

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET
ÖNCESİNDE ALDIKLARI EĞİTİMİN ÖĞRETİM
UYGULAMALARINA YANSIMASI

Saim AKMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK

Konya – 2017



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Saim AKMAN
	Numarası	158301031008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet Öncesinde Aldıkları Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansıması

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Saim AKMAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA

Telefon: (0 332) 324 7660

Faks : 0 332 324 5510

Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr

E-Posta: ebil@konya.edu.tr



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Saim AKMAN
	Numarası	158301031008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK
Tezin Adı	İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet Öncesinde Aldıkları Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansıması	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet Öncesinde Aldıkları Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansıması başlıklı bu çalışma 11/10/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK	Danışman	
Doç. Dr. Ömer BEYHAN	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin SERÇE	Üye	

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : 0 332 324 5510
Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr E-Posta: ebil@konya.edu.tr

TEŞEKKÜR

İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaları araştırdığımız bu çalışmanın özellikle hizmet öncesi eğitim, yabancı dil öğretimi ve öğretmen uygulamaları alanlarında çalışma yapan ilgililere faydalı olmasını temenni ederim.

Öncelikle tez yazmak gibi zorlu bir süreçte konu seçiminden araştırmanın yapılmasına, verilerin analizinden yorumlanmasına kadar bütün süreçlerde yapıcı eleştirileriyle bana yol gösteren ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. GÜNGÖR KESKİNKILIÇ YUMUŞAK'a teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve görüşmeler boyunca sorduğum sorulara sabırla ve içtenlikle cevap veren değerli öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca çalışma süresince maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim eşim Tuba AKMAN'a ve kızım Ayşe Naz AKMAN'a sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Saim AKMAN

Konya, 2017



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Saim AKMAN
	Numarası	158301031008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK
Tezin Adı	İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet Öncesinde Aldıkları Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansıması	

ÖZET

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte farklı ülkelerden insanların birbiriyle iletişim kurması kolaylaşmış hatta bu bir ihtiyaç haline gelmiştir. İngilizce dünya genelinde en çok konuşulan dillerden biri haline gelmiştir. Bu sebeple birçok ülkenin eğitim programlarında da yabancı dil eğitimi kapsamında tercih edilmekte ve önemli görülmektedir. Türkiye İngilizcenin artan önemine paralel olarak vatandaşlarına bu dili etkili bir şekilde öğretmek amacıyla öğretim programlarını düzenlemiştir.

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yürütülen bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin öğretim uygulamalarına yansıması olarak belirlenmiştir. Çalışmaya Konya ili merkez ilçelerde görev yapan ve öğretmenliğinin ilk 10 yılı içerisinde olan 30 öğretmen katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme alanında yeterince ders aldığı ancak dinleme, konuşma, yazma ile okuma becerilerinin ve dilbilgisi kurallarının öğretimi konusunda yeterince ders almadığı ve uygulama yapma fırsatı bulamadığı, bu becerilerin öğretiminde kullanılacak materyalleri geliştirme ve uyarlama alanında eksikliklerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte hizmet öncesinde dil becerilerinin öğretimine yönelik ders

alan öğretmenler arasında bu derslerin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yansımaları okuma becerileri hariç oldukça yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemleri tercih ettiği ve hürmanisttik yöntemleri teoride bilmesine rağmen uygulamaya yansıtamadığı ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda İngilizce öğretmenliği lisans programı ile ilgili öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet Öncesi Eğitim, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı, Dil becerileri



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Saim AKMAN
	Numarası	158301031008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK
	Tezin İngilizce Adı	Reflection of English Teachers' Pre-service Education to Their Teachings

SUMMARY

Communication among people from different countries has got easier and easier with the developing technologies even it becomes a necessity. In this process English language has become one of the most spoken languages in the world. So English finds its place in the curriculums of many countries and it is regarded as a significant subject. Turkey, in parallel with the increasing importance of the English language in the world, arranged its curriculums to teach English effectively.

This study, which is conducted through case study one of the qualitative methods, aims to examine the reflection of English teachers' pre-service education to their teaching practices. 30 teachers who are in the first ten years of the service and working in central districts of Konya participated in the study. Data was collected through semi-structured interview form and analyzed through descriptive analysis. The study concludes that teachers take enough lessons in the field of developing language skills but they do not take enough lessons in teaching listening, speaking, reading, writing and grammar, that they do not have enough opportunities to practice

teaching and that they are lacking in developing and adapting material for teaching these skills. Nevertheless, among the teachers who took lessons about teaching these skills in the pre-service education, reflection rate of these lessons is found to be quite high except for the reading skills. It is also found that most of the teachers prefer conventional methods and although they know humanistic methods in theory, they could not reflect them on their teachings. Suggestions about undergraduate level ELT curriculum are made.

Keywords: Pre-service Education, ELT Curriculum, Language Skills

Kısaltmalar

Akt. : Aktaran

DBÖ : Dinleme becerileri öğretimi

DKÖ : Dilbilgisi kuralları öğretimi

HÖE : Hizmet öncesi eğitim

İYE : İngilizce Yeterlik Endeksi

KBÖ : Konuşma becerileri öğretimi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Veri sayısı

OBÖ : Okuma becerileri öğretimi

vd. : ve diğerleri

YBÖ : Yazma becerileri öğretimi

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası.....	i
Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu.....	ii
Teşekkür.....	iii
Özet.....	iv
Summary.....	vi
Kısaltmalar.....	viii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	11
2.1.1. Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method).....	11
2.1.2. Direkt Yöntem (Direct Method).....	12
2.1.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio – Lingual Method).....	13
2.1.4. Sessizlik Yöntemi (Silent Way).....	14
2.1.5. Telkin Yöntemi (Suggestopedia – Desuggestopedia).....	16
2.1.6. Grupla (Danışmanla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning).....	17
2.1.7. Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response).....	19
2.1.8. İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching).....	20
2.1.9. İçerik Temelli Öğretim (İçerik ve Dilin Entegre Olduğu Öğrenme) (Content-Based Language Teaching – Content and Language Integrated Learning).....	21
2.1.10. Katılımcı Yaklaşım (Participatory Approach).....	22
2.1.11. Doğal Yöntem (Natural Approach).....	24
2.1.12. Anlamsal Yaklaşım (Lexical Approach).....	27
2.1.13. Görev Temelli Öğretim (Task – Based Instruction).....	27
2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri.....	29

2.3. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı	34
2.4. İlgili Çalışmalar	43
2.4.1 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	43
2.4.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Geçerlik ve Güvenirlik	52
3.3. Çalışma Grubu	54
3.4. Veri Toplama Araçları	55
3.5. Verilerin Toplanması	55
3.6. Verilerin Analizi	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	57
BULGULAR	57
4.1. Hizmet Öncesinde Alınan Dinleme Becerisi Öğretimine (DBÖ) Yönelik Eğitim Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	57
4.1.1 Hizmet Öncesinde Alınan Dinleme Becerisi Öğretimine (DBÖ) Yönelik Eğitim Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	57
4.1.2. Hizmet Öncesinde Alınan DBÖ'ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Öğretmen Görüşleri	59
4.2. Hizmet Öncesinde Alınan Konuşma Becerisi Öğretimine (KBÖ) Yönelik Eğitim Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	61
4.2.1. Hizmet Öncesinde Alınan Konuşma Becerisi Öğretimine (KBÖ) Yönelik Eğitim Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	61
4.2.2 Hizmet Öncesinde Alınan KBÖ'ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Öğretmen Görüşleri	63
4.3. Hizmet Öncesinde Alınan Yazma Becerisi Öğretimine (YBÖ) Yönelik Eğitim Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	65
4.3.1. Hizmet Öncesinde Alınan Yazma Becerisi Öğretimine (YBÖ) Yönelik Eğitim Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	65
4.3.2. Hizmet Öncesinde Alınan YBÖ'ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Öğretmen Görüşleri	67

4.4. Hizmet Öncesinde Alınan Okuma Becerisi Öğretimine (OBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	68
4.4.1. Hizmet Öncesinde Alınan Yazma Becerisi Öğretimine (OBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	69
4.4.2. Hizmet Öncesinde Alınan OBÖ'ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Öğretmen Görüşleri	70
4.5. Hizmet Öncesinde Alınan Dilbilgisi Kuralları Öğretimine (DKÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	72
4.5.1. Hizmet Öncesinde Alınan Dilbilgisi Kuralları Öğretimine (DKÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	72
4.5.2. Hizmet Öncesinde Alınan DKÖ'ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Öğretmen Görüşleri	74
4.6. Öğretmenlerin Hizmet öncesinde Öğrendiği ve Öğretim Uygulamalarında Kullandığı Yöntem ve Teknikler	76
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	79
TARTIŞMA VE YORUM.....	79
5.1. DBÖ'ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Tartışma ve Yorum	79
5.2. KBÖ'ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Tartışma ve Yorum	81
5.3. YBÖ'ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Tartışma ve Yorum	82
5.4. OBÖ'ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Tartışma ve Yorum	84
5.5. DKÖ'ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Tartışma ve Yorum	85
5.6. Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde Öğrendiği ve Öğretim Uygulamalarında Kullandığı Yöntem ve Tekniklere Dair Tartışma ve Yorum	88
ALTINCI BÖLÜM	90
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	90
6.1. Sonuçlar.....	90
6.2. Öneriler	91
KAYNAKÇA.....	92
EKLER	106

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: İYE Sonuçlarına Göre Türkiye'nin Dil Yeterliliğinin Yıllara Göre Değişimi	4
Tablo 1.2: LYS-5 İngilizce Net Ortalamalarının Yıllara Göre Değişimi	5
Tablo 1.3. Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavında Adayların Ortalama Netleri	5
Tablo 2.1. İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri	32
Tablo 2.2. 2006–2007 Eğitim Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı	36
Tablo 2.3. 1998 ve 2006 Programlarının Karşılaştırılması	37
Tablo 2.4. Alan Derslerinin Alan Bilgisi ve Alan Öğretimi Olarak Gösterimi	39
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Genel Özellikleri	54
Tablo 4.1.1. Hizmet öncesinde alınan DBÖ'ne Yönelik Eğimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	57
Tablo 4.1.2. Hizmet Öncesinde Alınan DBÖ'ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Öğretmen Görüşleri	59
Tablo 4.2.1. Hizmet öncesinde alınan KBÖ'ne Yönelik Eğimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	61
Tablo 4.2.2. Hizmet Öncesinde Alınan KBÖ'ne Yönelik Eğitimin Uygulamaya Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	63
Tablo 4.3.1. Hizmet öncesinde alınan YBÖ'ne Yönelik Eğimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	65
Tablo 4.3.2. Hizmet Öncesinde Alınan YBÖ'ne Yönelik Eğitimin Uygulamaya Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	67
Tablo 4.4.1. Hizmet öncesinde alınan OBÖ'ne Yönelik Eğimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	69
Tablo 4.4.2. Hizmet Öncesinde Alınan OBÖ'ne Yönelik Eğitimin Uygulamaya Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	71
Tablo 4.5.1. Hizmet öncesinde alınan DKÖ'ne Yönelik Eğimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	73
Tablo 4.5.2. Hizmet Öncesinde Alınan DKÖ'ne Yönelik Eğitimin Uygulamaya Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 4.6. Yöntem ve Yaklaşımların Uygulanma Oranları	78

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlamaları açıklanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Hızla küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenimi ekonomi; eğitim, bilim alanları ve sosyal alanlarda çağı yakalamak için zorunlu hale gelmiştir. Bilimsel ve politik gelişmeleri yakından takip etmek, çağı yakalamak, teknolojinin gerisinde kalmamak, yabancı toplumları anlayabilmek için en az bir yabancı dil bilmek gereklidir. Bireyleri en az bir yabancı dili etkili bir şekilde kullanabilen toplumlar, dünyadan geri kalmamış ve diğer toplumlara göre bir adım öne geçmiştir.

Küreselleşmenin sonucu olarak gittikçe küçülen dünyada çağın gerisinde kalmamak için ülkeler vatandaşlarının en az bir yabancı dil öğrenmesini zorunlu kılmış ve buna yönelik çalışmalar yapmıştır. Yüzde 60'ının en az iki dil konuşabildiği tahmin edilen dünyamızda yabancı dil bilmek artık bir zorunluluk olmuştur (Richards ve Rodgers, 1999). Türkiye de bu farkındalık çerçevesinde kurulduğu tarihten hatta imparatorluk döneminden bu yana en az bir yabancı dilin etkili kullanılmasını sağlamak için çalışmalar yapmış ve eğitim programlarında yabancı dil öğretimine önem vermiştir.

Tarihimize baktığımızda Osmanlı döneminde ve öncesinde en çok öğretilen ve kullanılan yabancı dilin dini bağlarımız sebebiyle Arapça olduğunu söylemek mümkündür. Kur'an-ı Kerimi anlamak ve dini bilgiyi derinleştirmek için yıllarca medreselerde Arapça öğretilmiştir. Ancak bu öğretim çok kısıtlı bir kitleyle sınırlı kalmıştır. Devlet politikası olarak yabancı dil öğretimi 19 yüzyılda batılılaşmanın da etkisiyle başlamıştır. Avrupa'da zamanın en güçlü devleti Fransa'ydı ve doğal olarak hem Türkiye hem Avrupa için ortak iletişim dili Fransızca'ydı (Tosun, 2006a). Her ne kadar ülkemizde açılmış yabancı dil eğitimi veren ilk okul Amerikalılar tarafından açılan Robert Koleji olsa da, devlet eliyle öğretilmeye başlanan ilk batı dili 1868'de

Fransızca eğitim veren Galatasaray Lisesinin açılmasıyla Fransızca olmuştur. Daha sonra Osmanlı'nın Almanya'ya yaklaşması ile birlikte Almanca öğreten okullar da açılmaya başlamış ve İstanbul Lisesi eğitim dili olarak Almancayı seçmiştir. II. Dünya savaşından sonra ABD'nin bir süper güç olarak dünya sahnesine çıkması ve Birleşik Krallığın sömürgelerinin etkisiyle gittikçe yaygınlaşan İngilizce, daha önce öğretilmeye başlanan bu iki dili geride bırakmış, birinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (Tosun, 2006a).

Ülkemizde yabancı dil eğitimi konusunda atılan en büyük adım 1955 yılında tamamen yabancı dille eğitim yapmak üzere Diyarbakır, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya ve Samsun'da açılan Maarif Kolejleridir. Bu kolejlerin genelinde eğitim dili olarak İngilizce tercih edilmiştir. Maarif Kolejlerinin ismi daha sonra Anadolu lisesine dönüştürülmüş ve sayıları artırılmıştır. Bununla birlikte bu okullar yabancı dille eğitim vermeye devam etmiştir. Ayrıca Anadolu liselerine ek olarak genel liselerin bünyesinde açılan ve halk arasında süper lise olarak bilinen “yabancı dil ağırlıklı genel liseler” de de yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmeye başlanmıştır (Demirpolat, 2015).

Liselerde yabancı dil eğitimi hakkında bu gelişmeler yaşanırken sekiz yıllık temel eğitimle birlikte yabancı dil eğitimi ilköğretim dördüncü sınıfa çekilmiştir. Son olarak da 12 yıllık (4+4+4) zorunlu eğitim ile yabancı dil 2. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır. Yukarıdaki gelişmelerden ülkemizde yabancı dil öğretimine, özellikle de İngilizce öğretimine önem verildiğini görmekteyiz. İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretilmesinin sebebi olarak ise şunları gösterebiliriz (British Council ve TEPAV, 2013; British Council ve TEPAV, 2015; Harmer, 2013):

- Dünyanın en çok öğretilen ve konuşulan dili olması,
- Dünya ticaretinin başlıca dili olması,
- Dünya üzerinde gerçekleşen seyahat ve turizm faaliyetlerinin hemen hemen tamamına yakınında İngilizce kullanılması,
- Bilim ve teknoloji alanındaki çalışmalarının hemen hemen tamamının bu dilde yapılması.

Ayrıca Avrupa Birliğine üye ülkelerde yaşayan bireyler arasında yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin %89'u İngilizce, %32'si Fransızca, %18'i Almanca ve %8'i İspanyolca öğrendiklerini söylemişlerdir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre bu ülkelerdeki bireylerin yarısından fazlası çok dilli olduğunu ifade etmiştir (Demirel, 2010). Bu araştırmanın sonuçları da göstermektedir ki dünyada yaygın olarak öğretilen dil İngilizcedir.

Türkiye'de ve dünyada bu kadar önem verilen İngilizce dilinin eğitim programlarımızdaki ders saati hiç de azımsanmayacak kadardır. Türkiye'de ilkokuldan mezun olan her öğrencinin 210 saat, ortaokuldan mezun olan her öğrenci toplamda 690 saat, Anadolu liselerinden mezun olan öğrenciler ise toplamda 1320 saat İngilizce ders görmektedir (MEB, 2016). Bu sonuçları Türkiye'nin de dil öğretimini planlamada temel aldığı ve Avrupa Birliği Modern Diller Bölümü tarafından oluşturulan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages) (Council of Europe, 2011) ile bu sonuçları kıyasladığımızda ortaokuldan mezun olan her öğrencinin B1, liselerden mezun olan her öğrencinin ise C2, yani uzmanlık seviyesinde olması beklenmektedir. Ancak ne yazık ki ülkemizde durum bu hesaplamaların yanına bile yaklaşmamaktadır.

Bu kadar çok yabancı dil dersi verilmesine rağmen öğrencilerin yabancı dil seviyesi bir türlü istenilen düzeye ulaşamamış ve Türkiye dil öğretiminde ekonomik ve sosyal olarak kendisiyle aynı seviyede olan ülkelerin çok gerisinde kalmıştır. 1965'te kurulan ve 112 ülkede İngilizce öğretimi konusunda faaliyet gösteren English First adlı kuruluşun 70 ülkede yaptığı İngilizce Yeterlilik Endeksine (İYE) göre Türkiye 47 puanla (çok düşük yeterlilik seviyesi) 70 ülke arasında 50. sıradadır (English First, 2015). Bu endekse göre ilginç olan ise Türkiye'nin Latin alfabesi kullanmayan Yemen, Fas, Ürdün gibi ülkelerle aynı puanı almasıdır. Türkiye'nin İYE sonuçlarına göre dil yeterliliğindeki değişimleri Tablo 1.1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.1. İYE Sonuçlarına Göre Türkiye'nin Dil Yeterliliğinin Yıllara Göre Değişimi

Yıl	Ülke Sayısı	Türkiye'nin Puanı	Türkiye'nin sıralaması	Yeterlilik Seviyesi
2011	44	37.66	43	Çok düşük
2012	52	51.19	31	Düşük
2013	60	49.52	41	Düşük
2014	63	47.80	47	Çok düşük
2015	70	47.62	50	Çok düşük

Kaynak: İYE'ne ait sayısal bilgiler (English First, 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)

Bu tablodan da anlaşılacağı gibi 2012'de kayda değer bir puan artışı olmasına karşılık bu yıldan sonra Türkiye'nin puanında azalma olmuş ve seviyesi de düşükten çok düşüğe gerilemiştir. Bu tabloya göre ülkemizde yabancı dil öğretimi ve öğreniminin ilerlemek bir yana kısmen geri gittiği söylenebilir.

Yine tüm dünyada kabul gören bir sınav olarak TOEFL (Test of English as Foreign Language) sonuçlarına göre, Türkiye 120 puan üzerinden 77 puan ortalaması ile Avrupa'da son sırada Dünyada ise yine kendisine ekonomik ve sosyal olarak rakip olabilecek ülkelerin çok gerisindedir (ETS, 2016).

Bunun yanı sıra yabancı dil alanındaki öğrencilerin İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık gibi dil ile ilgili bölümlerde öğrenim görmek için girdiği LYS-5 sınavındaki ortalama netler öğrencilerin tüm öğrenim hayatı boyunca İngilizce görmüş ve lisede son iki yıl bu sınav için hazırlanmış olduğu düşünüldüğünde oldukça düşüktür. Tablo 1.2'de 2010 – 2016 yıl aralığındaki LYS-5 İngilizce net ortalamaları gösterilmiştir.

Tablo 1.2. LYS-5 İngilizce Net Ortalamalarının Yıllara Göre Değişimi

Yıl	Sınava Giren Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	Ortalama Net
2010	28.244	80	38,7
2011	35.563	80	27,75
2012	42.443	80	28,62
2013	46.386	80	24,90
2014	62.129	80	21,48
2015	81.946	80	20,07
2016	88.327	80	20,02

Kaynak: LYS'ye ait sayısal bilgiler (ÖSYM, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015;2016)

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi dil bilgisi ve okuma eğitimi üzerine özel olarak sınava hazırladığımız öğrenciler bile sadece bu becerilerin ölçüldüğü bir sınavda çok düşük neticeler almıştır. Bu dil bilgisi ağırlıklı İngilizce öğretimi de tam olarak yapamadığımız anlamına gelir. Ayrıca bu sınava girenlerin gelecekte birer İngilizce öğretmeni adayı olduklarını düşündüğümüzde öğretmen yeterlikleri açısından da durum pek iç açıcı değildir.

Türkiye'nin dil öğretimindeki mevcut durumunu anlayabilmemiz için bakabileceğimiz bir diğer ölçüt ise ÖSYM tarafından 2013 yılında yapılmaya başlanan İngilizce öğretmenliği alan bilgisi sınavıdır. Bu sınava İngilizce Öğretmenliği veya İngiliz Dili Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı gibi bölümleri bitirip formasyon alan adaylar girmektedir. Tablo 1.3 bu sınavda adayların aldığı ortalama netleri göstermektedir.

Tablo 1.3. Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavında Adayların Ortalama Netleri

Yıl	Aday Sayısı	Soru Sayısı	Ortalama Net
2013	15.044	50	28,902
2014	15.500	50	26,741
2015	15.742	50	23,247
2016	13.459	50	27,925

Kaynak: KPSS'ye ait sayısal bilgiler (ÖSYM, 2013; 2014; 2015;2016).

Yukarıdaki tablonun verilerinden de anlaşılacağı gibi liseden beri yoğun bir şekilde İngilizce dersi gören LYS-5 sınavına girip başarılı olan bu öğrenciler İngilizce üzerine dört yıllık bölümler bitirdikten sonra bile girdikleri sınavda aldıkları eğitime göre kendilerinden beklenen başarıyı gösterememektedir. Ayrıca bu sınavın öğretmen atamalarını doğrudan etkilediğini de düşünürsek öğretmen yetiştirme programlarının yetersiz olduğunu söyleyebiliriz.

Türkiye’de yabancı dil özellikle de İngilizce öğretiminde yaşanan problemlerin çözümünü araştırmak adına birçok çalışma yapılmıştır (Demirpolat, 2015; Oktay, 2015; Şakir ve Kurum, 2015; Tütüniş, 2014; Parker, 2012; Haznedar, 2010; Çetintaş, 2010; Işık, 2008; Çelebi, 2006; Çetinkaya, 2005; Özdemir, 2005). Bu çalışmaların sonucunda yapısal problemler ve öğretmenlerle ilgili problemler öne çıkmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların bazıları şöyledir:

- İngilizce iletişim dili olarak değil, dil bilgisine ağırlık verilerek ve genel olarak çeviri metodu kullanılarak herhangi bir ders gibi öğretilmektedir.
- Öğretmenler için nitelikli, kapsamlı, sürdürülebilir ve sonuç odaklı bir hizmet içi eğitim yoktur. Verilen hizmet içi eğitimler takip edilmemektedir. Yapılan hizmet içi eğitimler sınıf ortamına hakim olmayan kişiler tarafından verilmektedir.
- Öğretmenler anadil edinimi, ikinci/yabancı dil edinimi, çocuklara yabancı dil öğretimi gibi konularda tam olarak bilgili değillerdir.
- Öğretmenlerin yöntem – teknik bilgisi eksiktir ya da öğretmenler bildikleri metotları sınıf ortamına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre nasıl şekillendirecekleri konusunda yetersizdir.
- Kaygı ve stresten uzak bir dil öğrenim atmosferi oluşturmakta yetersiz kalınmakta dil öğretimi ve öğrenimi için uygun ortam ve şartlar sağlanamamaktadır.
- Gerçek anlamda bir yabancı dil eğitimi politikası yoktur. Alınan kararlar bilimsel verilere göre değil, siyasi iktidarın ve bürokratların görüş ve düşüncelerine göre şekillenmektedir. Bunun sonucu olarak da dil öğretimi için

bir standart oluşmamıştır ve bu standardı sağlayacak akademik bir kurum yoktur.

- Yabancı dil öğretmeni yetiştiren akademik program içerikleri yetersizdir.
- Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çoğunluğu öğrettikleri yabancı dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkeye hiç gitmemiş, dili iletişim amacıyla gerçek ortamda hiç kullanmamış, üniversite öğreniminde yabancı bir hocadan hiç ders almamıştır.
- Anadil, derslerde iletişim amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır.
- Yabancı dil öğretmenleri okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ölçülmeden istihdam edilmektedir.
- Öğretmenler, yeterince öğretmenlik uygulaması yapma şansı bulamamakta ve yaptıkları uygulamalar hakkında dönüt ve düzeltme alamamaktadır.
- Yıllardır çok farklı alanlardan mezun olanlar, İngilizce öğretmeni olarak atanmaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de İngilizce öğretimine gereken önem verilmesine karşın birçok sebepten dolayı istenilen öğrenme düzeyi yakalanamamıştır. Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda yaşanan problemlerden yola çıkarak bu araştırmanın konusu İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaları olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı eğitimin niteliğini ve bu eğitimin, öğretim uygulamalarına yansımalarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin, dinleme becerilerinin öğretimine yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin, öğretim uygulamalarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İngilizce öğretmenlerinin, konuşma becerilerinin öğretimine yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin, öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerinin, yazma becerilerinin öğretimine yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin, öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin, okuma becerilerinin öğretimine yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin, öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir?
5. İngilizce öğretmenlerinin, dilbilgisi kurallarının öğretimine yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin, öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir?
6. İngilizce öğretmenlerinin, hizmet öncesinde öğrendiği yöntem – teknikler hangileridir ve bu yöntem teknikleri uygulamaya yansıtma oranları nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkeler çağı yakalamak, bilimsel, teknolojik gelişmeleri ve politik gelişmeleri yakından takip edebilmek, diğer uluslarla iletişim kurabilmek için vatandaşlarının en az bir yabancı dil bilmesini hedeflemişlerdir. Avrupa Birliği çok dilliliğe önem vermekte ve vatandaşlarının en az iki yabancı dili etkili bir şekilde konuşabilmesi için çalışmalar yapmaktadır (Baidak vd., 2012). Dünyanın diğer birçok ülkesi de bu doğrultuda kararlar almış ve eğitim programlarını buna göre tasarlamıştır. Günümüzde dünya nüfusunun yaklaşık %60'ının çok dilli olduğu tahmin edilmektedir. Teknolojik gelişmelerin sonucunda oldukça küçülerek adeta küresel bir köye dönüşen dünyamızda, ülkelerin komşu devletlerle iletişim kurması normal bir insanın kapı komşusuyla iletişim kurması gibi olağan bir durum haline gelmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti devleti de dünyayı daha iyi anlamak, gelişmelerden uzak kalmamak için vatandaşlarının en az bir yabancı dili etkili kullanması için çaba sarf etmektedir. Ancak ülkemizde yabancı dil özellikle de İngilizce öğretimi için bunca emek ve para harcanmasına rağmen bir türlü istenilen sonuçlar elde edilememiştir (Demirel, 2010). Bu çalışmanın amacı da İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde

aldığı eğitimin niteliğini ve bu eğitimin uygulamaya yansımalarını araştırmak ve böylece dil öğretiminde karşılaşılan sorunlardan birine çözüm önerileri getirmektir.

İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi ve bu eğitimin uygulamaya yansımaları ile ilgili araştırmaların hemen hemen tamamı öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışma hizmet öncesi eğitimi ve uygulamaya yansımalarını diğerlerinden farklı olarak öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma alanda İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilme sürecinde aldıklarının eğitimin niteliği ve etkililiği hakkında bilgi verebilecek ve hizmet öncesi İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ve bu programın öğretim uygulamaları ile arasındaki uyumun güçlendirilebilmesi için öneriler sunulacaktır. Bu çalışmanın sonunda hizmet öncesi eğitim niteliğinin artırılması için öneriler sunulacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları dinleme, konuşma, yazma, okuma becerilerinin ve dil bilgisi kurallarının öğretimi ile yöntem ve teknik bilgisine ilişkin eğitimin niteliği ve bu eğitimin uygulamaya yansımalarına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Hizmet Öncesi Eğitim: Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları lisans eğitimidir.

Dinleme Becerileri Öğretimi: İngilizce öğretmen adaylarının öğrencilere dinleme becerilerini nasıl kazandıracaklarına yönelik aldığı eğitimdir.

Konuşma Becerileri Öğretimi: İngilizce öğretmen adaylarının öğrencilere konuşma becerilerini nasıl kazandıracaklarına yönelik aldığı eğitimdir.

Yazma Becerileri Öğretimi: İngilizce öğretmen adaylarının öğrencilere Yazma becerilerini nasıl kazandıracaklarına yönelik aldığı eğitimdir.

Okuma Becerileri Öğretimi: İngilizce öğretmen adaylarının öğrencilere okuma becerilerini nasıl kazandıracaklarına yönelik aldığı eğitimdir.

Dilbilgisi Kuralları Öğretimi: İngilizce öğretmen adaylarının öğrencilere dilbilgisi kurallarını nasıl kazandıracaklarına yönelik aldığı eğitimdir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “yabancı dil öğretim yöntemleri”, İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri”, “YÖK İngilizce öğretmenliği lisans programı” ve “ilgili araştırmalara” yer verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

20. yüzyıl yabancı dil öğretimi için yöntemler geliştirme açısından çok büyük gelişmelere sahne olmuş ve yabancı dil öğretimi amacıyla birçok yöntem bir diğerinin eksiklerini tamamlamak veya yanlışlarını düzeltmek için ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretimi için yöntem-teknik geliştirme alanının bu yüzyıllık tarihi boyunca her ortamda ve şartta tüm öğrenciler için geçerli olabilecek bir yöntem arayışı içinde olunmuştur (Brown, 2001; Richards, 1987). Ancak böyle bir yöntem bulunamamış ve büyük ihtimalle asla bulunamayacaktır. Bu sebeple son yıllarda yeni yöntemler geliştirmek yerine daha çok sınıf içi görevler ve aktiviteler üzerinde durulmuştur. Yine de dil öğretiminin nereden nereye geldiğini anlayıp dil öğretimi hakkında kendi fikirlerimizi geliştirmemiz açısından dil öğretim yöntemlerini bilmek önemlidir (Nunan, 1991).

Dil öğretiminde en çok bilinen yöntemler (Larsen-Freeman, 2003; Richards ve Rodgers, 1999; Nunan, 1991) aşağıda sıralanmıştır. Yöntemler sıralanırken en çok kullanılan en az kullanılan göre şeklinde bir sıralama yapılmamış/yapılamamıştır. Çünkü her yöntemin hitap ettiği kitle ve kullanım yeri kendine göre farklılık göstermekte ve her yöntemin kendi artıları ve eksileri bulunmaktadır.

2.1.1. Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method)

Dil öğretiminde kullanılan en eski yöntemlerden biridir. Antik Yunanca ve Latince'nin öğretilmesinde kullanıldığı için “Klasik Metot” olarak da adlandırılır. Bu yöntemde amaç dili bilmekten ziyade dil hakkında her şeyi bilmektir (Richards ve Rodgers, 1999). Hedef dilde yazılmış edebi bir metni anlayabilmek ve bir dili diğerine çevirebilmek en önemli amaçlardır. Bu amaçla hedef dilin dil bilgisi kurallarının

öğretimi ön plandadır. Bu yöntemde ana dil ile hedef dil arasındaki benzerliklerden yararlanılır ve bilinçli ve doğrudan bir dil bilgisi anlatımı vardır. Hedef dilde iletişim kurabilmek bir amaç değildir. Öğretmen sınıfta otoritedir ve öğrencilerden doğru cevabı almak çok önemlidir. Ezbere dayalı bir yöntemdir ve dil bilgisi kurallarının ve kelimelerin ezberlenmesi esastır. Sınıfta anlatım dili olarak ana dil kullanılır (Larsen-Freeman, 2003). Ayrıca hedef dilin dil bilgisi kurallarının öğretilmesi yoluyla ana dilin dil bilgisi kurallarına hakimiyetin de gelişeceği düşünülür. Ancak bu her zaman geçerli bir durum değildir. Bu yöntemle İspanyolca öğrenenlerde sıfatı isimden sonra getirme yanlışı yani negatif transfer de görülmektedir (Nunan, 1991).

2.1.2. Direkt Yöntem (Direct Method)

Dil bilgisi çeviri yöntemi gibi geleneksel yöntemlerden biridir. 19. yüzyılın sonlarında reform hareketi olarak doğmuştur. Çocukların dil öğrenmesi gözlenerek oluşturulmuş ilk yöntemdir ve ikinci dil öğrenimi ana dil öğrenimine benzetilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle “Doğal Metot (Natural Method)” olarak da bilinir. Prensipleri uzun yıllardır dil öğretiminde kullanılmaktadır (Richards ve Rodgers, 1999). Dil bilgisi çeviri yöntemi öğrencilere hedef dilin iletişim amacıyla kullanılmasını kazandıramadığı için direkt yöntem ön plana çıkmıştır. Amaç hedef dili ilişim kurmak için öğretmektir. Hedef dilin en iyi sınıfta aktif bir şekilde kullanılarak öğretilbileceğini savunur.

Larsen-Freeman (2003)’a göre bu yöntemin özellikleri şunlardır:

- Eğer anlam hareketler ve görseller yoluyla aktarılırsa hedef dil, ana dil kullanmadan ve çeviri yapılmadan da öğretilir.
- Dil bilgisi dolaylı olarak öğretilir. Öğrenciler örnek cümlelerden dil bilgisi kuralını kendisi çıkarmalıdır.
- Sadece günlük hayatta kullanılacak kelimeler öğretilir ve kelime anlamı nesnelere ve resimlere yoluyla verilir. Kelimelerin ana dildeki karşılığı sadece öğrenciler anlamı çıkartamazlarsa verilir. Kelime öğretimi kelime listeleri şeklinde değil cümle içinde öğrencilerin kullanabileceği şekilde yapılır.
- Konuşma dinleme ve yazma becerileri ilk andan itibaren öğretilmeye başlanmalıdır.

- Hatalar hemen düzelmelidir. Doğru dil bilgisi kullanımı ve telaffuz çok önemlidir.
- Müfredat dil bilgisi yapılarına göre değil, konulara ve durumlara göre belirlenir.
- Öğretmen ana dilde açıklama yapmamalı veya ana dile çevirmemeli hedef dil ile anlam arasındaki ilişki öğrenci tarafından kurulmalıdır.

Bu yöntemde öğrencilerden dil bilgisi çeviri yöntemi de olduğu gibi dil hakkında bildiklerini göstermesi değil dili kullanması beklenir (Richards ve Rodgers, 1999).

2.1.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio – Lingual Method)

Davranışçılığın ön plana çıkması ile 1920 – 1930'lu yıllarda özellikle Amerika'da yaygınlaşan bu yöntem etki – tepki – pekiştireç modelini kullanarak ve doğru kullanımların sürekli tekrar edilmesini sağlayarak öğrencilere iyi bir dil alışkanlığı kazandırmayı hedeflemektedir (Harmer, 2013). Bu yöntem de direkt yöntem gibi konuşmaya dayalı yaklaşıma dayanan yöntemlerdendir ancak direkt yöntemin aksine bu yöntem güçlü psikolojik ve teorik temellere dayanmaktadır. Bu metodun temel çıkış noktası sınırsız sayıdaki cümle yapılarının ve kalıpların öğrencilere tekrar yoluyla ezberletilmesidir. Çünkü belli konuşma kalıpları cümlede belli yerleri doldurur. Eğer öğrenciler hangi kalıbın cümlede hangi boşluğu doldurduğunu öğrenirlerse düşünmeden otomatik bir şekilde yeni cümleler kurabilirler ve konuşabilirler (Larsen-Freeman, 2003).

Larsen-Freeman (2003)'a göre bu yöntem aşağıdaki prensipleri benimsemiştir:

- Hedef dili doğal bir bağlam içinde dil bilgisi yapılarının sürekli tekrarıyla öğretmeyi hedefler.
- Hedef dil ve ana dilin farklı dil sistemleri vardır. Bu yüzden dil öğretiminde ana dil mümkün olduğu kadar az araya girmelidir.
- Öğretmen dil öğrenimi için modeldir. Öğrencilere doğru telaffuzları ve kullanımları gösterir.
- Dil öğrenimi alışkanlık oluşturma sürecidir. Bir şey ne kadar çok tekrar edilirse o kadar sağlam bir alışkanlık haline gelir ve dil daha iyi öğrenilir.

- Hatalar yanlış alışkanlık oluşturmaya sebep olabileceği için derhal düzeltilmelidir.
- Dil öğretiminin amacı dili iletişim için kullanmaktır.
- Sınırsız sayıdaki kalıplar kullanılarak ve tekrar edilerek bunların ezberlenmesi ve gerektiği yerde düşünmeden otomatik bir şekilde kullanılması gerekmektedir.
- Dil bilgisi kurallarının doğrudan öğretimi yoktur. Öğrenciler kuralları cümlelerden kendisi çıkarmak zorundadır.
- Yapısal kalıpların öğretilmesi ön plandadır. Kelime öğretimi daha sonra yapılır.

Ancak bu yöntem, etki - tepki yöntemiyle bütün dil bilgisi kalıplarını öğrenmenin bir ömürden fazla zaman alacağı konusunda eleştirilmektedir. Ayrıca öğrenciler sınıfta edindikleri alışkanlıkları gerçek hayatta iletişim için kullanamamaktadır. Noam Chomsky de insanların daha önce hiç duymadıkları ifadeleri oluşturabildiklerini savunarak dil ediniminin alışkanlık oluşturma ile gerçekleşmeyeceğini söylemiştir (Nunan, 1991). Chomsky'e göre insanlar yeni söyleyişleri anlayıp, oluşturabilmelerine imkan veren somut bilgilerin altında yatan anlamı fark edebilme bilgisine sahiptirler. Bu sebeple dil öğrenimi alışkanlık oluşturma yerine kural oluşturma olarak görülmelidir. Buna uygun olarak dil edinimi, insanların öğrendikleri dilin kurallarını keşfetmek için kendi düşünme süreçlerini ve bilişlerini kullanmak zorunda oldukları bir süreçtir (Larsen-Freeman, 2003).

2.1.4. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu ve öğrenmenin bilinçli bir süreç olduğunu savunan bilişsel öğrenme yaklaşımına dayanan bir yöntem olan sessizlik yönteminde öğrenme, öğretmeye göre daha önemlidir. Yani başka bir deyişle yöntemin kurucusu olan Caleb Gattegno'ya göre öğretme öğrenmeyi domine etmek yerine ona hizmet etmelidir. Gattegno çocukların ana dil öğrenmelerine bakarak, öğrenme sürecinde öğrencinin kendi iç kaynaklarını harekete geçirip önündeki zorluğu aştığı sonucuna varmış ve öğrenme sürecinde oluşturulan yeni bilgilerin sonraki öğrenmeler için atlama taşı olacağını söylemiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak Caleb

Gattegno Öğrencilerin kendi içsel kriterlerini oluşturup öğretmenden bağımsız ve kendi öğrenmelerinde söz sahibi olabilmeleri için öğretmenin mümkün olduğu kadar çok sesiz kaldığı sessizlik yöntemini bulmuştur (Larsen-Freeman, 2003).

Bu yönteme göre;

- Öğretmen bilinmeyeni üzerine inşa edebilmek için bilinen bir şeyle başlamalıdır.
- Öğrenciler kendilerine ve birbirlerine güvenmeyi öğrenmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini engelleyeceği için, kendi yapabilecekleri şeyleri onlar için yapmamalıdır.
- Öğretmenin sessizliği onu dikkatin merkezi olmaktan kurtarmak için bir araçtır. Öğretmen, öğrenciler dili kullanabilsin diye yoldan çekilir. Ayrıca öğretmenin sessizliği ile öğrenciler arasındaki işbirliği artar.
- Öğretmen sadece öğrenme ortamını organize eder. Kendi öğrenmeleri sorumluluk olması gereken öğrencilerdir.
- Hatalar öğrencilerin kendi öğrenmeleri test ettiği sürecin bir parçası olarak görülür ve normal karşılanır. Hatalar öğretmene neyin anlaşılmadığını gösterir.
- Öğretmen sadece hatanın yerini gösterir ve bütün kendi kendine düzeltme seçenekleri bitmeden müdahale etmez.
- Öğrenme tüm öğrencilerin farklı hızlarda öğrendiği bir süreçtir ve zamanla mükemmelleşir.
- Ev ödevi yoktur ve müfredat dil yapılarına göre oluşturulur ve doğrusal değil sürekli tekrar eden bir yapıdadır.
- Öğrenciler dili keşfederek ve seçimler yaparak dil üzerinde otonomi kurarlar.
- Dört beceriye de vurgu vardır ve hepsi birbirini pekiştirir (Larsen-Freeman, 2003).

Ancak bu yöntem, öğretmenin suskunluğunun öğrenmenin önünde engel teşkil edeceği düşünüldüğü için bazılarının göre insani gelmemektedir (Harmer, 2013).

2.1.5. Telkin Yöntemi (Suggestopedia – Desuggestopedia)

Yöntemi bulan Georgi Lozanov, öğrencilerin öğrenmeye karşı psikolojik bariyerler (başarısızlık korkusu gibi) koyduğunu iddia ederek bu bariyerlerin ortadan kalkması öğrencilerin kapasitelerini tam olarak kullanabilmesine imkan vereceğini öne sürmüştür. Bu yöntem, öğrencilerin başarılı olamayacakları duygusunu ve çalışmaya karşı meydana gelebilecek olan olumsuz duyguları yok etmelerine yardım etmek ve böylece öğrencilerin öğrenmenin önündeki bariyerleri kaldırmalarını sağlamak etmek amacıyla “telkin yönteminin” eğitim bilimlerine uygulanması olarak ortaya çıkmıştır. Hümanistik yaklaşımı temel olan bu yöntemde öğrencilerin duygularına saygı esastır. Eğer öğrenme uygun şartlar altında gerçekleşirse insan zihninin öğrenme kapasitesi muazzamdır. İnsan zihninin gizli potansiyelini ortaya çıkarmak için rahatlatıcı bir oluşması gerekmektedir. Bunun için ritmik nefes alma, hafif müzik dinletme ve öğretmenin sesini müziğe uydurması gibi yoga vari teknikler kullanılır. Bu yöntemin öne çıkan özellikleri ise şu şekildedir (Larsen-Freeman, 2003):

- Öğrenme her türlü korkudan uzak, rahatlatıcı ve eğlenceli bir atmosferde meydana gelmelidir.
- Gizil öğrenmeye önem verilir ve öğrencilerin dikkat etmeseler bile çevredeki uyarıcılardan öğrendiğini savunur. Bu amaçla ortam posterler gibi öğrenmeyi destekleyici uyarıcılarla donatılmalıdır ve bu posterler bir kaç haftada bir değiştirilmelidir.
- Öğrenciler kendilerine yeni isimler seçerler böylece öğrencilerin güvenlik algıları artar ve performansları kendilerine değil başka bir kişiye ait olduğu için daha az engellenmiş hissederler.
- Konuşma kaslarını serbest bırakmak ve olumlu bir atmosfer oluşturmak için klasik müzik ve güzel sanatlar kullanılır.
- Öğretmen öğrenme ortamına posterler veya “istemek başarmaktır” gibi konuları içeren metinler yardımıyla dolaylı pozitif uyarıcılar entegre eder.
- Yanlışlar yumuşak bir şekilde düzeltilir.
- Kelime bilgisine önem verilir. Yöntemin başarısı bilinen kelime sayısı ile ölçülür.

- Öğretmen sınıfta gerektiğinde anadil kullanır ancak dersler ilerledikçe anadil kullanımını azalır.

Telkin yöntemi iddiaları deneysel olarak test edilen bir kaç yöntemden biridir. Wagner ve Tilney (1983) tarafından anadil olarak İngilizce konuşan öğrencilere beş haftalık özel bir kursta 300 Almanca kelime öğretilmeye çalışılmıştır. Deney grubunda telkin yöntemi kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Deney sonucunda geleneksel yöntemle öğrenen öğrencilerin önemli ölçüde daha çok kelime öğrendiği görülmüştür (Nunan, 1991).

2.1.6. Grupla (Danışmanla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Charles A. Curran tarafından kurulan bu yöntem öğrencilerin sadece zekasını değil; duygularını, fiziksel tepkilerini, içgüdüsel korumacı tepkilerini ve öğrenmeye karşı isteklerini de dikkate alır. Danışma - öğrenme yaklaşımına dayanan bu yöntemde Curran hümanistik psikolog Carl Rodgers'tan etkilenmiştir. Curran'a göre öğrenciler yeni bir öğrenme ortamına girdiklerinde aptal görünme ve başaramama korkusuna sahiptirler ve bu korkuları yenmek için öğretmenin “dil danışmanına” dönüşmesi gerekmektedir. Buradaki dil danışmanı ifadesi psikoloji okumuş kişiden ziyade, dil öğrenme sırasında öğrencilerin yaşadıkları zorlukları anlayabilen kişi anlamına gelmektedir. Öğretmen, öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve onların korkularını anlayarak, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumsuz duygularını yenmelerine ve onların korkularını olumlu enerjiye dönüştürmelerine yardım eder. Bu yöntemin genel özellikleri şu şekildedir (Larsen-Freeman, 2003):

- Öğrencilerle ve öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurulmalıdır.
- Öğretmen öğrencileri ne ile karşılaşacakları ve ne yapacakları konusunda bilgilendirmelidir. Böylece öğrenciler kendilerini daha güvende hissederler.
- Dil öğrenmenin amacı dili iletişim için kullanabilmektir.
- Öğretmenin gücü ve bilgisi öğrenciler için tehdit edici olabilir. Bu yüzden öğretmen öğrencilerin önünde durmaz böylece tehdit azalır, öğrenme artar ve öğrenciler arası iletişim desteklenir.
- Öğretmen öğrencilerin başarılı olmasını sağlamalıdır.

- Öğretmen öğrencilere aktivite sırasında neler hissettiklerini sorar öğrenme deneyimini paylaşmak onların birbirini tanımalarını ve bir topluluk oluşturmalarına yardım eder.
- Öğretmen her öğrencinin söylediğini kabul eder böylece katılımcı bir sınıf atmosferi oluşturur, öğrenciler derse karşı savunmalarını indirir ve daha az tehdit edici bir ortam oluşur.
- Anadil kullanımına bilinenden bilinmeyene köprü kurduğu için izin verilir. Öğrenciler her şeyi anladıklarında kendilerini daha güvende hissederler.
- Her seferinde tek bir aktivite yapılmalıdır.
- Öğrencilerin çalışacakları aktiviteyi seçmelerine izin verilir. Böylece kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk sahibi olmaları sağlanır.
- Grup çalışmaları yardımıyla yarışmacı değil işbirlikçi bir atmosfer sağlanır böylece öğrenciler birbirinden öğrenebilir. Sınıfta aynı amaç doğrultusunda hareket eden bir topluluk hissi oluşturmak üyeler arasındaki güveni artırır.
- Öğretmen hataları nazik bir şekilde düzeltir.

Ancak bu yöntemin uygulanmasında bazı zorluklar vardır. Bu zorlukları Nunan (1991) şu şekilde belirtmiştir;

- Deneyimsiz öğretmenler olumlu algı yerine, olumsuz algı da oluşturabilirler. Ders farklı hatta bazen tehlikeli noktalara bile gidebilir.
- Yöntem, kontrol ve başka yöne kanalize etmesi zor olan sınıf içi düşmanlıklar ortaya çıkartabilir.
- Öğretmenlerin kaygıyı azaltmak için seviyeyi düşük tutması, öğrenciler tarafından onun işini tam olarak yapmadığının düşünülmesine sebep olabilir.
- İsteksiz öğrencilerden oluşan bir gruba uygulanırsa olumlu bir atmosfer oluşturmak hemen hemen imkansızdır.
- Ders planının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve açık olmaması, hedefleri belirlemeyi ve değerlendirme yapmayı zorlaştırabilir.

2.1.7. Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem “anlamaya” dayalı yaklaşımı temel almaktadır. Bu yaklaşıma göre dil öğrenimi öncelikle anlama ile başlamalı daha sonra üretime geçilmelidir (Winitz, 1981; akt: Larsen-Freeman, 2003). Öğrenci, aynı bir çocuğun dili içselleştirdikten sonra konuşmaya başladığı gibi, hedef dili içselleştirip onun geniş çaplı bir haritasını çıkardıktan sonra doğal bir şekilde konuşmaya başlar. Kimsenin çocuğa konuş diye baskı yapmadığı gibi öğrencilere konuşması için baskı yapılmamalı onların hazır olması beklenmelidir. Asher’a göre herhangi bir hedef dilin öğretiminde kullanılacak en hızlı ve en az stresli yöntem, öğretmen tarafından verilen talimatları anadile çevirmeden takip etmektir (Larsen-Freeman, 2003).

Larsen – Freeman (2003)’a göre bu yöntemin temel prensipleri şu şekildedir:

- Öğrenci dilin nasıl işlediğini anladığında konuşma kendiliğinden ortaya çıkar.
- Kaygıyı azaltmaya yönelik bir sınıf atmosferi oluşturulmalı ve dil öğrenimi eğlenceli hale getirilmelidir.
- Anlam hareketler yoluyla verilir ve hedef dili anlama konuşmadan önce gelir.
- Emir cümleleri öğretmenin öğrenci davranışını yönetmesi için önemlidir.
- Öğrenciler izledikleri davranışı kendileri de yaparlar. Böylece izleyerek olduğu gibi yaparak da öğrenirler.
- Ezbere yer yoktur.
- Hatalar çok fazla dikkat çekmeden nazikçe düzeltilir.
- Dinlediğini anlama becerisi en önemli beceridir. Konuşma becerisi ise yazmadan daha önemlidir.
- Öğrenciler konuşmaya zorlanmaz, onların konuşmaya hazır olmaları beklenir.
- Dil bilgisi kuralları ve dilin detayları üzerinde çalışmak öğrenciler belli bir seviyeye gelene kadar ertelenmelidir.
- Üç aşama vardır. Birinci aşamada öğrenciler modeli izler. İkinci aşamada kendileri yaparlar. Üçüncü aşamada ise öğrenciler emir vermeye başlar.
- Başlangıçta kısıtlı bir ana dil kullanımına izin verilir ancak ilerleyen safhalarda ana dil kullanılmaz, anlam vücut hareketleriyle verilir.

Nunan (1991)'a göre bu yöntem anadil ediniminin iki özelliğine odaklanır. Birincisi çocuklar üretebileceklerinin çok üstündeki bir dili anlayabilirler ve çocuklar konuşmaya başlamadan önce çok fazla girdiye maruz kalırlar. İkincisi ise çocukların maruz kaldığı dil çok fazla fiziksel manipülasyon içerir.

2.1.8. İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching)

Yöntemlerin hemen hemen hepsinin amacı dili iletişim için kullanmaktır. Ancak 1970'lerde bu amaca ulaşmak için doğru yöntemlerin seçilip seçilmediği sorgulanmaya başlanmıştır. Bazıları öğrencilerin sınıfta hedef dili doğru bir şekilde kullandığını, ancak dışarıda gerçek ortamlarda kullanamadığını görmüştür. Diğerleri ise iletişim kurabilmek için dil yapılarına hakim olmaktan çok daha fazlası gerektiğini belirtmiştir (Widdowson, 2004). Öğrenciler dil yapılarının kullanımlarını bilebilirler, ancak bunları iletişim amacıyla kullanamayabilirler. Öğrencilerin iletişim kurabilmek için davet etme, reddetme, kabul etme söz verme gibi dilin belli fonksiyonlarını sosyal bir bağlam için kullanabilmesi gerekmektedir (Wilkins, 1979). Kısaca iletişim kurabilmek dil yapılarında uzmanlaşmaktan çok iletişimsel yetiyi yani neyin, nasıl, kime ve nerede söyleneceğini bilmeyi gerektirir. Tüm bunlar 1970'lerin sonu 1980'lerin başında dil bilimsel yapıları temel alan yöntemlerden iletişimsel yetiyi temel alan yöntemlere geçilmesine katkıda bulunmuştur (Larsen-Freeman, 2003).

Larsen – Freeman (2003) bu yöntemin temel prensipleri şu şekilde özetlemiştir:

- Gerçek hayatta kullanılan dil kullanılmalı.
- Dil öğreniminde hedef dil bir amaç olarak değil araç olarak görülür.
- Konuşmacının niyetini anlayabilmek iletişimsel yetinin bir parçasıdır.
- Hatalar dil öğreniminde normal kabul edildiği için mazur görülmelidir.
- Öğretmen iletişimi teşvik edecek durumlar ve ortamlar oluşturur ve bir danışman gibi davranır.
- Gerçek durumlar oluşturup öğrencilerin neyi nasıl seçmesi gerektiğine kendilerinin karar vermesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin daha fazla iletişim kurma şansı olacağı için küçük gruplar oluşturmak daha faydalıdır.

Richards (2006)'a göre bu yöntem;

- Hedef dili bir dizi farklı amaç için ve fonksiyonda kullanabilmeyi,
- Ortama ve katılımcılara göre nasıl bir dil kullanacağına karar verebilmeyi ve dil kullanımını çeşitlendirebilmeyi (ne zaman resmi, ne zaman samimi bir dil kullanacağını bilmek gibi),
- Farklı türdeki metinleri nasıl üretebileceğini ve anlayabileceğini bilmeyi,
- Dil kuralları bilgisinde eksiklikleri olmasına rağmen nasıl iletişim kuracağını ve konuşmayı nasıl sürdüreceğini bilmeyi gerektirir.

Ancak birçok sözde iletişimsel aktivite aslında geleneksel yöntemlerden farklı değildir. Öğrencilere mektup yazdırma, uçak bileti aldırma, tren saatlerini buldurma gibi aktiviteler gerçek bir iletişimsel amaçtan kaynaklanmamaktadır ve geleneksel yöntemlerde olduğu gibi yapmacıktır (Harmer, 2013).

2.1.9. İçerik Temelli Öğretim (İçerik ve Dilin Entegre Olduğu Öğrenme) (Content-Based Language Teaching – Content and Language Integrated Learning)

İçerik Temelli Öğretim veya artık daha çok kullanılan ismiyle İçerik ve Dilin Entegre Olduğu Öğrenme içeriğinde dil öğretimi bulunmayan başka derslerin öğretiminde hedef dilin kullanılmasını kapsar. Çift odaklı yaklaşım olarak da bilinen bu yöntem gençlerin dil edinimi ve öğrenimi için fonksiyonel çevrelere maruz kalması için ekstra fırsatlar yaratmak amacıyla denenmiş ve uygulanmıştır (Marsh, 2005). İçerik temelli öğretim hem dil öğreniminde hem de içeriğinde dil öğretimi olmayan derslerde uzmanlaşmayı sağlar (Graaff vd., 2007). İçerik temelli öğretim Avrupa Birliğinin anadil haricinde en az iki yabancı dilde yetkin olma politikası sonucu Avrupa Yöneticiler, Araştırmacılar ve Uygulayıcılar Ağı (European Network of Administrators, Researchers and Practitioners) tarafından 90'ların ortalarında benimsenmiş bir şemsiye kavramdır (Marsh, 2002)

Larsen – Freeman (2003)'a göre bu yöntemin bazı özellikleri şu şekildedir:

- Dil iletişim için değil, iletişim yoluyla öğretilir.
- Hedef dil bir başka konuyu öğretmek için kullanılır.

- Dil öğretimi için konu alanı içeriği kullanılır.
- Kelime anlamı aktarmaya yardım edecek bağlamsal ipuçları olduğunda daha iyi öğrenilir.
- Eğer öğrenciler ihtiyaçları olan içerikle dil öğrenirlerse, dil öğrenimi daha etkili olur.

Dalton-Puffer (2011)'a göre ise aşağıdaki noktalar Avrupa, Güney Amerika ve Asya'nın birçok bölgesindeki İçerik temelli öğretim programlarının tipik özelliklerini özetler:

- İçerik temelli öğretimde ikinci dil değil, yabancı dil ya da ortak iletişim dili kullanılmalıdır. Yani öğretim için kullanılan dil toplumda sürekli kullanılan dil olmamalı, öğrencilerin sınıfta karşılaşacağı bir dil olmalıdır.
- İçerik temelli öğretim yöntemi kullanılarak yapılan öğretimde genellikle İngilizce kullanılır.
- Bu yöntemde Dersler genellikle ana dilleri hedef dil olmayan öğretmenler tarafından verilir. Hatta çoğu zaman öğretmenler yabancı dil öğretmeni bile değillerdir, öğretilecek alanda uzmanlaşmış öğretmenlerdir çünkü sınıftaki dersin içeriği günlük hayattan ya da hedef dilin kültüründen alınmaz, onun yerine içerik bilimsel/akademik disiplinlerden veya mesleklerden seçilir.
- Hedef dil, dil öğretmenleri tarafından kendi planı dâhilinde işlenmeye devam ederken, biyoloji, müzik, coğrafya, mekanik mühendislik gibi dersler bu yöntemle hedef dil kullanılarak anlatılır.

2.1.10. Katılımcı Yaklaşım (Participatory Approach)

1960'larda Paulo Freire tarafından geliştirilmiş olmasına rağmen dil öğretim alanında 1980'lere kadar geniş çapta tartışılmamıştır. Bazı yönlerden İçerik Temelli Öğretim ve Görev Temelli Öğretime benzerlik gösterir. Bu yöntem de öğrenciye anlamlı gelen bir içerikle başlar ve üzerinde çalışılan bütün yapılar bu içerikten ortaya çıkar. Katılımcı yaklaşımı bu yöntemlerden ayıran ise konunun metinlerin içeriğine değil, öğrencilerin ilgi alanlarına dayanmasıdır. Amaç öğrencilerin hayatlarını etkileyen sosyal, tarihi ve kültürel güçleri öğrenmesine yardım etmek ve öğrencilere

hayatlarının kontrolünü almak için harekete geçme ve karar verme gücü bulmalarında yardım etmektir (Larsen-Freeman, 2003).

Larsen-Freeman (2003)'a göre bu yöntemin temel prensipleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretim öğrenci için anlamlı olan bir içerikle başlar.
- Sınıfa getirilen her şey, öğrencilerin dışarıda karşılaştığı şeyler olmalıdır.
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gerektiğine inanılır. Öğretmen öğrencilerini dinleyerek bir sonraki konunun içeriğini oluşturur.
- Önceden belirlenmiş bir müfredat yoktur. Onun yerine süreç oraya konan problemlere göre şekillenir.
- Eğitim deneyim odaklı olduğunda ve öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarını karşıladığında daha etkili olur.
- Öğrenciler kendi materyallerini oluştururlar ve bunlar sınıfta diğer öğrenciler ile paylaşılır.
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmesi ve ona yön verecek hale gelebilmesi hedeflenir.
- Öğretmen, kendi hayatında uzman olan öğrencilere soru soran bir öğrencidir.

Bu yöntemin üç ana özelliğini Ricento ve Hornberger (1996) Auerbach'tan şu şekilde aktarır:

- İçerik öğrencilerin önceden bildikleri konu ile başlar
- İçerik hayat deneyimlerinin idealize edilmiş halinin yerine öğrencilerin yaşamış deneyimlerine odaklanarak betimsel bir şekilde sunulur.
- İçerik sorunsallaştırılır. Örneğin barınma konusu, sadece gazetelerin ilgili bölümlerindeki ilanları nasıl okuyacaklarından ziyade konut azlığı veya kiracıların hakları açısından ele alınır.

2.1.11. Doğal Yöntem (Natural Approach)

İlk olarak Kaliforniya’da İspanyolca Öğretmenliği yapan Tracy Tarrel tarafından temel seviyeden ileri seviyeye kadar İspanyolca derslerinde uygulanmaya başlanmıştır. Daha sonra ikinci dil ediniminde çalışmaları bulunan uygulamalı dilbilimci Stephen Krashen’in de katkılarıyla sağlam bir teorik temele oturtulmuş ve 1983 yılında “The Natural Approach” kitabının basımıyla birlikte geniş çapta ilgi görmüştür (Richards ve Rodgers, 1999).

Krashen’a (1989; 1995) göre bu yaklaşım beş hipotez üzerine kurulmuştur. Bunlar;

1. Edinim – Öğrenme farkı hipotezi: Bir dilde yeterlilik geliştirmenin iki yolu vardır. Bunlar; dil edinimi ve öğrenimidir. Bu iki kavram birbirinden oldukça farklıdır. Dil edinimi; tamamen aynı olmasa bile ana dil edinimine benzer ve bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir. Yeni bir dil edinen kişi aslında dil edindiğinin farkında değildir sadece dili iletişim için kullandığının farkındadır. Hedef dilin kurallarının farkında olunmaz. Bunun yerine kişide bir doğruluk hissi vardır. Cümleler kulağa doğru veya yanlış gelir ya da o hissi uyandırır. Eğer bir yanlışlık varsa bu yanlışlığın nereden kaynaklandığı tam olarak bilinmez. İkinci yol olan dil öğrenimi ise; dilin kurallarını bilmek onların farkında olmak ve onlar hakkında konuşabilmektir. Yani öğrenme, dil hakkında bir şeyler bilmektir.

2. Doğal sıra hipotezi: Geçtiğimiz yüzyılda dil edinimi hakkındaki en önemli bulgulardan biri de, dil bilgisi yapılarının ediniminin tahmin edilebilir bir sıra içinde olmasıdır. Hedef dili edinen kişiler, belli dil bilgisi yapılarını önce, diğerlerini de sonra öğrenmektedir. Bu sıra %100 geçerli olmasa da araştırmalara göre açık ve istatistiksel olarak önemli benzerlikler vardır. Brown (1973; akt: Krashen, 1989) yaptığı çalışmada anadil olarak İngilizce edinen çocukların belli ekleri diğerlerinden önce öğrendiğini bulmuştur. Örneğin; şimdiki zaman eki “-ing” nin (progressive tense marker –ing. “he is playing football” cümlesindeki gibi) ve çoğul eki “-s” in diğer eklerden önce edinildiğini bulmuştur. Brown’ın sonuçlarının yayınlanmasından hemen sonra Dulay ve Burt (1974) yaptıkları çalışmada anadili ne olursa olsun ikinci dil olarak İngilizce edinen kişilerin de aynı “doğal sırayı” takip ettiğini bulmuşlardır.

3. Girdi hipotezi: Bu hipoteze göre edinim anlaşılabilir girdiye maruz kalarak gerçekleşir. Yeni bir kuralı bu kuralı içeren bir cümleyi anladığımızda ediniriz. Konuşmak tek başına bir dili edinmek için yeterli değildir bunun yerine konuşma edinimle yani yeteri kadar anlaşılabilir girdiye maruz kalmakla kendiliğinden ortaya çıkar. Evden işe giderken arabada kendi kendimize İspanyolca konuşmak İspanyolcayı edinmemize yardımcı olmaz. Ancak eğer anlaşılabilir seviyede girdi içeriyorsa radyoda İspanyolca dinlemek hedef dili edinmeye yardımcı olabilir.

Bu hipotezin diğer bir boyutu da bir seviyeden diğerine geçmek için öğrencilerin seviyelerinin bir derece üstünde olan girdiye maruz kalmasının gerekmesidir. Yani eğer öğrencinin seviyesi “i” ise öğrenciye “i+1” girdi verilmesi gerekmektedir. Böylece öğrenci mevcut dil alt yapısını kullanarak bir sonraki seviyeye geçebilir.

4. Denetleme hipotezi: Edinilen dil sistemi bizim hedef dilde konuşmamızı sağlar. Bilinçli öğrenmelerimiz ise edinilmiş dilin çıktılarını kontrol eden bir denetleme mekanizması olarak işlev görür. Denetleme hipotezi bilinçli öğrenmelerin sadece kendimizi düzeltme ihtiyacı duyduğumuzda devreye girdiğini iddia eder. Bu denetleme mekanizmasının çalışabilmesi için şu üç şartın karşılanması gerekmektedir. Bunlar; zaman, yapıya odaklanma ve kuralı bilmektir. Denetleme mekanizmasının fazla kullanılması kişinin konuşurken tereddüt etmesine ve sürekli duraklamasına neden olur. Denetleme mekanizmasını az kullanan kişiler ise genellikle kuralları öğrenmemiş ya da öğrendiği kuralları kullanmayı tercih etmemektedirler. Bu mekanizmayı en uygun şekilde kullananlar ise, nerede kullanıp nerede kullanmayacağını bilir ve doğal olarak bu şekilde kullanırlar.

5. Duygusal filtre hipotezi: Yapılan birçok çalışmada duygusal faktörlerin dil edinimini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu hipoteze göre öğrencinin duygusal durumu ve tutumu dil edinimi için gerekli olan girdinin geçmesine izin veren veya onu engelleyen ayarlanabilir bir süzgeç görevi görür. Bu çalışmalarda en çok ortaya çıkan duygusal filtreler motivasyon, kendine güven ve kaygıdır. Edinim en iyi yüksek motivasyon ve düşük kaygı durumlarında gerçekleşir. Kaygının düşük motivasyonun ve kendine güvenin yüksek olduğu durumlarda öğrenciler düşük seviyede duygusal filtre kullanıyorlar demektir ve bu edinim için en uygun olan durumdur. Aksine

motivasyonun ve kendine güvenin düşük, kaygının yüksek olduğu durumlarda ise öğrenci yüksek seviyede duygusal filtre kullanıyordur ve bu edinimin önünde büyük bir engel teşkil eder. Erken yetişkinlik döneminden itibaren kaygı seviyesi arttığı için çocuklarda yetişkinlere göre daha fazla edinim gerçekleşir. Bu hipoteze göre öğretmenin hedefi sadece anlaşılır girdi sağlamak değil aynı zamanda düşük seviyede kaygı sebep olacak bir atmosfer oluşturmaktır.

Richards ve Rodgers (1999)'a göre bu yöntemin temel prensipleri şunlardır.

- Bu yaklaşımın hedef kitlesi başlangıç seviyesindeki öğrencilerdir ve bu yaklaşım onları orta düzeye çıkarmayı hedeflemektedir.
- Konu merkezli bir desen vardır.
- İçerik düşük seviyede duygusal filtre oluşturacak şekilde seçilir.
- Mümkün olduğunca geniş çapta kelime ve dil bilgisi yapısı içeren girdi verilmelidir.
- Öğrenci dört görevi vardır. Bunlar; Amaçları hakkında fikir sahibi olmak, anlaşılabilir girdiyi almada aktif rol oynamak, ne zaman konuşmaya başlayacağını ve ne zaman bir sonraki seviyeye geçeceğini bilmek ile öğrenmeye ayıracağı zamanı ayarlamak.
- Öğretmenin temel görevleri ise; anlaşılabilir girdi sağlamak, düşük seviyede duygusal filtre oluşturacak bir sınıf atmosferi oluşturmak ve sınıf içi aktiviteleri seçmek ve yönetmektir.

Nunan (1991)'a göre ise, anadil edinimindeki süreçlerin ve kuralların ikinci dil ediniminde de geçerli olduğunu savunan bu yöntem, anadil edimi sürecini ve doğasını çok basite aldığı ve öğretmenleri anadil edinimindeki şartları tekrar oluşturabilecekleri konusunda yanılttığı için yetersizdir. Doğal yöntem konuşmanın kendiliğinden gerçekleşeceğini söyler ve bu zeki ve motive olmuş öğrenciler için doğrudur ancak Krashen'in teorisi bize sessiz periyodu sonsuza kadar sürebilecek öğrencilere nasıl yardım edeceğimize dair hiçbir bilgi vermez (Brown H. D., 2007).

2.1.12. Anlamsal Yaklaşım (Lexical Approach)

Dave Willis tarafından ortaya atılan ve Michael Lewis tarafından yaygınlaştırılan anlamsal yaklaşım dilin sadece dil bilgisi ve kelime bilgisinden oluşmadığını, daha çok sonradan üretilmiş çok kelimeli gruplarından oluştuğu varsayımına dayanır. Akıcılık bu kelime gruplarının edinilmesinin bir sonucudur. Dilin daha önce değer verilmemiş bir yönünü aydınlatan bu görüş, öğrencilerin ne çalışması gerektiği konusunda yeni bir tartışma çıkmasında önemli bir rol oynadı. Bu yaklaşım bizi geleneksel dil bilgisi anlatımından ve yapıya odaklanmaktan uzaklaştırır. Bunun yerine kelimeleri kombinasyonlar halinde gösteren ve daha üretken olmaya imkan tanıyan kalıpların öğretilmesi vardır. Örneğin gelecek zaman “will” yapısını öğretmek yerine, öğrencilerin “I will give you a ring”, “I will be in touch” gibi bir dizi kalıbın kullanılmasına odaklanmasını sağlar (Harmer, 2013).

2.1.13. Görev Temelli Öğretim (Task – Based Instruction)

Dili kullanmaları için öğrencilere doğal bir ortam hazırlamayı amaçlayan bir yöntemdir. Öğrenciler bir görevi tamalarken bol bol etkileşim kurma şansı bulurlar. Bu etkileşim her öğrenci karşısındaki anlamak ve kendini ifade etmek zorunda olduğu için dil edinimini destekler (Larsen-Freeman, 2003). Eğer öğrenciler bir görevi tamamlamaya odaklanırlarsa, dil yapılarına odaklandıkları kadar iyi öğrenirler. Bu yöntemde öğrencilere dil yapılarını öğretmek yerine onlara tamamlamaları için bir görev verilir. Örneğin öğrencilere görev öncesi aktivite olarak belli kelimelerin bilgisi verildikten sonra tren tarifesinde kalkış saatlerini bulmak veya bir yerden başka bir yere gitmek gibi görevler verilir. Bu aktivitede genellikle “geniş zaman” kullanılmasına rağmen burada dersin odak noktasında yapı değil görev vardır. Öğretmen öğrencilere bir görev verdiğinde yanlış kullanımları düzeltmek, görev hakkında yorum yapmak ve dönüt vermek için görevin tamamlanmasını bekler (Harmer, 2013).

Bu yöntem öğrencilerin seviyelerini geliştirmede etkili olsa da yeni öğrenmeleri öğrencilere aktarmada oldukça etkisizdir. Ayrıca öğretmenler öğretmeye ayırabildiği çok az zamanda, gerçek durumlara uygun görevleri yaptırılmazlar ve organize edemezler (Swan, 2005). Seedhouse da (1999; akt: Harmer, 2013) bazı öğrenmeleri

görevleri temel alarak yapmak oldukça uygun olsa da, görevleri bütün bir pedagojik metodolojinin temeli haline getirmenin yanlış olduğunu vurgulamıştır.

Bütün yöntemler yabancı dil öğretim problemini kökünden çözmek ve her öğrenciye her şart altında hedef dili öğretmek için ortaya çıkmıştır. Ancak bütün yöntemlerin güçlü ve zayıf yönleri vardır ve bu onların her durumda kullanılmasını engellemektedir. Eğitim programcıları, kitap yazarları, hatta belirli yöntemi takip ettiğini söyleyen deneyimli öğretmenler bile yöntemlerin altında yatan felsefeyi tam olarak uygulayamaz ve onun teorik prensiplerine ve sınıf prosedürlerine katı bir şekilde uyamaz (Swaffar vd., 1982). Uygulanan her yöntem onu uygulayan öğretmenin elinde şekillenir bu yüzden bir yöntem başarının anahtarı olamaz. Öğretmenler farklı yöntemlerin farklı öğretmen ve öğrenciler için farklı şartlarda ve ortamlarda uygulanabileceği gerçeğini göz ardı etmemelidirler (Larsen-Freeman, 2003). Ayrıca yöntemler sadece nasıl sorusuna cevap vermektedir. Kime, ne, ne zaman ve nerede sorularına cevap vermemektedir (Larsen-Freeman, 2003; Nunan, 1991). Bu yüzden öğretmenler bir gruba ders vermeye başlamadan önce öğrencilerin kim, seviyelerinin ve ihtiyaçlarının ne olduğu, dili ne amaçla kullanacakları gibi faktörleri göz önüne almalı ve buna göre bir kurs planı hazırlamalıdır (Richards ve Rodgers, 1999).

Sınıfta tek bir yöntemi kullanmak öğretimi sınırlayabilir, ihtiyacımız olan şey “alternatif yöntemler” bulmak yerine “yöntemlere alternatifler” bulmaktır. Kumaravadivelu (2001) tek bir yöntemi kullanmak yerine “öğrenme fırsatlarını üst seviyeye çıkarma, öğrencilerin dil farkındalığını artırma, öğrenci özerkliğini teşvik etme” gibi stratejilerin kullanılmasını tavsiye etmektedir.

Tüm bu görüşlerin yanında Larsen-Freeman’a (2003) göre yabancı dil öğretim yöntemlerini bilmek bir öğretmene aşağıdaki noktalarda yardım edebilir;

- Yöntemler öğretmenlerin öğrenme/öğretme süreçleri anlayışlarını ifade etmelerine ve geliştirmelerine yardım edebilir.
- Yöntemlere çalışmak öğretmenin öğretmeyi öğrenme hakkında hayat boyu öğrenmeye devam etmelerini sağlar.

- Yöntem bilgisi öğretmenlerin kendi öğrendikleri yolla öğretim yapmasını engeller.
- Yeterli yöntem bilgisi sayesinde öğretmenler kendi dayanak noktalarını, değerlerini, varsayımlarını ve inançlarını belirleyebilirler.
- Yöntem bilgisi öğretmenlerin bilgi temelini bir parçasıdır. Öğretmenler yöntem bilgisi sayesinde öğretme topluluğuna adım atarlar ve diğer yabancı dil öğretmenleriyle mesleki diyaloglara girebilirler.
- Ayrıca böyle bir topluluğun üyesi olmak öğretmenleri sürekli gelişmeye zorlar.
- Yöntem bilgisi öğretmenlerin öğretim için kullanabilecekleri teknik dağarcığını genişletir.

2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri

Eğitim genel olarak bireylerde istendik yönde davranış değişikliği geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2012; Demirel, 2012). Bir ülkede eğitimin kalitesinin artması büyük ölçüde öğretmen niteliklerinin gelişmesi ile sağlanabilmektedir. Yine eğitim sistemi içinde yetiştirilen bireylerin niteliği de öğretmen yeterlikleri ile doğrudan ilgilidir (Demirel, 1989). Bu sebeple eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırabilmek için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin yükselmesi için ise onların sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi gerekmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlandığı belirtilmektedir. Yine aynı kanunun öğretmen nitelikleri ve seçimini düzenleyen 45. maddesinde öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur ifadesi yer almaktadır (Temel Eğitim Kanunu, 1973).

MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Temel Eğitim Kanunu çerçevesinde eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine

açık, sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere öğretmen yeterliklerini belirleme çalışmaları yapmaya devam ettiğini ifade etmektedir. Özetle MEB Bu çalışmaların amaçlarını şu şekilde belirlemiştir (MEB, 2008: 9):

- Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak.

MEB (2008) bu çalışmalar sonunda çıkacak öğretmen yeterliklerinin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılmasını amaçlamıştır.

Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenme çalışmasından sonra her branş için özel alan yeterliklerinin belirlenmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar

sonucunda ilköğretim İngilizce öğretmenliği için 5 yeterlik alanı, 24 alt yeterlilik ve her bir yeterlik alanı için A1, A2 ve A3 olmak üzere 3 düzeyde 139 performans göstergesi belirlenmiştir. Performans göstergeleri belirlenirken ilköğretim programları esas alınmıştır. Buna göre bu düzeyler şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2008: 42):

A1 Düzeyi: Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

A2 Düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

A3 Düzeyi: Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir.

A3 düzeyindeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir. A3 düzeyi A1 ve A2 düzeylerini, A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsar. Performans göstergelerinin A3 Düzeyi en üst Düzey olarak gösterilmişse de gelişimin üst sınırı değildir.

Tablo 2.1 MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğünün yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıkan yeterlik alanlarını göstermektedir.

Tablo 2.1. İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri

Yeterlik Alanları	Alt Yeterlik Alanları
İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme	<ol style="list-style-type: none"> 1. İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme 2. İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme 3. İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme 4. İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme 5. İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme
1. Dil becerilerini geliştirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme 2. Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlama 3. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme 4. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme 5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme 6. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme 7. İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
2. Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme 2. İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme 3. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme 4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme
3. Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme 2. Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişilerle işbirliği yapabilme 3. Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme 4. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme 5. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme 6. Toplumsal liderlik yapabilme
4. İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme 2. İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme 3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme 4. Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme
5.	

Kaynak: MEB (2008)

Bu tabloya göre İngilizce öğretmenlerinden “İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme” yeterlik alanında İngilizce öğretimi için planlama yapabilme, öğrenme ortamlarını düzenleyebilme, uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme gibi

alanlarda yeterli olmaları beklenmektedir. “Dil becerilerini geliştirme alanında” ise İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini geliştirecek yeterlikte olmaları gerekmektedir. “Dil gelişimini izleme ve değerlendirme” yeterlik alanında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilmesi ve bunları yorumlayıp geri bildirim verebilmesi beklenir. “Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma” yeterlik alanında öğretmenlerden öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için aile ile işbirliği yapabilme, öğrencilere dil konusunda farkındalık kazandırmak için kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapabilme, toplumsal liderlik yapabilme gibi yeterliklere sahip olması beklenmektedir. “İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama” yeterlik alanında öğretmenler mesleki yeterliklerini belirleyebilme, İngilizce öğretimine yönelik mesleki gelişimini sağlayabilme, mesleki gelişimine yönelik araştırmaları uygulamalarına yansıtabilme gibi alanlarda yeterli olmalıdırlar.

Öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olarak mesleğe başlayabilmesi için hizmet öncesi eğitimde bu yeterlik alanlarındaki nitelikleri kazanarak mezun olması gerekmektedir. MEB bu yeterlikleri öğretmen yetiştiren kurumlara göndererek öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olarak yetiştirilmesini talep etmiştir. MEB ve üniversiteler arasındaki işbirliğinin artarak devam etmesi öğretmen niteliklerinin yeterliklerinin artmasında çok büyük öneme sahiptir.

Öğretmen adaylarının istenen öğretmen yeterliklerini kazananıp mezun olması kadar hali hazırda mesleğine devam eden bu yeterliklere ne derece sahip olduğunun tespit edilip bu konuda önlemler alınması da önemlidir. Ülkemizde İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine bazı çalışmalar yapılmıştır. Aktaş ve İşigüzel (2014) yabancı dil öğretmenlerinin %18’inin yüksek düzeyde, %54’ünün orta düzeyde ve % 28’inin düşük düzeyde erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin yeterlik algı düzeylerinin olduğunu saptamıştır. Güven ve Çakır (2012) eğitim özgeçmişinin ve çocuklara dil öğretimine yönelik alınan derslerin ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretmenlerinin yeterlik inancını etkileyen önemli birer değişken olduğu sonucuna varmıştır. Külekçi (2012) İngilizce Öğretmen adaylarının İngilizce öğretimine ilişkin olumlu yeterlik algıları olduğunu ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarının

akademik başarı ve sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Kararmaz ve Arslan (2014) yaptıkları çalışmanın sonunda İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin sonucunda ise hizmet içi eğitim alma ve kıdem yılı değişkenlerine göre yeterlik alanlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre Dil Becerilerini Geliştirme (DBG) ve Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma yeterlik alanında kadın öğretmenler lehine; mezun olunan okul türü değişkenine göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanında eğitim fakültesinden mezun olanlar lehine ve görev yapılan okul türü değişkenine göre DBG yeterlik alanında özel okulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Memduhoğlu ve Çelik (2015) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının kendilerini genel olarak orta düzeyde yeterli hissettikleri, kendilerini en çok okuma en az dinleme becerilerinde yeterli hissettikleri ve İngilizce konuşma becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaman vd., (2013) tarafından yapılan çalışmada İngiliz dili öğretimi alanına özgün mesleki yeterlik algısı ile genel yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gürsoy (2015) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda kendilerini büyük oranda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki çalışmalardan görülebileceği gibi hem İngilizce öğretmenlerinin hem de İngilizce öğretmen adaylarının alan bilgisi ve meslek bilgisi yeterlik algıları genel olarak orta düzeydedir. Bu da İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimden mezun olurken kendilerini genel olarak yeterli göstermektedir.

2.3. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Öğretmen kalitesi ve öğrenci performansı olumlu yönde ve anlamlı derecede bağlantılıdır. Yani kaliteli öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini ve performansını önemli ölçüde artırabilir (Lin, 2009). Standart testlerle ölçülen öğretmen kalitesindeki %1'lik artış, yine standart testlerdeki öğrenci başarısızlığında %5'lik bir düşüşe sebep olmaktadır (Strauss ve Sawyer, 1986). İyi ve kaliteli öğretmenler yetiştirebilmek

içinde öğretmen eğitime önem verilmelidir (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond ve Youngs, 2002).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme 1982’den beri Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yürütülmektedir. Bu tarihten itibaren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları eğitim fakültesine dönüştürülerek birlik sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra ilk ve ortaöğretimde görev yapacak öğretmenler için, öğretmen kalitesini artırmak amacıyla Dünya Bankasından sağlanan kredi ile YÖK tarafından 1994 yılında “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” projesi başlamış proje 1998 yılında tamamlanmıştır (YÖK, 2007).

Bu proje sonucunda eğitim fakülteleri için ortak öğretmen yetiştirme programları oluşturulmuştur. Daha sonra bu programlar 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarını bilimsel araştırmalar ışığında yeniden düzenlemek ve 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim felsefesine uyum sağlamak amacıyla yeniden yapılandırılmıştır. 2006 yılında uygulanmaya başlanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. 2006–2007 Eğitim Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Birinci Yıl	
I. Yarı Yıl	II. Yarı Yıl
Bağlamsal Dil Bilgisi I	Bağlamsal Dil Bilgisi II
Sözlü İletişim Becerileri I	Sözlü İletişim Becerileri II
İleri Okuma ve Yazma Becerileri I	İleri Okuma ve Yazma Becerileri II
Dinleme ve Sesletim I	Dinleme ve Sesletim II
Türkçe I: Yazılı Anlatım	Türkçe II: Sözlü Anlatım
Bilgisayar I	Bilgisayar II
Eğitim Bilimlerine Giriş	Eğitim Psikolojisi
Etkili İletişim	
İkinci Yıl	
III. Yarı Yıl	IV. Yarı Yıl
İngiliz Edebiyatı I	İngiliz Edebiyatı II
Dilbilim I	Dilbilim II
İngilizce Öğretiminde yaklaşımlar I	İngilizce Öğretiminde yaklaşımlar II
İngilizce – Türkçe Çeviri	Dil Edinimi
Türk Eğitim Tarihi	Bilimsel Araştırma Yöntemleri
Anlatım Becerileri	Özel Öğretim Yöntemleri I
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
Üçüncü Yıl	
V. Yarı Yıl	VI. Yarı Yıl
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II
Özel Öğretim Yöntemleri II	Türkçe – İngilizce Çeviri
Dil Becerilerinin Öğretimi I	Dil Becerilerinin Öğretimi II
Drama	Topluma Hizmet Uygulamaları
Edebiyat ve Dil Öğretimi I	Edebiyat ve Dil Öğretimi II
İkinci Yabancı Dil I	İkinci Yabancı Dil II
Sınıf Yönetimi	Ölçme ve Değerlendirme
Dördüncü Yıl	
VII. Yarı Yıl	VIII. Yarı Yıl
Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
Rehberlik	Seçmeli II
Seçmeli I	Seçmeli III
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Öğretmenlik Uygulaması
Okul Deneyimi	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II
İkinci Yabancı Dil III	Karşılaştırmalı Eğitim
Özel Eğitim	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

Kaynak: YÖK, 2006

1998 programına göre 2006 programında yapılan değişiklikler Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. 1998 ve 2006 Programlarının Karşılaştırılması

Programdan Çıkarılan Dersler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi 2. Türkçe Tümcce Bilgisi ve Anlam Bilim 3. Okuma Becerileri I – II 4. Yazma Becerileri I – II 5. Okul Deneyimi I 																										
Programa Eklenen Dersler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinleme ve Sesletim I – II 2. Etkili İletişim 3. Sözcük Bilgisi 4. Türk Eğitim Tarihi 5. Dil Becerilerinin Öğretimi I – II 6. İkinci Yabancı Dil 7. Drama 8. Topluma Hizmetleri Uygulamaları 9. Özel Eğitim 10. Karşılaştırmalı Eğitim 11. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi 12. Anlatım Becerileri 																										
Yeri Değiştirilen Dersler	<ol style="list-style-type: none"> 1. İleri Okuma ve Yazma Becerileri (Okuma ve Yazma Becerileri dersleri birleştirilmiş ve I. ve II. yarı yıla alınmıştır) 2. Araştırma Becerileri (6. dönemden 4. döneme) 3. Dilbilim I (4. dönemden 3. döneme) 4. Dilbilim II (5. dönemden 4. döneme) 5. Dil Edinimi (3. dönemden 4. döneme) 6. Dil Öğretimine Yaklaşımlar I (4. dönemden 3. döneme) 																										
Ders Saati Değişiklikleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Araştırma Becerileri (3 ders saatinden 2 ders saatine) 2. Çocuklara İngilizce Öğretimi (3 ders saatinden 4 ders saatine) 																										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1998 Programı</th> <th>2006 Programı</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Dil Bilgisi I – II</td> <td>1. Bağlamsal Dil Bilgisi I – II</td> </tr> <tr> <td>2. İleri Okuma Becerileri</td> <td>2. İleri Okuma ve Yazma I – II</td> </tr> <tr> <td>2. İleri Yazma Becerileri</td> <td>3. Sözlü İletişim Becerileri I – II</td> </tr> <tr> <td>3. Konuşma Becerileri I – II</td> <td>3. Anlatım Becerileri</td> </tr> <tr> <td>4. Öğretmenlik Mesleğine Giriş</td> <td>4. Eğitim Bilimlerine Giriş</td> </tr> <tr> <td>5. İngiliz Dili ve Edebiyatına Giriş I–II</td> <td>5. İngiliz Edebiyatı I – II</td> </tr> <tr> <td>6. Gelişim ve Öğrenme</td> <td>6. Eğitim Psikolojisi</td> </tr> <tr> <td>7. Dilbilimine Giriş I – II</td> <td>7. Dilbilim I – II</td> </tr> <tr> <td>8. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar</td> <td>8. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I – II</td> </tr> <tr> <td>9. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme</td> <td>9. Ölçme ve Değerlendirme</td> </tr> <tr> <td>10. Çocuklara İngilizce Öğretimi</td> <td>10. Çocuklara İngilizce Öğretimi I– II</td> </tr> <tr> <td>11. Kısa Hikaye Analizi ve Öğretimi Roman Analizi ve Öğretimi Şiir Analizi ve Öğretimi Drama (oyun) İnceleme ve Öğretimi</td> <td>11. Edebiyat ve Dil Öğretimi I – II</td> </tr> </tbody> </table>	1998 Programı	2006 Programı	1. Dil Bilgisi I – II	1. Bağlamsal Dil Bilgisi I – II	2. İleri Okuma Becerileri	2. İleri Okuma ve Yazma I – II	2. İleri Yazma Becerileri	3. Sözlü İletişim Becerileri I – II	3. Konuşma Becerileri I – II	3. Anlatım Becerileri	4. Öğretmenlik Mesleğine Giriş	4. Eğitim Bilimlerine Giriş	5. İngiliz Dili ve Edebiyatına Giriş I–II	5. İngiliz Edebiyatı I – II	6. Gelişim ve Öğrenme	6. Eğitim Psikolojisi	7. Dilbilimine Giriş I – II	7. Dilbilim I – II	8. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar	8. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I – II	9. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	9. Ölçme ve Değerlendirme	10. Çocuklara İngilizce Öğretimi	10. Çocuklara İngilizce Öğretimi I– II	11. Kısa Hikaye Analizi ve Öğretimi Roman Analizi ve Öğretimi Şiir Analizi ve Öğretimi Drama (oyun) İnceleme ve Öğretimi	11. Edebiyat ve Dil Öğretimi I – II
1998 Programı	2006 Programı																										
1. Dil Bilgisi I – II	1. Bağlamsal Dil Bilgisi I – II																										
2. İleri Okuma Becerileri	2. İleri Okuma ve Yazma I – II																										
2. İleri Yazma Becerileri	3. Sözlü İletişim Becerileri I – II																										
3. Konuşma Becerileri I – II	3. Anlatım Becerileri																										
4. Öğretmenlik Mesleğine Giriş	4. Eğitim Bilimlerine Giriş																										
5. İngiliz Dili ve Edebiyatına Giriş I–II	5. İngiliz Edebiyatı I – II																										
6. Gelişim ve Öğrenme	6. Eğitim Psikolojisi																										
7. Dilbilimine Giriş I – II	7. Dilbilim I – II																										
8. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar	8. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I – II																										
9. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	9. Ölçme ve Değerlendirme																										
10. Çocuklara İngilizce Öğretimi	10. Çocuklara İngilizce Öğretimi I– II																										
11. Kısa Hikaye Analizi ve Öğretimi Roman Analizi ve Öğretimi Şiir Analizi ve Öğretimi Drama (oyun) İnceleme ve Öğretimi	11. Edebiyat ve Dil Öğretimi I – II																										
Yeniden Düzenlenen Dersler																											

Kaynak: Yavuz ve Topkaya, 2013

Yavuz ve Topkaya (2013) İngilizce öğretmeni yetiştiren lisans programlarında ders veren öğretim elemanları üzerinde yürüttükleri çalışmalarında öğretim

elemanlarının 2006 programındaki değişiklikleri nasıl karşıladıklarını bulmaya çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretim elemanları “İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar” dersinin iki döneme yayılmasını, Programa “Şiir İncelemesi ve Öğretimi”, “Kısa Hikaye İncelemesi ve Öğretimi” ve “Roman İncelemesi ve Öğretimi” derslerinin “Edebiyat ve Dil Öğretimi” adı altında birleştirilmesini ve iki döneme yayılmasını, “Etkili İletişim”, “Sözcük Bilgisi”, “Anlatım Becerileri”, “Drama” ve “Topluma Hizmet Uygulamaları” gibi derslerin eklenmesini ve “Dil Bilgisi” dersinin “Bağlamsal Dil Bilgisi” olarak yeniden düzenlenmesini olumlu bulduklarını belirtmiştir. Yine aynı çalışmada öğretim elemanları, derslerin sıralaması, yapısı, ders saati, içeriği ve bazı derslerin kaldırılması veya birleştirilmesi ile ilgili birçok sorunun olduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki tablolarda da görüldüğü gibi I. yılda verilen “Bağlamsal Dil Bilgisi I – II, Sözlü İletişim Becerileri I – II, İleri Okuma ve Yazma Becerileri I – II ve Dinleme ve Sesletim I – II” dersleri İngilizce Öğretmenliği Programına gelen öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İngiliz dilinin nasıl öğretileceğini öğretmeyi hedefleyen alan dersleri ise ikinci yıldan itibaren “İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I –II” ve “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersleri ile başlamakta ve üçüncü ve dördüncü yılda ağırlık kazanmaktadır. Coşkun (2009) öğretmen yetiştirme programlarının toplumu ilgilendiren dersler, alan bilgisi derslerini, alan öğretimi derslerini, eğitim bilimleri derslerini ve stajları içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda bakıldığında YÖK tarafından hazırlanan programdaki alan derslerini alan bilgisi dersleri ve alan öğretimi dersleri olarak ikiye ayırmak gerekmektedir. Tablo 2.4 alan bilgisi ve alan öğretimi derslerini ve bunların teorik ve uygulamalı ders saatlerini ayrı ayrı göstermektedir.

Tablo 2.4. Alan derslerinin alan bilgisi ve alan öğretimi olarak gösterimi

Alan Bilgisi Dersleri			Alan Öğretimi Dersleri		
Ders Adı	Ders Saati		Ders Adı	Ders Saati	
	T	U		T	U
Bağlamsal Dil Bilgisi I - II	6	0	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I-II	6	0
Sözlü İletişim Becerileri I – II	6	0	Dil Edinimi	3	0
İleri Okuma ve Yazma Becerileri I- II	6	0	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I – II	4	4
Dinleme ve Sesletim I – II	6	0	Dil Becerilerinin Öğretimi I – II	4	4
İngiliz Edebiyatı I – II	6	0	Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme. ve Geliştirme	3	0
Dilbilim I –II	6	0	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	3	0
İngilizce – Türkçe Çeviri	3	0	Edebiyat ve Dil Öğretimi I – II	6	0
Türkçe – İngilizce Çeviri	3	0			
Anlatım Becerileri	3	0			
Sözcük Bilgisi	3	0			
Toplam	48	0	Toplam	29	8

T: Teorik U: Uygulama

Kaynak: YÖK, 2006

Tablo 17’ye göre İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin İngilizce dil yeterliklerini ve becerilerini artırmayı amaçlayan dersler 48 saattir. İngiliz dilinin öğretimiyle ilgili dersler ise programda 29 saati teorik 8 saati uygulama olmak üzere toplam 37 saattir. Toplamda 143 saat teorik ders olduğu düşünüldüğünde bunun sadece 29 saati İngiliz dilinin öğretimini hedefleyen derslere ayrılmıştır. Bu rakamlar bölümün amacının İngiliz dilinin nasıl öğretileceğini bilen öğretmenler yetiştirmek olduğu düşünülürse oldukça düşük kalmaktadır. Ayrıca programda bunlara ek olarak “İkinci Yabancı Dil I – II – III ve Seçmeli I – II – III” dersleri de alan dersleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu derslerde hepsi teorik olmak üzere toplamda 12 ders saatidir. Alan öğretimini hedefleyen derslerin bazılarının içeriği ve amacı YÖK tarafından şu şekilde belirlenmiştir (YÖK, 2006: 3-17):

İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I: İngiliz Dili Öğretiminde temel konu ve süreçler; yaklaşım, yöntem, ve teknik kavramların arasındaki ayrımlar ve bu kavramların İngilizce öğretimindeki

önemi; İngilizce öğretimindeki önemli yöntem ve yaklaşımlar: Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Doğrudan Anlatım, İşitsel-Duyusal Yöntem, Sessiz Yöntem, Topluluk Dil Öğrenimi, İletişimsel Yaklaşım, Doğal Yaklaşım.

...

İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II: İngiliz Dili Öğretiminde ders tasarımı, ikinci/ yabancı/ uluslararası/ özel amaçlı/ akademik dil olarak İngilizce gibi farklı öğrenci ihtiyacına uygun yaklaşımlar; yapılandırmacı yaklaşım, içerik odaklı, görev odaklı, sorun odaklı, bütüncü odaklı dil öğretimi, çoklu zeka ve bütüncül dil yaklaşımı gibi güncel uygulamalar; ikinci/ yabancı dil öğretimi ve dil öğretiminde kültürün önemi, teknolojinin dil sınıflarında kullanımı, gelişen dünyada iletişimin yeri ve kültürler arası etkileşim.

...

Dil Edinimi: Birinci ve ikinci dil edinimi kuramları (davranışçılık, doğuştanlık, bilgi işleme, bağlantıcı modeller, etkileşimsel yaklaşım); anadil ile erek dilin gelişim evreleri ve süreçleri; durum çalışmaları, bütüncü verilerinden ana ve erek dil kullanımlarının karşılaştırmalı çözümlemesi, sınıf içi ikinci dil etkileşiminin kayıtları ve çevriyazısı aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerdeki ikinci dil ediniminin karşılaştırması, anadil ediniminde gelişim aşamaları, ikinci dildeki biçim-sözdizimsel gelişim evreleri, ikinci dil edinimi süreçleri, ikinci dil ediniminde öğrenen özellikleri ve nihai kazanımdaki bireysel farklılıklar (örn.: kişilik etkisi, dil yeteneği, zeka, edinim yası, motivasyon ve tutum, öğrenen tercihleri ve inançları), ikinci dil ve yabancı dil öğrenim bağlamlarının farklılığı (örn.: doğal ve örgün eğitim ortamları).

...

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I: Erken yaş dil öğrenenleri (5-12 yaş) ile diğer yaşlardaki öğrenenler arasındaki farklar (dil yapısı, becerileri ve alt becerilerinin öğrenimi açısından) ve erken yaş öğrenenleri hakkında yanlış bilinenler; erken yaş öğrenenlerinin öğrenme biçimleri (görsel, işitsel ve duyuşsal) ve stratejileri (örn.: üstbilgi, biliş, sosyoduyuşsal); kelime, dil becerisi, dil yapısı öğretimi için aktiviteler (örn.: yapboz, hikaye, oyun ve benzetim), görsel-işitsel araçlar (örn.: resim, gerçek nesnelere, karikatür, kukla ve şarkılar) geliştirilmesi; öğrenenlerin dil seviyelerine ve bilişsel, duyuşsal gelişimlerine uygun öğretim noktalarının seçimi, sıralaması, materyal uyarlaması ve değerlendirilmesi; erken öğrenen sınıfları için ihtiyaç duyacağı sınıf yönetimi teknikleri.

...

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II: Erken öğrenen (5-12 yaş) grupları için farklı izlenme türleri (hikaye temelli, içerik temelli, tema temelli, görev temelli); seçilen izlenme türünde çocuk edebiyatının etkili kullanımı, sınıf yönetimi, dil sunumu ve alıştırmaları.

Dil Becerilerinin Öğretimi I: Dinleme, konuşma, sesletim ve sözcük öğretiminin farklı evreleri ve teknikleri; dil farkındalığının ve öğretim becerilerinin değişik yaşta ve dil yeterliliğinde öğrenen grupları için geliştirilmesi; farklı yeterlilik düzeylerine uygun ders planlama ilke ve teknikleri.

...

Dil Becerilerinin Öğretimi II: Okuma, yazma ve dilbilgisi öğretiminin farklı evreleri ve tekniklerinin detaylı incelenmesi; değişik yaşta ve dil yeterliliğinde öğrenen grupları için dil farkındalığının ve öğretim becerilerinin geliştirilmesi; farklı yeterlilik düzeylerine uygun ders planlama ilke ve teknikleri.

...

Edebiyat ve Dil Öğretimi I: İngiliz ve Amerikan edebiyatı eserlerinden ve orijinalinde yazım dili İngilizce olan eserlerden seçilen kısa hikaye ve roman örnekleri ve bu iki türün diğer türlerden farklı özellikleri; her dil düzeyinde gençler ve yetişkinlerle edebiyat kullanımına değişik yaklaşımlar; edebiyat ve dil öğretiminin bu iki edebi türde (kısa hikaye ve roman) kuram ve uygulama boyutunda bütünlenmesi, edebi metinlerin içerik zenginliği ve dilsel özellikler dikkate alınarak incelenmesi; kültür öğretimi yöntemlerinin kısa hikaye ve roman kullanımı yoluyla belirtilen alanlarda incelenmesi: karşılaştırmalı ve karşıtsal açıdan ana ve erek dil ve kültüründeki nesne ve ürünler; atasözleri ve deyimler, kültürel değerleri taşıyan kalıplaşmış ifadeler; toplumsal yapılar, roller ve ilişkiler; gelenekler/ görenekler/ adetler; inançlar, değerler, yasaklar ve tabular, toplumlara özgü batıl inançlar; siyasi, tarihi ve ekonomik özgeçmiş; kültürel kurumlar; mecazi/ çağrışımsal yan anlam, mizah kullanımı.

...

Edebiyat ve dil Öğretimi II: İngiliz ve Amerikan edebiyatı eserlerinden ve orijinalinde yazım dili İngilizce olan eserlerden seçilen şiir ve tiyatro oyunu örneklerinin analizi ve bu iki türü diğer edebi türlerden ayıran özellikler; edebi metinlerin içerik zenginliğine dikkat çekecek etkinlikler; şiir ve tiyatro oyunu kullanımı ve kültürel öğelerin öğretimi: karşılaştırmalı ve karşıtsal açıdan ana ve erek dil ve kültüründeki nesne ve ürünler; atasözleri ve deyimler, kültürel değerleri taşıyan kalıplaşmış ifadeler; toplumsal yapılar, roller ve ilişkiler; gelenekler/ görenekler/ adetler; inanç, değerler, yasaklar ve tabular, toplumlara özgü batıl inançlar; siyasi, tarihi ve ekonomik özgeçmiş; kültürel kurumlar; mecazi/ çağrışımsal yan anlam, mizah kullanımı.

...

Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme: İngiliz dili öğretimi ders gereçleri tasarımı teori ve ilkeleri (örn.: gereç seçimi, uyarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi) ve ders kitabı kullanımına taraf ve karşıt olan temel görüşler; yöntem, ideoloji ve ders kitabı yazarının arasındaki ilişki; ders gereçlerinin seçimi ile ilgili format: öğrencinin dil yeterliliği, öğrenilebilirlik, kullanım kolaylığı, kültürel içerik, iletişimsel etkileşimin uygunluğu ve dil kullanımı, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşimde bulunmasına yardımcı olan bütüncü bazlı otantik, gerçek dünya bağlamında konuşlanmış gereçler; dil öğretimi için gereç uyarlanması ve geliştirilmesi, belirli öğrenme ihtiyaçlarına ve öğretim ortamlarına göre ders kitabı gereçlerinin uyarlanması, öğretmen adaylarının kendi öğretme gereçlerini ve yardımcı gereçleri uygun yöntemle, öğrenci seviyesine, ihtiyaçlarına ve mevcut okul ortamına göre tasarlamaları; gereç değerlendirmesi, ders kitabının İngiliz dili öğretimi sınıf ortamında kullanımı ile ilgili dil

gereçleri ve ders kitabı değerlendirme kriterleri ve gereç tasarımı üzerine güncel İngiliz dili eğitimi yöntemleri.

...

Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme: Sınıf bazlı ölçme ve değerlendirme üzerine temel kavram, ilke ve kurgular; farklı testler ve sınav biçimleri (örn.: yeterlilik, başarı, bulguları ve/veya yerleştirme amaçlı sınav, doğrudan ve dolaylı sınav, ayırık nitelikli ve bütüncül sınav, ölçün ve ölçüt temelli sınav, öznel ve nesnel sınav, iletişimsel sınav, vb.), geniş boyutlu dil ölçme amaçları için değişik soru türleri; bu tür testlerin ve mevcut diğer ölçme yöntemlerinin (örn.: gelişim dosyası, öz değerlendirme, öğrenen günceleri) geliştirilmesi ve değerlendirilmesi; farklı yaş grupları, dil düzeyleri ve öğrenme biçimleri için dil testleri; okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime ve dilbilgisini test etmek için ayırık ve bütüncül biçimde sınav hazırlama teknikleri; betimlemeli çıkarımsal istatistik hesaplamaları ve sınav tasarımının altında yatan ilkeler (örn.: içerik, ölçütsel, kurgusal, görünüş geçerliliği, tutarlılık, standart ölçme hatası ve gerçek puan; kullanılabilirlik); test kurgulama aşamaları, madde analizi ve test puanlarının yorumlanması, ölçünleştirilmiş testlerin değerlendirilmesi (örn.: TOEFL, IELTS ve Avrupa Dil Dosyası için akredite edilmiş dil sınavları) öğretmen tarafından hazırlanan dil sınavları ve yararlı geri etki.

Programda, alan derslerinin yanı sıra meslek bilgisi ve genel kültür dersleri de bulunmaktadır. Programda bulunan meslek bilgisi dersleri ise şunlardır: Özel Öğretim Yöntemleri I – II (4+4), Eğitim Bilimlerine Giriş (3), Eğitim Psikolojisi (3), Öğretim İlke ve Yöntemleri (3), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2+2), Sınıf Yönetimi (2), Ölçme ve Değerlendirme (3), Rehberlik (3), Özel Eğitim (2), Karşılaştırılmalı Eğitim (2), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2), Okul Deneyimi (1+4) ve Öğretmenlik Uygulaması (2+6). Bu derslerin ders saatleri ise 28 saat teorik 12 saat uygulamalı olmak üzere toplam 40 saattir. Öğretmen eğitiminde pedagojik bilginin öğrenci başarısına içerik bilgisinden daha çok etki ettiğini ortaya çıkaran araştırmalar (Musset, 2010) bu derslerin önemini daha çok hissettirmektedir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına Genel olarak bakıldığında İngilizce öğretmenliği öğrencilerine 143 saat teorik 32 saat uygulamalı olmak üzere toplam 175 saat ders verilmektedir. Bu 175 saatin 107 saati alan bilgisi (60 saat alan bilgisi dersi ve 37 saat alan öğretimi dersi), 48 saati meslek bilgisi ve 30 saati genel kültür derslerinden oluşmaktadır.

2.4. İlgili Çalışmalar

İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi ve bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaya yönelik yurtiçinde ve yurtdışında çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde öncelikle yurtiçinde daha sonra yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Tercanlıoğlu (2001) tarafından yapılan hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin okuma yeterliklerini, okumayı öğretme yeterliklerini ve okuma becerileri öğretimine yönelik aldıkları eğitimin yeterliliğini bulmayı amaçlayan çalışmaya Türkiye’de bir devlet üniversitende okuyan 132 hizmet öncesi İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının kendilerinin okuma becerilerine yeterince sahip olmadığını ve okumayı öğretme konusunda istekli olmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Can (2005) Hacettepe, Ortadoğu Teknik ve Uludağ Üniversitesi İngilizce öğretmenliği lisans programları son sınıfta okuyan 60 İngilizce öğretmen adayı ile aynı fakültelerin İngilizce öğretmenliği lisans programlarından mezun olarak MEB’e bağlı değişik kurumlarda öğretmenlik yapan 49 İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği doktora çalışmasında öğretmenlerin standartlara ulaşma ve uygulamaya aktarma derecesini bulmaya çalışmıştır. Çalışmanın sonunda derslerin amaçlarının belirgin bir şekilde ortaya konulmamasından kaynaklanan güçlüklerin olduğu, programların değerlendirmeye esas kendi ölçütlerinin olmadığı, programın etkililiğinin üniversitelere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, programın bir dizi yeterliği kazandırmada göreceli olarak yetersiz kaldığı, program tarafından öncelikle kazandırılan yeterliklerle öğretmenler tarafından sıklıkla uygulanan yeterlikler arasında belirgin bir uyum olmadığı ortaya çıkmıştır.

Erozan (2005) İngilizce öğretmenliği lisans programındaki dil geliştirme derslerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya dil becerilerini geliştirme derslerini öğreten altı öğretmen ve bu dersleri alan öğrenciler katılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmen ve öğrencilerin dil geliştirme derslerini genel olarak yeterli bulduklarını ancak gereksinimlere ve beklentilere daha iyi cevap verebilmesi için öğrencilere

derslere başlamadan önce ihtiyaç analizi yapılması, derslerin güncel konuları kapsayacak şekilde ayarlanması ve ders materyallerinin derslerin amacına uygun olarak seçilmesi gibi değişikliklerin yapılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Seferoğlu (2006) tarafından yürütülen araştırmada Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme programının yöntem ve uygulama unsurlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Orta Doğu Teknik Üniversitesinden 176 son sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları aldıkları teorik eğitim ile gerçek sınıf durumlarının her zaman uyuşmadığını ve mikro öğretim ve uygulama yapmak için yeterli fırsat bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Şallı-Çopur (2008) 2002 – 2006 yılları arasında mezun olan yabancı dil eğitimi mezunlarına ulaşarak kendilerini ne derece yetkin İngilizce öğretmeni olarak değerlendirdiklerini ve yabancı dil eğitim programının İngilizce öğretmeni yeterliliklerinde başarılı olmaları için mezunlara ne derece yardımcı olduğunu araştırmıştır. Bu amaçla hem öğretmenlerle hem de öğretmenlerin işverenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiş ve onlara anketler uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplardan kendilerini yeterli olarak algıladıkları ancak görüşmelerde verdikleri cevaplardan dilbilgisi, İngilizce konuşma becerisi, sınıf yönetimi, öğretim ve ölçme değerlendirme alanlarında gelişime ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı işverenler öğretmenlerin dil ve alan bilgisi, sınıf içi ve sınıf dışı yeterlilikleri açısından yeterli olduklarını ifade ederken, diğerleri mezunların dil bilgisi ve kullanımı, ve teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme konularında gelişmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Bedir (2010) öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri ve strateji temelli öğretim konusundaki inançlarını araştırmıştır. 120 İngilizce öğretmenin katıldığı araştırmada bulgular, öğretmenlerin büyük bir bölümünün dil öğrenme stratejilerine ve strateji temelli öğretime olumlu baktığını ortaya çıkarmıştır.

Çoşkun ve Daloğlu (2010) hizmet öncesi İngilizce öğretmeni yetiştirme programını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya son sınıf öğretmen adayları

ve öğretmen eğitimcileri katılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının programının pedagojik yönünün, öğretmen eğitimcilerinin ise programının dil becerini geliştirme yönünün zayıf olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Çınar (2010) çalışmasında yabancı dil öğretmeni adaylarının çağdaş öğretim davranışları konusundaki hazırbulunuşluk ve farkındalık düzeylerini, ayrıca eğitim fakültelerinin bu bağlamdaki rolünü araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, modern yabancı dil öğretim yöntemleri alanında bazı noktalarda eksiklikler olduğu, çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşımları bağlamında, kuramsal boyutta birçok bilgiye sahip olduklarını öne süren öğretmen adaylarının uygulama anlamında kısmen sorunlar yaşadıkları, öğretmen adaylarının Türkiye'deki devlet okullarının imkanlarının kısıtlılığından ve Okul Deneyimi II derslerinin ciddiye alınmamasından yakındıkları, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının konularına ilişkin bazı temel bilgilerden yoksun oldukları ve amaç dilde önemli bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci-Güler (2010) öğretmen ve öğrencilerin etkili yabancı dil öğretimine ait algılamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin İngilizce Hazırlık Okulundaki 43 İngilizce okutmanı (10 anadili İngilizce olan, 33 anadili İngilizce olmayan) ve onların 647 öğrencisi katılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin, daha ilk günden sınıfta yabancı dilin konuşulmasını istemesine, öğretmenin dış görünüşüne özen göstermesine, öğrencilerin dili sınıf dışında kullanmasını istemesine, öğretmenin ikinci dil edinim kuramlarına aşina olmasına, öğrencilerin yabancı dili kullanarak sınıf arkadaşlarından sorular yoluyla bilgi edinmesini gerektirecek etkinlikler kullanmasına ve dersi hazırlayıp düzenlemesine öğrencilerden daha fazla önem verdiğini ortaya koymuştur. Diğer yandan öğretmenlerin, öğrencilere yanlış cevaplarının neden doğru olmadığını hemen açıklaması, onlara dersten sonra yardımcı olması ve öğrettiği yabancı dili hem dilbilgisi hem de sesletim yönünden anadili gibi bilmesi öğrencilerin öğretmenlerden daha fazla önem verdiği konular olarak ortaya çıkmıştır.

Debreli (2012) öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde öğretim ve öğrenme konusundaki inançlarındaki değişimi araştırmak amacıyla yürüttüğü

çalışmada üç son sınıf öğretmen adayıyla dokuz aylık öğretmenlik eğitimi boyunca görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimine başlarken öğretme ve öğrenme konusunda çeşitli inançlarının olduğu ve bu inançların çoğunlukla kendi öğrenme yaşantılarından kaynaklandığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme konusundaki inançlarının gerçek sınıf ortamına girdikten sonra değiştiği ve öğrendikleri teorik bilgilerin bazı durumlarda uygulanamaz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Hismanoğlu'nun (2012) 2007 yılından itibaren uygulanmaya başlayan İngilizce öğretmenliği lisans programını değerlendirdiği çalışmasına 72 İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçları, mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını, gelişim düzeylerine uygun olduğunu, açık ve anlaşılır olduğunu, bilgi birikimlerine katkı sağladığını, karşılaştıkları problemlere yönelik farklı çözümler geliştirmelerine imkan sağladığını, öğrenci merkezli olduğunu, kalıcı öğrenmeler edinmeyi sağladığını, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını gerektirdiğini ve fiziksel ortamın çeşitli biçimlerde düzenlenmesine olanak sağladığını göstermektedir. Diğer taraftan, araştırma sonuçları, mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının üst düzey düşünme becerilerini istenen düzeyde geliştirmediğini ve derse katılımlarını ve ilgilerini artırmadığını göstermiştir.

Karakaş (2012) çalışmasında alanda yapılan çalışmalar doğrultusunda mevcut İngilizce öğretmenliği lisans programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda programın zayıf yönlerinin güçlü yönlerinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre programın zayıf yönleri; güncelliğini kaybetmesi, uygulamaya teoriden daha az yer vermesi, programda kültüre özgü derslerin olmaması olarak gösterilmiştir. Pedagojik ve teorik derslerin kapsamının yeterli olması ise programın güçlü yönü olarak ön plana çıkmıştır.

Çelik ve Arıkan (2012) İngilizce öğretmenliği lisans programını İngilizce öğretmen adaylarını ilköğretimde İngilizce öğretimine hazırlaması açısından değerlendirmiştir. 25 öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sadece %8'inin programı yeterli gördüğünü ortaya çıkarmıştır.

Araştırma sonunda, uygulama derslerini içermesi programın en güçlü yönü; öğretmenleri gerçek sınıf ortamına hazırlayamaması ise en güçsüz yönü olarak bulunmuştur.

Eret (2013) Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimini öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlaması açısından değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında yedi ayrı eğitim fakültesinde son sınıfta okuyan 1856 öğretmen adayına bir anket uygulamış ve 43 öğretmen adayıyla görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen eğitiminin öğrencilerle iletişim kurma, öğretim yöntem ve teknikleri kullanma gibi öğretmenlik becerilerini öğretmen adaylarına kazandırma konusunda diğer becerilere göre daha yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmen eğitimi velilerle ve okuldaki diğer çalışanlarla iletişim kurma, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışabilme ya da farklı koşullarda öğretmenlik yapabilme konularında öğretmen adaylarını mesleğe yeteri kadar hazırlamamaktadır bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları dersindeki aksaklıkları, teori/kuram ağırlıklı dersleri ve yeterli yönlendirme ve izleme yapılmamasını hizmet öncesi programın temel sorunlarını olarak görmekteyler.

Güler (2014) İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin ortam akışı (podcast) kullanımıyla ilgili algılarını araştırmıştır. Çalışma için üçüncü sınıf öğretmen adaylarının dil becerileri öğretimi dersi web tabanlı bir platformda ortam akışı materyalleriyle harmanlanmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının bu materyallerin kullanımına karşı genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını ve bunun neticesinde ileriki öğretmenlik yaşantılarında ortam akışı materyallerini kullanmaya meyilli olduklarını ortaya koymuştur.

Özdemir vd. (2015) öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya ne kadar aktarabildiklerini araştırdıkları çalışmalarına Orta Anadolu’da bir üniversitenin eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan 42 son sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgileri tam olarak uygulamaya aktaramadıklarını göstermektedir. Araştırmaya göre öğretmen adayları “öğrencilerle iletişim” ve “sınıf yönetimi” konularında öğrendikleri bilgileri en iyi şekilde uygulamaya aktarırken, “konu alanı bilgisi”, “öğrencilerin

ilerlemesini izleme ve değerlendirme” ve “öğrenme – öğretme süreçlerinin uygulamasını planlama” konularında öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya aktarmada sıkıntı yaşamaktadır.

Kozikoğlu (2016) yaptığı çalışmada mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemek; öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algılarının ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde yordadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmaya mesleğe yeni başlayan 942 aday öğretmen katılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmen adayları, öğretimi planlama ve uygulama ile meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler konusunda güçlük yaşamaktadır. Ayrıca aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kuram ağırlıklı olduğunu ve onları gerçek koşullara hazırlamada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Pajares (1992) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının inançlarının öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki öneminden yola çıkarak yaptığı çalışmasında, alandaki araştırmaların inançlara ne anlam yüklediğini, inaçla bilgi arasındaki farkları, inançların doğası hakkındaki bulguları incelemiştir. Çalışma öğretmen inançlarının eğitim araştırmalarının merkezinde olması gerektiğini, inançların öğretmenlerin öğretim uygulamalarını şekillendirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Johnson (1992) ikinci dil olarak İngilizce öğreten 30 öğretmenle görüşme ve gözlem yöntemlerini kullanarak yürüttüğü çalışmasında anadili İngilizce olmayan öğrencilere okur-yazarlık eğitimi sırasında öğretmenlerin inançlarını uygulamalarını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin okuma öğretimine yönelik geçmişten getirdikleri teorik inançları olduğunu ve bu inançların onların öğretim uygulamalarını şekillendirdiğini göstermektedir.

Johnson (1994) çalışmasında ikinci dil olarak İngilizce öğretecek hizmet öncesi öğretmen adaylarının inançlarının ve öğretim uygulamalarının ortaya çıkışını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin hepsi uyguladıkları öğretmen

merkezli eğitimden rahatsızdır ancak uygulamalarına model olabilecek çok az yöntem bildiklerinden veya hiç yöntem bilmedikleri için bu eğitimi değiştirecek gücü kendilerinde bulamamaktadırlar.

Numrich (1996) aday öğretmenlere yönelik düzenlenen on haftalık bir kurs sırasında 26 aday İngilizce öğretmenin kurs boyunca tuttuğu günlükleri incelemiştir. Günlüklerin analizi sonucunda, aday öğretmenlerin, öğretimle çok meşgul oldukları için öğrencilerin ihtiyaçlarını göz ardı ettikleri ve kendi öğrenme deneyimlerinin öğretim uygulamalarını etkilediği bulunmuştur.

Eisenstein-Ebsworth ve Schweers (1997) 30'u Porto Riko, 30'u New York'ta eğitim veren toplam 60 öğretmenin ikinci dil olarak İngilizce öğrenen yetişkin öğrencilere doğrudan dilbilgisi anlatımıyla ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonuçları Porto Rikolu öğretmenlerde daha fazla olmak üzere iki grubunda doğrudan dilbilgisi öğretime ihtiyaç olduğunu savunduğunu ortaya çıkarmıştır. Doğrudan dilbilgisi öğretiminin gerekli olduğunu savunan öğretmenler bunun müfredat ve öğrenci beklentilerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Borg (1998) dilbilgisi öğretiminde öğretmenlerin öğretim ile ilgili kararlarını ve öğretim stillerini şekillendiren değişkenleri araştırmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin dilbilgisi öğretimi kararlarının müfredat beklentileri, kendi eğitim deneyimleri, öğrenci beklentileri ve öğretimin gerçekleştiği ortam tarafından şekillendirildiği ortaya çıkmıştır.

Farrel (1999) öğretmen adaylarının kendi öğrenme deneyimlerinden getirdikleri inanışların onların dilbilgisi öğretim uygulamalarına etkisini araştırdığı çalışmasına Singapur'da öğretmenlik eğitimi alan 3 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının dilbilgisi öğretimi konusunda kendi öğrenme deneyimlerinden getirdikleri inanışlarının olduğu ve bu inanışların bazı durumlarda öğretimi sıkıcı hale bile getirirse değişmediği bulunmuştur.

Hammond (2000) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen yeterliklerinin ve diğer okul girdilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma

sonuçları öğretmen yeterliklerindeki artışın öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiğini göstermiştir.

Borg (2003) öğretmenlerin inanç, düşünce ve bilgilerinin ve bunların arasındaki ilişkinin yabancı dil eğitiminde öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını ne derece şekillendirdiğini araştıran çalışmaları incelemiştir. Bu amaçla çalışmaları öğretmenlerin önceki öğrenme deneyimleri, öğretmen eğitimi ve öğretim uygulamaları olarak üç başlık altında toplayarak değerlendirmiştir. Çalışmada öğretmenlerin bilişinin onların öğretim uygulamalarını ne derece etkilediğine yönelik birçok araştırma olmasına rağmen, bu çalışmalar arasında bir bütünlük olmadığı ve bu konuda daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışma sonunda öğretmenlerin gözlemci çiraklık süreci olarak da adlandırılan geçmiş öğrenme deneyimlerinin onların öğretim uygulamaları üzerinde oldukça etkili olduğu bulunmuştur.

Street (2003) öğretmen adaylarının yazmaya ve yazmayı öğretmeyi öğrenmeye karşı tutumlarını incelediği çalışmasında 5 öğretmen adayından anketler ve görüşmeler yoluyla veri toplamıştır. Araştırmanın sonuçları yazmaya karşı olumlu tutum geliştiren ve kendilerini iyi yazar olarak değerlendiren öğretmen adaylarının, yazmayı öğretmeyi öğrenme konusunda daha istekli ve başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Peacock (2009) yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Hong Kong Şehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde okuyan 166 son sınıf öğrencisinden ve 8 öğretmenden, 35 kurs koordinatöründen, programın zayıf ve güçlü yönlerini ve öğrenci ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığını bulmak için anketler ve görüşmeler yoluyla veri toplamıştır. Çalışma sonunda programın pedagojik ve öz değerlendirme ile yansıtmayı teşvik etme yönlerinin güçlü ancak öğretmenlik uygulaması, sosyokültürel bağlamda dil öğretimi ve sınıf yöntemi yönlerinin zayıf olduğu bulunmuştur. Ayrıca geliştirilen değerlendirme modelinin diğer bağlamlarda da kullanılabileceği belirtilmiştir.

Phipps ve Borg (2009) Türkiye’de çalışan üç İngilizce öğretmenin dilbilgisi öğretim inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 18

aylık bir dönemde öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmişler ve gözlemler yapmışlardır. Çalışma sonunda öğretmenlerin dilbilgisi öğretimi ile ilgili inançlarının ve sınıf uygulamalarının uyumlu olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin dilbilgisinin bağlamda verilmesi gerektiğini düşünürken öğretim uygulamalarında doğrudan dilbilgisi anlatımına yer verdiği ortaya çıkmıştır.

Rahman (2013) gerçekçi materyallerin kullanımının yazma becerisi öğretimindeki etkililiğini araştırmayı amaçladığı çalışmasına Dakka'da bulunan dört özel üniversiteden 100 öğrenci ve 8 öğretmen katılmıştır. Çalışma, gerçekçi materyallerin kullanımının yazma becerisi öğretimine olumlu yönde etki ettiğini ortaya çıkarmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin analizine ve araştırmanın uygulama aşamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla derinlemesine betimleyen ve inceleyen bir araştırma desendir (Merriam, 2009; Yin, 2003). Durum çalışmaları araştırmacının duyarlılığı ve bütünlüğüyle sınırlandırılmıştır. Veri toplama ve analizindeki birincil araç araştırmacının kendisidir (Merriam, 2009). Durum çalışması, araştırma sorularının geliştirilmesi, çalışılacak durumun belirlenmesi, katılımcıların seçilmesi, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı eğitimin, öğretim uygulamalarına yansımaları öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Bu amaçla araştırma soruları belirlenmiş, katılımcılar seçilmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.2 Geçerlik ve Güvenirlik

Durum çalışmalarında yapı geçerliği toplanan verilere ilişkin kanıt zincirinin kurulması ve hazırlanan durum çalışması raporunun kendisinden veri toplanan kişilere okutulması yoluyla sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 299). Bu çalışmada veriler toplanırken katılımcı öğretmenlerden izin alınarak ses kaydı yapılmış ve elde edilen veriler ilgili alandan bir öğretim üyesi tarafından da analiz edilip kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılığı kontrol edilmiştir. Böylece verilerin toplanmasında karşımıza çıkabilecek araştırmacı öznelliği ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada görüşülen katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bunlardan yola çıkarak yorumlar yapılmıştır. Bu şekilde verilere ilişkin bir

kanıt zinciri oluşturulmuştur. Son olarak yapı geçerliğini sağlamak amacıyla toplanan veriler analiz edildikten sonra kendilerinden veri toplanan katılımcılara okutulmuştur.

Durum çalışmalarında iç geçerlilik sonuçların açık seçik ortaya konması, çıkarımlarla ilgili kanıtların diğer kişilerin ulaşacağı bir biçimde sunulmasıyla sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 299). Çalışmamızda araştırmadan elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde açık bir şekilde ortaya konmuş ve bu şekilde araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel çalışmalarda dış geçerlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenip genellenemediği ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, dış geçerliği sağlamak için araştırma örnekleminin özellikleri ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış, örneklem genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiş ve araştırma bulgularının araştırma sorusu ve ilgili çalışmalarla tutarlı olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Durum çalışmalarında güvenilirlik ise araştırmacının izlediği süreçleri açık bir biçimde tanımlaması, araştırmasını belli bir sistem içinde aşama aşama geliştirmesi ve bunu sunması, araştırması için gerektiğinde başka araştırmacıların da kullanabileceği bir veri tabanı oluşturması ile sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016:300). Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırma aşamaları ayrıntılı ve sistematik bir şekilde verilmiş ve çalışmanın genelinde bu sisteme uyulmuştur. Araştırmada ilk olarak tez önerisi doğrultusunda araştırma uygulama planı hazırlanmış, alanda ortaya konulan çalışmalara ulaşılmış ve tez alan yazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş, uzmanlardan görüş alınmış, ön uygulamaların ardından forma son şekli verilmiş, çalışma için örneklem belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin sonucunda öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşme sonuçları yazıya aktarılmış ve betimsel analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Son olarak analiz edilen veriler alan yazın ışığında yorumlanmış, araştırmanın bulgularından yola çıkarak sonuç ve öneriler ortaya konmuştur.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmaya Konya ili merkez ilçelerde çalışan eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri katılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı eğitimi hatırlamaları açısından amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve sadece araştırmaya katılmaya gönüllü ilk on yılındaki İngilizce öğretmenleri dahil edilmiştir. Amaçlı örneklem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Patton, 1987; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşülen öğretmenlerin genel özellikleri tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

Katılımcılar	Kıdem yılı	Cinsiyet	Çalıştığı okul türü
Öğretmen 1	10	K	Lise
Öğretmen 2	8	K	Lise
Öğretmen 3	9	E	Ortaokul
Öğretmen 4	7	E	Ortaokul
Öğretmen 5	9	E	Ortaokul
Öğretmen 6	4	E	Lise
Öğretmen 7	1	K	İlkokul
Öğretmen 8	7	K	Lise
Öğretmen 9	1	K	İlkokul
Öğretmen 10	1	K	Lise
Öğretmen 11	8	E	Ortaokul
Öğretmen 12	9	E	Ortaokul
Öğretmen 13	3	K	İlkokul
Öğretmen 14	6	E	Lise
Öğretmen 15	6	E	İlkokul
Öğretmen 16	8	K	Lise
Öğretmen 17	2	K	Lise
Öğretmen 18	6	K	Lise
Öğretmen 19	3	E	İlkokul
Öğretmen 20	7	K	Ortaokul
Öğretmen 21	4	E	Ortaokul
Öğretmen 22	2	E	İlkokul
Öğretmen 23	9	K	Lise
Öğretmen 24	3	K	Ortaokul
Öğretmen 25	5	K	Ortaokul
Öğretmen 26	10	K	Lise
Öğretmen 27	2	E	İlkokul
Öğretmen 28	5	E	Ortaokul
Öğretmen 29	3	K	İlkokul
Öğretmen 30	7	E	Lise

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi görüşülen öğretmenlerin 14'ü erkek, 16'sı kadındır. Öğretmenlerin 12'si lisede, 10'u ortaokulda ve 8'i ilkokulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yılına bakıldığında ise 4,5 ve 10 yılında 2'şer öğretmen, 1,2,6 ve 8 kıdem yılında 3'er öğretmen ile 3,7 ve 9 kıdem yılında 4'er öğretmen bulunduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşme yöntemi bireylerin duygularını ortama çıkarma yönünden oldukça güçlü olması, iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel alması ve yazmaya veya doldurmaya dayalı testler ya da anketlerde var olan sınırlılığı veya yapaylığı ortadan kaldırması (Yıldırım ve Şimşek, 2016:136) sebebiyle tercih edilmiştir. Görüşme formu hazırlanmadan önce araştırmanın temel problemi ve alt problemleri belirlenmiş alanda yapılan tarama sonucunda bu alt problemlere cevap aramaya yönelik kolay anlaşılabilir, katılımcıyı yönlendirmeyen açık uçlu sorular yazılmıştır. Hazırlanan görüşme formu alanında uzman öğretmen ve akademisyenlerce kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan görüşme formu ön uygulamaya tabi tutulmuş yapılan ön uygulama sonucunda öğretmenlerin bazı soruları anlamakta güçlük çektiği görülmüş bunun üzerine form tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler ve sadeleştirmelerden sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veri toplamada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu EK-1'de verilmiştir.

3.5 Verilerin Toplanması

Veriler 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerdeki devlet okullarında çalışan ilk on yılındaki eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Öğretmenlerle görüşmeleri gerçekleştirebilmek için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve ilk on yılında olan öğretmenler tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerden gönüllü olanlarla randevu alınarak, randevu günü ve saatinde öğretmenlerin görevli bulunduğu okullarda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenler odası, rehber öğretmen odası ve müdür yardımcısı odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 40-45 dakika

aralığında sürmüştür. Görüşmelerin 7'sinde öğretmenlerin ses kaydına izin vermemesi dolayısıyla not alma yöntemi kullanılmış, geri kalan 23 görüşmede ise öğretmenlerin onayı doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır.

3.6 Verilerin Analizi

Görüşmeler yolu ile toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:239). Verilerin analizi için öncelikle ses kayıtları yazılı hale getirilmiş, sorulan sorular dikkate alınarak araştırmacı ve alandan bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı temalara ayrılmış ve iki kodlayıcının uyduğu temalar belirlenmiştir. Daha sonra veriler oluşturulan temalar çerçevesinde tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla her sorudan elde edilen olumlu ve olumsuz öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Hizmet Öncesinde Alınan Dinleme Becerisi Öğretimine (DBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin DBÖ’ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu amaçla öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları DBÖ’ne yönelik derslerin niteliğine ve bu eğitim öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.1.1 Hizmet Öncesinde Alınan Dinleme Becerisi Öğretimine (DBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İngilizce Öğretmenlerinin DBÖ’ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Hizmet öncesinde alınan DBÖ’ne Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin öğretmen görüşleri

		Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler		DBÖ yönelik eğitim aldım	13	42
		Materyal inceleme ve geliştirme dersi aldım	12	40
		Uygulama yaptım	9	30
		Yöntem ve teknikler öğretildi	8	27
		Ders planlamayı öğrendim	3	10
Olumsuz Görüşler		Uygulama yapmadım	21	70
		Materyal inceleme ve geliştirme dersi almadım	18	60
		Sadece dinleme yaptık	17	56
		Yöntem ve teknikler öğretilmedi	15	50
		Kalıcı olmadı	12	40
		Verilen teorik bilgi gerçeklikten uzaktı	9	30
		Düz anlatımla anlatıldı	6	20

Hizmet öncesi eğitimde alınan DBÖ'ne yönelik eğitimin niteliğine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında bu görüşlerin genel olarak olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Hizmet öncesinde alınan DBÖ'ne yönelik eğitimin niteliği konusunda alınan görüşler doğrultusunda 13 (%42) öğretmen bu dersi aldığını belirtmiştir. Olumlu görüşlere bakıldığında öğretmenlerin 12'sinin materyal geliştirme ve uyarlama için ders aldığını, 9'unun uygulama yapma fırsatı bulduğunu, 8'inin gerekli yöntem, teknik ve stratejileri öğrendiğini, 3'ünün DBÖ yönelik bir ders planlamasının nasıl yapılacağını öğretildiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Hizmet Öncesi Eğitim (HÖE) bana nasıl dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik ders yapabileceğimi öğretti.” (Ö16)

“Bu beceriyi geliştirmek için gerekli materyalleri nasıl seçeceğimi öğrendim.” (Ö12)

“Bu becerinin öğretimi için teorik eğitimin ardından sınıfta uygulama yapma fırsatı buldum.” (Ö8)

“Bu dersi aldıktan sonra tam olarak bir dinleme dersi planlayıp uygulayabilecek düzeye geldim.” (Ö13)

Olumsuz görüşlere bakıldığında ise 12 öğretmen aldıkları teorik eğitimin kalıcı olmadığını, 18'i materyal geliştirme ve uyarlama dersi almadığını, 15'i DBÖ için gerekli yöntem ve tekniklerin verilmediğini, 21'i HÖE'de uygulama yapma fırsatı bulamadığını 9'u HÖE'de verilen teorik bilginin gerçek sınıf ortamından oldukça uzak olduğunu, 6'sı öğretim elamanın dersi düz anlatım yolu ile anlattığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Hizmet öncesinde bu konuda eğitim almıştım ancak bu eğitimde bize öğretilenlerle gerçek sınıf ortamı arasında uçurum vardı.” (Ö3)

“Bize sadece dinlemenin öneminden bahsedildi ve dinleme yaptırın denildi ama bunu nasıl yaptıracağımız anlatılmadı.” (Ö17)

“Hizmet öncesinde bu becerinin öğretimine yönelik herhangi bir ders almadım. Sadece kendimiz dinleme yaptık.” (Ö21)

“Uygulamalarımızı kendi sınıfımızda İngilizce bilen öğrenciler üzerinde gerçekleştirdik. Bu da bizim gerçek sınıf ortamına tam olarak hazırlamadı” (Ö4)

“Dersi veren hocamız nasıl DBÖ yapılacağını kitaptan okudu. O yüzden kalıcı bir eğitim olmadı. Derse dair hiçbir şey hatırlamıyorum” (Ö22)

4.1.2. Hizmet Öncesinde Alınan DBÖ’ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına Dair Öğretmen Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı DBÖ’ne yönelik eğitimin öğretim uygulamalarına yansımalarını bulmak amacıyla hizmet öncesinde DBÖ’ne yönelik eğitim aldığını ifade eden 13 öğretmene bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımalarına dair görüşleri sorulmuştur. Sonuçlar tablo 4.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Hizmet Öncesinde Alınan DBÖ’ne Yönelik Eğitimin Uygulamaya Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler		Öğretilen yöntem ve teknikleri kullanıyorum	9	70
		Ders hazırlığımı ve planlamamı bu eğitime göre yapıyorum	3	23
		Materyal seçmemde materyal inceleme ve geliştirme dersinin etkisi var*	9	75
		Bu eğitim olmasa çok zorlanırdım	5	38
Olumsuz Görüşler		Teorik bilgileri uygulamaya aktaramadım	4	30
		Sınıf ortamı anlatılandan çok farklı	3	23
		Materyal seçmemde materyal inceleme ve geliştirme dersinin etkisi yok*	3	23

* Materyal inceleme ve geliştirme dersi alan 12 öğretmen arasından

Tablo 4.1.2’de de görüldüğü gibi hizmet öncesi eğitimde DBÖ’ne yönelik eğitim aldığını ifade eden 13 öğretmenden 9’u (%75) bu eğitimi öğretim uygulamalarında kullandığını ifade ederken 4 (%25) öğretmen ise bu eğitimi kullanmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki olumlu görüşlerine bakıldığında 9 (%75) öğretmen hizmet öncesi eğitimde DBÖ’ne yönelik verilen yöntem ve teknikleri kullandığını, 5’i (%38) bu eğitim olmasa şunda çok zorlanacağını, 3’ü (%10) ders hazırlığını ve planlamasını bu eğitime göre yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca hizmet öncesinde DBÖ’ne yönelik materyal dersi alan 12 öğretmenden 9’u (%75) bu derste öğrendikleri bilgilerin materyal seçmelerinde etkili olduğunu savunmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Dinleme etkinliği öncesinde, sırasında ve sonrasında neler yapmamız gerektiğini bu ders sayesinde öğrendim” (Ö11)

“Dinleme dersi için kullanacağım materyalleri nasıl ve neye göre seçeceğimi bu ders sayesinde öğrendim.” (Ö8)

“Lisede hiç dinleme yapmamıştık bu konuda hiçbir bilgim yoktu. Nasıl öğreteceğime dair bilgiyi bu eğitim sayesinde kazandım” (Ö27)

Hizmet öncesinde DBÖ’ne yönelik eğitim aldığını ancak bu eğitimi uygulamalarında kullanmadığını ifade eden öğretmenlerden 4’ü (%25) HÖE’de verilen teorik bilgiyi sınıf ortamına aktarmakta zorluk çektiğini, 3’ü (%10) ise sınıf ortamının kendilerine anlatılanlardan ve okuldaki uygulamalarından çok farklı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca hizmet öncesi eğitimde DBÖ’ne yönelik materyal dersi alan 12 öğretmenden 4’ü (%25) bu eğitimin materyal seçmelerinde etkili olmadığını dile getirmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

“Bize dinleme becerilerinin öğretimine yönelik teorik bilgiler verildi. Bunları biliyorum ancak bunları sınıf ortamında aktarmanın bir yolunu bulmadım.” (Ö3)

Sınıf ortamında bizim öğrendiğimiz teknikleri uygulamamız imkansız. Bunun yerine kılavuz kitaptaki yönergeleri takip ediyorum.” (Ö16)

4.2. Hizmet Öncesinde Alınan Konuşma Becerisi Öğretimine (KBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin KBÖ’ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu amaçla öğretilenlerin hizmet öncesinde aldıkları KBÖ’ne yönelik derslerin niteliğine ve bu eğitim öğretim uygulamalarına yansımalarına ilişkin görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.2.1. Hizmet Öncesinde Alınan Konuşma Becerisi Öğretimine (KBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İngilizce Öğretmenlerinin KBÖ’ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Hizmet Öncesinde Alınan KBÖ’ne Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler	KBÖ yönelik eğitim aldım	11	37
	Uygulama yaptım	8	25
	Yöntem ve teknikler öğretildi	5	17
	Materyal inceleme ve geliştirme dersi aldım	4	13
	Bu dersi yabancı bir öğretim elemanı verdi	2	7
Olumsuz Görüşler	Uygulama yapmadım	22	73
	Materyal inceleme ve geliştirme dersi almadım	26	86
	Yöntem ve teknikler öğretilmedi	17	58
	Kalıcı olmadı	8	26
	Verilen teorik bilgi gerçeklikten uzaktı	7	23
	Sadece teorik bilgi ile alakalı sunum yaptık	6	20
	Öğretim elemanı bu ders için yetersizdi	3	10

Hizmet öncesi eğitimde alınan KBÖ'ne yönelik eğitimin niteliğine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında bu görüşlerin genel olarak olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin 11'i (%37) bu eğitimi etkili bir şekilde aldığını söylerken, 19'u (%63) çeşitli sebeplerle KBÖ'ne yönelik eğitimi alamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin olumlu görüşlerine bakıldığında 8'i (%25) HÖE'de uygulama yaptığını, 5'i (%17) gerekli yöntem ve teknikleri öğrendiğini, 4'ü (%13) KBÖ'ne yönelik materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi aldığını, 2'si ise KBÖ'ne yönelik eğitimi yabancı bir hocadan aldıkları için oldukça verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Ben bu dersi yabancı bir hocadan yurt dışındaki uygulama örnekleriyle birlikte öğrendim. Benim için çok yararlı oldu.” (Ö11)

“Konuşma en önemli beceri olduğunu için hizmet öncesi eğitimde en çok bu becerinin öğretimi üzerinde duruldu” (Ö12)

“Benim bu derste en çok aklımda kalan şey derste yaptığımız uygulamalardı. Biz uygulamaları yaptıktan sonra hocamızla ve tüm sınıfla yaptıklarımız üzerinde konuşup geri bildirim aldık.” (Ö13)

Öğretmenlerin KBÖ'ne yönelik dersin niteliğine ilişkin olumsuz görüşlerine bakıldığında ise 22 (%73) öğretmen uygulama yapma fırsatı bulamadığını, 26 (%86) öğretmen materyal geliştirme ve uyarlama için ders almadığını, 17 (%58) öğretmen gerekli yöntem ve tekniklerin verilmediğini, 8 (%36) öğretmen bu dersin kalıcı olmadığını, 7 (%23) öğretmen verilen teorik bilgilerin gerçek sınıf ortamından uzak olduğunu, 6 (%20) öğretmen kendilerinin gruplar halinde teorik bilgi ile alakalı sunum yaptığını, 3 (%10) öğretmen ise dersi veren öğretim elemanının kendisinin KBÖ konusunda gerekli nitelikleri taşımadığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Okuma ve dinleme becerileri öğretimi konusunda materyal geliştirme eğitimi aldım ancak konuşma becerileri konusunda böyle bir eğitim aldığımı hatırlamıyorum” (Ö5)

“Biz KBÖ için kullanılacak yöntemlerle ilgili sunum yaptık kendi konumu çok iyi öğrendim ancak diğer 5 grubun konusu hakkında en ufak bir fikrim yok” (Ö18)

“Dil becerileri öğretimi dersinde bu konu geçmişti ancak kitaptaki teorik bilgi anlatıldıktan sonra uygulama yapmadık ve bilgiler kalıcı olmadı.” (Ö22)

4.2.2 Hizmet Öncesinde Alınan KBÖ’ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına Dair Öğretmen Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı KBÖ’ne yönelik eğitimin öğretim uygulamalarına yansımalarını bulmak amacıyla hizmet öncesinde KBÖ’ne yönelik eğitim aldığını ifade eden 11 öğretmene bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımalarına dair görüşleri sorulmuştur. Sonuçlar tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2 Hizmet Öncesinde Alınan KBÖ’ne Yönelik Eğitimin Uygulamaya Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler		Öğretilen yöntem ve teknikleri kullanıyorum	8	73
		Ders hazırlığımı ve planlamamı bu eğitime göre yapıyorum	5	23
		Materyal seçmemde materyal inceleme ve geliştirme dersinin etkisi var*	3	75
		Teorik bilgileri uygulamaya aktaramadım	3	27
Olumsuz Görüşler		Yöntem ve teknikleri uygulamak klasik yöntemleri uygulamaya göre daha zor	3	27
		Materyal seçmemde materyal dersinin etkisi yok*	1	25

* Materyal inceleme ve geliştirme dersi alan 4 öğretmen arasından

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi hizmet öncesinde KBÖ’ne yönelik eğitim alan 11 öğretmenden 8’i (%73) bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansıdığını 3’ü (%27) yansımadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki olumlu görüşlerine bakıldığında 8’i (%73) öğretilen yöntem ve teknikleri kullandığı, 5’inin (%23) ders

hazırlığını ve planlamasını bu eğitime göre yaptığı görülmektedir. Ayrıca hizmet öncesinde KBÖ'ne yönelik materyal dersi alan 4 öğretmenden 3'ü (%75) bu eğitimde öğrendiği bilgilerin materyal seçmesinde ve uyarlamasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ben bu becerinin öğretimi konusunda aldığım eğitimi derslerimde kullanıyorum özellikle öğrencileri konuşmaya teşvik etme ve etkili bir konuşma dersi için ortam hazırlama konularında.” (Ö6)

“Aynı dinleme becerilerinde olduğu gibi daha önce konuşma eğitimi almadığım ve nasıl öğretildiğini bilmediğim için tamamen hizmet öncesi eğitimde öğrendiklerimi uyguluyorum.” (Ö28)

KBÖ'ne yönelik derslerin öğretim uygulamalarına yansımaları konusunda olumsuz görüş bildiren öğretmenler (%27) teorik bilgileri uygulamaya aktaramadığını ve hizmet öncesinde öğrendiği yöntem ve teknikleri uygulamanın klasik yöntemleri uygulamaktan daha zor olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca HÖE'de materyal eğitimi alan 4 öğretmenden sadece bir tanesi (%25) bu eğitimin sınıfa getirdiği materyallerde etkili olmadığını belirtmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Konuşma becerilerinin öğretimine yönelik eğitim aldım ancak uygulama yapma fırsatı bulamadığım için teoride öğrendiğim bilgilerimi sınıf ortamına uyarlayamadım ve aktaramadım.” (Ö19)

“Öğrendiğimiz yöntem ve teknikleri sınıf ortamına uyarlamak çok zor. Açıkçası ben de bu konuda biraz tembelim. Bu becerinin öğretimi için klasik ezber yöntemleri kullanıyorum.” (Ö24)

4.3. Hizmet Öncesinde Alınan Yazma Becerisi Öğretimine (YBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın Üçüncü alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin YBÖ’ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu amaçla öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları YBÖ’ne yönelik derslerin niteliğine ve bu eğitim öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.1. Hizmet Öncesinde Alınan Yazma Becerisi Öğretimine (YBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İngilizce Öğretmenlerinin YBÖ’ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri tablo 4.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Hizmet öncesinde alınan YBÖ’ne Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler		YBÖ’ne yönelik eğitim aldım	8	26
		Uygulama yaptım	8	26
		Yöntem ve teknikler öğretildi	4	13
		Bu eğitim bana nasıl öğreteceğimi öğretti	4	13
		Materyal inceleme ve geliştirme dersi aldım	3	10
Olumsuz Görüşler		Materyal inceleme ve geliştirme dersi almadım	27	90
		Uygulama yapmadım	22	73
		Akademik yazma eğitimi aldık	22	20
		Yöntem ve teknikler öğretilmedi	20	58
		Kalıcı olmadı	12	26

Hizmet öncesinde alınan YBÖ’ne yönelik eğitimin niteliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin 8’i (%26) YBÖ’ne yönelik eğitim aldığını 22’si ise bu eğitimi yeterli bir şekilde alamadığını ifade etmiştir. Bu konudaki olumlu öğretmen görüşlerine

baktığımızda görüşülen öğretmenlerin 8'i (%26) YBÖ'ne yönelik eğitim aldığını ve bu eğitimi uygulamalı bir şekilde aldığını, 4'ü (%13) gerekli yöntem ve tekniklerin öğretildiğini ve hizmet öncesi eğitimin nasıl yazma becerileri öğretebileceğini öğrettiğini, 3'ü (%10) hizmet öncesinde YBÖ'ne yönelik materyal geliştirme uyarlama eğitimi aldığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yazma dersi benim ve öğrencilerimin en çok sevdiği ders. Lisansta edindiğim yazma becerileri hakkındaki yöntem ve teknikleri kullanarak bu dersi etkili hala getirebildim.” (Ö13)

“Yazma öğrenmesi ve öğretmesi zor bir beceri ben nasıl öğretebileceğimi hizmet öncesinde öğrendim” (Ö26)

Hizmet öncesi eğitim hakkındaki olumsuz görüşlere bakıldığında görüşülen öğretmenlerin 27'si YBÖ'ne yönelik materyal eğitimi almadığını, 22'si uygulama yapmadığını ve hizmet öncesinde yalnızca üst seviye akademik yazma eğitimi aldığını, 20'si YBÖ için gerekli yöntem ve teknikleri öğrenmediğini, 12'si ise hizmet öncesinde aldığı eğitimin kalıcı olmadığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Özellikle küçük çocuklara nasıl yazma öğretilceği ile ilgili ders almamız gerekirdi. Ne yapacağımı nereden başlayacağımı tam olarak bilmediğim için çoğunlukla bu beceriyi ihmal ediyorum.” (Ö16)

“Kitaptaki yazma etkinlikleri yetersiz ve ben öğrenci seviyesine göre materyal seçmekte zorlanıyorum.” (Ö21)

“Yazma eğitimi aldım ancak YBÖ'ne yönelik eğitim alıp almadığımı tam olarak hatırlamıyorum. Bu derste bazı teknikler verilmiş olabilir.” (Ö23)

4.3.2. Hizmet Öncesinde Alınan YBÖ'ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına Dair Öğretmen Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı YBÖ'ne yönelik eğitimin öğretim uygulamalarına yansımalarını bulmak amacıyla hizmet öncesinde YBÖ'ne yönelik eğitim aldığını ifade eden 8 öğretmene bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımalarına dair görüşleri sorulmuştur. Sonuçlar tablo 4.3.2'de verilmiştir.

Tablo 4.3.2. Hizmet Öncesinde Alınan YBÖ'ne Yönelik Eğitimin Uygulamaya Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler		Öğretilen yöntem ve teknikleri kullanıyorum	5	63
		Öğretim etkinliklerimi bu eğitime göre planlıyorum	3	38
		Materyal seçmemde materyal inceleme ve geliştirme dersinin etkisi var*	3	100
		Teorik bilgileri uygulamaya aktaramadım	2	25
Olumsuz Görüşler		Aldığımız eğitim öğrenci seviyesinin üstünde kalıyor	2	25
		Yazma yaptırmıyorum	1	13

* Materyal inceleme ve geliştirme dersi alan 3 öğretmen arasından

Tablo 4.3.2'de de görüldüğü gibi hizmet öncesinde YBÖ'ne yönelik eğitim alan 8 öğretmenden 5'i (%63) bu eğitimi öğretim uygulamalarında kullandığını, 3'ü (%37) ise bu eğitimi öğretim uygulamalarında kullanmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin uygulamaya yansımaya konusundaki olumlu görüşlerine bakıldığında 5 öğretmenin öğretilen yöntem ve teknikleri kullandığı, 3'ünün öğretim etkinliklerini bu eğitime göre planladığı görülmektedir. Ayrıca hizmet öncesi eğitimde YBÖ'ne yönelik materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi alan 3 öğretmenin tamamı (%100) materyal seçmesinde bu dersin etkili olduğunu savunmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Bir paragraf nasıl oluşturulur ve yazmaya nasıl başlanır gibi püf noktaları hizmet öncesinde öğrendim ve etkinliklerimde kullanıyorum” (Ö6)

“Öğrencilerim kendilerini yazarak daha iyi ifade edebiliyorlar. Bu başarıda hizmet öncesinde YBÖ’ne yönelik eğitim almamın etkisi var.” (Ö15)

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin uygulamaya yansımalarına ilişkin olumsuz görüşlerine bakıldığında, 2 öğretmen teorik bilgileri uygulamaya aktarmakta zorlandığı ve hizmet öncesinde aldıkları YBÖ’ne yönelik eğitimin öğrenci seviyesinin çok üstünde kaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu eğitimi aldığını belirten öğretmenlerden biri de yazma eğitimi yapmadığı için hizmet öncesinde öğrendiği bilgileri kullanmadığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Hizmet öncesinde aldığımız YBÖ’ne yönelik eğitim üst seviye metinleri yazabilmeyi kapsıyordu ancak MEB müfredatında daha basit metinler var. Ben bu etkinliklere çok uzağım ve ne yapacağım konusunda ilk başlarda bocalamıştım. (Ö4)

“Süre yetersizliği sebebi ile yazma öğretimi yapmıyorum. Bence konuşma öğretilmesi gereken tek beceri” (Ö23)

4.4. Hizmet Öncesinde Alınan Okuma Becerisi Öğretimine (OBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın Dördüncü alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin OBÖ’ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu amaçla öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları OBÖ’ne yönelik derslerin niteliğine ve bu eğitim öğretim uygulamalarına yansımalarına ilişkin görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Hizmet Öncesinde Alınan Yazma Becerisi Öğretimine (OBÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İngilizce Öğretmenlerinin OBÖ'ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri tablo 4.4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Hizmet öncesinde alınan OBÖ'ne Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler		OBÖ'ne yönelik eğitim aldım	13	43
		Yöntem ve teknikler öğretildi	11	36
		OBÖ'ne yönelik ders ve etkinlik planlamayı öğrendim	8	26
		Uygulama yaptım	7	23
		Materyal inceleme ve geliştirme dersi aldım	4	13
Olumsuz Görüşler		Materyal inceleme ve geliştirme dersi almadım	26	87
		Uygulama yapmadım	23	77
		Nasıl öğretileceği üzerinde durulmadı	17	57
		Yöntem ve teknikler öğretilmedi	13	43
		Kalıcı olmadı	11	36
	Sadece okuma yaptık	9	30	

Hizmet öncesinde alınan OBÖ'ne yönelik eğitim hakkında öğretmen görüşleri genel olarak olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Görüşülen öğretmenlerin 13'ü (%43) bu eğitimi aldığını ifade ederken 17'si (%57) bu eğitimi yeterli olarak almadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin olumlu görüşlerine bakıldığında 11 öğretmen (%36) gerekli yöntem ve teknikleri öğrendiğini, 8 (%26) öğretmen OBÖ'ne yönelik ders ve etkinlik planlaması yapmayı öğrendiğini, 7 (%23) öğretmen uygulama yapma fırsatı bulduğunu ve 4 (%13) öğretmen OBÖ'ne yönelik materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi aldığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Sınıfa getireceğimiz okuma parçalarının seçiminde nelere dikkat etmemiz gerektiğine ve bunları nasıl sınıf seviyesine uyarlayacağımıza yönelik bilgiler verildi.” (Ö14)

“Okuma parçalarında istenen bilginin nasıl bulunacağı, bu parçaların nasıl işleneceği ile ilgili eğitim aldım.” (Ö27)

Türkiye’de üzerinde en çok durduğumuz beceri, bütün sınavlar okuma ağırlıklı biz hizmet öncesinde ‘scanning’ ve ‘skimming’ gibi gerekli yöntemleri öğrendik.” (Ö30)

Hizmet öncesi eğitim hakkındaki olumsuz görüşlere bakıldığında görüşülen öğretmenlerin 26’sı (%87) materyal geliştirme ve uyarlama dersi almadığını, 23’ü (%77) uygulama yapma fırsatı bulmadığını, 17’si (%57) nasıl öğretileceği üzerinde durulmadığını, 13’ü (%43) gerekli yöntem ve tekniklerin öğretilmediğini, 11’i (%36) sadece okuma yapılmakla yetinildiğini, 9’u (%30) bu eğitimin kalıcı olmadığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Okuduğunu anlama öğretimine yönelik eğitimi veren hocamız bu konuda yazılmış bir kitabı bize sınıfta sesli olarak okuttu. Bunun ne bir yorum ne bir tartışma ne de uygulama yapmadık. Bu dersi aldım ancak dersten çıkana kadar bile oradaki teknikleri aklımda tutamadım.” (Ö3)

“Türkiye’deki sınavlar okuma odaklı ve kitaplar hep okuma parçası dolu ancak bize bu parçalardan nasıl yararlanacağımız tam olarak öğretilmedi.” (Ö22)

4.4.2. Hizmet Öncesinde Alınan OBÖ’ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Öğretmen Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı OBÖ’ne yönelik eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaları bulmak amacıyla hizmet öncesinde OBÖ’ne yönelik eğitim aldığını ifade eden 13 öğretmene bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaya dair görüşleri sorulmuştur. Sonuçlar tablo 4.4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.4.2. Hizmet Öncesinde Alınan OBÖ'ne Yönelik Eğitimin Uygulamaya Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler		Öğretilen yöntem ve teknikleri kullanıyorum	6	46
		Öğretim etkinliklerimi bu eğitime göre planlıyorum	4	38
		Materyal seçmemde materyal inceleme ve geliştirme dersinin etkisi var*	4	100
Olumsuz Görüşler		Teorik bilgileri uygulamaya aktaramadım	7	54
		Aldığımız eğitim öğrenci seviyesinin üstünde kalıyor	7	54
		Öğrendiğimiz yöntemler okuma öğretiminde etkili değil	6	46
		Klasik yöntemleri uygulamak öğrendiklerimizi uygulamaktan daha kolay	3	13

* Materyal inceleme ve geliştirme dersi alan 4 öğretmen arasından

Tablo 4.4.2’de de görüldüğü gibi hizmet öncesinde OBÖ’ne yönelik ders alan 13 öğretmenden 6’sı (%46) bu eğitimde öğrendiklerini öğretim uygulamalarında kullandıklarını ifade ederken, 7’si (%54) hizmet öncesi eğitimin öğretim uygulamalarına yansımadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki olumlu görüşlerine bakıldığında 6’sının (%46) öğretilen yöntem ve teknikleri kullandığı 4’ünün (%38) öğretim etkinliklerini bu eğitime göre planladığı görülmektedir. Ayrıca hizmet öncesinde OBÖ’ne yönelik materyal geliştirme eğitimi alan 4 öğretmenin tamamı (%100) sınıfa getirdiği materyalleri seçmesinde bu eğitimin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Sınıfa getirdiğim materyallerimi seçerken hizmet öncesinde öğrendiğim kriterleri dikkate alırım.” (Ö7)

“Okuma için öğrendiğim yöntemlerin hemen hemen hepsini kullanıyorum. Öğretimimi o yöntemlerle sürdürüyorum.” (Ö9)

Hizmet öncesinde alınan OBÖ'ne yönelik eğitimin öğretim uygulamasına yanmasına ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden 7'si (%54) teorik bilgiyi uygulamaya aktaramadığını ve aldıkları eğitim öğrenci seviyesinin üstünde olduğu için bu eğitimi sınıf seviyesine uyarlayamadıklarını, 6'sı (%46) öğrendikleri yöntemlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olmadığını ve 3'ü (%13) kılavuz kitaptaki yönergeleri takip etmek veya sesli okuma yaptırmak gibi klasik yöntemleri uygulamanın öğrendikleri yöntemleri uygulamaktan daha kolay olduğu için hizmet öncesi eğitimde öğrendikleri yöntemleri kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğrendiğim yöntemleri sınıf ortamında denedim ancak başarılı olamadım. Şu an daha çok yapıya odaklanan bir yöntem uyguluyorum.” (Ö4)

“OBÖ için öğrendiğimiz yöntemler üst seviye öğrenciler için benim okulunda bu yöntemleri uygulamam imkansız.” (Ö16)

“Öğrendiğim yöntemlerin etkili olduğunu düşünmüyorum, kendi öğrendiğim gibi bir öğretim yapmayı tercih ediyorum bu yüzden.” (Ö24)

4.5. Hizmet Öncesinde Alınan Dilbilgisi Kuralları Öğretimine (DKÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin DKÖ'ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu amaçla öğretilerin hizmet öncesinde aldıkları DKÖ'ne yönelik derslerin niteliğine ve bu eğitim öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.5.1. Hizmet Öncesinde Alınan Dilbilgisi Kuralları Öğretimine (DKÖ) Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İngilizce Öğretmenlerinin DKÖ'ne yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri tablo 4.5.1'de verilmiştir

Tablo 4.5.1 Hizmet öncesinde alınan DKÖ'ne Yönelik Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler		DKÖ'ne yönelik eğitim aldım	6	20
		Yöntem ve teknikler öğretildi	6	20
		Uygulama yaptım	3	10
		Öğrenci seviyesine uygun etkinlikler planlamayı öğrendim	2	7
		Materyal geliştirme dersi aldım	2	7
Olumsuz Görüşler		Materyal geliştirme dersi almadım	28	93
		Uygulama yapmadım	27	90
		Nasıl öğretileceği üzerinde durulmadı	24	80
		Yöntem ve teknikler öğretilmedi	16	53
		Kalıcı olmadı	8	26

Hizmet öncesinde alınan DKÖ'ne yönelik eğitimin niteliğine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında genel olarak olumlu olumsuz olarak ikiye ayrıldığı ve olumsuz görüşlerin daha ağır bastığı görülmektedir. Öğretmenlerin olumlu görüşlerine bakıldığında 6'sı DKÖ'ne yönelik eğitim aldığını ve gerekli yöntem ve tekniklerin öğretildiğini, 3'ü uygulama yapma fırsatı bulduğunu, 2'si öğrenci seviyesine uygun etkinlikler planlamayı ve uygulamayı öğrendiğini ve DKÖ'ne yönelik materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi aldığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Dilbilgisi öğretimiyle ilgili çağdaş yaklaşımları öğrendiğimizi söyleyebilirim.”
(Ö12)

“Dilbilgisi kurallarının bağlam içinde nasıl verileceğini öğrendik. Oldukça yararlı bir eğitimdi.” (Ö28)

Hizmet öncesinde alınan DKÖ'ne yönelik eğitimin niteliğine ilişkin olumsuz görüşlere bakıldığında 28 öğretmen materyal eğitimi almadığını, 27 öğretmen

uygulama yapma fırsatı bulmadığını, 24 öğretmen nasıl öğretileceği üzerinde durulmadığını ve sadece dilbilgisi anlatımı yapıldığını, 16 öğretmen gerekli yöntem ve tekniklerin öğretilmediğini, 8 öğretmen ise verilen eğitimin kalıcı bir etkiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şöyledir:

“Sadece doğrudan dilbilgisi anlatmamamız öğütlendi ama onun yerine ne yapacağımız, nasıl yapacağımız öğretilmedi.” (Ö2)

“Dilbilgisi öğretimi okuduğumuz kitabın bir bölümünde geçiyordu ancak sadece kitabı okuyup geçiyorduk. Tartışma veya uygulama olmadığı için hiçbir şey hatırlamıyorum.” (Ö19)

“İleri derecede dilbilgisi eğitimi aldım ancak nasıl öğretileceği konusuna hiç değinildiğini hatırlamıyorum” (Ö22)

4.5.2. Hizmet Öncesinde Alınan DKÖ'ne Yönelik Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaya Dair Öğretmen Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı DKÖ'ne yönelik eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaları bulmak amacıyla hizmet öncesinde DKÖ'ne yönelik eğitim aldığını ifade eden 6 öğretmene bu eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaya dair görüşleri sorulmuştur. Sonuçlar tablo 4.5.2'de verilmiştir.

Tablo 4.5.2 Hizmet Öncesinde Alınan DKÖ'ne Yönelik Eğitimin Uygulamaya Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Görüşler	N	%
Olumlu Görüşler		Öğretilen yöntem ve teknikleri kullanıyorum	5	83
		Öğretim etkinliklerimi bu eğitime göre planlıyorum	5	83
Olumsuz Görüşler		Teorik bilgileri uygulamaya aktaramadım	1	17
		Materyal seçmemde materyal inceleme ve geliştirme dersinin etkisi yok*	2	100
		Klasik yöntemleri uygulamak öğrendiklerimizi uygulamaktan daha kolay	1	17

* Materyal inceleme ve geliştirme dersi alan 2 öğretmen arasından

Hizmet öncesinde alınan DKÖ'ne yönelik eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaya ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında hizmet öncesi eğitimde bu DKÖ'ne yönelik eğitim alan 6 öğretmenden 5'inin (%83) öğrendiği yöntemleri kullandığı ve öğretim etkinliklerini bu eğitime göre planladığı anlaşılmaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

“Bize öğretilen yöntemleri kullanarak dilbilgisi eğitimi yapıyorum. Ben de şu anda kullandığım yöntemlerle eğitim almak isterdim.” (Ö12)

“Hizmet öncesinde öğrendiğim yöntemleri kullanıyorum ve derslerim gerçekten çok eğlenceli geçiyor. Öğrenciler dilbilgisi öğrendiğinin farkında bile değil” (Ö15)

Hizmet öncesinde alınan DKÖ'ne yönelik eğitimin uygulamaya yansımaya ilişkin bu eğitimi alan 6 öğretmenden sadece 1'i olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında bu öğretmen teorik bilgiyi uygulamaya aktarmakta zorlandığını ve klasik dilbilgisi anlatım yöntemlerinin, öğrendikleri yöntemleri kullanmaktan daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca hizmet öncesi eğitimde DKÖ'ne yönelik materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi alan 2 öğretmenin tamamı (%100) bu eğitimin sınıfa getirdiği materyalleri seçmesinde etkili olmadığını savunmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Biz hizmet öncesinde dolaylı dil bilgisi öğretimine dayalı bir eğitim aldık ancak ben öğrenciler daha kolay öğrendiği için doğrudan dilbilgisi öğretimi yapıyorum.” (Ö7)

Öğretmen görüşlerine göre hizmet öncesinde DKÖ'ne yönelik eğitim aldığını ifade eden 6 öğretmenden 5'i (Ö8, Ö12, Ö15, Ö27, Ö28) aldıkları eğitime paralel olarak kuralların doğrudan verilmek yerine bağlam içinde verildiği dolaylı dilbilgisi anlatım yöntemini tercih etmektedir. Geriye kalan bir öğretmen (Ö7) ise dolaylı dilbilgisi anlatımı eğitimi almasına rağmen doğrudan dilbilgisi öğretimi yöntemini tercih etmektedir. Ayrıca dikkat çeken bir diğer nokta ise hizmet öncesinde dolaylı dilbilgisi eğitimi almayan ve kendisi de dilbilgisi kurallarını doğrudan öğretim

yöntemiyle öğrenen 5 öğretmen de (Ö4, Ö13, Ö17, Ö18, Ö23) dolaylı dilbilgisi anlatım yöntemini tercih etmektedir. Görüşülen 30 öğretmenden 20'si ise kendilerinin bu şekilde öğrenmiş olması, öğrenci ve müfredat beklentileri gibi sebeplerle kurallarının direkt olarak verildiği doğrudan dilbilgisi anlatımını tercih etmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Kendim doğrudan dilbilgisi öğretimi yöntemiyle öğrendim ve hizmet öncesi eğitimde de DKÖ'ne yönelik bir eğitim almadım, ancak ben dolaylı dilbilgisi öğretimin daha zevkli ve faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö4)

Kendim dilbilgisi öğrenirken çok sıkıldığım için tekrar aynı yöntemle dilbilgisi öğretimi yapmak istemedim daha zor olmasına rağmen dolaylı dilbilgisi öğretim yöntemini takip ediyorum.” (Ö18)

“Öğrencilerim hep doğrudan dilbilgisi öğretimine alışık olduğu ve benden bunu beklediği için doğrudan dilbilgisi öğretimi yapıyorum.” (Ö2)

“Ben lisede öğrendiğim bilgilerle dilbilgisi anlatıyorum ve öğretme tarzım da lise öğretmenimin aynısı. Bu konuda kendimi tamamen yetersiz hissediyorum.” (Ö14)

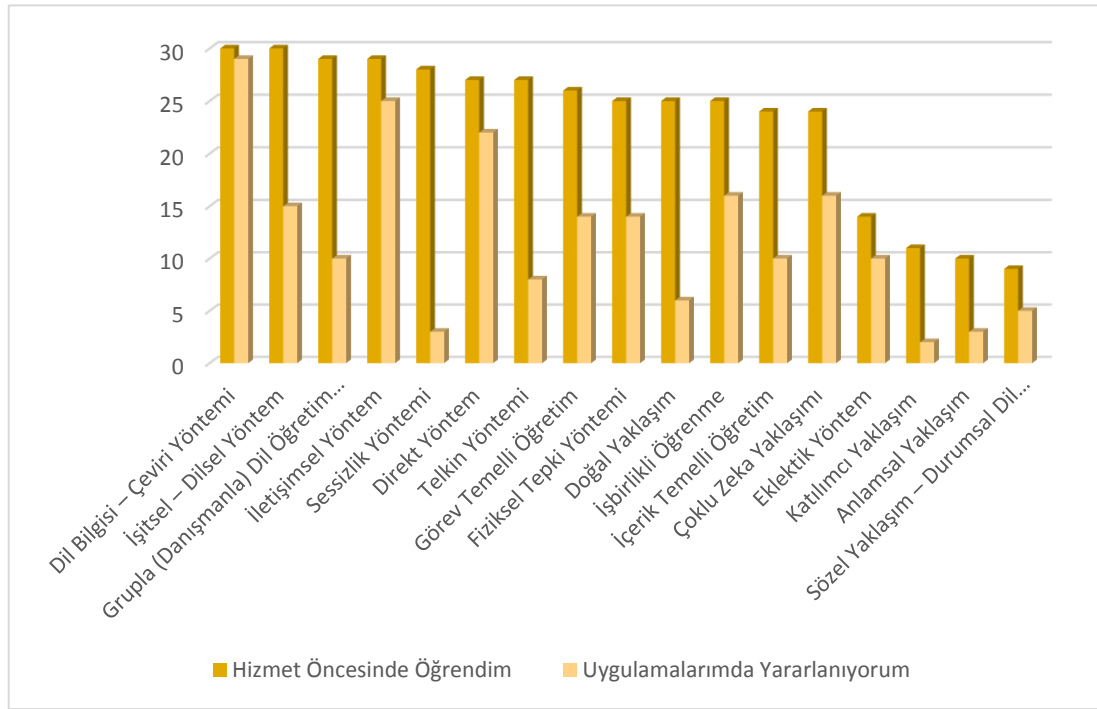
“Ben derslerimde doğrudan dil bilgisi öğretimi yapıyorum. Bu yöntemi etkili bulduğumu söyleyemem hem benim hem de öğrencilerim için sıkıcı oluyor ancak başka ne yapabileceğimi bilmiyorum. Bildiğim tek yöntem bu.” (Ö20)

4.6. Öğretmenlerin Hizmet öncesinde Öğrendiği ve Öğretim Uygulamalarında Kullandığı Yöntem ve Teknikler

Araştırmanın altıncı alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde öğrendiği yöntem – teknikler hangileridir ve bu yöntem teknikleri uygulamaya yansıtma oranları nedir?” olarak belirlenmişti. Bu amaçla öğretmenlere literatür taraması sonucu bulunan yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının yazılı olduğu yapılandırılmış bir form verilmiş ve bu yöntemlerden hangilerini hizmet öncesinde

öğrendikleri ve hangilerini öğretim uygulamalarında kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları grafik 4.6’de verilmiştir.

Grafik 4.6. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimde Öğrendikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Bu Yöntemleri Derslerinde Uygulama Durumları



Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi görüşülen öğretmenlerin çoğunun öğrendiği yöntemler; dil bilgisi – çeviri yöntemi (30), işitsel – dilsel yöntem (30), grupla dil öğretim yöntemi (29), iletişimsel yöntem (29) ve sessizlik yöntemidir (29). Görüşülen öğretmenlerin yarısından azı tarafından öğrenilen yöntemler ise; eklektik yöntem (14), katılımcı yaklaşım (11), anlamsal yaklaşım (10) ve sözel yaklaşım – durumsal dil öğretim yöntemidir (9). Yine tabloya göre dilbilgisi – çeviri yöntemi (29), iletişimsel yöntem (25), direkt yöntem (22) öğretmenlerin en çok uyguladıkları yöntemlerdir. Sözel yaklaşım – durumsal dil öğretim yöntemi (5), sessizlik yöntemi (3) ve anlamsal yaklaşım (3), katılımcı yaklaşım (2) öğretmenlerin en az uyguladıkları yöntemler olmuştur.

Bu yöntemlerin hizmet öncesinde öğrenilme sıklıklarına göre uygulanma oranları ise tablo 4.6’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Yöntem ve Yaklaşımların Uygulanma Oranları

Yöntemler ve Yaklaşımlar	Hizmet Öncesinde Öğrenme	Uygulamaya Yansıma	Yüzde
Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi	30	29	97
İletişimsel Yöntem	29	25	86
Direkt Yöntem	27	22	81
Eklektik Yöntem	14	10	71
Çoklu Zeka Yaklaşımı	24	16	67
İşbirlikli Öğrenme	25	16	64
Fiziksel Tepki Yöntemi	25	14	56
Sözel Yaklaşım – Durumsal Dil Öğretim Yöntemi	9	5	56
Görev Temelli Öğretim	26	14	54
İşitsel – Dilsel Yöntem	30	15	50
İçerik Temelli Öğretim	24	10	42
Grupla (Danışmanla) Dil Öğretim Yöntemi	29	10	34
Anlamsal Yaklaşım	10	3	30
Telkin Yöntemi	27	8	30
Doğal Yaklaşım	25	6	24
Katılımcı Yaklaşım	11	2	18
Sessizlik Yöntemi	28	3	10

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi grupla dil öğretim yöntemi (%34), telkin yöntemi (%30), anlamsal yaklaşım (%30), doğal yaklaşım (%24), katılımcı yaklaşım (%18), sessizlik yöntemi (%10) öğretmenler tarafından hizmet öncesinde öğrenilme durumlarına göre en az uygulanan yöntemlerdir. Öğrenilme durumlarına göre en çok uygulanan yöntemler ise; dil bilgisi – çeviri yöntemi (%97), iletişimsel yöntem (%86), direkt yöntem (%81), çoklu zeka yaklaşımı (%67) ve işbirlikli öğrenmedir (%64).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde bulgulara dayalı tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. DBÖ’ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına Dair Tartışma ve Yorum

Dinleme becerilerinin öğretimine yönelik araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamı dinleme dersi aldığını ifade etmiştir. Ancak görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası (%58) hizmet öncesi eğitimde DBÖ’ne yönelik eğitim almadığını dile getirmiştir. Bu sonuç İngilizce öğretmenliği programının amaçlarından olan “İngilizce seviyesinin yükseltilmesi” hedefine uymakta, ancak “İngilizce öğretimi için gerekli olan teorik ve pratik bilginin sağlanması” hedefiyle de çelişmektedir (YÖK, 2006). Buna ek olarak öğretmenlerin küçük bir kısmı (%30) hizmet öncesi eğitimde uygulama yapma fırsatı bulmuştur. DBÖ’ne yönelik teorik eğitim alanların sayısının uygulamalı eğitim alanların sayısından fazla olması İngilizce öğretmenliği lisans programının teoriye uygulamadan daha fazla önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. Landry’ye (1969) göre öğretmenlerin birçoğu eğitimleri sırasında bu hayati öneme sahip becerinin nasıl öğretileceğini öğrenmediği için kendi öğrencilerine de anlamlı öğrenme ortamı sağlayamamaktadır.

Hizmet öncesinde dinleme becerilerinin nasıl öğretileceğine dair eğitim alan öğretmenler arasında bu eğitimin uygulamaya yansımaları ise oldukça yüksektir (%70). Bu da öğretmenlerin hizmet öncesinde gerekli eğitimi almaları durumunda bu eğitimde öğrendikleri teorik ve uygulamaları bilgileri öğretim uygulamalarında kullanabileceklerini göstermektedir. Özdemir vd., (2015) öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgisi ile ilgili hizmet öncesi eğitimde aldıkları teorik bilgilerini genel olarak uygulamaya yansıtabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yalnızca %39’u DBÖ’ne yönelik materyal geliştirme ve uyarlama dersi aldığını ifade etmiştir. Bu sonuç YÖK tarafından hazırlanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programındaki “Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme” dersinin amacına ulaşmadığını işaret etmektedir. Diğer taraftan materyal

geliştirme ve uyarlama eğitimini programda belirtildiği şekliyle alan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%75) sınıfa getirdikleri materyallerde hizmet öncesi eğitimin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aynı doğrultuda Güler (2014) tarafından yapılan ve dinleme becerilerini geliştirmede ortam akışı (podcast) materyali kullanımının araştırıldığı yüksek lisans çalışmasında, hizmet öncesinde DBÖ için bu materyallerin kullanımı konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının, bu materyaller hakkında olumlu algı geliştirdiğini ve öğretmenlik yaşantılarında da kullanmaya meyilli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar bize öğretmenlerin DBÖ'ne yönelik materyal geliştirme eğitimi aldıklarında bunu uygulamaya yansıtma olasılıklarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin DBÖ konusunda sınıfa ekstra materyal getirmeye meyilli olması, onların dinleme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir noktanın sınıfa öğrencilerin ilgisini çekecek içeriklere sahip faydalı materyaller getirebilmek (Kingen, 2000) olduğunun farkında olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin yaklaşık 3'te 1'i eğitimleri sırasında aldıkları DBÖ'ne yönelik eğitimin dersi veren öğretim elemanın düz anlatım yöntemini tercih etmesi sebebiyle kalıcı olmadığını ifade etmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin HÖE'de verilen dersin işleniş şeklini yetersiz bulduklarını göstermektedir. Hismanoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretim elemanlarının derslerinde en çok kullandığı yöntemin düz anlatım yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada öğretmenler HÖE'de aldıkları derslerin işlenişinde düz anlatım yerine akılda kalıcılığı ön plana çıkaran yöntemlerin kullanılmasını beklemektedirler.

Öğretmen görüşlerindeki bir diğer nokta ise DBÖ'ne yönelik hizmet öncesinde alınan eğitimin, onları sınıf ortamında gerçek durumlara hazırlamakta yetersiz kalmasıdır. Alan yazında hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarını sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri gerçek durumlara hazırlama konusunda yetersiz kaldığını ortaya çıkaran araştırmalar mevcuttur (Seferoğlu, 2006; Çelik ve Arıkan, 2012). Bu konuda öğretmenler hizmet öncesi öğretmen eğitiminde verilen derslerin işleniş şeklinin yanı sıra içeriğinin de düzenlenmesini ve bu derslerin onları sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri gerçek durumlara hazırlamasını beklemektedirler.

5.2. KBÖ'ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına Dair Tartışma ve Yorum

KBÖ'ne yönelik bulgular öğretmenlerin tamamının konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim aldığını göstermektedir. Ancak bu konudaki öğretmen görüşleri bu yöndeki eğitimin karşılıklı etkileşime girmek yerine daha çok sunum yapma veya önceden ezberlenmiş bir metni sınıfta aktarma gibi etkinliklerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Eğitim fakültelerinde eğitim veren akademisyenler, öğretmen adaylarının hem ülke ihtiyaçlarına cevap verecek hem de dünya standartlarında bir donanıma sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri için çaba göstermek zorundadır (Küleççi, 2012). Bu noktada öğretim elemanlarının derslerini öğrencilerin becerilerini geliştirecek şekilde işleyemedikleri veya bu konuda yeterince çaba göstermedikleri düşünülmektedir. Ayrıca alan yazında birinci yılda verilen dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerin amacına ulaşmadığı öğretmenlerin mesleğe başladıklarında öğrendikleri yabancı dili etkili bir şekilde konuşamadıklarını ortaya çıkaran araştırmalar da mevcuttur (Erozan, 2005; Tosun 2006b).

Öğretmenlerin küçük bir kısmı (%37) KBÖ'ne yönelik ders aldığını ifade etmiştir. Bu sonuç YÖK tarafından belirlenen İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı içinde yer alan “Dil Becerilerinin Öğretimi I” dersinin tam olarak amacına ulaşmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin ikinci dil edinimi konusundaki teorilere hakim olması ve dersi planlayıp organize edebilmesi konuşma becerilerini etkili bir şekilde öğretebilmesi için çok önemlidir (Birinci-Güler, 2010). Bu sebeple etkili bir konuşma becerileri öğretimi için hizmet öncesi programın, öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken becerileri onlara tam olarak kazandıramadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin en çok uygulamaya yansıttığı (%73) becerilerden birisi konuşma becerilerinin öğretimidir. Bu bulgu öğretmenlerin kendilerine konuşma becerisinin nasıl kazandırılacağına öğretildiği durumda bunu uygulamaya aktarabileceklerini göstermektedir. Öğretmenlerin kendi öğrenme yaşantılarında konuşma becerileri dersi almadıkları ve bu becerinin nasıl öğretileceği ve öğrenileceği ile ilgili ön bilgileri olmadığı için bu konuda edindikleri bilgileri öğretim uygulamalarında kullanmaya

daha yatkın oldukları da görülmektedir. Hizmet öncesinde aldıkları KBÖ'ne yönelik eğitimin öğretim uygulamalarına yansımadığını belirten öğretmenler ise öğrendikleri yöntem ve teknikleri kullanmanın klasik soru – cevap yöntemi gibi yöntemleri kullanmaktan daha zor olduğunu, bu nedenle söz konusu yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin en az (%13) materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi aldığı becerilerden biri de konuşma becerisidir. Buna ek olarak öğretmenlerin yazma becerilerinden sonra öğretimi için en az ekstra materyal kullandığı beceri de konuşma becerileridir. Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde” öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklerden biri, öğretmenin sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını, seviyelerini dikkate alarak öğretim materyalleri hazırlayabilmesi, materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmesi ve içeriğin sunumu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmesidir (MEB, 2010). Bu açılarıdan bakıldığında hem konuşma becerilerinin öğretime yönelik materyalleri geliştirme hem de bunları sınıfta kullanma açısından öğretmenlerin ve onlara bu beceriyi vermesi gereken hizmet öncesi eğitimin beklentileri karşılayamadığı görülmektedir. Ayrıca materyal kullanımının konuşma becerileri öğretime olumlu yönde etki ettiği birçok çalışmada ortaya konmuştur (Ertürk, 2006; Sarvan, 2003; Selçuk, 2003).

5.3. YBÖ'ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına Dair Tartışma ve Yorum

Yazma becerisinin öğretimi ile ilgili görüşlere bakıldığında öğretmenlerin tamamının hizmet öncesinde, genel olarak akademik metinler olmak üzere, yazma dersi aldığı ancak çok azının (%26) yazma becerilerinin öğretime yönelik ders aldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç bize programın dil becerilerini geliştirme yönünü dil becerilerinin öğretimi yönüne göre daha ön planda tuttuğunu göstermektedir. Öğrencilerine yazma becerisini kazandırması beklenen öğretmenlere aldıkları hizmet öncesi eğitimde bu beceriyi nasıl kazandıracakları öğretilmelidir (Chambless ve Bass, 1995). Ayrıca kendisi yazma konusunda daha istekli olan ve yazma becerilerinin iyi olduğunu düşünen öğretmenler, öğrencilerine yazma becerileri konusunda daha fazla

bilinç kazandırır ve onları yazmaya teşvik eder (Street, 2003). Bu sebeple öğretmenleri bu becerinin öğretimi konusunda iyi yetiştirmek öğrencilerin de yazma becerilerinin gelişmesine yardım edebilir.

Öğretmenlerin çok azının YBÖ'ne öğretimine yönelik ders almasına rağmen, hizmet öncesinde yazma eğitimi alanların yarısından fazlası (%63) bu eğitimi öğretim uygulamalarında kullanmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin yazma becerisinin nasıl kazandırılacağına dair eğitim almalarının öğrencilerin yazma becerisini kazanması açısından yararlı olduğunu ve öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları beceri öğretimine yönelik dersleri öğretim uygulamalarında kullanmaya meyilli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin en az materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi aldığı iki beceriden biri yazma becerilerinin öğretimidir (%10). Halbuki materyal kullanımın yazma becerisine etki ettiği bir çok çalışmada savunulmuştur. Rahman (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıfa getirilen gerçekçi materyallerin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca edebi metin kullanımının yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiğini gösteren de birçok çalışma vardır (Şen-Bartan, 2015; Tüfekçi ve Sapar, 2011; Eke, 1997; Temizkan, 2011). Bahsi geçen çalışmalardan da anlaşılacağı gibi uygun materyalleri kullanmanın yazma becerileri öğretiminde etkisi büyüktür. Bu sebeple öğretmen adaylarına hem hali hazırda mevcut olan materyalleri nasıl kullanacakları hem de yeni materyalleri nasıl oluşturacakları öğretilmelidir. Dahası okuma becerileri yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiği için programda bulunan “Edebiyat ve Dil Öğretimi I-II” derslerinin de amacına tam olarak hizmet edemediği görülmektedir.

Materyal kullanımıyla ilgili bir başka dikkat çekici sonuç ise materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi alan öğretmenlerin tamamının öğretim uygulamalarında bu eğitimden faydalanmasıdır. Bu bize öğretmenlerin hizmet öncesinde yazma becerilerinin öğretimi için materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi almaları durumunda bunu öğretim uygulamalarında kullanma olasılıklarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

5.4. OBÖ'ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına Dair Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin tamamı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim almıştır ancak yarısından azı (%43) OBÖ'ne yönelik eğitim görmüştür. Çoşkun ve Daloğlu (2010) da yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerilerini öğrendiklerini ancak bunu nasıl öğreteceklerini öğrenmediklerini vurgulamıştır. Ayrıca Tercanlıoğlu'nun (2001) yaptığı çalışmanın sonuçları ise öğretmen adaylarının kendilerinin etkili okuma kapasitesine sahip olmadıklarını ve gelecekte bu beceriyi etkili olarak öğretebileceklerinden tam olarak emin olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Mesleğe başladıklarında kendilerinden bu becerinin öğretimine yönelik eğitim yapmaları beklenen öğretmenlere OBÖ'ne yönelik eğitimin verilmesi öğretmenlerin öğretme niteliklerini artırabilir ve öğrencilerin de okuma becerilerini daha da geliştirmelerine yardım edebilir.

Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimi en az uygulamalarına yansıttıkları beceri okuma becerisidir (%46). Bu sonuç hizmet öncesinde okuma becerilerinin kazandırılması için ders alan az sayıdaki öğretmenin bu derste öğrendikleri bilgileri uygulamaya yansıtmadıklarını veya yansıtamadıklarını göstermektedir. Alanda yapılan birçok çalışma öğretmenlerin okuma becerisinin öğretimine karşı teorik inançları olduğunu ve bu inançların onların öğretim uygulamalarını şekillendirdiğini desteklemektedir (Kamil ve Pearson, 1979; Harste ve Burke, 1977; Johnson, 1992). Ayrıca öğretmenlerin öğretmen eğitimine getirdikleri kendi dil öğrenme deneyimlerinden kalma bu inançlar öğretmen eğitimi sırasında bir filtre görevi görür ve öğretmen adaylarının yeni yöntemleri öğrenmesini engeller (Shulman, 1987; Borg, 2003; Bullough, 1991). Bu sebeple öğretmenlere altıncı yarıyılıda verilen “Dil Becerilerinin Öğretimi II” dersinin içeriği tekrar gözden geçirilmeli ve öğretmen adaylarının geçmiş öğrenme deneyimlerinden kalma yanlış öğretim inançlarını ortadan kaldıracak ve onlara öğretimlerinde rol model olabilecek bir eğitim verilmelidir. Dahası hizmet öncesinde öğretilen yöntem, teknik ve stratejiler kolaylıkla sınıf ortamına aktarılamamaktadır (Bedir, 2010). Bu sebeple hizmet öncesi eğitimde öğretmenlere bu stratejileri nasıl uygulayacakları da öğretilmelidir (Cohen,1998; akt: Bedir, 2010).

Öğretmenlerin en az materyal geliştirme ve uyarlama eğitimi aldığı becerilerden biri de okuma becerilerinin öğretimidir. Okuma materyalleri öğrencilere kelime, dilbilgisi ve yazım kuralları öğretmek için çok iyi bir kaynaktır ve öğrencilerin yazma aktiviteleri içinde iyi birer model olur (Harmer, 2008). Bu açılarından düşünüldüğünde okuma materyallerini geliştirmek, seçmek ve bunları öğrenci seviyesine uyarlamak okuduğunu anlama becerisiyle birlikte, yazma becerisini, dilbilgisini ve kelime bilgisini de artırır. Görüşülen öğretmenler de okuma aktivitelerinde bütün becerilerin öğrenimini kolaylaştırıcı yapıların bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu, öğretmenlerin okuma parçalarının dil öğretimindeki öneminin farkında olduklarını göstermektedir.

Bir diğer dikkat çekici nokta ise görüşülen öğretmenlerin hiçbirinin, OBÖ'ne yönelik materyal seçme, geliştirme ve uyarlama konusunda 2006 programıyla birlikte verilmeye başlanan “Edebiyat ve Dil Öğretimi I – II” derslerinden bahsetmemesidir. Halbuki bu derslerde yabancı dil öğretiminde edebi metinlerin çeşitli yönlerden (dil, kültür gibi) incelenmesi ve bunların öğretim için kullanılması konularının öğretmen adaylarına kazandırılması beklenmektedir. Bu da bize bahsi geçen derslerin içeriğinin öğretmen adaylarına tam olarak kazandırılmadığını ve derslerinin hedefine tam olarak ulaşamadığını göstermektedir.

5.5. DKÖ'ne Yönelik Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine ve Bu Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımalarına Dair Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin tamamı dilbilgisi kuralları bilgilerinin artırılması için eğitim aldığını ancak bu eğitimin üniversite sınavına girerken lisede aldıkları eğitimden farklı olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesinde öğretimine yönelik en az eğitim aldığı beceri dilbilgisi kurallarının öğretimidir (%20). Bu sonuç hizmet öncesi programların öğretmen adaylarına nasıl öğreteceklerini öğretmesi gerektiği düşünüldüğünde (Stoynoff, 1999) programın dil becerilerinin öğretimi yönünden oldukça zayıf olduğunu göstermektedir (Seferoğlu, 2006; Şallı-Çopur, 2008).

Hizmet öncesinde DKÖ'ne yönelik eğitim alan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%83) bu eğitimi öğretim uygulamalarında kullanmaktadır. Bu sonuç öğretmen görüşlerinde de hareketle, öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminin onlara takip edebilecekleri başka yollarında olabileceğini göstermesi gerektiğine

(Calderhead ve Robson, 1991) inandıklarını göstermektedir. Dahası Öğretmenlerin hizmet öncesinde öğretmen eğitiminde alternatif yöntem ve teknikler öğrenmeleri durumunda bunları derslerinde kullanma olasılıklarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Dilbilgisi kurallarının öğretimi için materyal geliştirme ve uyarlama konusu çok dikkat çekici sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Dil bilgisi kurallarının öğretimi öğretmenlerin öğretimi için sınıfa en çok ekstra materyal getirdiği beceri olmasına rağmen hizmet öncesinde en az dersi alınan beceridir ve öğretmenlerin tamamı sınıfa getirdikleri materyalleri seçmelerinde ve uyarlamalarında hizmet öncesi eğitimin etkili olmadığını savunmuştur. Peacock (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuş ve materyal geliştirme ve uyarlama hizmet öncesinde en az kazanılan beceriler arasında gösterilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli hissettikleri ve öğrencilerine en çok kazandırabildiklerini düşündükleri becerilerden biri dilbilgisidir. Bunda öğretmenlerin öğrenim hayatları boyunca dilbilgisi ağırlıklı bir eğitim almasının ve kendilerine bu konuda çok güvenmelerinin etkisi vardır. Öğretmen görüşlerine göre de öğretmenler bu beceri konusundaki bilgilerini hizmet öncesi eğitimde değil, daha önceki öğrenme yaşantılarında kazanmaktadırlar. Alanda yapılan bazı çalışmalar bu sonucun aksine öğretmen adaylarının kendilerini hem dilbilgisi becerilerinde hem de dilbilgisi becerilerinin öğretiminde zayıf olduklarını düşündükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. (Şallı-Çopur, 2008; Erozan, 2005; Numrich, 1996).

Öğretmenlerin büyük bir bölümü (%67) kuralların önceden verilip sonrasında bu kuralların alıştırmalar yoluyla öğrenciye kazandırılmasını hedefleyen doğrudan dilbilgisi öğretimi gerçekleştirmektedir. Bazı öğretmenler doğrudan dilbilgisi öğretimi yapmalarının sebebi olarak öğrencilerin bu yönteme alışık olması ve kendilerinden bu şekilde eğitim verilmesinin beklenmesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Diğer öğretmenler ise bu yöntemi daha kolay bulduklarını, bu yöntemle eğitim aldıklarını ve alternatif bir yöntem bilmediklerini belirtmişlerdir. Hem doğrudan hem de dolaylı dilbilgisi öğretimini denediğini ifade eden öğretmenler ise öğrenciler bu yöntemle

daha başarılı olduğu için doğrudan dilbilgisi eğitimi yaptığını söylemişlerdir. Alanda yapılan çalışmalarda benzer bulgular içermektedir. Borg (1998) ve Eisenstein-Ebsworth ve Schweers (1997) tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin doğrudan dilbilgisi öğretimi yapmasının öğrencilerin isteklerinden ve müfredat beklentilerinden kaynaklandığını bulmuşlardır. Mitchell vd. (1994) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin dilbilgisi öğretiminde form temelli doğrudan dilbilgisi anlatımını reddeden ikinci dil edinimi teorilerinden oldukça az etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Phipps ve Borg (2009), Türkiye’de yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin dilbilgisinin bağlamda verilmesinin gerektiğine ve öğrencilerin kuralları kendileri bulduklarında daha iyi öğrendiklerine inanmalarına rağmen uygulamalarında doğrudan dilbilgisi anlatımı yaptıklarını, bunun sebebi olarak da öğrencilerin beklentisinin bu yönde olmasını ve sınıf yönetimi sorunlarını gösterdiğini bulmuştur. Borg (2001), öğretmenlerin kendilerinin İngilizcenin dilbilgisi kurallarına hakim olmasının onların öğretim uygulamalarını etkilediğini savunmuştur. Ona göre dilbilgisi kurallarına hakim olduğunu düşünen öğretmenler öğrencilerin sorularından hareketle dolaylı ve doğaçlama bir şekilde dilbilgisi eğitimi verirken, dilbilgisine yeterince hakim olmadığını düşünen öğretmenler sorulan bir sorunun cevabını bilememek kaygısıyla hazırlanıp gelmeden asla dilbilgisi eğitimi yapmamaktadırlar.

Sonuç olarak doğrudan veya dolaylı dil bilgisi eğitimi veren öğretmenler (bazı durumlarda sıkıcı olduğunu düşünseler bile) kendi öğrendikleri gibi dil bilgisi öğretmektedirler (Farrell, 1999). Bu da bize öğretmenlerin kendi öğrenmelerinden kaynaklanan inançlarının yanlış olduğu kanıtlanırsa veya duruma uygun olmasa bile bu inançların değişmeye oldukça dirençli olduğunu göstermektedir (Pajares, 1992). Bu sonuç öğretmenlerin öğretim için öğrencilik deneyimlerinden kalma belli öğretim imgelerinin ve inançlarının olduğunu (Calderhead ve Robson, 1991), ve bu inançların onların hem öğretim uygulamaları hem de sınıftaki davranışları üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu gösterir (Johnson, 1992; Farrell, 1999). Ayrıca öğretmenler uyguladıkları eğitimden rahatsız olsalar da, öğretimlerine model olabilecek hiç değilse bile çok az alternatif öğretim imgesine sahip oldukları için bu öğretim modelini değiştirecek gücü kendilerinde bulamamaktadırlar (Johnson, 1994).

5.6. Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde Öğrendiği ve Öğretim Uygulamalarında Kullandığı Yöntem ve Tekniklere Dair Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin hizmet öncesinde en çok öğrendikleri ve en çok uyguladıkları yöntem dilbilgisi – çeviri yöntemidir. Bu yöntem öğretmenlerden öğretme aşamasında çok az çaba istemesi sebebiyle günümüzde, dünyanın birçok yerinde hala en çok kullanılan yöntemdir (Richards ve Rodgers, 1999). Bu yöntemin öğretmenler tarafından tercih edilmesinde öğretmenlerin birçoğunun kendi öğrenme yaşantılarında bu yöntemin kullanılması ve hizmet öncesi eğitimde alternatif bir metot öğrenmemeleri etkili olmuştur. Xiao (1998) da dilbilgisi çeviri yöntemi ile eğitim alan öğretmenlerin öğretim uygulamalarında da büyük ihtimalle bu yöntemi kullanacağını savunmuştur.

Öğretmenler tarafından hizmet öncesinde en çok öğrenilen ve öğretim uygulamalarında en çok kullanılan ikinci yöntem iletişimsel yöntemdir. Öğretmenlerin iletişimsel yöntemi oldukça fazla kullandıklarını ifade etmeleri onların dilin en önemli amacının hedef dilde iletişim kurabilme yetisine sahip olmak olduğunun bilincinde olduklarını göstermektedir. Ancak Thompson (1996) öğretmenlerin iletişimsel yöntem hakkında belli yanlış algılarının olduğunu ve aslında iletişimsel yöntemi takip ettiğini düşünen öğretmenlerin bu yöntemi tam olarak kullanamadığını ileri sürmüştür.

Öğretmenler arasında sıklıkla tercih edilen yöntemlerden birisi de işbirlikli öğrenme yöntemidir. Alanda yapılan çalışmalar işbirlikli öğretimin yabancı dil öğretimine olumlu etki ettiğini göstermektedir (Çokparlamış, 2010; Bayat, 2004; Tonbul, 2001; Batdı, 2013; Memduhoğlu vd., 2014; Gömleksiz, 2007). Bu çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin öğrencileri etkileşime ve iletişime yönlendirdiği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini teşvik ettiği ve dili kullanma olasılıklarını artırdığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin dil öğrenimi üzerinde olumlu etkisi bulunan bu yöntemi kullanması onların dil öğrenimi açısından işbirlikli öğrenmenin öneminin farkında olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre bir diğer dikkat çeken nokta ise Nunan (1991) tarafından hümanistlik gelenekten geldiği ifade edilen “grupla dil öğretim yöntemi”, “telkin yöntemi” ve “sessizlik yöntemi”nin hizmet öncesinde hemen hemen bütün

öğretmenler tarafından öğrenilmesine rağmen öğretmenlerin çok azı tarafından kullanılmasıdır. Bu, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının teoriye uygulamadan daha çok yer verdiğini göstermektedir. Ayrıca bunda dil öğrenmede duygusal faktörleri ön plana çıkaran ve sınıfta öğrenmeye karşı olumlu bir atmosfer oluşturmayı amaçlayan bu yöntemlerin (Larsen-Freeman, 2003; Richards ve Rodgers, 1999; Brown, 2007) gerçek sınıf ortamlarında uygulanmasının oldukça zor olmasının da etkisi vardır (Harmer, 2013).

Yöntemlerin hemen hemen tamamı hizmet öncesi eğitimde öğretilmiştir ancak bunların çok azının öğretmenler tarafından uygulanma oranı yüksektir veya başka bir deyişle hizmet öncesinde öğrenilen yöntemlerin çoğu öğretmenler tarafından uygulamaya aktarılamamaktadır. Alanda yapılan çalışmalarda da öğretmenler kuramsal olarak yöntemlere hakim olduklarını ancak bunları gerçek koşullarda nasıl kullanacaklarını veya uygulamaya aktaracaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir (Kozikoğlu, 2016; Eret, 2013; Çınar, 2010; Karakaş, 2012).

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenlerin yarısından azı DBÖ'ne yönelik eğitim almıştır, ancak bu eğitimi alan öğretmenler arasında eğitimin uygulamaya yansımaya oranı yüksektir (%70).
2. Öğretmenlerin küçük bir kısmı KBÖ'ne yönelik eğitim almıştır(%37), ancak yine bu eğitimi alan öğretmenler arasında eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaya oranı oldukça yüksektir (%73).
3. Öğretmenlerin öğretimine yönelik en az eğitim aldığı becerilerden biri yazma becerisidir (%26). YBÖ'ne yönelik eğitim alan az sayıdaki öğretmenin yarısından fazlası aldığı eğitimi öğretim uygulamalarında kullanmaktadır (%63).
4. Öğretmenlerin hemen hemen yarısı OBÖ'ne yönelik eğitim almıştır. Öğretmenlerin aldıkları eğitimi öğretim uygulamalarına en az yansıttığı beceri okuma becerileridir (%46).
5. Öğretmenlerin öğretimi konusunda en az eğitim aldığı beceri (%20) dilbilgisi kuralları öğretimidir. Ancak bu eğitimi alan öğretmenler arasında bu becerinin öğretim uygulamalarına yansımaya oranı oldukça yüksektir (%83).
6. Öğretmenlerin hizmet öncesinde en fazla öğrendiği ve uyguladığı üç yöntem “dilbilgisi – çeviri yöntemi”, “iletişimsel yöntem” ve “direkt yöntem” olarak ortaya çıkmıştır. Hümanistlik yaklaşım olarak ifade edilen “grupla dil öğretim yöntemi”, “telkin yöntemi” ve “sessizlik yöntemi” hizmet öncesinde hemen

hemen bütün öğretmenler tarafından öğrenilmesine rağmen öğretmenlerin çok azı tarafından kullanılmaktadır.

6.2. Öneriler

1. Hizmet öncesi eğitimde DBÖ'ne yönelik eğitimlere daha çok önem verilmesi gerekmektedir. Bu eğitimin daha etkili olması için uygulama fırsatları artırılmalıdır.
2. Hizmet öncesi eğitimde hem konuşma becerilerini geliştirmeye hem de KBÖ'ne yönelik eğitimlere ağırlık verilmelidir. Ayrıca KBÖ için materyal geliştirme ve uyarlama eğitimine önem verilmelidir.
3. İngilizce öğretmenliği lisans programında YBÖ'ne yönelik derslere daha çok önem verilebilmeli ve bu derslerin içeriği MEB programında yer alan öğrenci seviyesine uygun metinleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
4. Öğretmen adaylarına OBÖ'ne yönelik eğitim verilirken onların OBÖ'ne yönelik geçmiş öğrenme yaşantıları göz önünde bulundurulmalıdır.
5. DKÖ'ne yönelik derslerin sayısı artırılmalı ve bu derslerde öğretmen adaylarına gerçek sınıf ortamlarında uygulayabilecekleri alternatif yöntemler öğretilmelidir.
6. İngilizce öğretmenlerine öğrendikleri yöntem ve teknikleri sınıf ortamında nasıl kullanacaklarına ve sınıf ortamına nasıl uyarlayacaklarına dair eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, T., ve İşigüzel, B. (2014). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 25-39.
- Baidak, N., Borodankova, O., Kocanova, D., ve Motiejunaite, A. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Kasım 1, 2016 tarihinde Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Web Sitesi: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143_EN.pdf adresinden alındı
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Öneme İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Bayat, Ö. (2004). The Effects of Cooperative Learning Activities on Student Attitudes Towards English Reading Courses and Cooperative Learning. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bedir, H. (2010). Teachers' beliefs on Strategies Based Instruction in EFL Classes of Young learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5208–5211.
- Birinci-Güler, Z. (2010). Students' and Teachers' Perception of Effective Foreign Language Teaching. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- British Council, TEPAV. (2013). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara: British Council, TEPAV.

- British Council, TEPAV. (2015). *Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi*. Ankara: British Council.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Learning (2. Baskı)*. New York: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5. baskı)*. New York: Pearson Longman.
- Bullough, R. V. (1991). Exploring Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43-51.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (21. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calderhead, J., ve Robson, M. (1991). Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching ve Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Can, A. (2005). İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programının Kazandırdığı Konu Alanı Öğretmen Yeterliklerinin Standartlara Göre Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chambless, M. S., ve Bass, J. A. (1995). Effecting Changes in Student Teachers' Attitudes Towards Writing. *Reading Research and Instruction*, 35(2), 153-160.
- Coşkun, A., ve Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English Language Teacher Education Program Through Peacock's Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-42.
- Coşkun, H. (2009). Türkiye'de ve Almanya'da Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 61-73.
- Council of Europe. (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (12. Baskı)*. New York: Cambridge University Press. Council of Europe:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf adresinden alındı

- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğrenimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 285-307.
- Çelik, S., ve Arıkan, A. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(32), 77-87.
- Çetinkaya, Y. B. (2005). Turkish College Students' Willingness to Communicate in English as a Foreign Language. *Doktora Tezi*. Ohaio, Amerika Birleşik Devletleri: The Ohaio State University.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language And Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
- Çınar, S. (2010). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Öğretme Davranışlarının İncelenmesi Ampirik – Nitel Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokparlamış, A. (2010). Effects of Cooperative Learning on Teaching English to Young Learners. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L., ve Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tells us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.

- Demirel, Ö. (1989). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(4), 5-26.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya (18. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: SETA.
- Eisenstein-Ebsworth, M., ve Schweers, C. W. (1997). What researchers say and practitioners do: Perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom. *Applied Language Learning*, 8(2), 237-260.
- Eke, Z. A. (1997). Yazma Dersinde Edebi Metinlerin Kullanımı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- English First. (2011). *English Proficiency Index*. Ekim 27, 2016 tarihinde English First Web Sitesi: <http://www.ef.com/~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011> adresinden alındı
- English First. (2012). *English Proficiency Index*. Ekim 25, 2016 tarihinde English First Web Sitesi: <http://media.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v2/ef-epi-2012-report-en.pdf> adresinden alındı
- English First. (2013). *English Proficiency Index*. Ekim 25, 2016 tarihinde English First Web Sitesi: <http://media.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v3/ef-epi-2013-report-en.pdf> adresinden alındı
- English First. (2014). *English Proficiency Index*. Ekim 25, 2016 tarihinde English First Web Sitesi: <http://media2.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v4/ef-epi-2014-english.pdf> adresinden alındı
- English First. (2015). *English Proficiency Index*. Ekim 25, 2016 tarihinde English First Web Sitesi:

<http://media.ef.com/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-english.pdf> adresinden alındı

- Eret, E. (2013). An Assessment of Pre-Service Teacher Education in Terms of Preparing Teacher Candidates For Teaching . *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erozan, F. (2005). Evaluating The Language Improvement Courses in The Undergraduate ELT Curriculum At Eastern Mediterranean University: A Case Study. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Ertürk, H. (2006). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiyeye Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ETS. (2016). *Test Score Data Summary for TOEFL IBT Tests 2015*. Kasım 1, 2016 tarihinde ETS web Sitesi: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf adresinden alındı
- Farrell, T. S. (1999). The Reflective Assignment: Unlocking Pre-Service English Teachers' Beliefs on Grammar Teaching. *RELC Journal*, 30(2), 1-17.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Effectiveness of Cooperative Learning (Jigsaw II) Method in Teaching English as a Foreign Language to Engineering Students (Case of Fırat University, Turkey). *European Journal of Engineering Education*, 32(5), 613-625.
- Graaff, R. d., Koopman, G. J., Anikina, Y., ve Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.
- Güler, S. (2014). Podcastin in Pre-Service Language Teacher Education: A Constructive Perspective. *yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gürsoy, E. (2015). ELT Teacher Qualifications For Teaching English to Young Learners. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 14-24.
- Güven, S., ve Çakır, Ö. (2012). A Study on Primary School English Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 43-52.
- Harmer, J. (2008). *How To Teach Writing (seventh impression)*. Harlow: Pearson Longman.
- Harmer, J. (2013). *The Practice of English Language Teaching (4. Baskı)*. Harlow: Pearson Longman.
- Harste, J. C., ve Burke, C. L. (1977). A New Hypothesis for Reading Teacher Research: Both the Teaching and Learning of Reading is Theoretically Based. *Reading: Theory, Research and Practice* (s. 32-40). New York: National Reading Conference.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya: İconte.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Johnson, K. E. (1992). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Practices During Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108.
- Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teacher ve Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Kamil, M. L., ve Pearson, P. D. (1979). Theory and Practice in Teaching Reading. *New York University Education Quarterly*, 10(2), 10-16.
- Karakaş, A. (2012). The Evaluation of English Language Teacher Education Program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15), 1-16.

- Kararmaz, S., ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 203-232.
- Kozikoğlu, İ. (2016). Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Krashen, D. S. (1989). *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. Exeter: Prentice Hall.
- Krashen, D. S. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Phoenix ELT.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Külekcı, G. (2012). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikler Açısından Kendilerini Geliştirme İsteklerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 793-806.
- Landry, D. L. (1969). The Neglect of Listening. *Elementary English*, 46(5), 599-605.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, T.-C. (2009). Teacher Quality and Student Performance: The Case of Pennsylvania. *Applied Economics Letters*, 17(2), 191-195.
- Marsh, D. (2002). *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: European Commission.
- Marsh, D. (2005). *Insights ve Innovation Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages*. Jyväskylä: European Commission.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2010). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Mayıs 4, 2017 tarihinde Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü:
http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf adresinden alındı
- MEB. (2016). *Haftalık Ders Çizelgeleri*. Kasım 10, 2016 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden alındı
- Memduhoğlu, H. B., ve Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce Öğretmen Adayı Olan ve İngilizce Öğretmeni Olmayı Planlayan Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32.
- Memduhoğlu, H. B., Çiftçi, S., ve Özok, H. İ. (2014). İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Öneme İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-14.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, R., Brumfit, C., ve Hooper, J. (1994). 'Knowledge about Language': Policy, Rationales and Practices. *Research Papers in Education*, 9(2), 183-205.
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Mart 22, 2017 tarihinde OECD Education Working Papers:
<http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/5kmbpjh7s47h-en.pdf?expires=1490067758veid=idveacname=guestvechecksum=31B7254FDE7159D296B4BBDAB52BACA3> adresinden alındı
- Numrich, C. (1996). On Becoming a Language Teacher: Insights From Diary Studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131-153.

- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Text Book For Teachers*. New York: Prentice Hall.
- Oktay, A. (2015). Foreign Language Teaching: A Problem in Turkish Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593.
- ÖSYM. (2010). *2010 LYS Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM Web sitesi: <http://www.osym.gov.tr/TR,1106/2010-osys-lys-basin-bulteni-15072010.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2011). *2011 LYS Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,1004/2011-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2012). *2012 LYS Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,985/2012-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2013a). *2013 Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,921/2013-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2013b). *2013 ÖABT Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,2940/2013-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-ile-oabt-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2014a). *2014 LYS Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,867/2014-osys-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2014b). *2014 AÖBT Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,2893/2014-kpss-ogretmenlik-alan-bilgisi-oabt-sinavi-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2015a). *2015 LYS Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,59/2015-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı

- ÖSYM. (2015b). *2015 ÖABT Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,90/2015-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-ile-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2016a). *2016 LYS Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,12452/2016-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2016b). *2016 ÖABT Sayısal Bilgiler*. Kasım 10, 2016 tarihinde ÖSYM: <http://www.osym.gov.tr/TR,12611/2016-kpss-oabt-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- Özdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Özdemir, S. M., Ceylan, M., ve Canoğlu, S. N. (2015). To What Extent Can Pre-service Teachers Turn Theoretical Knowledge They Have Acquired into Practice? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 265-282.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 89-94.
- Peacock, M. (2009). The Evaluation of Foreign-Language-Teacher Education Programmes. *Language Teaching Research*, 13(3), 259–278.
- Phipps, S., ve Borg, S. (2009). Exploring Tensions Between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices. *System*, 37, 380-390.
- Rahman, M. (2013). Using Authentic Materials in the Writing Classes: A Tertiary Level. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. BRAC University Department of English and Humanities .

- Ricento, T. K., ve Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Richards, J. C. (1987). Beyond Methods: Alternative Approach to Instructional Design in Language Teaching. *Prospect*, 3(1), 11-30.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Sarvan, A. (2003). Çocukların İngilizce Dersinde Görsel Desteğin Etkili Kullanımı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher Candidates' Reflections on Some Components of a Pre-Service English Teacher Education Programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32(4), 369–378.
- Selçuk, C. (2003). İngilizce Yabancı Dil Sınıflarında Konuşma Becerileri Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (17. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoynoff, S. (1999). The TESOL Practicum: An Integrated Model in the U.S. *TESOL Quarterly*, 33(1), 145-151.
- Strauss, R. P., ve Sawyer, E. A. (1986). Some New Evidence on Teacher and Student Competencies. *Economics of Education Review*, 5(1), 41-48.

- Street, C. (2003). Pre-Service Teachers' Attitudes about Writing and Learning To Teach Writing: Implications for Teacher Educators. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 33-50.
- Swaffar, J. K., Arens, K., ve Morgan, M. (1982). Teacher Classroom Practices: Redefining Method as Task Hierarchy. *Modern Language Journal*, 66(1), 24-33.
- Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- Şakir, Ç., ve Kurum, G. (2015). Discrepancy in Teacher Employment: The Problem of Out-of-Field Teacher Employment. *Educational Planning*, 22(1), 29-47.
- Şallı-Çopur, D. (2008). Teacher Effectiveness in Initial Years of Service: A Case Study on the Graduates of METU Foreign Language Education Program. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen-Bartan, Ö. (2015). Yabancı Dil Öğretiminde Model Temelli Ders İşleme Sürecinin Yazma Becerisine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.emm
- Temel Eğitim Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Tercanlıoğlu, L. (2001). Pre-Service Teachers as Readers and Future Teachers of EFL Reading. *TESL-EJ*, 5(3), 1-17. Mayıs 10, 2017 tarihinde alındı
- Thompson, G. (1996). Some Misconceptions About Communicative Language Teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15.
- Tonbul, C. (2001). İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerine Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Linsas Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tosun, C. (2006a). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tosun, C. (2006b). Yabancı Dil Öğretiminde ve Öğreniminde Eski ve Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Sciences*(5), 79-88.
- Tüfekçi, D., ve Sapar, V. (2011). (Re) Constructiong Little Red Riding Hood in a Writing Course. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1732-1746.
- Tütüniş, B. (2014). İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* (s. 33-36). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Widdowson, H. G. (2004). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1979). *National Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Xiao, A. (1998). An Academic or a More Practical Approach. *Forum*, 36(2), 28.
- Yaman, Ş., İnandı, Y., ve Esen, G. (2013). A Regression Study: English Language Teachers' General and Professional Sense of Self-Efficacy. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 337-346.
- Yavuz, A., ve Topkaya, E. Z. (2013). Öğretmen Yetiştiricilerinin İngiliz Dili Öğretmeni Yetiştirme Programını Değerlendirmesi: Türkiye Örneği. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(1), 64-83.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods (3rd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- YÖK. (2006). *İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 2006*. Mart 21, 2017 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Web Sitesi:

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/ingilizce_ogretmenligi.pdf/20a01aab-7720-43e0-8215-749d3f5f8838 adresinden alındı

YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

EKLER

Ek – 1: Görüşme Formu

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET ÖNCESİNDE ALDIĞI EĞİTİMİN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Değerli Öğretmen arkadaşım;

Bu form İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı eğitimin, öğretim uygulamalarına yansımaları öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek için hazırlanmıştır. Verdiğiniz cevaplar ve kişisel bilgileriniz sadece bu çalışma için kullanılacak olup 3. şahıslarla paylaşılmayacaktır.

A) Kişisel Bilgiler

1. Yaşınız : _____
2. Cinsiyetiniz : _____
3. Kıdem Yılıınız : _____

B) Hizmet Öncesi Eğitim ve Öğretim Uygulamaları hakkındaki düşünceler

1. Hizmet öncesinde (lisans) aldığınız dinleme becerilerinin nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, teorik bilgi kazanmanıza etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? (hangi materyallerin, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı gibi bilgiler)
2. Hizmet öncesinde (lisans) aldığınız dinleme becerilerinin nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, okulda öğretim uygulamalarınıza etkisi (derslerinize) hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Hizmet öncesinde (lisans) aldığınız yazma becerilerinin nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, teorik bilgi kazanmanıza etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? (hangi materyallerin, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı gibi bilgiler)
4. Hizmet öncesinde (lisans) aldığınız yazma becerilerinin nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, okulda öğretim uygulamalarınıza etkisi (derslerinize) hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Hizmet öncesinde (lisans) aldığınız konuşma becerilerinin nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, teorik bilgi kazanmanıza etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? (hangi materyallerin, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı gibi bilgiler)
6. Hizmet öncesinde (lisans/) aldığınız konuşma becerilerinin nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, okulda öğretim uygulamalarınıza (derslerinize) etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

7. Hizmet öncesinde (lisans) aldığınız okuduğunu anlama becerilerinin nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, teorik bilgi kazanmanıza etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? (hangi materyallerin, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı gibi bilgiler)
8. Hizmet öncesinde (lisans) aldığınız okuduğunu anlama becerilerinin nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, okulda öğretim uygulamalarınıza (derslerinize) etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Hizmet öncesinde (lisans) aldığınız dil bilgisi (grammar) kurallarının nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, teorik bilgi kazanmanıza etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? (hangi materyallerin, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı gibi bilgiler)
10. Hizmet öncesinde (lisans) aldığınız dil bilgisi (grammar) kurallarının nasıl öğretileceğiyle ilgili eğitimin, okulda öğretim uygulamalarınıza (derslerinize) etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
11. Aşağıda İngilizce öğretimi için kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar verilmiştir. Bunlardan hizmet öncesinde (Lisans) öğrendiklerinizi ve öğretim sürecinde uyguladıklarınızı işaretleyiniz.

Yaklaşım ve Yöntemler	Hizmet öncesine öğrendim	Uyguluyorum
1. Grammar translation		
2. Direct method		
3. Audio – lingual method		
4. Silent Way		
5. Suggestopedia – Desuggestopedia		
6. Community language learning		
7. Total Physical Response		
8. Communicative Language Teaching		
9. Natural Approach		
10. Content Based Language Teaching (Content and Language Integrated Learning)		
11. Task Based Language Teaching		

12. Participatory Approach		
13. Oral Approach – Situational Language Teaching		
14. Lexical Approach		
15. Eclecticism		
16. Cooperative learning		
17. Multiple intelligence		

Ek – 2: Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.16689
Konu : Araştırma İzni (Saim AKMAN)

30/03/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13/03/2017 tarihli ve E.12292 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Saim AKMAN'ın "İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet Öncesinde Aldıkları Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansımaları" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 24.03.2017 tarih ve E.4007239 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)





T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.4007239
Konu :Araştırma İzni

24.03.2017

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15/03/2017 tarihli ve 48178250-300-E.3297 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Saim AKMAN'ın "İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet Öncesinde Aldıkları Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansması" konulu araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın, Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Anket (2 Sayfa).

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
27 Mart 2017

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akeşme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay:KONYA
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi için: F.METİN (V.H.K.L.)
Tel: (0 332) 353 30 50 - 1210
Faks: (0 332) 351 59 40



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Saim Akman	İmza:	
Doğum Yeri:	Seydişehir / Konya		
Doğum Tarihi:	20.10.1985		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	İsmet Şen		Seydişehir	2001
Lise	Karatay SDMP Anadolu Lisesi	Yabancı Dil	Konya	2005
Lisans	Selçuk Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	Konya	2009
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Programı ve Öğretim	Konya	
İş Deneyimi:	2009 – 2011 Karaman Sabiha Gökçen İlköğretim Okulu			
	2011 – 2014 Meram Dr Ali Rıza Bahadır Anadolu İmam Hatip Lisesi			
	2014 - Karatay Konya Anadolu İmama Hatip Lisesi			
E-mail	saimakman@gmail.com			