sıraya ortadan bant çekiyoruz. Şu taraf senin, bu taraf benim oluyor. Bazıları istemediği bir kişiyle oturduğunda böyle yapıyor [diğer öğrenciler de bu duruma evet bizde de diyerek katıldılar] bu tarafa geçme diyor, sonra kavga başlıyor. (ÖA5)

Bana göre, yine sütun şeklindeyse sıralar tek kişilik sıra olmalı. Etkinliklerde falan daha sessiz, kendi başıma böyle. Kendim başarmalıyım düşüncesi daha çok artar bence. (ÖA6)

Öğrencilerin deneyimleri İngilizce derslerinde sürecin gelenekselleşmiş olarak öğretmen, tahta ve kitap merkezli sürdürüldüğünü göstermektedir. “*Dersi takip etmek istiyorum*” (ÖC6) cümlesi de öğrencilerin süreçte edilgen bir rol üstlendiğini hissettirmektedir. Bu durum, öğretim programının öğrenci merkezli, yaparak, uygulayarak öğrenmeye odaklı öğrenci kazanımlarının uygulamada yer bulamadığını düşündürmektedir. Ayrıca süreçte aktif olarak materyallerle oluşum çalışmasına giren öğrencilerin de sıraların yapısı gereği çalışmalarını istedikleri

biçimde şekillendiremedikleri görülmektedir. ÖA5'in ifadelerinde bu durum kendini açıkça göstermektedir:

Tek kişilik sıralarda masalar küçük olmamalı ama. Çünkü biz fon kartonla etkinlik yapıyoruz tek kişilik sıranın masası küçük olursa kesinlikle etkinlik sığmaz. İki kişilik sıralarda da biz birbirimizin yerlerinden yiyoruz sırada etkinlik yaparken. Kavgı çıkıyor sonra. O yüzden masalar büyük olmalı. Küçük masa istemem. (ÖA5)

Bireysel çalışma isteklerinin yanı sıra, İngilizce derslerinde ikili çalışmalar yapılırken yanlarında destek alabilecekleri, anlaşabilecekleri arkadaşlarının olmasının istendiği görülmektedir. Öğrencilerin bir bölümü sınıf içi etkinliklerinde yanlarında ilgilerini düşürmeyecek, kendilerini akademik anlamda destekleyecek kişilerin oturmalarını istemektedirler.

Oyunlarda belki arkadaşlarımla bir şeyler yapabilirim sıramı birleştirip, iyi olur. (ÖA6)

Konuşabileceğim bir arkadaşım değil, genelde derse odaklanabileceğim bir arkadaşım olmalı. Biraz benden daha yüksek olmalı hatta zekâ anlamında. Biraz daha zekâlı olursa bana da yardımcı olur hem, ben de biraz odan kaynaklanabilirim, öğrenebilirim. (ÖA8)

Daha önce İngilizce derslerinde U düzeninde oturma deneyimini yaşayan bazı öğrenciler bu düzenin daha verimli olduğunu dile getirmişlerdir. Daha önceki deneyimlerini göz önünde bulundurarak İngilizce derslerinde U düzeninin kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Aslında İngilizce derslerinde U düzeninde oturmalıyız hep bence. (ÖA8)

Bence U şeklinde daha iyi. Hocamız ortada durduğu zaman hepimiz onu daha rahat görebiliyoruz, dinleyebiliyoruz. Sıra olmuyor önümüzde, en arkada kalma derdimiz olmuyor. Hocanın anlattığını da duyabiliyoruz. En çok bunu seviyorum. Genelde ortada bir şeyler yapacağımız zaman, yaptığımız proje ödevlerini anlatacağımız zaman bunu yapıyoruz. Az oluyor ama bence daha çok yapmalıyız. Hatta tüm dersleri bu şekilde oturarak işlemeliyiz. (ÖC8)

Öğrencilerin grup çalışmalarında arkadaşlarıyla etkin bir şekilde görev almaktan hoşlandıkları anlaşılmaktadır. İngilizce derslerinde grup çalışmaları yapılırken tüm öğrencilerin aktif olmasının istendiği vurgulanmış ve küme düzeninin tüm İngilizce derslerinde kullanılmasının arzu edildiği belirtilmiştir. Görüşlerden özellikle akran yardımlaşmasının ve sürekli aktif olmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Ben en çok küme düzenini seviyorum. İngilizce derslerinde hep öyle oturmalıyız bence. (ÖB6)

Sıraları tahtaya çekip çalışma yaptığımızda kendimi çok iyi hissediyorum ama diğer gruplar yaparken bazen beklerken sıkılıyorum ama sesimi çıkarmıyorum. Çünkü onları beklememiz gerekiyor. Birbirimize saygılı olmalıyız. Bence o küme düzenlemesini tüm sıralara yapmalıyız, herkes aynı anda etkinliği yapar. Böyle yapmalıyız bence, hem haksızlık olmaz hem de beklemem gerektiği için sıkılmam. (ÖC6)

4.2.4.3. Yardımcı personel tercihleri. Okul yardımcı personellerinin deneyimleri ışığında görevlerini en verimli şekilde yapacakları durumlar sorulduğunda, personellerin yanıtları *klasik (sıralı) düzen* (n=3), *U düzeni* (n=3), *tekli sıralar* (n=3) ve *az mevcutlu sınıflar* (n=2) olmuştur. Elde edilen kodlar tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Okul Yardımcı Personellerinin Tercihleri

Tema: Okul Yardımcı Personellerinin Tercihleri	Yardımcı Personel							N
	PA1	PA2	PB1	PB2	PC	PD1	PD2	
Klasik (Sıralı) Düzen		+	+	+				3
U Düzeni	+				+	+		3
Tekli Sıralar			+			+	+	3
Az Mevcutlu Sınıflar	+						+	2

Okul yardımcı personellerinden bir bölümü klasik (sıralı) düzende çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Klasik (sıralı) yerleşim düzeninin alışkın oldukları durumun da etkisiyle daha verimli çalışma olanağı sağladığını ifade etmişlerdir.

Sıralı düzen daha pratik oluyor. Arkada boşluk varsa, ben onları arkaya çekiyorum daha sonra temizleyip gidiyorum ama farklı türlü olduğu zaman sıraları nereye çekeceğimi bilemiyorum. (PA2)

PB2 ise, okulda eğitimin kalitesinin önemli olduğunu belirterek öğrenci sıralarının yerleşim şeklinin düzenlenmesi hakkında görüş bildirmesinin doğru olmayacağını belirtmiştir. Görevinin gereklerini yerine getirmesi gerektiğine inandığını ifade etmiştir.

Bizim [yardımcı personel] için verimden ziyade, biz bu işi yapmak için buradayız. Öğretmen de verimli olabilmek için kendime bir düzen ayarlıyor. Biz öğretmenlere istinaden okulun düzenine göre çalışmak zorunda olduğumuz için kendi açımdan bu konuda herhangi bir görüş belirtmem doğru olmaz. Ne gerekiyorsa onu yaparım. Çünkü önemli olan eğitim. Ben de sacayağının işte burasındayım. Önemli olan eğitim olduğundan dolayı öğretmen sınıf düzeninde nasıl hareket ederse ben onun devamını getiririm, getirmeye çalışırım. (PB2)

Okul yardımcı personellerinden bazıları, öğrenci sıralarının yerleşim düzeninin U düzeni olması halinde, işlerini daha verimli yapabileceklerini düşündükleri için tercih etmektedirler. U düzeninde orta alanın ve sıralarının boş olmasını temizliği kolaylaştırıcı bir unsur olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

U düzeninin temizliği sütun şekline oranla çok daha kolay oluyor. Çünkü orta kısım boş, sıraların arkası boş, sıraların arası boş çok daha rahat oluyor. (PC)

İkili öğrenci sıralarının görevlerini yerine getirirken kendilerini olumsuz etkilediği, tekli masa ve sandalyelerin işlerini yaparken daha avantajlı olacağı belirtilmiştir. İkili sıraların ağır olduğunu, kaldırmanın ve yer değiştirmenin zor olduğunu vurgulamışlardır.

Temizlerken kaldırıyorum sıraları. İkili sıralar kaldırılırken zor oluyor. Tek sıra [masa ve sandalye] olduğunda hem kolay kaldırılıyor hem de birbirine değmiyor daha rahat temizleniyor. (PB1)

Sıralar çok ağırlar. Daha hafif olsaydı daha iyi olurdu. Tekli sıralar [masa-sandalye] olsaydı daha kolay olurdu, hem hafif olurdu. Tekli sıraların yerlerini değiştirmek daha kolay. Öğrencilere ceza verdiklerinde ön tarafa alıyolar ya sıraları, onu eski yerine getirmen şu an için çok zor. Ama tekli sıra olsaydı çok kolay bir şekilde yerine koyabilirim onu. Taşınması çok daha kolay olurdu (PD1).

Sıraları tek kolumla kaldırmam gerekiyor, çok ağır geliyor. Hafif olsa daha iyi olur, sıralar çok ağır. Sıralar hafif olsa daha iyi olurdu iki öğrencilik olmasın tekli olsun. (PD2)

4.2.4.4. Yönetici tercihleri. Yöneticiler, okullarında ikili sıraların kullanıldığını ifade etmişlerdir. İkili öğrenci sıralarını “standart” olarak nitelendirmişler fakat yöneticilerin hepsi sınıflarda tekli sıraların olmasının öğretmenler ve öğrenciler açısından çok daha yararlı olacağını vurgulamışlardır. İkili sıraların hantal (n=2) ve yer değiştirmesinin zor olduğunu, bu yüzden öğretmenlerin derslerin amaçları doğrultusunda hareket ettirmelerinin güç olduğunu belirtmelerinin yanı sıra, öğrencilerin de ikili kullanımda tartışmalar ve sorunlar yaşadıklarını (n=3) vurgulamışlardır.

Bizde sadece özel öğretim sınıflarında var ama aslında normal eğitim alan öğrenciler için de tekli sıra seçme işlemine yavaş yavaş geçebiliriz aslında. Çocuklar için daha iyi olacağını düşünüyorum ben. Daha önce tekli sıralarda eğitim gören çocuklarla da çalıştım. En azından şunu yapıyorlar; beşinci sınıflar ikili sıra ise sırayı ortadan çiziyorlar, şu kısım senin bu kısım benim diye ayırıyorlar. En azından biz de onun önüne geçmiş oluruz. İşte sen sırayı fazla kullanıyorsun, ben az kullanıyorum şeklinde sıkıntı yaşayabiliyorlar. Onun önüne geçmiş oluruz en azından. Ve ikincisi, bu sıraya zarar verme, üzerini karalama, vesaire, kişiye ait olacağı için en azından daha iyi koruyacağını düşünüyorum. (YA)

Sıraların kaldırılması ve taşınmasının güç olduğunu belirten YD, okul yardımcı personellerinin de sıraların yapısından dolayı işlerini yapmakta zorluk çektiklerini belirttiklerini vurgulamıştır. Yardımcı personellerin iş yükünü arttırdığını belirtmiştir.

Bir de, hizmetliler sıraların ağır ve taşınması zor olduğundan bahsediyorlar. Temizlikte bu yüzden sıkıntı yaşadıklarını belirtiyorlar. Temizlik yapılırken altlarını temizlerken kaldırıp çekme konusunda yorulduklarını ve çok zaman kaybettiklerini söylüyorlar. İkili öğretim olduğumuz için bizde en son çıkma saatimiz 6:45. 6:45 den sonra iki saat kadar süren bir temizlik söz konusu. (YD)

YB, ayrıca kullanılmakta olan sıraların içinde bulunulan dönemin şartlarıyla uyummadığını, eğitim-öğretimin amaçlarıyla çeliştiğini belirtmiştir. Çağdışı bulduğu öğrenci sıralarının eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşmayı zorlaştırdığını dile getirmiştir. Yöneticilerin ağırlıklı olarak tekli sıraları tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Tekli sıraların daha hafif ve yer değişimi açısından daha pratik olmasıyla İngilizce öğretim programının temellendiği grup çalışmaları, ikili çalışmalar, drama, role-play'ler daha kolay ve etkili bir biçimde hayata geçirilebilir. Fakat tekli sıraların tercih edilmeleri genelde şekilsel olarak kendini hissettirmektedir. Dersin bir tür “dinleti” olarak görüldüğü, tekli sıraların da öğrencilerin birbirinin rahatsız etmeden “dinleti”nin takip edilmesini kolaylaştıracağı şeklinde bir düşüncenin varlığı ortaya çıkmaktadır. Pasif ve dinleyici konumdaki öğrencinin varlığına yönelik bu ifadeler İngilizce öğretim programının uygulamada istenilen düzeyde değerlendirilmediğini düşündürmektedir.

Okul paydaşlarının ifadeleri okullarda başat olan yerleşim düzeninin klasik (sıralı) düzen olduğunu göstermektedir ki bu durum dersliklere ait gözlem notlarında da ortaya konabilmektedir. Klasik (sıralı) yerleşim düzeninin öğretmen ve tahta merkezli bir öğretim sürecine olanak tanıdığı alan yazında yer alırken paydaş ifadeleri de sürecin bu şekilde ilerlediğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yaygın olarak kullandıkları bu düzende gerek sınıf hâkimiyeti sağlamakta gerekse kazanımlara uygun etkinlikleri yürütmekte zorluklar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Etkinlikler çoğunlukla klasik (sıralı) düzene uygun hale getirilmeye çalışılmaktadır. Yerleşim düzeninin etkinliklere uyarlama çalışmalarını sıraların yapısı ve paydaş tepkileri zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin süreci kolaylaştıracak hafif, tekli, esnek masa sandalyeler ve branş derslikleri önerdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin de klasik (sıralı) düzende sıklıkla görme/duyma problemleri yaşadığı anlaşılmakta, yerleşim biçiminin de etkisiyle genellikle öğretmen ve tahta merkezli bir süreç geçirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersleri için sürekli aktif oldukları bir süreç ve tekli masa-sandalye tercihleri öne çıkmaktadır.

Okul yöneticileri dersliklerin klasik (sıralı) yerleşim biçimi sebebiyle yine sınıf hâkimiyetinin zorlaştığını ve görme/duyma sorunlarının yaşandığını dile getirmektedirler. Düzenlemeyi eğitim-öğretim yılı başında yaparken tahtayı odak aldıkları görülmektedir. Sıra talepleri konusunda Bakanlığın ilgili birimine ek bilgi vermeden sayılar ve yükseklik özellikleriyle başvuru yapılmaktadır.

Okul yardımcı personelleri ise farklı yerleşim türlerinin işleri üzerine etkilerini ifade etmişlerdir. Alıştıkları klasik (sıralı) yerleşim biçiminden farklı bir düzenle karşılaştıklarında temizlik sonrası geleneksel yerleşim biçiminde tekrar bir düzenleme yapma ihtiyacı hissettiklerinde zaman kaybı yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Böyle bir ihtiyaç olmaması halinde U yerleşim biçiminin temizliği kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Programların etkililiğini belirleyen unsurlardan biri de programların uygulandığı dersliklerin niteliği ve özelde öğrenci sıralarının yerleşimidir. Bu çalışma, İngilizce dersi öğretim programlarının uygulandığı sınıf ortamlarının ve öğrenci oturma düzenlerinin okul paydaşları tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemek amacıyla yürütülmüş; İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve okul yardımcı personellerinin sınıf içi öğrenci oturma düzenlerine yönelik deneyim ve görüşlerini gösteren bulgular elde edilmiştir. Bu bölümde, çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular alan yazına dayandırılarak tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Öğretim programlarının yaklaşımları, felsefesi ve amaçları, uygulamada öğretmen ve öğrencilerin rollerini etkilemektedir. Programların uygulamaya geçirildiği yerler olan sınıf ortamlarının genel özellikleri ve özelde, öğrenci oturma düzenleri, öğrencilere ve öğretmenlere kendilerinden beklenenler hakkında bir dizi mesajlar vermektedir. Bu mesajlar, uygulamada resmi programın amaçlarına hizmet edebileceği gibi, bu amaçlara aykırılıklar da içerebilmektedir. İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanma aşamasında öğrenci oturma düzenlerinin programların yürütülmesinde rol alan paydaşların gözünden öğretim programını temele alarak öğretim ortamları ve öğrenci oturma düzenleri üzerine değerlendirmelerine ulaşıp öğretim programıyla ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bulguları yaygın olarak kullanılan klasik (sıralı) yerleşim düzeni, nadiren kullanılan U ve küme yerleşim düzenleri, düzenler arası geçişlerde ortaya çıkan sıraların yapısı ve şube sınıfı gibi faktörleri ele alarak tartışmak olanaklıdır. İlk olarak klasik (sıralı) oturma düzeninin uygulamaya etkileri konusuna ilişkin tartışmaya yer verilecektir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, klasik (sıralı) düzenin neden yaygın kullanıldığını, uygulamaya ne gibi olumlu, olumsuz etkilerinin olduğunu tartışmaya olanak sunmaktadır.

Görüldüğü üzere araştırmada öncelikle, İngilizce öğretim programlarının uygulandığı dersliklerin öğrenci oturma düzenleri incelenmiş ve öğrenci sıralarının yerleşim şekilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda dersliklerin genelinde öğrenci sıralarının, alan yazında “geleneksel yerleşim düzeni” olarak da

adlandırılan klasik (sıralı) düzende yerleştirildiği gözlenmiştir. Alan yazında, (Vural 2004; Başar 2005), klasik (sıralı) yerleşim düzeni, öğrenci sıralarının sütun ve kolon şeklinde yerleştirildiği, öğrencilerin birbirinin enselerini gördüğü yerleşim düzeni olarak tanımlandığı daha önce ifade edilmişti. Araştırma bulguları da göstermektedir ki, dersliklerde öğrenci sıraları sütun ve üç-dört kolon şeklinde yerleştirilmiştir. Moore (2000) (akt. Taş), öğrenci oturma düzeni kurulurken öğretimin gerçekleşeceği, merkeze alınacak olan noktanın (tahta, perde, öğretmen) odak alınması gereğini belirtmiştir. Geleneksel sınıf yerleşim düzenininin, Işık'ın (2005) vurguladığı gibi, en yaygın karşılaşılan yerleşim düzeni olduğu ve öğretmen merkezli öğretim için uygun düştüğü bilinmektedir. O halde, araştırma kapsamındaki okullarda da dersliklerde merkeze alınan noktaların öğretmen ve tahta olduğu belirtilebilir. Zaten yönetici görüşleri de düzenlemelerde “çocukların oturma düzenini oluştururken tahtanın net bir şekilde görülebilmesi noktalarına dikkat ediyoruz.” (YB) ifadeleriyle odak noktayı tanımlamışlardır. Bu durum, Yücel'in (2008) çalışmasında tahta ve öğretmen odaklı etkinliklere ağırlık veren sosyal bilgiler grubu öğretmenlerinin klasik (sıralı) oturma düzeni üzerine olumlu görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca Can ve Can'ın (2014) çalışmasında da, benzer şekilde, yabancı dil öğretiminde öğretmen ve tahtayla birlikte ders kitabının da merkeze alındığı sonucuna ulaşmışlardır. Oysaki İngilizce dersi öğretim programındaki “yeni program modeli ihtiyaç ve istekleri iletmek, görüş ve inançları dile getirmek, ilişkiler kurmak gibi dile iletişim açısından odaklanmaktadır” (MEB, 2018, s.4) ifadeleri öğrencilerin hedef dilde dinleme ve konuşma becerisini de geliştirmeye yönelik olduğunu belirtmektedir. Fakat, klasik (sıralı) düzenin dinleme ve konuşmaya yönelik etkinlikleri sınırlandırdığı araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenlerin konuşma etkinliklerini oturma düzeni sebebiyle layıkıyla uygulayamadıklarını belirttikleri görülürken, derslerinde işbirlikli çalışmalara ve grup çalışmalarına çoğunlukla yer veremedikleri de dikkati çekmektedir. Bu durum, bir dilin bütünüyle öğrenilmesine ciddi sınırlılıklar getirmektedir. Alan yazında ve medyada yer alan “yıllarca süren öğretime rağmen neden çocuklarımız İngilizce konuşamıyorlar?” özelinde süregelen tartışmalar, kazanımlara ulaşma çabasında etkili biçimde kullanamadığımız oturma düzeni gibi öğelerin varlığını işaret etmektedir.

Yaygın biçimde kullanılan klasik (sıralı) oturma düzeni de örtük olarak öğrencilerin dikkatini öğretmen, tahta ve ders kitabına yönlendirmekte ve

öğrencilere pasif alıcılar oldukları mesajını vererek hedef dili kullanma ve konuşma gayretini zayıflatmaktadır. Ön sıralara gidildikçe öğrencilerin sınıftaki diğer arkadaşlarından haberdar olma derecesi düşmekte ve bu durum öğrencinin sosyal biçimde dili kullanmasına gerek olmadığı; odaklanması gerekenin aslında öğretmen, tahta ve sırasında bulunan ders materyali olması gerektiği yönünde mesajlar barındırmaktadır. Doğal olarak öğrenciler en iyi ihtimalle yanlarındaki arkadaşlarıyla iletişime geçebilmekte ve İngilizce öğretim programının iletişimsel beceriler yönü uygulamada eksik kalmaktadır. Dewey, “doğal olarak düzen sadece amaca göredir. Eğer amacınız kırk elli çocuğun bir takım dersleri öğrenmesi, sonra öğretmene anlatması ise istediğiniz disiplin de bunu sağlayacak tarzda olur” (Dewey, 2012, s. 29,30) ifadeleriyle düzenin amaca uygun olması gerektiğini işaret etmektedir.

Klasik (sıralı) yerleşim düzeninin dikkati öğretmene çektiği, düz anlatım yöntemi ve dinleme-not alma etkinlikleri için uygun olduğuna dikkatler çekilirken (Başar, 2005; Tabancalı, 2016), ayrıca kalabalık mevcutlu derslikler için tercih edildiği vurgulanmaktadır. Araştırma kapsamındaki okulların dersliklerindeki öğrenci mevcutlarının yabancı dil ağırlıklı sınıflarda 30’ar, diğer sınıflarda 13 ile 43 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrenci mevcudunun kalabalık olarak nitelendirilebilecek dersliklerde kullanılan klasik (sıralı) düzen, öğrenci mevcudunun 13 ve 20 civarında olduğu dersliklerde de kullanılmaktadır. Sıraların yerleşim düzeni hazırlanırken öğrenci mevcutlarının dikkate alınmadığı rahatlıkla söylenebilir. Okul yöneticilerinin ifadeleri de bu durumu desteklemektedir. Okul yöneticileri özelde, derslikleri eğitim-öğretim sürecine hazırlarken sınıf mevcuduna göre sıra sayısını belirleyip, sıraları öğretmen ve tahtayı görebilecek şekilde klasik (sıralı) düzende yerleştirdiklerini belirtip, öğrenci sıraları yerleşim düzeninde farklı bir ölçüt gözetmediklerini dile getirmişlerdir. Ortaya konan bu durum, öğretim programlarının amaçlarından “öğrencilerin İngilizceyi sınıf içi ve dışındaki ortamlarda kullanmalarını sağlamaktır” (MEB, 2018, s.27) ifadelerindeki öğrenciyi merkeze alıp yaparak ve yaşayarak öğrenmesini destekleyecek yaklaşımının göz ardı edildiğini düşündürmektedir.

Özellikle 2005 yılından bu yana programların yapılandırmacı öğrenme kuramıyla şekillendiği ve dolayısıyla kazanımlarda dinleme-okuma-konuşma-yazma becerileri üzerine daha güçlü bir vurgu olduğu görülmektedir. MEB (2006) ilköğretim İngilizce dersi öğretim programında, her üniteye dört beceriyi kapsayan

içeriğe ve etkinliklere yer verilmiştir. Milli Eğitim'in (MEB, 2017) hayat boyu öğrenme kapsamında yaptığı çalışmada sekiz adet ölçüt belirlediği ve ölçütlerden ikinci sırayı yabancı dil eğitiminin aldığı görülmektedir. Yabancı dil eğitiminin vurgulandığı bu maddede, bireylerin dört beceride geliştirilmesi gerekliliği ve tüm toplumsal ve kültürel alanlarda kendilerini ifade edebilmeleri ve yorumlama yeteneğini kullanabilmeleri üzerinde durulmuştur. Bu ifadeler, içinde bulunduğumuz bilgi çağında yabancı dil öğreniminden beklenenleri net olarak çerçevelemiştir. Yine aynı yayında hayat boyu öğrenme yetisinin öğrencilere kazandırılmasının önemi vurgulanarak beşinci ölçüt olarak *öğrenmeyi öğrenme* maddesi eklenmiştir. Bu maddeye göre, öğrenciler öğrenmeyi öğrenmelidir ve çeşitli bağlamlarda uygulama ve yaşantılarla edindiği bilgileri önceki öğrenmelerine ekleyerek, kendine uyarlayarak beceriler geliştirip zorluklarla başa çıkma yeteneğini edinip geliştirmelidirler. Aktaş ve İşigüzel'in (2014) yapılandırmacı yaklaşım ışığında yabancı dil öğrenimini, hedef dilin farklı iletişim ortamlarında yazılı ve sözlü olarak kullanılması, duyu organlarıyla dış dünyayı algılayıp beyinde var olanlarla işleyerek yorumlama ve kullanıma hazır hale getirme olarak tasvir ettikleri görülmektedir. Bu durum, dersliklerde öğrencilerin, İngilizceyi doğal ortamına en uygun kaynaklardan kendi hızlarında anlamlandırarak ve kullanarak uygulamalı biçimde öğrenmelerini işaret etmektedir. Fakat araştırma kapsamındaki okullarda, öğrencilerin daha önce değinilen iletişimsel boyutun eksikliğinin yanı sıra uygulama ve bilgiye ulaşma boyutlarında da uygulamaların farklı olduğu anlaşılmaktadır. Görüşmeye katılan öğrenciler, İngilizce dersini kitaptan ve tahtadan işlediklerini belirtirken, öğretmenlerin de aynı doğrultuda kitaba ve tahta sunumlarına odaklandıkları görülmektedir. Hâlbuki Prawat (1992), tüm yapılandırmacı öğretme-öğrenme senaryolarında, öğrenci ve öğretmen arasındaki geleneksel anlatma-dinleme ilişkisinin yerini daha etkileşimli bir iletişime bıraktığını belirtmektedir. Bu sebeple, öğretmen ve sunum merkezli yaklaşımın tüm ders sürecinde kullanılmasındansa öğrenci-öğrenci etkileşiminin yoğun olduğu ortamların oluşturulması beklenmektedir. Öğretmenlerin, araştırma kapsamındaki okulların dersliklerinde öğrenci sıralarının klasik (sıralı) düzende olması, bu düzenin getirdiği sınırlılıklar sebebiyle İngilizce öğretim programının kazanımlarına ulaşma çabasında kolaylaştırıcı bir rol oynamadığını belirttikleri görülmektedir.

Alan yazında öğretim programlarının işe koşulmasında dersliklerde eş zamanlı farklı öğrenme gruplarının oluşturulması, hazırlanan bu özel çalışma

gruplarının öğretmenin rehberliğinde kendi hızlarına göre çalışmalarını yürütmesi durumunun sıklıkla yinelenildiği daha önce belirtilmişti. Fakat araştırma kapsamındaki okullarda bu tür etkinliklerin uygulanmadığı söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, grup çalışmalarının nadiren de olsa yapıldığını ortaya koyarken bu çalışmaların sadece ünite bitiminde tamamlayıcı etkinlik niteliğinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, tüm grupların aynı anda aynı çalışma konusuna, aynı yöntem sınırlandırmasıyla odaklandırıldığı ortaya çıkmaktadır. Ne yazık ki bu durum programların özünü yansıtmaktan uzak kalmaktadır. Çünkü programların yaklaşımının öğrencilerin öğrenilecek konuya giriş yapıldıktan sonra, daha önce de belirtildiği gibi, öğrenme bütünlüğünü kendi motivasyonlarıyla keşfederek ve anlamlandırarak sağlamalarını desteklediği bilinmektedir. Fakat araştırma kapsamındaki okullarda, İngilizce öğretmenlerinin konuyu bütün olarak çeşitli sunum yöntemleriyle öğrencilere sunduğu, öğrencilerin önlerine hazır olarak konan konuyu ders kitaplarındaki ve tahtadaki boşluk doldurma- eşleştirme gibi etkinliklerle ezberlemeye çalıştıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durum Prawat'ın (1992) öğretmenlerin genellikle paketleme ve dağıtım üzerine odaklandıklarını belirttiği eleştirisini akıllara getirmektedir. Hatta öğretmenlerin çoğunun ezberlenmesi gereken kelime grupları ve yapılarını öğrencilere liste şeklinde sunup öğrencilerin belirlenen süre içinde ezberlemelerini bekledikleri ve ara sınav gibi yöntemlerle ezber boyutunu ölçtükleri görülmektedir. Bu durum, MEB'in öğrenmeyi öğrenme ve bu sayede hayat boyu öğrenme konusunda aldığı kararların da uygulamada çok az yer bulduğunu göstermektedir. Klasik (sıralı) düzenin öğretmen ve öğrencilere verdiği mesaj, onların çalışmalarda doğru yönde olduklarını düşündürmekte ve sunum-not alma- öğretmen-kitap-tahta merkezli bu yaklaşım uygulandıkça klasik (sıralı) düzen de bu durumdan beslenmektedir. Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin bu beslenme sonrasında öğrenci oturma düzenleri üzerinde herhangi bir arayışa girmemeleri olağan karşılanabilir.

Klasik (sıralı) düzenin yapısı gereği, daha önceden de tanımlandığı gibi, öğrenciler birbirlerinin enselerini göreceğ biçimde oturmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, bahsi geçen oturma düzeninde öğrencilerin görüş açılarının öğretmeni, tahtayı ve –varsa- önlerinde oturan diğer öğrencileri kapsayabildiğini göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, arka sıralara doğru gidildikçe öğrencilerin hareketlerini gözlemlemekte sıkıntı yaşadıklarını sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu sebeple öğretmenlerden bazılarının dikkatlerini özellikle arka sıralarda oturan

öğrencilere odaklamaya çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir. Aynı şekilde, öğrenciler de derse katılmak istediklerinde ön sıralara oturmayı tercih ettiklerini, fakat, ödevlerini yapmadılarsa, kendilerini iyi hissetmiyorlarsa veya derse katılmak yerine kendi kendilerine farklı bir etkinlik yapmak istiyorlarsa arka sıralara oturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun beraberinde disiplin sorunlarına yol açtığı görülmektedir. Yine aynı şekilde, öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrenci velilerinden kendi öğrencilerinin ön sıralara oturtulması yönünde talepler aldıklarını dile getirmekte, arka sıralardan dersi dinleyemediklerini sebep olarak sunmakta olduklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin arka sıralarda tahtanın rahat görülemediği ve dinleme etkinliklerinde sesin arka sıralara ulaşmadığı ve hatta bazı ifadelerle göre öğretmenlerin de sesinin arka sıralardan duyulmadığı yönünde deneyimleri göstermektedir ki, klasik (sıralı) oturma düzeninde öğretmenin sınıf hâkimiyeti belli alanlar üzerine yoğunlaşabilmektedir. Sınıfın özellikle arka ve duvar kenarındaki sıralarda oturan öğrencilerle öğretmen-öğrenci iletişimi zayıflamaktadır. Falout'un (2014) çalışmasında da klasik (sıralı) düzende öğretmenle iletişimin derecesine göre üçgenel bir alan oluştuğunu, üçgen dışında kalan bölgede akademik anlamda problemlerin oluştuğunu belirttiği görülmektedir. Falout'un betimlediği bu bölgeler araştırmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Öğretmen-öğrenci iletişiminin zayıfladığı bölgeleri öğrencilerin, "bir keresinde, İngilizce dersinde ezber yapmamıştım. En arkadaki arkadaşımın yanına geçtim o yüzden hoca fark etmesin diye" (ÖC5) ve "ödevlerimizi yapmadığımızda arkaya geçiyoruz öğretmen bizi fark etmesin diye" (ÖD8) ifadeleri de dikkate alındığında kaçış alanı olarak gördükleri rahatlıkla söylenebilir. Stringer'in (2014) da benzer şekilde ortaya koyduğuna göre, ön sıralarda oturan öğrenciler derse daha fazla odaklanmaları gerektiği hissine sahipken, arka sıralarda oturanlar çok fazla odaklanmalarına gerek olmadığı, daha çok kaçış imkânına sahip ve zorunluluklardan uzak oldukları düşüncesini barındırmaktadırlar. Araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren bu durumun öğrencilere öğretilen bir konu olmadığı, örtük programın oluşturduğu üzere düzenin öğrencilere verdiği bir mesaj olduğu rahatlıkla belirtilebilir.

Derse ilgili olan öğrencilerin ön sıralarda oturma talebi, velilerin direkt ya da okul yönetimi aracılığıyla yaptıkları taleplerle de bütünleşince öğretmenlerin ciddi sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Sorunları aşabilmek amacıyla günlük gibi belli periyodlarla öğrencilerin oturma yerlerini düzenledikleri ortaya

çıkılmaktadır. Fakat bu durumun da beraberinde boy farkı-kişisel özellikler gibi etmenler sebebiyle olumsuz sonuçlar getirdiği görülmektedir. Örneğin, tahtayı ve öğretmeni görebilmek için oturağın üzerine çömelerek ders sürecini geçirmeleri, yan taraflara eğilip görmeye çalışmaları, öndeki arkadaşlarına başlarını sıraya yaslayıp ders süresince kaldırmamaları için tembihlemeleri, ayağa kalkıp görmeye çalışmaları gibi durumların yaşandığı görülmektedir. Yine de çabaları boşa çıkarsa diğer arkadaşlarından ve onların defterlerinden öğrenmeye çalışmaları öğrencilerin sıklıkla yaşadıklarını belirttiği durumlardır. Ön sıralara olan yoğun ilgiden dolayı, bu bölgenin ödül olarak kullanılması da dikkat çekicidir. Sınıf düzenini bozan hareketleri sıklıkla gerçekleştiren öğrencilerin de öğretmen hâkimiyetini hissedebilmesi ve davranışları üzerinde kontrolü sağlayabilmesi için ön sıralara alındığı görülmektedir. Bu durumun tersinin de yaşandığı, uygunsuz hareketlerde sıklıkla bulunan öğrencilerin en arka sıralara oturtularak ön sıralardaki öğrencileri daha az rahatsız etmesini sağlamanın amaçlandığı da öğretmen ve öğrenciler tarafından sıklıkla belirtilmiştir. Öğrencilerin en önde oturmak istemeleri, velilerin bu yöndeki talepleri özelde bilgi kaynağının öğretmen ve tahta olduğu algısının içselleştirildiğinin bir işareti olarak yorumlanabilir. Ders sürecinde öğrenciler bilgi kaynağından aktarılan bilgileri almaya çalışmakta ve genellikle ev ödevi olarak tekrarlarla akıllarında tutmaya çalışmaktadırlar. Bu durumun Dewey'in (2012) geleneksel eğitim eleştirisinde "tıkıp-basmak" şeklinde ifade ettiği durumla benzeşmektedir. Fakat öğretim programlarının içeriğiyle, yaklaşımıyla amaçlanan bilginin yapılandırılması sürecinden, yine Dewey'in (2012) belirttiği "çekip-çıkarmak" anlamındaki öğretim amacıyla aykırı düşmektedir.

Oturma düzeninden kaynaklı uygulamaların, katılımcılarca tiyatro ve sinema ortamlarına benzetilmesinin tam da yerinde olduğu söylenebilir. Yine aynı şekilde, uygulamaların ayrıca askeri düzen ve disiplini, otobüs garajı, konferans salonu ve sistemine benzetildiği de görülmektedir. Yapılan bu benzetmelerin ortak noktasını merkezde ve anlatıcı konumunda olan öğretmenler ile pasif dinleyici konumunda olan öğrencilerin oluşturmakta olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ayrıca, arka sıralarda oturan öğrencilere sesin duyurulmaması sebebiyle orta ve ön sıralarda oturan öğrencilerin öğretmenin mesajlarını arka sıradakilere iletmesini "silsile" ile tanımlanarak, öğrenci oturma düzeni "silsile düzeni" olarak betimlenmektedir. Alan yazında yer alan, sınıfın öğrencilerin sessizce ders dinlediği müze (Vural, 2004) gibi bir yer olmadığına yönelik görüşler mevcuttur. Dahası, elde edilen bulgular,

Rosenfeld ve Civikli'in (akt. McCorskey ve McVetta) (1978) askeri mezarlıktaki mezar taşları benzetmesinden daha ılımlıdır denebilir.

Öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri Uludağ ve Odacı'nın (2002) yerleşim düzeninin eğitimin etkin ve akıcı bir işleyişe kavuşturucu biçimde olması gerektiğini vurgulayıp başarılı bir yerleşim düzeninin sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkileyeceğini belirten görüşlerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarını işe koşarken daha uygun ortam yaratmak adına nadiren de olsa oturma düzenlerinde değişikliklere gittiklerini belirttikleri görülmektedir. Zaten alan yazında (Xi, YunQui, Yuan, Chiang, 2017; Graue, Rauscher, Sherfinski, 2009; Dillon, 2018) bir tek oturma düzeninin tüm etkinliklere uygun olmasının beklenmemesi gerektiği, en iyi yerleşim düzeni olarak herhangi bir düzenin belirtilemeyeceği dile getirilmekte olduğu daha önce belirtilmişti. Öğretim programlarının içerdiği kazanımlara ulaşma sürecini destekleyebilecek biçimde öğrenci oturma düzeninin ayarlanması gerekliliği bilinmektedir. Araştırma kapsamındaki okullarda İngilizce öğretmenlerinin bazılarının nadiren de olsa sıra yerleşim düzeninde değişikliklere gittikleri görülmektedir. En sık kullandıkları yerleşim düzenlerinin U düzeni ve küme düzeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hepsinin U yerleşim düzeninde öğrencilerin tamamına aynı anda ulaşmalarında büyük avantaj yaşadıkları konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayede, klasik (sıralı) düzende bahsedilen, öğretmenin sınıf hâkimiyetindeki zayıflıklardan doğan disiplin problemlerinin azaldığına dikkat çekilmiştir. U düzeninin orta alanındaki boşluk sınıf içi etkinliklerinin yapılabilmesi, görsellerin kullanılabilmesi adına avantaj olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir bölümünün, öğrencilerin bu düzende birbirleriyle göz temasında bulunabilmesinin, iletişimsel anlamda kazanımlara ulaşmada kolaylık sağladığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin ideal sınıf yerleşim düzeni üzerine yaptıkları çizimlerde öğrenci sıralarını U düzeninde yerleştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin de öğretmenleri ve tahtayı daha rahat görebilmeleri adına ve orta alanda yapılan çalışmaların tüm sınıfa ulaşabilmesi adına olumlu görüşlerinden hareketle, U yerleşim düzeninin İngilizce derslerinde daha kullanışlı olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yönüyle elde edilen sonuçlar Kandemir'in (2016) ikinci sınıflar yabancı dil öğretimi çalışmasında sınıf içi oturma düzeninin değiştirilmesi ve en uygun oturma düzeni olarak genel anlamda U yerleşim düzeninin olduğuna dair elde ettiği sonuçla örtüşmektedir.

Ayrıca, Aydın'ın (2001) ve Demirtaş'ın (2010) da U yerleşim biçiminde öğretmenin tüm öğrencilere rahatlıkla ulaşabildiği ve öğrencilerin de birbirleriyle iletişiminin kolay olduğu üzerine görüşleri de çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretim programlarındaki kazanımlara ulaşma çabasında öğretmenlerin işbirlikli çalışmaları gerçekleştirebilmek amacıyla küme yerleşim düzenine de ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Alan yazında (Pedro, 2017; Tabancalı, 2016; Başar, 2005) çoklu grup yerleşim düzeni olarak adlandırılan düzende oluşturulan grupların işbirliği içinde yardımlaşarak ve yaparak, yaşayarak öğrenmelerinin gerçekleştiği daha önce vurgulanmıştı. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin derslerinin bir bölümünde, özellikle konuşma, rol oynama etkinliklerinde öğrenci sıralarını küme yerleşim biçiminde düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayede işbirlikli çalışmaya ortam hazırladıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrenci görüşlerinde de, proje çalışmaları için bazen küme yerleşim biçiminin kullanıldığı, bu yerleşim biçiminde de öğrencilerin, aktif bir şekilde arkadaşlarıyla çalışmaktan keyif aldıkları sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinden müdür vekilliği görevini yürüten ve aynı zamanda 30 yıl öğretmenlik kıdemi bulunan YD'nin küme çalışmalarının toplam kaliteye olumlu etkisi konusunda da görüşlerine ulaşılmıştır. Küme çalışmaları sayesinde öğrencilerin birbirlerini desteklemesi ve toplu çalışma disiplini kazandırmasının öğrenmenin kalitesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Elde edilen sonuçların küme çalışmalarında öğrencilerin aktif olduğu, işbirliğine ve yardımlaşmaya özendirildiği yönündeki etkileriyle örtüşmektedir. Ne var ki öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin farklı yerleşim düzenleri üzerine olumlu tutumlarına karşın küme ve U düzeninin derslerde her ihtiyaç anında kullanılmadığı sonucuna varılmıştır. Halbuki, İngilizce öğretim programının ders süresinde uygulamalı ve iletişimsel becerilere yoğunlaşarak kazanımları düzenlediği görülmektedir. Uludağ ve Otacı (2002), öğrencilerin derste istenen şekilde, kazanımlara uygun davranılması isteniyorsa sıraların uygun davranış için tercih edilen pozisyonlara göre yerleştirilmesinin çok önemli bir unsur olduğunu dile getirmektedirler. Fiziksel ortamdaki öğelerin öğretimi destekleyen veya gücünü azaltan önemli unsurlar olduğunun alan yazında sıklıkla dile getirilmiş olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İngilizce programını sınıf içinde uygularken öğrenci yerleşim düzeninin yapısı sebebiyle aksaklıklar yaşadıkları da saptanmıştır.

Program kapsamındaki iletişimsel becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikleri layıkıyla uygulamak için ihtiyaç duydukları oturma düzenine ulaşabilmekte engeller yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu engeller sıraların yapısı, şube sınıfı uygulamaları olarak adlandırılabilir.

Kazanımlara uygun oturma düzenini oluşturma aşamasında karşılaşılan en büyük engellerden birinin öğrenci sıralarının yapısı olduğu anlaşılmıştır. Uludağ ve Otacı'nın (2002) belirttiği üzere, 1945'li yıllarda standart olarak düzenlenmiş sabit öğrenci sıraları, yükseltilmiş öğretmen platformu öğretmen merkezli bir anlayışla, örtük olarak öğrenciye bireysel çalışma, öğretmen ve tahtaya odaklanma mesajı vermekteydi. Fakat yıllar içinde değişen öğrenme yaklaşımlarıyla ihtiyaç duyulan tek sıralar ve çeşitli masaların gündeme gelmesinin 1970'li yıllara dayandığı görülmektedir. 1995'li yıllardan sonra da ergonomik sıralar kendini göstermeye başlamıştır. Dewey'in Laboratuvar Okulu için sıra, sandalye gibi eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak adına farklı firmalarla görüştüğünde aradığı özelliklerin, malzemelerin hiçbirinde olmadığını fark etmiştir. Bir firma yetkilisinin "sizin aradığınız bizde bulunmaz, siz öğrencilerin çalışması için sıra arıyorsunuz, bizdekiler sadece dinlemesine uygun" diyerek tüm sistemin bir özeleştirisini yapmıştır (Vardar, 2019, s.141) ifadeleriyle eğitim sistemindeki geleneksel sıra yapısının sürdürülmesine bir eleştiri yapmaktadır. Çalışmalarda dönebilen tekerlekli sandalyelerin (Saunders, Oradini ve Clements, 2017; Henshaw, Edwards ve Bagley 2011), ve parçalanabilen esnek masaların daha esnek kullanıma sahip olmasından dolayı standart öğrenci sıralarına ve sandalyelerine oranla öğretim stratejileriyle daha uyumlu olduğu ortaya konmuştur (Benoit, 2017). Öğretmen ve yöneticilerden elde edilen veriler de öğrenci yerleşim düzenlerinin etkinliklere uygun olarak değiştirilememesinin başlıca sebebi olarak sıraların yapısı olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamındaki okullarda yapılan gözlemlerden de elde edilen bulgular, sıraların yapı olarak ağır ve hantal olduğu, ayrıca iki kişilik olmasının da pratik bir düzenlemeye engel teşkil ettiği sonucunu desteklemektedir. Sıraların yerleşim biçimini etkinlik öncesinde değiştirme çalışması aşırı bir gürültünün oluşmasına ve doğal olarak diğer dersliklerdeki öğretmenlerin ve öğrencilerin olumsuz tepkilerine sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Ders öncesinde hazırlık yapmak için öğrencilerin ve öğretmenlerin teneffüs aralarından fedakârlık etmelerine sebep olmakta ayrıca yine gürültünün yaşanmasına engel olunamamaktadır. Her bir masa ve oturma iki öğrenci tarafından taşınması gerekliliği masa ve oturakların

ağırlığını göstermektedir. Bu sebeplerin öğretmenlerin yerleşim düzeninde değişim yapmamasında önemli etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Okullardaki yardımcı personellerin de dersliklerin temizlenmesi aşamasında öğrenci sıralarının altını temizlemek için onları kaldırırken zorlandıkları için yardım aldıklarına yönelik ifadeleri sıraların ağır ve hantal bir yapıya sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Okullara sıra temini okul yöneticileri tarafından eğitim-öğretime hazırlanma süresinde yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde belirtilen hükümler uyarınca komisyonlar oluşturulup mal ve hizmet alma ve tadilat konularında il/ilçe müdürlüklerinden ve bakanlıktan taleplerin karşılanacağı yönde hükmü belirlemiştir. Ayrıca, yine aynı hükümde gerek duyulması halinde ihtiyaçların dışarıdan da sağlanabileceği yolunu açık tutmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticileri de bu bağlamda öğrenci sıraları konusunda eksikliklerini ve onarım işlerini bakanlığa bildirip bu yolla karşıladıklarını belirtmişlerdir. Talepler konusunda sıranın yüksekliği bilgisiyyle yeni sıra istedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Fakat bir yöneticinin özel öğretim sınıfında kullanılmak üzere bakanlıktan tekli oturaklar istediklerini ve taleplerinin karşılandığı ve böylece özel öğretim sınıfını tekli oturaklarla oluşturduklarını belirttiği göze çarpmaktadır. Diğer sınıflar için bu yönde bir talepten bahsedilmemektedir. Fakat kullanımda olan öğrenci sıralarının işleyişte amaca ulaşmayı zorlaştırdığı düşünüldüğünde tüm dersliklerin tekli sandalyelerle donatılmasının avantaj sağlayacağı paydaş görüşlerinde ortak niteliktedir. “Öğrencilerin dil üretimlerine zemin oluşturacak zenginlikte ve miktarda girdi sağlayabilen ve buna paralel olarak seçilmiş belirli etkinlik ve görevlerle mevcut dil becerilerini geliştirebilen” (MEB, 2018, s. 82) biçiminde ifade edilmiş kazanımlara ulaşmak öğrenme ortamının pratik şekilde biçimlendirilebilmesiyle kolaylaşacaktır. Uygun şekilde, hızlıca biçimlendirilmesine hafif ve pratik mobilyalara gereksinim doğmaktadır. Benzer şekilde sekizinci sınıf seviyesinde programa alınan “yemek pişirme” temasında benzetim, rol oynama, pandomim gibi uygulamaya yönelik etkinlikler belirlenmiştir. Bahsi geçen bu kazanımlar hızlıca düzenlenebilen alanlarda daha rahat uygulamaya dökülebilecektir. Bakanlığa yapılacak taleplerde bu yönde bir noktanın belirtilmiyor oluşu ihtiyacın hissedilememiş veya üzerinde düşünülmemiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırma kapsamındaki okulların birinde yardımsever tarafından bağışlanan öğrenci sıraları göze çarpmaktadır. Tüm sınıflar, bir sınıf hariç (ki sebebi okul yöneticisi tarafından da bilinmemektedir),

daha geniş ve açık renkli farklı bir malzemeden yapılmış ikili sıralarla donatılmış olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının derslik başına 13 ile 20 arasında değiştiği bu okulda sıraların yer değiştirmesinin, yapıları sebebiyle zor olduğu anlaşılmaktadır. Hâlbuki özel olarak yaptırılmış olan bu sıraların yerine daha hafif ve kolay taşınabilir malzemelerden yapılmış mobilyaların temini mümkün olabilirdi. Bu durum da yine durumun farkında olunmaması ve üzerinde düşünülmemiş olmasıyla açıklanabilir.

İngilizce öğretmenlerinin kazanımlara ulaşmayı kolaylaştıracak yönde öğrenci oturma düzenlerini değiştirmelerinin önündeki bir engel olarak da okullardaki bazı yardımcı personellerinin olumsuz tepkileri olarak gösterilebilir. Dersler sonrasında derslikleri temizleyen yardımcı personellerden bazılarının klasik (sıralı) düzenden başka U ve küme düzeniyle karşılaştıklarında bu duruma olumsuz tepkiler gösterdikleri ve durumu öğretmene ve okul idaresine bildirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenleri, hem kendileri hem de okul yönetimi aracılığıyla, dersten sonra sıraları eski (klasik düzen) haline getirmeleri konusunda uyardıkları görülmektedir. Sebep olarak da diğer düzenleri eski düzene (klasik düzene) dönüştürmeye çalıştıklarını belirttikleri görülmekte ve bu çabanın, temizliği zorlaştırdığını ve ek yük getirdiğini öne sürdükleri anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, yardımcı personellerin bazılarının farklı sıra düzenlerine olumsuz tepki geliştirmedikleri görülmektedir. Hatta U yerleşim düzeninin orta alanının boş olmasıyla temizliği kolaylaştırdığı yönünde deneyimler yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yardımcı personellerinin de klasik(sıralı) düzende *“işimi nasıl yapacağımı iyi biliyorum, alışkın olduğum durum”* ifadeleri de alışkanlıktan dolayı bu düzene eğilimleri olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca sıraları klasik (sıralı) düzene döndürme zorunluluğunu hissetmeleri işlerinin yükünü arttırdığı izlenimi vermektedir. Okul yardımcı personellerinin gösterdiği olumsuz tepkiler, öğretmenlerin bu konuda geri adım atmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin de bu düşünceyle kendilerinden sonraki ders için “normal” duruma dönme çabalarının olduğu görülmektedir. Posner’ın (2004) “işevuruk program ile resmi programın ayrışabildiği” ifadesi kendini hatırlatmaktadır. İngilizce dersi öğretim programı uygulamaya ağırlık verirken, öğrenme ortamlarının paydaş tepkilerinin de sebebiyle uygulamalara çok da imkân tanımayan *geleneksel* bireysel çalışma sürecine yönlendiren yerleşim biçimiyle devam ettirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin öğrenci sıra düzenlerinde genelde bir değişikliğe gitmesinin önündeki diğer bir engel, derslikleri diğer derslerle paylaşmaları, o yüzden sıraların yapısı sebebiyle zahmetli olan değişimi kısa süre için kullanıp klasik (sıralı) düzende tekrar yerleştirme zorunluluğunu hissetmeleridir. Araştırma kapsamındaki okulların dersliklerinin şube sınıfı olarak oluşturulduğu ve tüm derslerin aynı derslikte yürütüldüğü görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin kendilerinden sonra derse gelecek olan öğretmenlerin olumsuz tepkilerinden çekindikleri için sıra düzenini değiştirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, İngilizce öğretmenlerinin tamamının öğretim programlarının ışığında gerçekleştirilmeye çalıştıkları sınıf içi uygulamaların verimini arttırmak için daha özgür çalışacakları branş sınıflarının gerekliliğini vurguladıkları bilgisine ulaşılmıştır. 18. Milli Eğitim Şurasının dokuzuncu maddesi olan “her dersin öğretmenine; kendi dersliğini düzenleme, sürekli kullanılacak araç-gereci bulundurma, koruma, daha fazla araç-gereç kullanma görev ve sorumluluğu verilerek sınıfların etkin kullanımına katkı sağlanmalı; branş derslikleri uygulaması yaygınlaştırılmalıdır” (MEB, 2010) ifadelerindeki branş dersliklerinin yaygınlaştırılması ve bu sisteme uygun düzenlemeler yapılmasını tavsiye eden maddelerin bulunduğunu hatırlamakta fayda vardır. Öğretim programı da özgün, gerçek materyaller ve gerçek yaşama dair öğretim araçlarının (MEB, 2018, s.3,4) kullanılmasını vurgulamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin de görüşlerinin bu yönde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hem sıra düzenlerini başka dersleri gözetmek zorunda kalmadan, hem ders materyallerini tüm öğrenci gruplarıyla paylaşarak hem de derslik atmosferini kazanımlara göre diğer dersleri hesaplamadan kullanabilmeleri için branş sınıflarının olması gerektiğini vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmen ve yöneticilerin branş sınıflarında öğrencilerin sınıfları geziyor olmasından dolayı öğrenciler açısından kaynaklanabilecek olumsuzluklara değindikleri görülmektedir. Bahsi geçen olumsuzlukların başında teneffüs aralarının kısa olması sebebiyle öğrencilerin yeterince dinlenemeyeceği ve öğrencilerin çantalarıyla ve yanlarındaki materyallerle yer değiştirmelerinin zor olabileceğine yönelik düşüncelerin yer aldığı görülmektedir. Bu noktada Ersöz’ün (2012), branş derslikleri üzerine yaptığı bir çalışma dikkatleri çekmektedir. Ersöz’e göre, öğrencilerin eşyalarının tamamını dersliklere taşımaları problemini engellemek için koridorlara öğrenciler için kişisel dolapların yerleştirilmesi yeterli olacaktır. Öğrencilerin sınıf değişikliğinde

kargaşayı en aza indirebilmek için yine Ersöz'e göre, yönetim tarafından program hazırlanırken derslerin iki saat üst üste olması ve gün içinde birbirlerine yakın mesafedeki dersliklerin programa alınırken gözetilmeye çalışılması gibi minik önlemler kargaşa probleminin en aza inmesini sağlamaya yardımcı olacaktır. Aynı zamanda 2014 derslik donatımı ve ders araç gereçleri standartları çalıştay sonuç değerlendirme raporunda da İngilizce dersleri için branş dersliklerinin veriminin ve öneminin vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2014). Bu bulgular eldeki çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin derslerde neler yapacağı, kendilerinden beklentilerinin neler olduğuna yönelik mesajları yerleşim düzenleri ile doğrudan ilişkilidir. Solity de (akt. Uludağ ve Otacı) bu noktadan hareketle farklı düzenlerin farklı etkinlikler için uygun olduğunu oturma düzenlerinin etkinliklere göre seçilmesinin öğrencileri yapmaları gerekene en uygun şekilde davranmaya cesaretlendireceğini belirtmiştir. Araştırma kapsamındaki okullarda ise, öğretmenlerin öğrenci yerleşim düzenini kazanımlara göre düzenlemek yerine programdaki kazanımları öğrenci oturma düzenine uyarladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenci verileri, iletişimsel beceri geliştirmeye yönelik etkinlikleri fiziki şartlar sebebiyle tahtanın önünde iki-üç öğrenciyle yürüttükleri, bu esnada diğer öğrencilerin dinleyici konumunda oldukları sonucunu vermektedir. Bu da programdaki "eğitim araştırmaları ve uluslararası öğretime dayandırılarak eylem odaklı bir yaklaşım kabul edilmiştir" (MEB, 2018, s.8) vurgusu açısından sorun oluşturmaktadır. Ayrıca, grup etkinliklerinin yine fiziksel şartlar sebebiyle yeterince yerine getirilemediği, yapılan gruplar arası yarışmalarda bile gruplar adına bir defada birer öğrencinin yarıştığı ve diğer üyelerin yine izleyici pozisyonunda sırasını beklediği görülmektedir. Özellikle yedinci ve sekizinci sınıf seviyelerinde liselere giriş sınavına hazırlanıldığı, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmediği öğretmen ve öğrenci verilerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin test çözme çalışmalarını bireysel olarak ve birebir öğretmenle devam ettirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Akyüz (2010) tarafından ifade edilmiş olan her çocuğun bireysel olarak birçok defa tekrar ederek ezberini yaptığı ve hocası ile birebir olarak dersini okur, yerine döner şeklindeki öğretimi ile medreselerde ve özellikle sıbyan mekteplerindeki öğretim ortamını çağrıştırmaktadır. Aynı düşünceyi Dewey'in (2012) de bahsi geçen sıraları ezberci anlayışa teşvik ettiği yönünde eleştirdiği görülmektedir. Ayrıca tüm sıraların

öğrencileri kitle halinde pasif tutmaya yaradığına dair irdelemelerde bulunduğu da görülmektedir. Şensoy ve Sağsöz'ün (2015) sınıfların fiziksel koşulları üzerine yaptıkları çalışma sonucu sınıfların işbirliğini destekleyecek, öğrencilerin yeteneklerini ve bilgilerini geliştirecek biçimde kullanılmak üzere esnek olarak tasarlanması üzerine önerileri araştırmanın sonuçları için de uygun düşmektedir.

Tüm bu koşullarda öğretmenlerin programlardaki kazanımlara ulaşma çabalarını akıntıya karşı kürek çekmek, tiyatrodaki gösteri sergilemek, televizyon, radyo gibi medya araçlarından yayın yapmak, kısıtlı bırakıldıkları bir hapishanede mahkûm olarak iş görmeye çalışmak, öğrencilere tanınan kısmi bir hapishane hayatında gardiyanlık yapmak, kütüphane raflarındaki kitaplar gibi sıraların arasında sıkışık ve hareketsiz bekleyen öğrencilere ulaşmaya çalışmak gibi durumlara benzettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu benzetmelerin ortak noktası olarak pasif ve edilgen bırakılmış öğrencilere merkezde yer alan öğretmen tarafından ezberlemeleri gereken noktaların sunulması olarak belirtilebilir. Fakat gerçekte programların “akıcılık ve yeterliliği desteklemek için öğrencilerin gerçek hayata dair öğrenmelerini sağlamak”; “öğrenmelerini mevcut bilgilerinin üzerine inşa etmelerine teşvik etmek”; “işlevlerin görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlar kullanılarak iletişim odaklı bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi” ve “öğrencilerin dili oyunlar, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler, çizme-boyama, rol yapma, dinleme-konuşma, anlatma gibi tekniklerle severek öğrenmesi” (MEB, 2018, s.3, 9, 49) ifadeleri yaparak-yaşayarak, anlamlandırarak, kendi hızında öğrenen ve araştırıp sorgulayan bireyler yetiştirmeye yöneliktir. Temele alınan özellikler programın dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmaktadır (Arslan, 2007; Prawat, 2017; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Ersoy, 2005). Fakat ortamdaki öğelerin ve paydaşların uyumsuz kalmasından dolayı öğretmenlerden birinin benzetimiyle akıntıya karşı kürek çekildiği hissini yaşanmasının kaçınılmaz olduğu düşünülebilir.

Öğretim programlarının verimli şekilde işlemesi için uygulamadaki öğelerin aynı amaca hizmet edecek biçimde çalışması gerektiği (Başar, 2005; Şimşek, 2011; Uludağ ve Odacı, 2002) dikkate alındığında, bulgulardaki sıraların yerleşim şeklinin kolaylıkla değiştirilememesi ve sıraların hafif, esnek yapıda olmamaları ihtiyaç duyulan fiziki ortamın yaratılmasına engel teşkil etmektedir. Uygulama ortamındaki öğelerin tamamının amaçlara uygun hale getirilmekte zorlanılmaktadır. Bulgulardan yola çıkarak sıraların yapısı ve yerleşim biçimlerinin öğretim sürecine

etkisi konusunda farkındalığın düşük olduğu söylenebilir. Çağlar'ın (2009), öğretim sürecinde dikkat çekme ve sürdürme üzerine yaptığı çalışma da öğretmenlerin oturma düzenine yeterince dikkat etmedikleri, farkındalıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşması bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Rosenfeld ve Civikli da (akt. McCorskey ve McVetta) (1978) öğretmenlerin bu konu üzerinde hiç düşünmedikleri sonucuna vardıklarını vurguladıkları görülmektedir. Markle'ın (2017) paylaştığı yazısında, sıraların öğretime engel olduğunu fark ettiği anda sınıfında farklı gruplar oluşturup esnek oturma düzenine geçmesinin ardından öğrencilerin duruma kısa sürede adapte olup süreçte verimin gözle görülür biçimde artması üzerine kaleme aldığı anıları da araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Çandar ve Şahin'in (2013) çalışmasında ise öğretmenlerin sınıf içi oturma düzenlerinde sürekli bir değişimin olması gerektiğinin bilincine vardıkları fakat fiziksel şartlar sebebiyle uygulayamadıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Alan yazındaki bilgilerin, çalıştay raporlarının, öğretim programlarının yaklaşımlarının ve istenen çıktılarının, araştırmacıların bulgularının önemle işaret ettiği noktaların uygulamada yer bulamadığı söylenebilir. Öğretimde amaçlara ulaşabilmekte en sağlıklı yolun tüm mekanizmaların uyum içinde çalışması olabileceğini belirten Russell (1999), aksi takdirde, bir eğitimcinin amaçladığının dışında sonuçlar üretebileceğini belirterek bir özetleme yapmaktadır. Duncanson (2014) da derslik düzeninin ve düzendeki her elemanın öğretim sürecine etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Bu noktalardan hareketle, araştırmanın sonuçlarını iki başlık altında toplamak mümkündür:

(1) Dersliklerin genel durumuna ilişkin olarak,

- Merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan başarı sıralamalarında, üst sıralarda yer alan okulların öğrenci mevcutlarının talepler doğrultusunda arttığı, sıralamalarda altlarda yer alan okulların da aynı ölçüde öğrenci mevcutlarının azaldığı,
- Dersliklerin yapısı sebebiyle öğretim programında vurgulanan zengin öğretim araç ve gereçlerin derslerde istenilen düzeyde yer almadığı,
- Dersliklerin öğrenci yerleşim düzeninin klasik (sıralı) düzen olduğu,

- Dersliklerde programda öngörülen etkinlikler için yeterli boş alanın bulunmadığı,
- Fiziksel ortamın gerçek yaşama dönük oyun, drama, uygulama gibi etkinliklerin uygulanmasına engel teşkil ettiği,
- Dersliklerin grup ve ikili çalışmalar gibi işbirlikli çalışmalara uygun olarak tasarlanmadığı,
- Öğretmenlerin yerleşim düzeninde ihtiyaçları tam karşılayamasa da kısmi değişiklikler yaptıkları,
- Katılımcıların branş dersliği uygulamasına yönelik olumlu düşünceleri olduğu,

(2) Paydaşların perspektiflerine ilişkin olarak,

- Ağırlıklı olarak kullanılan öğrenci yerleşim düzeninin programın iletişimsel becerilere yönelik kazanımlarının uygulanmasına olanak sağlamadığı,
- Fiziksel ortamın ve sıraların yapısının eş zamanlı farklı öğrenme gruplarının oluşturulmasını kolaylaştırmadığı,
- Öğretim sürecinin sıraların yapısı ve yerleşim şekli sebebiyle ağırlıklı olarak öğretmen, kitap ve tahta merkezli sürdürüldüğü,
- Öğretim programının yaklaşımında ve kazanımlarında yer alan doğala uygun biçimde tasarlanmış ortamda dili kullanarak ve uygulayarak öğrenme vurgusunun işleyişte uygulamaya konmadığı, ezber ağırlıklı bir süreç izlendiği,
- Klasik (sıralı) düzende görme/duyma problemleri sebebiyle ilgi kaybı yaşandığı,
- Yine aynı düzenin sınıf hâkimiyetini zorlaştırması ve ilgi kaybının yaşanması sebebiyle çeşitli ders dışı faaliyetlerinin artması sonucu disiplin sorunlarının yaşandığı,
- Öğrencilerin klasik (sıralı) düzende özellikle arka sıralarda dersten kopukluk yaşadıkları ve bu durumun öğrenciler arasında ayrımcılığa, fırsat eşitsizliğine yol açtığı,

- Öğretmenlerin klasik (sıralı) düzenden memnun olmadıkları ve farklı düzen uygulamaları için desteğe ihtiyaç duydukları,
- Öğrencilerin klasik (sıralı) düzen haricindeki diğer yerleşim düzenlerine olumlu tepkiler sergiledikleri,
- Katılımcıların esnek sınıf uygulamalarını olumlu gördükleri ve uygulamada yer bulmasını istedikleri,
- Sıraların yapısının ihtiyaç duyulan yerleşim şekillerinin oluşturulmasında aksaklıklara sebep olduğu,
- İhtiyaç duyulan sıra yapılarının talep etme konusunda herhangi bir girişimde bulunulmadığı,
- Sıraların ağır yapısının ve iki kişilik oluşunun temizlik sürecini de olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Merkezi sınavların sonuçlarına göre başarılı kabul edilen okulların talep görmesi sebebiyle öğrenci sayılarında artış yaşandığı görülmektedir. Bu durum, başarı sıralamasında alt sıralarda yer bulan okullar ile üst sıralarda yer alan okullar arasında öğrenci mevcutları açısından büyük fark yaratmaktadır. Oluşan bu farkın önüne geçebilmek ve okullar arasında öğrenci mevcutlarını dengede tutabilmek için merkezi sınav sonuçlarının okul başarısı olarak ilan edilmemesi önerilebilir.
2. Öğretim ortamındaki tüm öğelerin süreçte içerdiği mesajlar göz önüne alındığında, öğrencilerin kendilerinden beklenenlere yönelik doğru mesajları sağlayabilmek adına dersliklerin kazanımlara uygun olarak mobilyalar ve materyaller açısından dikkatli bir biçimde düzenlenmiş olması gerektiği görülmektedir. Bu anlamda, dersliklerin kolay ulaşılabilir uygun materyallerle donatılması

önerilebilir. Derslerin türlerinin fazlalığı sebebiyle sınıflarda ders materyallerinin kullanımının güçleştiği belirlenmiştir. Bu konuda en işlevsel yöntem olarak kazanımlarla ilgili zengin materyaller içeren, etkinliklere uygun öğrenci yerleşim biçimlerinin oluşturulabildiği branş derslik uygulamasına geçilmesi önerilebilir.

3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarını dayandırdıkları yaklaşım gereği hem işbirliğine dayalı hem de bağımsız çalışmaların yapılabileceği ortamların varlığının gerekliliği söz konusudur. Öğretim programındaki uygulamalar için yeterli boş alana ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca okul yardımcı personeli de, etkili çalışabilmek için boş alana ihtiyaç duymaktadır. Bu konuda, Milli Eğitim Bakanlığı dersliklerde boş alan bırakacak şekilde öğrenci yerleşimi düzenlemeleri için bir standart geliştirebilir.
4. İngilizce dersi öğretim programlarının kazanımlarına ulaşma sürecinde öğrenci oturma düzeninin ve öğrenci sıralarının yapısının uygulamalarda zorlaştırıcı yönleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumu teorinin uygulamada işlerlik kazanmasında engel teşkil eden durumların bir yönü olarak ele almak mümkün olabilir. Derslik ortamında kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırıcı şekilde anlık düzenlemelere olanak sağlayan esnek mobilyalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, yardımcı personellerin temizlik yaparken sıraların ağırlığı ve iki kişilik olmaları sebebiyle kaldırma, yer değiştirme süreçlerinde yaşanan zorlukların giderilebilmesi için de zaman ve enerji tasarrufunu sağlamaya yönelik olarak dersliklerin esnek oturma düzenlemelerini kolaylaştırıcı hafif, modüler ve pratik masa, sandalye, oturak, minder gibi unsurlarla donatılması önerilebilir.
5. Dersliklerin yapısının öğrenci yerleşimi açısından esnekliğini sağlayabilmek açısından ihtiyaç duyulan tüm ön hazırlığın yapılabilmesi için okul yönetimlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi önerilebilir. Bu destekleme, içeriği daha zengin (farklı yapı ve malzeme gibi) öğrenci sıraları talep formlarının okulların yönetim kademesine ihtiyaç belirleme aşamasında sunulmasıyla gerçekleştirilebilir.

6. Okul yardımcı personelinin klasik (sıralı) düzeni olması gereken yerleşim şekli olarak benimsedikleri ve bu düzeni sürdürme çabası içinde oldukları görülmektedir. Farklı yerleşim düzenlerine karşı geliştirdikleri olumsuz tepkilerin önüne geçebilmek adına eğitim-öğretim yılı başında okul yöneticileri tarafından farklı yerleşim uygulamaları hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılması önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Esnek yapıda farklı mobilyalar kullanılarak farklı yerleşim düzenleri uygulamalarıyla yapılabilecek pilot bir çalışmayla öğretim programındaki kazanımlara ulaşma süreci ve kullanıcıların memnuniyeti değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2018). Türk ilköğretim okulları İngilizce programındaki hedef ve yöntemlerin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 5-18.
- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim I. Kademe programlarının özellikleri ve dayandığı eğitim felsefeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2016). Eğitimin felsefi temelleri. https://www.researchgate.net/profile/Ali_Arslan9/publication/316684972_Egitimin_Felsefi_Temelleri/links/5b0578800f7e9b1ed7e812c0/Egitimin-Felsefi-Temelleri.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, M. (2007). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. https://www.researchgate.net/publication/284626676_CUMHURİYET_DONEMI_ILKOGRETİM_PROGRAMLARI_VE_BELLI_BASLI_OZELLIKLERI sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 73- 94.
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2016* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altın, H. (2014). II. Meşrutiyetten cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve onun eğitim ve eğitimci kavramları ile ilgili düşünceleri. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 33(55), 219-252.
- Armstrong, N. & Chang, S. (2007). Location, location, location. Does seat location affect performance in large classes? *Journal of Collage Science Teaching*, 37(2), 54-58.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, TEDMEM*, 40 (182), 111-126.
- Başar, E. (2010). Türkiye’deki eğitimin tarihsel gelişimi. Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (5. baskı, s. 23-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, Demir, S. (2015). Sınıfta fiziksel çevrenin yönetimi. D. Erbaş (Ed.), *Sınıfta Etkili ve Öğretim (Etkinlikler ve Örnekler)* içinde (1. Baskı, s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraklı, B. (1999). *Mukayeseli eğitim felsefesi sistemleri*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Benoit, A. (2017). Monitoring implementation of active learning classroom at lethbridge college, 2014-2015. *Journal of Learning Spaces*, 6, 14-25.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education. An introduction to the theory and methods*. (5. Edition). USA: Pearson.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne ilkökul programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 377-393.
- Bütün, M. ve Gültepe, T. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 80- 89.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Işık, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chen, V., Leger, A. & Riel, A. (2016). Standing to preach, moving to teach: what TAs learned from teaching in flexible and less-flexible spaces. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 187-198.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Wyse, D. (2010). *A guide to teaching practice*. (5. Ed.). Oxon: Routledge.
- Correa, R., Lara, E., Pino, P. & Vera, T. (2017). Relationship between group seating arrangement in the classroom and student participation in speaking activities in EFL classes at a secondary school in Chile. *Universidad Pedagógica Nacional Facultadde Humanidades Folios*, 45, 145-158.
- Çağlar, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çandar, H. ve Şahin, A.E., (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 109-119.
- Çeliköz, M. (2017). *Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cleveland, B., Soccio, P. & Love, P. (2016). *Learning environment evaluation and the developments of school facility design guidelines*. AARE Conferance, 2016, Melbourne, Victoria.
- Çubukçu, Z. (2010). Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış*, 6 (16), 37-40.
- Demir, S. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenlemesine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirpolat, C. B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Seta Analiz*, 131.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. ve Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25.
- Demirtaş, Z. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış*, 16, 41-45.
- Dewey, J. (2012). *Okul ve toplum*. (çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi Yayınları (3. baskı).

- Dillon, R. (2018). Room for improvement. *Educational Leadership*, 76(1), 40-45.
- Diñer, A. (2016). *İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğın, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğın, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 407-442.
- Drucker, P., F. (1994). The age of social transformation. *The Atlantic Monthly*, 274, 53-80.
- Duncanson, E. (2014). Lasting effects of creating classroom space: A study of teacher behaviour. *Educational Planning*, 21(3), 29-40.
- Er, S. ve Aral, N. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş sınıflarda öğretmenin rolü. *EKEV Akademi Dergisi*, 12(35), 391- 396.
- Erdem, A. E. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*.(11. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi (1. ve 2. Cilt, 1. Baskı)*. İstanbul: Eser Kültür Yayınları.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2010). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (5. baskı, s. 67-94).
- Ergün, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, A. (2005). İlköğretim bilgisayar dersindeki sınıf yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4, 170- 181.
- Ersöz, Y. (2012). *İlköğretim ikinci kademedeki branş derslik sistemini uygulamasına ilişkin idareci, öğretmen ve öğrenci görüşleri (Malatya ve Elazığ örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Eyiol, Ö. K. (2019). *Ortaokul matematik uygulamaları öğretim programlarının Eisner'in eğitsel eleştirisi modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Falout, J. (2014). Circular seating arrangements: Approaching the social crux in language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 275-300.
- Ford, A. (2016). Planning classroom design and layout to increase pedagogical options for secondary teachers. *Educational Planning*, 23 (1), 25-33.
- Freeman, Larsen, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Graue, E., Rauscher, E. & Sherfinski, M. (2009). The synergy of class size reduction and classroom quality. *Elementary School Journal*, 110(2), 178-201.
- Gündoğdu, A. (2010). Okul ve eğitim. *Eğitime Bakış*, 16, 1-3.
- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı mirası Cumhuriyet'in inşası modernleşme, eğitim, kültür ve aydınlar*. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış*, 16, 3-9.
- Güven, B., Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları. *İlköğretim Online*, 3(1), 25-34.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. England: Longman.
- Harvey, E. J. & Kenton, M.C. (2013). Classroom seating considerations for 21st century students and faculty. *Journal of Learning Spaces*, 2(1).
- Hassel, K. (2011). Flexible furnishing. *American School & University*, 18-19.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 747-755.

- Henshaw, R. G., Edwards, P. M., Bagley, E. J. (2011). Use of swivel desks and space to promote interaction in mid-sized college classrooms. *Journal of Learning Spaces*, 1(1).
- Hoşgörür, V. (2010). Eğitimin toplumsal temelleri. Ö. Demirel, Z Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (5. Baskı, s.129-160). Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Işık, A. (2018). *Yabancı dil nasıl öğrenilmez? Nasıl öğrenilir?* Ankara: Elma Yayınevi.
- Işık, H. (2005). Öğrenme ortamlarının fiziksel üzeni. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (3. baskı, s.13-29). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayıncılık.
- İhsanoğlu, E. (1990). *Darülfünun tarihçesine giriş ilk iki teşebbüs*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İşler, H. (2016). *The examination of educational philosophy of Turkish national education councils between 1946 and 2014*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kandemir, A. ve Tok, Ş. (2017). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 215, 27-67.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (26. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaplan, M. (2010). *Kırsalda Fen ve Teknoloji dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 123- 134.
- Kocaman, K. (2017). Osmanlı medrese sistemini etkileyen faktörler. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 400-427.
- Koç, G. (2003). Davranışçı yaklaşım, edimsel koşullanma. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* içinde (2. baskı, s. 149-205). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kregenow, J., M., Rogers, M., Price, M. & F. (2011). Is there a “back” of the room when the teacher is in the middle? *Journal of College Science Teaching*, 40(6), 45-51.
- Kurt, İ. (2016). *Eğitim felsefesinin mahiyeti, fonksiyonu ve geleceğine ilişkin bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kuyumcu Vardar, A. (2019). Temel felsefi akımlar ve eğitim VII: Pragmatizm ve eğitim. B. Biçer ve B. Zabun (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (s. 131-146). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Küçüköğlü, A. ve Özerbaş, M.A. (2004). Eğitim ergonomisi ve sınıf içi fiziksel değişkenlerin organizasyonu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4/2, 121-134.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principlers in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Markle, B. (2017). A 7th grade teacher’s shift to flexible seating. Retrieved from <https://www.edutopia.org/article/7th-grade-teachers-shift-flexible-seating>
- McCorskey, J. C. & McVetta, R.W. (1978). Classroom seating arrangements: Instructional communication theory versus student prefences. *Communication Education*, 27, 99-111.
- Memioğlu, A. Z. (2003). İmparatorluktan cumhuriyete ilköğretimimiz. *A.Ü. Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 241- 252.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2014). *Derslik donatımı ve ders araç gereçleri standartları çalıştayı*. Sonuç değerlendirme raporu, Antalya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı (2015). *Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ders aletleri yapım merkezi. http://daym.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/03135450_DAYM_tanYtYm2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Milli eğitim şuraları kararları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> sayfasından erişilmiştir.

- Metin, E. (2010). Osmanlı medreselerinin eğitim ve öğretim programları. http://www.cansaati.org/topluluk/forum_posts.asp?TID=3250&title=osmanli-medreseler%DDn%DDn-ret%DDm-programlari sayfasından erişilmiştir.
- Monterola, C., Roxas, R. M. & Carreon-Monterola, S. (2008). Characterizing the effect of seating arrangement on classroom learning using neural networks. *Wiley Online Library*, 14(4), 26-33.
- Okçu, O. E. (2015). *Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri (Mersin ili Akdeniz-Yenişehir ilçelerindeki ilköğretim öğretmenleriyle çalışma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Oral, Y. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim politikaları bağlamında İngilizce: “eleştirel bir çalışma”. *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 1, 59-68.
- Öktem, Ü. (2004). Osmanlı medreselerinde felsefe. *OTAM Dergisi*, 15, 159-174.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2010). Neyi niçin yapılandıracağız? *Eğitime Bakış*, 16, 10-16.
- Özkan, Seyratlı, E., Karataş, İ. H. ve Gülşen, C. (2016). Türkiye’de 2003- 2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 245-254.
- Pedro, N. (2017). Redesigning learning spaces: What do teachers want for future classrooms? *International Conference Educational Technologies*, 51-58.
- Pınar, M. A. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.
- Pınarkaya, Y. ve Özyürek, C. (2015). Branş derslik sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*, 17.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw Hill.
- Prawat, R.S. (1992). Teachers’ beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100 (3), 354-395.
- Prawat, R.S. (1996). Constructivism, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 215-225.

- Pring, R. (2013). *Eğitim araştırmaları felsefesi*. (çev. D. Köksal). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2. Basımdan çeviri).
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching* (2. Ed). UK: Cambridge University Press.
- Russell, B. (1999). *Eğitim üzerine*. (çev. N. Bezel). İstanbul: Say Yayınları.
- Saunders, G., Oradini, F. & Clements, M. (2017). SMART teaching in new and old classrooms. *IAFOR Journal of Education*, 5, 85-109.
- Schunk, D. H. (2011). *Learning theories an educational perspective*. (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya* (24. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shneiderova, P. (2013). *The effective classroom management in young learners' language classes*. Unpublished bachelor thesis, Masaryk University Brno Faculty of Education, Brno.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Siegel, C. & Claydon, J. (2016). Innovation in higher education: the influence of classroom desing and instructional technology. *I-manager's Journal on School Educational Technology*, 12(2), 24-33.
- Simmons, K., Carpenter, L., Crenshaw, S. & Hinton, V. M. (2015). Exploration of classroom seating arrangement and student behavior in a second grade classroom. *Georgia Educational Researcher*, 12(1), 50-68.
- Smith, C. (2017). The influence of hierarchy and layout geometry in the design of learning spaces. *Journal of Learning Spaces*, 6(3), 59-67.
- Sönmez, Lebriz, A. ve Tekindal, S. (1998). İlköğretim okulları sınıflarında öğrencilerin ve fiziki durumun organizasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 347-356.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi* (12. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stapp, A. (2018). Alternative seating and students' perceptions: implications for the learning environment. *Georgia Educational Researcher*, 14(2), 34-50.
- Stringer, J. P. (2009). *Classroom arrangement and how it affects student learning*. Unpublished master's thesis, Ohio University The Faculty of the Patton Collage of Education.
- Şanal, M. (2003). Osmanlı Devleti'nde medreselere ders programları, öğretim metodu, ölçme ve değerlendirme, öğretimde ihtisaslaşma bakımından genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 149-168.

- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 187-199.
- Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.
- Şentürk, C. ve Baş, G. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ve sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış*, 16, 66-72.
- Şimşek, A. (2011). *Öğretim tasarımı* (2. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabancalı, E. (2016). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran, K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (12. Baskı), 59-78.
- Taş, A. (2016). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran, K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (12. Baskı), 33-58.
- Teyfur, E ve Teyfur, M. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir ili örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tezcan, M. (1984). *Eğitim sosyolojisi kuram ve sorunlar*. (3. Baskı). Ankara: Çağ Matbaası.
- Tutkun, Ö. F. (2011). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (11. Baskı), 235-265. Ankara: Pegem Akademi.
- Türnüklü, A. (2000a). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Türnüklü, A. (2000b). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(3), 449-466.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/uludag.htm sayfasından erişilmiştir.
- Ulusoy, A. (2003). Öğrenme. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme içinde* (2. Baskı), 137-148. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. New York: Cambridge University Press.

- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler-yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vural, B. (Ed.). (2004). *Nitelikli sınıf ve stressiz eğitim ortamı* (2. baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Walczak, M. M. & Van Wylen, D. G. L. (2013). Tiered classrooms at st. Olaf collage: faculty and students perceptions of three different designs. *Journal of Learning Spaces*, 2(2).
- Wannarka, R. & Ruhl, K. (2008). Classroom seating and achievement: Seating arrangements that promote positive academic behavioral outcomes: a review of empirical research. *Support for Learning*, 23(2), 89-93.
- Wink, J. (2011). *Critical pedagogy. Notes from the real world*. Upper Saddle, NJ: Pearson.
- Xi, L., Yuan, Z., YunQui, B. & Chaing, F. (2017). An investigation of university students' classroom seating choices. *Journal of Learning Spaces*, 6(3), 13-22.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 112, 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N.T. (2017). Son 15 yılda yayınlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim dergisi*, 18(2), 702-737.
- Yücel, S. (2008). *İlköğretim okullarında sınıfın fiziksel değişkenlerinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/05/2018-16586



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.7826835
Konu : Araştırma İzni

18.04.2018

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 29.03.2018 tarih ve 6794 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde bulunan, Ceren SALMA'ya ait "İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulandığı Sınıf Ortamlarının Paydaşların Bakış Açuları Temelinde Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için ilimiz Alaşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda uygulanacak olan araştırma izni ile ilgili olarak, Müdürlük Makamından alınmış 17.04.2018 tarih ve 7780593 sayılı onay yazısı yazınız ekindeyiz.

Bilgilerinizi ve araştırma tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

İsmail ÇETİN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Onay yazısı (1 sayfa)
Ölçekler (8 sayfa)

Manisa Valiliği
Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü
19.04.2018
Sabahattin GÜRLÜ
Şef

Nispetiye Mh. Atatürk Biv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: An-Ge Birimi
Tel: (0 262) 211 46 08 (105)
Faks: (0 262) 251 12 51

Bu belge gıvesiz elektronik ortam ile kullanılabilir. <https://mekongre.meb.gov.tr> adresinde; d26b-36d0-34cf-a312-5260 kaidi ile kayıt edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/05/2018-16586



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.7780593
Konu : Araştırma İzni

17/04/2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi,
b) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 29.03.2018 tarih ve 6794 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ceren SALMA'ya ait "İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulandığı Sınıf Ortamlarının Paydaşların Bakış Açılarını Temelinde Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için Alaşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin; 2017 - 2018 eğitim öğretim yılı içerisinde, okul müdürlüğümün gözetim, denetim ve sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

M. Tahsin KALAYCI
Şube Müdürü

OLUR
17.04.2018

İsmail ÇETİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Tarih:

Saat:

1. Branş Dersliklerinin Düzenlenmesi
2. Dersliklerin Materyal Zenginliği
3. Esnek Yerleşim Uygulamaları
 - a. Esnek Öğrenci Sıraları
 - b. Esnek Kullanım Alanı
4. Eşzamanlı Farklı Öğrenme Grupları
 - a. Eşzamanlı Farklı Öğrenme Grupları İçin Kullanım Alanı
5. Hazırlayıcı ve Danışman Öğretmen

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Soruları

Sayın Hocam,

“İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulandığı Sınıf Ortamlarının Paydaşların Bakış Açılarını Temelinde Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma kapsamında, İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı sınıflarda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin sınıf içi öğrenci oturma düzenleri ile ilgili görüşlerine başvurmaktayız. Amacımız siz değerli öğretmenlerimizi değerlendirmek değil, sizin bakış açınızdan bir durumu anlamaktır.

Hazırlanan görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bağlamsal bilgiler ile ilgili sorular; ikinci bölümde sınıf içi oturma düzeni ve İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin sorular; üçüncü bölümde ise kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme, veri kaybı yaşanmaması için izniniz dâhilinde kaydedilecektir. Görüşme kaydı, araştırmacı tarafından kimseyle paylaşılmayacak, üçüncü kişilerden tamamıyla saklanacaktır.

Görüşmeleriniz sadece bu çalışma kapsamında değerlendirilip başka hiçbir amaçla kullanılmayacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ceren SALMA

İngilizce Öğretmeni

Pamukkale Üniversitesi EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

Birinci Bölüm: Bağlamsal Bilgiler

1. Hangi sınıf düzeyleriyle haftada kaç saat ders işliyorsunuz?
2. Sınıf mevcutlarınız nedir?
3. Okulunuzdaki sınıflar branş sınıfları mı yoksa öğretmenler mi sınıfları gezmekte?
 - a. Mevcut durumun, öğretim programını uygulamanız sürecinde olumlu etkisine yönelik deneyimleriniz nelerdir?
 - b. Mevcut durumun, öğretim programını uygulamanız sürecinde olumsuz etkisine yönelik deneyimleriniz nelerdir?
4. Bir mecazla (metaforla) ifade edecek olsanız, okulunuzdaki tipik bir sınıfa girdiğinizde, öğrencilerin oturma düzenini neye benzetirdiniz?

İkinci Bölüm: Sınıf İçi Oturma Düzeni ve İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulanması

1. İngilizce öğretim programının kazanımlarına ulaşmak için sınıfınızda hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktasınız?
 - a. Yöntem ve teknik seçiminizde sınıflarınızın fiziksel özellikleri/oturma düzenleri sizi nasıl etkilemekte?
 - b. Kullandığınız yöntem ve teknikler, mevcut oturma düzeni ile uyumsuz olduğunda neler yapıyorsunuz?
 - c. Öğretim programında yer alan dört beceriyi geliştirmeye yönelik kazanımlara ulaşmak için sınıf içindeki etkinliklerinize, öğrenci oturma düzeninin olumlu ve olumsuz etki ettiği deneyimleriniz nelerdir?
 - d. Sınıf içi etkinliklerinizi öğrenci oturma düzeni sayesinde tam olarak uygulayabildiğiniz durumlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız birkaçını anlatabilir misiniz?
 - e. Sınıf içi etkinliklerinizi öğrenci oturma düzeni sebebiyle tam olarak uygulayamadığınızı düşündüğünüz durumlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız birkaçını anlatabilir misiniz?
2. Bir sınıfta öğrencilerin oturma düzeni, sizin dersinizin kazanımlarını gerçekleştirecek bir etkinlik için uygun olmadığında, ne tür çözümler veya stratejiler üretiyorsunuz?
3. Bir mecazla (metaforla) ifade edecek olsanız, sınıflarınızın mevcut oturma düzeni ile öğretim programındaki kazanımlara ulaşma çabanızı neye benzetirdiniz? Neden?
4. Dersinizin yapısına, kazanımlarına göre sınıf oturma düzenini değiştirmeyi denediğiniz/düşündüğünüz durumlarda neler yaşadınız/hissettiniz?
 - a. Öğrenci oturma düzenini sosyal, akademik ve davranışsal ihtiyaçlar sebebiyle ne sıklıkla değiştirirsiniz?
 - b. Sınıf düzeninde değişiklik yaptığınızda ne tür tepkilerle karşılaşıyorsunuz?
 - Sadece ders süresi içindeki değişiklik için
 - Sürekli kalıcı değişiklik için
 - i. Öğrencilerden
 - ii. Meslektaşlardan
 - iii. Velilerden
 - iv. Yönetimden
5. “Derslerin yapısına göre ve/veya yaş düzeylerine göre sınıf oturma düzeni değiştirilmelidir” dersiniz işe nereden başladınız?
 - a. Bu değişimin öğretmenler ve öğrenciler açısından sakıncaları neler olabilir?
 - b. Bu değişimin öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajları neler olabilir?

6. Deneyimleriniz ışığında, İngilizce Öğretim Programının layıkıyla uygulanabilmesi için ideal öğrenci yerleşim düzenini / sınıfın fiziki yapısını nasıl tanımlarsınız? Neden? Taslak olarak çizer misiniz?

Üçüncü Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet:
2. Yaş:
3. Öğretmenlik Deneyim Süresi:
4. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi:
5. Lisanstan Mezun Olduğu Bölüm/Alan:
6. Lisansüstü Eğitim Alma Durumu:

Ek 4. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Soruları

Değerli Öğrencilerimiz,

“İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulandığı Sınıf Ortamlarının Paydaşların Bakış Açılarını Temelinde Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma kapsamında, İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı sınıflarda programın uygulanmasında etkili olan paydaşlardan siz öğrencilerin oturma düzenleriniz ile ilgili görüşleriniz alınacaktır.

Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sınıf içi oturma düzeni ve İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin sorular; ikinci bölümde ise kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme, veri kaybı yaşanmaması için izniniz dâhilinde kaydedilecektir. Görüşme kaydı, araştırmacı tarafından kimseyle paylaşılmayacak, üçüncü kişilerden tamamıyla saklanacaktır.

Görüşleriniz sadece bu çalışma kapsamında değerlendirilip başka hiçbir amaçla kullanılmayacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ceren SALMA

İngilizce Öğretmeni

Pamukkale Üniversitesi EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

Birinci Bölüm: Sınıf İçi Oturma Düzeni ve İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulanması

1. Sınıfınızdaki öğrenci oturma düzenini nasıl tanımlarsınız?
 - a. Sınıfta nerede oturuyorsunuz?
 - b. Oturduğunuz yeri değiştiriyor musun? Neden?
 - c. Oturduğunuz sıranın yeri İngilizce dersine rahatlıkla katılım göstermenizi etkiliyor mu? Nasıl?
 - i. İngilizce dersine rahatlıkla katılabilmeye oturduğunuz yerin ne gibi etkileri olmaktadır?
 - ii. Oturduğunuz yerin derse katılımınıza etkisi konusunda yaşadığınız olumlu ve olumsuz durumları anlatır mısınız?

2. İngilizce derslerinde ne çeşit etkinlikler yapıyorsunuz?
 - a. Derslerde dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinliklerini nasıl bir oturma düzeninde yapmaktasınız? Bu düzenin dersteki performansınıza etkisi konusunda neler yaşamaktasınız? Neden?
 - b. İngilizce derslerinle arkadaşlarınızla ikişerli veya grup çalışmaları yaparken çalışma alanınızı veya arkadaşlarınızı nasıl ayarlamaktasınız?
 - c. Etkinlik yaparken/yapmadan önce sınıfın oturma düzeni değiştiriliyor mu?
 - i. Değişiklik yapılıyorsa nasıl bir değişikliğe gidiliyor?
 - ii. Değişiklik yapılma(ma)sı sizi nasıl etkiliyor?/ Ne ifade ediyor?
 - iii. Kendinizi en iyi hissettiğiniz oturma düzeni nasıldır?
3. İngilizce dersinin sizin için daha verimli olması için ideal oturma düzeniniz nasıl olmalı? Ne tür değişiklikler yapılmalı? Nerede / kimlerle oturmalısınız? Neden?

İkinci Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet:
2. Yaş:
3. Kaçınıcı Sınıfta Olduğu:
4. Bulunduğu Okuldaki Öğrencilik Süresi:

Ek 5. Okul Yöneticisi Görüşme Formu

Okul Yöneticisi Görüşme Soruları

Sayın Okul Yöneticisi,

“İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulandığı Sınıf Ortamlarının Paydaşların Bakış Açılarını Temelinde Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma kapsamında, İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı sınıflarda programın uygulanmasında etkili olan paydaşlardan siz okul yöneticilerinin sınıf öğrenci oturma düzenleriyle ilgili görüşleriniz alınacaktır.

Hazırlanan görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bağlamsal bilgiler ile ilgili sorular; ikinci bölümde sınıf içi oturma düzeni ve İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin sorular; üçüncü bölümde ise kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme, veri kaybı yaşanmaması için izniniz dâhilinde kaydedilecektir. Görüşme kaydı, araştırmacı tarafından kimseyle paylaşılmayacak, üçüncü kişilerden tamamıyla saklanacaktır.

Görüşleriniz sadece bu çalışma kapsamında değerlendirilip başka hiçbir amaçla kullanılmayacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ceren SALMA

İngilizce Öğretmeni

Pamukkale Üniversitesi EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

Birinci Bölüm: Bağlamsal Bilgiler

1. Okulunuzdaki sınıflar branş sınıfları mı yoksa öğretmenler mi derslikleri gezmekte?
 - a. Mevcut durumun avantajıyla ilgili ne gibi deneyimlerden bahsedebilirsiniz?
 - b. Mevcut durumun dezavantajıyla ilgili ne gibi deneyimlerden bahsedebilirsiniz?
2. Sınıfları ve öğrenci sıralarını eğitim-öğretime hazırlamak için neler yapmaktasınız?
 - a. Eğitim ortamlarının düzenlemesini ne zaman yapmaktasınız?
 - b. Mevcut düzenlemeyi yaparken neleri göz önünde bulundurmaktasınız?
 - c. Sıralarınız ders öncesinde değişim için esnek yapıya sahip mi?

- d. Sıraların sınıflardaki mevcut yerleşim şekli konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

İkinci Bölüm: Sınıf İçi Oturma Düzeni ve İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulanması

1. İngilizce dersi öğretmenlerinizin dersleri için oturma düzenini değiştirip değiştirmedikleri konusunda ne gibi deneyimler yaşamaktasınız?
 - a. Değişim yapmayı tercih eden öğretmenlerin amaçları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - b. Değişim yapmayı tercih etmiyorlarsa sebebi ne olabilir?
2. Öğrenci oturma düzenleri veya öğrenci sıraları ile ilgili size ne gibi talep, şikayet veya memnuniyetler dile getirilmekte? Genellikle hangi noktalara değinilmekte?
 - a. Öğretmenler tarafından
 - b. Öğrenciler tarafından
 - c. Diğer yöneticiler tarafından
 - d. Hizmetliler tarafından
 - e. Veliler tarafından
3. Mevcut sınıf düzenlerinin programların felsefesine uygun olması için ne tür önlemler alıyorsunuz?
 - a. Önlemlerinizi işe koşarken hangi etmenler işinizi kolaylaştırmaktadır?
 - b. Önlemlerinizi işe koşarken amacınıza ulaşmanızı zorlaştıran ne tür durumlarla karşılaşmaktasınız?
 - i. Zorluklarla karşılaştığınızda bu durumu aşmak için neler yapmaktasınız?
 - ii. Zorlukları aşabilmenizi sağlamış olan ve/veya sağlayamamış olan yöntemlerinize ait deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

Üçüncü Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Yöneticilik Statüsü:
2. Cinsiyet:
3. Yaş:
4. Öğretmenlik Tecrübe Süresi:
5. Yöneticilik Tecrübe Süresi:
6. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi:
7. Lisanstan Mezun Olduğu Bölüm/Alan:
8. Lisansüstü Eğitim Alma Durumu:

Ek 6. Okul Yardımcı Personeli Görüşme Formu

Yardımcı Personel Görüşme Soruları

Sayın Okul Yardımcı Personeli,

“İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulandığı Sınıf Ortamlarının Paydaşların Bakış Açılarını Temelinde Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma kapsamında, İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı sınıflarda programın uygulanmasında etkili olan paydaşlardan siz okul temizlik işleriyle ilgilenen yardımcı personellerin sınıf öğrenci oturma düzenleriyle ilgili görüşleriniz alınacaktır.

Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sınıf içi oturma düzenine ilişkin sorular; ikinci bölümde ise kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme, veri kaybı yaşanmaması için izniniz dâhilinde kaydedilecektir. Görüşme kaydı, araştırmacı tarafından kimseyle paylaşılmayacak, üçüncü kişilerden tamamıyla saklanacaktır.

Görüşleriniz sadece bu çalışma kapsamında değerlendirilip başka hiçbir amaçla kullanılmayacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ceren SALMA

İngilizce Öğretmeni

Pamukkale Üniversitesi EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

Birinci Bölüm: Sınıf İçi Oturma Düzeni

1. Bir sınıfın temizliğini nasıl yapıyorsunuz?
 - a. Görev yaptığınız sınıflarda, sıraların yerleşimi nasıldır?
 - i. Sıraların dizilişinde değişiklikler yapılıyor mu? Bu durum sizi nasıl etkiliyor? Neden?
 - b. Sınıflardaki sıraların diziliş şekli yaptığınız işlere nasıl etki etmektedir?
 - i. Olumlu etkileri (deneyimleriniz) nelerdir?
 - ii. Olumsuz etkileri (deneyimleriniz) nelerdir?
2. İşinizi yaparken yaşadığınız zorlukları aşmak için ne tür pratik çözümler üretmektesiniz?

- a. İşinizi yaparken, yaptığınız işi kolaylaştırıcı ne tür pratik çözümler üretiyorsunuz?
 - b. Öğrenci sıralarının düzeni ile ilgili okul idaresiyle ve/veya öğretmenlerle ne gibi fikir alışverişi yapıyorsunuz?
3. İşinizi daha verimli yapabilmeniz için sıraların düzenin nasıl olmasını isterdiniz? Neden?

İkinci Bölüm: Kişisel Bilgiler

- a. Cinsiyet:
- b. Yaş:
- c. Görevde Tecrübe Süresi:
- d. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi:
- e. Mezuniyet Durumu:

Ek 7. Öğretmenlerin Öğrenci Oturma Düzeni Üzerine Metaforları

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrenci Oturma Düzeni Üzerine Metaforları

Öğretmen	Metafor
Öğret A 1	Askeri Düzen
Öğret A 2	Silsile
Öğret A 3	-
Öğret B 1	Askeri Disiplin
Öğret C 1	Sinema
Öğret C 2	-
Öğret D 1	Otobüs Garajı
Öğret D 2	Konferans

Aslında biraz askeri düzen. Yani arka arkaya çoğunluk. Sanki komut bekliyorlarmış gibi, sadece komutla çalışıyorlarmış gibi geliyor bana. (ÖğretA1)

Silsile. Özellikle bu kalabalık sınıflarda arka arkaya bir duvardan bir duvara. Arkaya doğru kalabalıktan yetişemiyorsun. Duyuramıyorum kendimi kalabalık sınıflarda arkaya genellikle. Önde oturan öğrencilere ve ortada oturan öğrencilere duyurabiliyorum sesimi. Silsileyi o yüzden söyledim. Onlar da söylediklerimi aktarıyorlar yalan yanlış olsa da. (ÖğretA2)

Askeri disipline benzetiyorum. Askeriyede sanki kıtaları dizmişiz. Karşımızda cam kenarı, orta sıra ve duvar kenarı olarak üçe bölmüşüz öğrencileri. Yan yana da oturtmuşuz hiçbir şekilde hareket edemiyorlar. Konuşturmuyoruz da zaten. Hani ekstra aralarında da konuşamıyorlar. Öğrencilerin rahat olması lazım aslında. (ÖğretB1)

Sinemada oturur gibi. Sinemaya benzetiyorum ben sınıflarımızı. Herkes sıra sıra oturmuş. Bir öğrenci oturuyor onun arkasında başka öğrenci var. Bu şekilde sıralı sıralı oturuyorlar. Sanki biz ekranız bize bakıyorlar gibi bir durum söz konusu. Öylece sahneler akıp gidiyor gözlerinin önünden ne öğrenebiliyorsa öğreniyor artık. Birden İngilizce geliyor, o gidiyor ne bileyim matematik geliyor, o bitince fen geliyor. Çocuk izliyor. (ÖğretC1)

Otobüs garajı. Yani şu anda geldi aklıma daha önce hiç düşünmemiştim böyle bir şey. Hani otobüs garajında böyle otobüsün içinde de çift oturuyoruz ya sütun şeklinde. Garajların şekline benziyor hani otobüs yok, tavan açık. Biz de o şekilde oturtuyoruz çocukları, onun gibi. Hani peronlarda otobüsler yerlerine park ederler ya öğrenciler de gelip yerlerine oturuyorlar park etmişler gibi oluyorlar. (ÖğretD1)

Oturma düzeni klasik bizde. Öğretmen konferans veriyormuş gibi oluyor. Sıkıcı bir konferansta hani öğrenciler öyle oturuyorlar ya işte onun gibi. Hani kalabalık seminerlere gidilir, sıkıcı bir seminer olur, işte onun gibi bir durum. Aslında şu an öğretmenlerin seminerlerini bile değiştirmeye başladılar. Oyunlar koyuyorlar araya. O monotonluğu yıkmaya çalışıyorlar. Öğrencilerin bu klasik oturma düzeninde itici bir seminere gitmiş gibi hissettiklerini gözlerinden anlıyorum. Ne kadar eğlenceli yaparsanız yapın sınıfın oturma düzeni, kalabalık olması, o klasik düzen çocukları gerçekten bozuyor. Eğitimsel anlamda öğrenciyi derse çekmek çok zor oluyor. (ÖğretD2)

Ek 8. Mevcut Oturma Düzeni İle Kazanımlara Ulaşma Çabası Metaforları

Tablo 4.8. Mevcut Oturma Düzeni Metaforları

Öğretmen	Metafor
Öğret A 1	Akıntıya Karşı Kürek Çekmek
Öğret A 2	-
Öğret A 3	Yokuşu Tersten İnmek
Öğret B 1	Tiyatro/Televizyon/Radyo
Öğret C 1	Tiyatro
Öğret C 2	Hapishanede Mahkûm
Öğret D 1	Kısmi Hapis Hayatı / Gardiyan Kütüphanedeki Raflardaki Kitaplar
Öğret D 2	Tiyatro

Çocuklar o sıralarda kısmi bir hapis hayatı yaşıyorlar, hiçbir şekilde hareket edemiyorlar. Ben de onların başındaki her hareketlerini yöneten gardiyanım. Şu anki sıralar onların hareketliliğini çok engelliyor. Mesela “tahtaya kalk, gel” diyorum, sıradan çıkabilmesi için sırayı iteklemesi gerekiyor. Yanındaki arkadaşının kalkması gerekiyor bazen onun sıradan çıkabilmesi için. Takır tukur güriültüler, gereksiz sesler olabiliyor. Bazen yanındaki arkadaşı kalkarken sıkıntılar yaşıyorlar. Bazen sırayı kendine doğru çekmiş oluyor, önündeki sıra arkadakini sıkıştırmış oluyor. “Sıraları biraz öne çekin, çıkamıyorum” diye bağıyorlar. Çocuğu tahtaya kaldıracığım ama düşünüyorum acaba kaldırmazsan mı diye. Çünkü bazen sıralar duvara yaslanmış oluyor. Önce sırayı genişletecek kalkarken, sonra yanındaki kalkıp ona yer verecek ki çocuk kalkıp tahtaya gelebilsin. (ÖğretD1)

Kendimi tiyatrocü olarak hissediyorum. Çocukların ilgisini çekmek için sürekli komik olmak zorundayım, garip garip sesler çıkarmam gerekiyor. Bazen kendimi şaklaban gibi hissediyorum. Kendime bile gülüyorum bazen. Dikkatlerini böyle çekmezsem kopup gidiyorlar. (ÖğretD2)

Kütüphanedeki raflardaki kitaplara benzetiyorum. Varlar, işte tam da orada duruyorlar, içleri dolu ama açmak gerekiyor. Çocukların içleri dolu ama o bilgilerine, o düşüncelerini açıp bakmak gerekiyor. Çocukları biraz hareketlendirmek gerekiyor. Ama şu anki oturma düzeni ile hareketlendiremiyoruz, içlerini açıp bakamıyoruz. (ÖğretD2)

Kazanımlara ulaşmak için çok çaba sarf ediyoruz. Mecburiyetten ulaşmamız gereken kazanımlara ulaşma çabası içindeyken böyle bir sınıfla, sınıf düzeni ile karşılaşmak çok sinir bozucu. Bu durumda tiyatro gibi oluyor. İşin içinde ben de varım sonuçta yine herkes arka arkaya yan yana sıralanmış bir şekilde. Karşılarında bir öğretmen var, bir görsel var. Görsel eşliğinde ders dinliyorlar, derse katılıyorlar. Aslında tiyatrodaki dinleyen konumundalar ama burada biraz aktiflik de var sonuçta biraz da olsa öğrenciler derste katılıyorlar. Önlerinde görseller devam ediyor. Onlar onu izliyorlar, alkışlıyorlar, arada parmak kaldırıyorlar. Yani tam bir tiyatro gibi. (ÖğretC1)

Kendimi bir hapishanede mahkûm gibi hissediyorum. Ellerim kollarım bağlanmış, o zor şartlarda onu yapmak zorundayım. Yeteri kadar özgür olamadığım için, kendimi ifade edemediğimden, çocuklara durumu yeterince veremediğimden bu şekilde hissediyorum. Ve ben kendim de gerildiğim için çocuklardan da yeterince dönüt alamam. İstedğim şekilde olumlu sonuçlara ulaşamaz. Ben gerilip sıkılınca onlar da gerilirler. Sınıfın oturma düzenini değiştirdiğimde ilk başlarda kargaşadan ötürü ben de gerildim. Biliyorsunuz sınıfta kargaşa varsa öğretmen de geriliyor ama onun dışında bazı şeyler hedeflerine ulaştığı için ben de mutlu oldum, gerginliği attım. İstedğim verimi elde edebildiğim zaman mutlu oldum. (ÖğretC2)

Tiyatro oyununa benzetiyorum. Hani öğrenciler öğretmene özenerek tahtaya çıkması gerekirken, tahta olmamış olsa bile daha sıcak ve samimi bir ortamda görsellerin İngilizce olduğu bir ortamda kendisine yeni bir dünya yaratacak. Aslında daha güzel olacak. Tiyatroda o da rol alacak. Aslında bizim onlara rehber olmamız onların asıl oyuncu olması gerekmektedir. Ama şu durumda sanki asıl oyuncu biziz, onlar izleyici olarak bize destek veriyorlar sanki. Ve çoğu zaman da destek bile vermiyorlar. Öğretmen anlatıyor anlatıyor geçiyor, televizyon izler gibi, radyo dinler gibi tepkisiz kalıyorlar. Derslerde uyudukları oluyor, hayallere daldıkları oluyor. (ÖğretB1)

Bazen çıkmak istediğim yokuşu tersten iniyor muşum gibi hissediyorum. Hedeflere basamak basamak şekilde, dağın zirvesine, ulaşmak istedikçe ortam beni geri atıyor. Sanki geriye koşuyormuşum gibi hissediyorum. Çünkü okuldaki imkânlar yetersiz. Görseller yetersiz. Oturma şekilleri buna uygun değil. Sıralar uygun değil. Yani ortam, düzen elverişli değil, sınıf ortamımız hiç uygun değil. (ÖğretA3)

Akıntıya karşı kürek çekmek gibi görüyorum. Biraz biz şartları zorlayarak bir şeyler yapmaya çalışıyoruz devletin imkânları ölçüsünde. (ÖğretA1)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Ceren
Soyadı	SALMA
Doğum Yeri ve Tarihi	Adana, 17/10/1983
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	İstasyon Mahallesi Gün Sazak Sokak Ethem Güner Apartmanı No: 22/9 A blok Alaşehir/Manisa cerenct@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Kasım Sacide Ener İlköğretim Okulu, Adana Mehmetçik İlköğretim Okulu, Diyarbakır Şehit Polis Mehmet Erçin İlköğretim Okulu, Diyarbakır Urla Ortaokulu, İzmir
Ortaöğretim	Urla Lisesi, İzmir
Yükseköğretim (Lisans)	Onsekiz Mart Üniversitesi Anafartalar Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği, Çanakkale
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, Denizli
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Eylül, 2015
Alınan Puan	81,250
Mesleki Deneyim	
Yıl	Mesleki Deneyim
2006-2009	Kırıkhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Kırıkhan/Hatay, İngilizce öğretmeni
2009-2010	Bozhüyük Çok Programlı Anadolu Lisesi, Göksun/Kahramanmaraş, İngilizce öğretmeni
2010-2014	Göksun Anadolu Öğretmen Lisesi, Göksun/Kahramanmaraş, İngilizce öğretmeni
2014-2016	Uluderbent Sabancı Çok Programlı Anadolu Lisesi, Alaşehir/Manisa, İngilizce öğretmeni
2016-2016	Alaşehir Şehit Evren Kara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Alaşehir/Manisa, müdür yardımcısı
2016- ...	Atatürk Ortaokulu, Alaşehir/Manisa, İngilizce öğretmeni