



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**TÜRKİYE'DE UYGULANAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ
LİSANS EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRENCİ, ÖĞRETİM ELEMANI
VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Şehnaz Nigar ÇELİK

Doktora Tezi

Van, 2019

TÜRKİYE'DE UYGULANAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS EĞİTİM
PROGRAMININ ÖĞRENCİ, ÖĞRETİM ELEMANI VE İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Şehnaz Nigar ÇELİK

Danışman

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

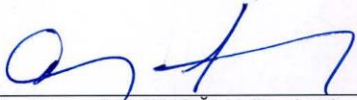
Doktora Tezi


Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon
Birimi tarafından SDK-2016-5443 no'lu proje olarak desteklenmiştir.


Van, 2019


KABUL VE ONAY

Şehnaz Nigar ÇELİK tarafından hazırlanan "Türkiye'de Uygulanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Eğitim Programının Öğrenci, Öğretim Elemanı ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, 18.01.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Başkan)

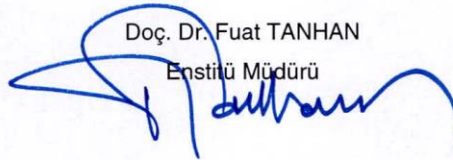

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU (Danışman)


Doç. Dr. Ahmet YAYLA (Üye)


Dr. Öğr. Üyesi İshak KOZİKOĞLU (Üye)


Dr. Öğr. Üyesi Süleyman KASAP (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

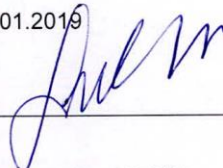

Doç. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

18.01.2019



Şehnaz Nigar ÇELİK



Sevgili Eşim Sebahattin ÇELİK'e

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince derin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, her konuda desteğini hissettiğim ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışmanım Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Mesafelere aldırış etmeden her zaman yanımda olan ve doktora eğitimim süresince beni yalnız bırakmayan değerli öğretmenim Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, bize “öğretmen” olmanın ne demek olduğunu yaşayarak gösterdi. Bilgi ve tecrübesiyle mesleki hayatıma ayrı bir “anlam” kattığı için öğretmenime ne kadar teşekkür etsem azdır.

Doktora eğitimim süresince değerli bilgilerinden ve tecrübesinden yararlandığım, her zaman desteğini hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya ayrıca teşekkür etmek isterim.

Doktora programı süresince bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım hocalarım; Prof. Dr. Hayrettin OKUT, Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK, Dr. Öğretim Üyesi Gürol ZIRHLIOĞLU, Dr. Öğretim Üyesi İshak KOZİKOĞLU, Dr. Öğretim Üyesi Mecit ASLAN, Dr. Öğretim Üyesi Mustafa TATAR, Dr. Öğretim Üyesi Necdet TAŞKIN, Dr. Öğretim Üyesi Rezzan UÇAR ve Dr. Öğretim Üyesi Süleyman KASAP'a teşekkürlerimi sunuyorum. Bu süreçte manevi desteğini her zaman hissettiğim hocam Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ'a teşekkürlerimi sunmak isterim.

Doktora programının her sürecinde düzenli ve titiz çalışmalarıyla desteklerini her zaman hissettiğim Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sekreteri Servet Can'a ile Cesim ALADAĞ'a ve Enstitü Müdürü, değerli hocam Doç. Dr. Fuat TANHAN'a teşekkürü borç bilirim.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne doktora tez sürecime sundukları destekten dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman olduğu gibi bu süreçte de desteğini hissettiğim anneme ve babama ne kadar teşekkür etsem azdır.

Desteğini ve sevgisini her zaman derinden hissettiğim, umutsuzluğa kapıldığım zamanlarda beni hep cesaretlendiren hayat arkadaşım Doç. Dr. Sebahattin ÇELİK'e, küçük yaşına rağmen büyük bir anlayışla yanımda olan kızım Lorin Defne ÇELİK'e ve ailemize bu süreçte dâhil olan oğlum İskender Baki ÇELİK'e kattığı yaşam enerjisinden dolayı teşekkür ediyorum.

ÖZET

Çelik, Şehnaz Nigar. *Türkiye’de Uygulanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Eğitim Programının Öğrenci, Öğretim Elemanı ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi Van, 2019.

Bu çalışmanın amacı, 2006 yılında uygulamaya konulan İngilizce Öğretmenliği lisans eğitim programını üniversite son sınıf öğrencileri, öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu çalışma İngilizce öğretiminin önemli bir boyutu olan öğretmen eğitimine ilişkin bir değerlendirme sunarak yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalara katkı sağlamayı hedeflenmektedir.

Betimsel tarama modelinde desenlenen bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni, 2016-2017 öğretim yılında eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında okuyan üniversite öğrencileri, ilgili bölümlerdeki öğretim elemanları ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan ve meslekte beş yılını doldurmamış İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 10 üniversitenin son sınıfında okuyan 524 İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencisi, bu üniversitelerde görev yapan 35 öğretim elemanı ve 11 İngilizce öğretmeniyle yürütülmüştür.

Araştırma verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce öğretmenliği lisans programı değerlendirme anketi, İngilizce öğretmenliği program yeterlik ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler ve fark istatistikleri, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programından ve nitel veriler için ise NVİVO-11 programından yararlanılmıştır. Çalışma sonuçları Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yenilen 2018 İngilizce öğretmenliği lisans programıyla karşılaştırılarak incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu üniversiteleri/fakülteleri sınıfların teknolojik altyapısı, internet erişimi ve kütüphane açısından yeterli bulurken, öğretim elemanları sınıfların fiziki yapısını, internet erişimini ve kütüphanelerdeki basılı kaynakları yetersiz bulmaktadır.
- Öğrenciler ve öğretim elemanları Erasmus ve Mevlana gibi yurtdışı programları yeterli bulurken, öğretim elemanları gidilen üniversitelerin sınırlı olduğunu ve yurtdışından yeterli sayıda öğrenci gelmediğini düşünmektedir.

- Öğrenciler bölümlerdeki öğretim elemanlarını sayı ve nitelik açısından yeterli bulurken öğretim elemanları bölümlerde yeterli sayıda akademik personelin olmadığını ve bunun iş yüklerini çok arttırdığını düşünmektedir.
- Öğrenciler İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programını güncellik, ilgi ve ihtiyaçlara uygunluk, teori ve uygulama dengesi açısından yeterli bulmaktadır ancak öğretim elemanları programın güncellenmesi gerektiğini düşünmektedir.
- Öğrenciler alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi alanlarında kendilerini yeterli bulmaktadır. Öğrenciler kendilerini en fazla programın alan bilgisi boyutunda yeterli bulmaktadır.
- Öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenleri meslek bilgisigrubundayeralandersleri nalanayönelikveİngilizceolarakverilmesinigerktiğindüşünmektedir.
- Öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenleri lisans programındayeralan İngilizce dil yeterliliğidersleriniyetersizbulmaktavedilyeterliklerinigelştirmeyeyönelikdahafazla derseklenmesigerktiğindüşünmektedir.
- İngilizce öğretmenleri lisans eğitiminde öğrendiklerini öğretmenlik yaptıkları gerçek ortamlarda uygulayamadıklarını düşünmektedir.
- Öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenleri programın genel kültür bilgisigrubundayeralanderslerin hedef dilin kültürünütanımayayönelikderslerden oluşması gerektiğini düşünmekte ve bu alandayeralandersleri yetersiz bulmaktadır.

Anahtar Sözcükler

Öğretmen eğitimi, yabancı dil öğretmen eğitimi, program değerlendirme, İngilizce öğretmenliği.

ABSTRACT

ÇELİK, Şehnaz Nigar. *The Evaluation of English Language Teacher Education Program in Turkey According to the Views of Students, Lecturers and English Teachers*, PhD. Thesis, Van, 2019.

This study aims to evaluate the English language teacher education program introduced in 2006, according to the views of senior students, lecturers and English teachers. This study also aims to contribute to foreign language teaching studies by evaluating the teacher education program which is considered as one of the significant issue in foreign language teaching.

In this study which is designed as descriptive survey model, mixed method was applied. The universe of study comprises of ELT students enrolled to 4th grade in 2016-2017 academic year, ELT lecturers and English teachers working for Ministry of National Education and with maximum 5 year experience. In this study, as one of the purposive sampling method, stratified purposeful sampling method was used. The study was conducted with 524 senior students in 10 universities, 35 lecturers at this universities and 11 English teachers.

The research data was collected with ELT program evaluation questionnaire, English teaching competency scale and semi-structured interview forms developed by the researcher. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean, standard deviation) and ANOVA was used for the analysis of quantitative data; content analysis techniques were used for the analysis of qualitative data. For quantitative data analysis, SPSS and for qualitative data NVIVO-11 was applied. The results of the study was given with comparison to the newly developed ELT program, introduced in 2018 by Council of Higher Education.

The results of the study were summarized as below:

- ELT students thought that the physical components of their universities are adequate in terms of the technological infrastructure of the classrooms and the library facilities. However, the lecturers felt negative about the classrooms and thought that libraries do not have adequate written materials relevant to the field.
- Students and the lecturers felt positive about the international programs such as Erasmus and Mevlana, but the lecturers think that the number of the partner

universities are limited and there are not as many students coming from abroad as expected

- ELT students think that the number and quality of the scholars are adequate; on the contrary, lecturers think that the number of the scholars are not adequate and thus this situation increases their workload.
- According to the students, the ELT curriculum is up to date, answer the students' needs and there is a balance between theory and practice. On the other hand, lecturers are of the opinion that the curriculum, content and the linkage between courses needs to be revised.
- ELT students think that they are competent at the content knowledge, pedagogical knowledge and cultural knowledge. They mostly feel competent at content knowledge.
- Lecturers and English teachers propose that the instruction language of the courses in pedagogical knowledge should be English and the courses should be redesigned according to content area.
- Lecturers and English teachers think that the ELT program do not provide adequate training in English language proficiency.
- English teachers are of the opinion that the ELT program do not provide adequate training for the needs of the local context.
- Lecturers and English teachers consider the cultural knowledge courses inadequate in that they do not offer a content that helps students to understand the culture of the target language.

Keywords

Teacher training, foreign language teacher education, curriculum evaluation, ELT.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi İçeriği.....	6
2.2. Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi İçeriği ve Bileşenleri.....	9
2.3. Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi Modelleri	23
2.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi	26
2.5. Program Değerlendirme Modelleri	30
2.6. Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi Programları Nasıl Değerlendirilmeli? ..	35
2.7. İlgili Araştırmalar.....	39
2.7.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	39
2.7.2. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	42
3. BÖLÜM: YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Deseni	50
3.2. Evren ve Örneklem.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları	60

3.3.1. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi.....	60
3.3.2. İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği	61
3.3.3. Öğretim Elemanı Görüşme Formu.....	71
3.3.4. İngilizce Öğretmeni Görüşme Formu.....	72
3.4. Verilerin Analizi	74
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	75
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	76
4. BÖLÜM: BULGULAR	78
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	89
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	97
4.5.1. Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	98
4.5.2. İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	101
4.5.3. Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	105
4.5.4. Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular.....	107
4.5.5. Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular.....	111
4.5.6. Altıncı Görüşme Sorusuna ilişkin Bulgular	115
4.5.7. Yedinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	117
4.5.8. Sekizinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	120
4.5.9. Dokuzuncu Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	123
4.5.10. Onuncu Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular.....	126
4.5.11. Onbirinci Soruya İlişkin Bulgular	130
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	133
4.6.1. Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	133
4.6.2. İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	136
4.6.3. Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	138
4.6.4. Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular.....	140
4.6.5. Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular.....	142
4.6.6. Altıncı Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	144
5. BÖLÜM: YORUM, SONUÇ ve ÖNERİLER	148

5.1. Birinci, İkinci, Üçüncü, Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Yorumlar	148
5.2. Sonuçlar	163
5.3. Öneriler	165
5.3.1. Uygulamanın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	166
5.3.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	169
5.4. Yenilenen Öğretmenlik Lisans Programlarına İlişkin Değerlendirme	170
5.4.1. Öğretmenlik Lisans Programlarında Yapılan Değişiklikler	170
5.4.2. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yapılan Değişiklikler.....	174
KAYNAKÇA.....	180
EKLER	188
ÖZGEÇMİŞ	197

KISALTMALAR DİZİNİ

- ACTFL:** Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Kurulu
- AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi
- CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
- CHAT:** Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi
- DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi
- DYNED:** Dinamik ve Eğitim (Dil Eğitimi Sistemi)
- FATİH:** Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi
- InSTASC:** Eyaletler Arası Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Komisyonu
- İÖPYÖ:** İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği
- NFI:** Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
- RMSEA:** Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü (Root Mean Square Error of Approximation)
- ÖSYM:** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
- TEFL:** Yabancı Dil Olarak İngilizce'nin Öğretimi
- URAP:** Akademik Performanslarına Göre Üniversite Sıralaması (University Ranking for Academic Performance)
- YÖK:** Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Schulman'ın Öğretmenlik Meslek Bilgisi Kategorileri.....	7
Tablo 2: Yabancı /İkinci Dil Öğretmen Eğitimi Bilgi Boyutuna İlişkin Görüşler.....	16
Tablo 3: Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi Modelleri	24
Tablo 4: İngilizce Öğretmen Eğitimi 2006 Lisans Programında Yapılan Değişiklikler..	28
Tablo 5: 2016-2017 URAP Verilerine Göre Sıralanmış ve İngilizce Öğretmenliği Bölümü Bulunan 39 Üniversiteye Ait Bilgiler.....	54
Tablo 6: Çalışmaya Dâhil Edilen Üniversiteler.....	55
Tablo 7: Örneklemi Oluşturan Lisans Öğrencilerine Ait Bilgiler.....	55
Tablo 8: Örneklemi Oluşturan Lisans Öğrencilerine Ait Kişisel Bilgiler.....	56
Tablo 9: Örneklemi Oluşturan Lisans Öğrencilerine Ait Tercih ve Bilgiler.....	57
Tablo 10: Araştırma Örneklemi Oluşturan Öğretim Elemanlarına Ait Bilgiler	58
Tablo 11: Araştırma Örneklemi Oluşturan İngilizce Öğretmenlerine Ait Bilgiler	59
Tablo 12: İÖPYÖ Faktör Analizi Sonuçları	63
Tablo 13: İÖPYÖ Faktör Yük Değerleri	65
Tablo 14: İÖPYÖ Deneme Formu Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 15: Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 16: İÖPYÖ Alt Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	70
Tablo 17: İÖPYÖ Nihai Formu Güvenilirlik Analizi Sonuçları	71
Tablo 18: Alt Problemlere göre Veri Toplama Araçları	73
Tablo 19: Alt Problemler ve Veri Analizi Teknikleri	75
Tablo 20: İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketi- Fakülte ve Bölüm Olanaklarına İlişkin Betimsel İstatistikler	79
Tablo 21: İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketi- Fakülte ve Bölüm Olanaklarının Önemine İlişkin Betimsel İstatistikler	81
Tablo 22: İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketi- Programın Genel Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	84
Tablo 23: İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Alan Bilgisi, Meslek Bilgi ve Genel Kültür Bilgisi Yeterlik Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	85
Tablo 24: İÖPYÖ Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	88
Tablo 25: Alan Bilgisi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Bilgisi Yeterliklerinin Üniversite Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları	89
Tablo 26: Lisans Programında Yer Alan Derslerin Kişisel Gelişime Katkı Açısından Bulguları	91

Tablo 27: Lisans Programında Yer Alan Derslerin Mesleki Gelişime Katkı Açısından Bulguları	93
Tablo 28: Lisans Programında Yer Alan Derslerin Uygulanabilirliğine Ait Bulgular	95
Tablo 29: Teknik Alt Yapı Eksikliği Durumuna İlişkin Görüşler	98
Tablo 30: Yurt Dışı Deneyim Kazanma Olanaklarına İlişkin Görüşler	102
Tablo 31: Üniversitenin Yabancı Kaynaklara Erişim / Bilimsel Araştırma Yapabilme Olanaklarına İlişkin Görüşler	106
Tablo 32: Fakültenin/Üniversitenin Öğretim Elemanı Sayı ve Niteliğine İlişkin Görüşler.....	108
Tablo 33: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Güncellik Durumuna İlişkin Görüşler.....	112
Tablo 34: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler	115
Tablo 35: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Teori ve Uygulama Dengesine İlişkin Görüşler	118
Tablo 36: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Derslerin İçerik ve Programdaki Sıralanışına İlişkin Görüşler	120
Tablo 37: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programındaki Alan Bilgisi Derslerinin Niteliğine İlişkin Görüşler	124
Tablo 38: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi Derslerinin Niteliğine İlişkin Görüşler	127
Tablo 39: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Genel Kültür Derslerinin Niteliğine İlişkin Görüşler	131
Tablo 40: Öğretmenlik Mesleğini Yapma Durumuna İlişkin Temalar	134
Tablo 41: Lisans Programının Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Temalar	137
Tablo 42: Lisans Programındaki Alan Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Temalar	139
Tablo 43: Lisans Programındaki Meslek Bilgisi Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Temalar	141
Tablo 44: Lisans Programındaki Genel Kültür Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Temalar	143
Tablo 45: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Daha Etkili Olabilmesine İlişkin Temalar	145

Tablo 46: Anadili İngilizce Olan ve Anadili İngilizce Olmayan Öğretmenlerin Öğretimde Sergiledikleri Davranış Farklılıklar	158
---	-----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Araştırmanın İşlem Basamakları	49
Şekil 2: İÖPYÖ Deneme Uygulaması Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği	64
Şekil 3: İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Yol (path) Grafiği	69
Şekil 4: Teknik Alt Yapı Durumuna İlişkin Model	98
Şekil 5: Yurt Dışı Deneyim Kazanma Olanaklarına İlişkin Model	102
Şekil 6: Üniversitelerin Yabancı Kaynaklara Erişim / Bilimsel Araştırma Yapabilme Olanaklarına İlişkin Model	106
Şekil 7: Bölümdeki Öğretim Elemanı Sayı ve Niteliğine İlişkin Model	108
Şekil 8: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Güncellik Durumuna İlişkin Model ..	112
Şekil 9: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Öğrencilerin İgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Model	115
Şekil 10: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Teori ve Uygulama Dengesine İlişkin Model	117
Şekil 11: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Derslerin İçerik ve Programdaki Sıralanışına İlişkin Model	120
Şekil 12: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Bilgisi Derslerinin Niteliğine İlişkin Model	123
Şekil 13: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi Derslerinin Niteliğine İlişkin Model	127
Şekil 14: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Genel Kültür Derslerinin Niteliğine İlişkin Model	130
Şekil 15: Öğretmenlik Mesleğini Yapma Durumuna İlişkin Model	134
Şekil 16: Lisans Programının Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Model	136
Şekil 17: Lisans Programındaki Alan Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Model	138
Şekil 18: Lisans Programındaki Meslek Bilgisi Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Model	140
Şekil 19: Lisans Programındaki Genel Kültür Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Model	142

Şekil 20: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Daha Etkili Olabilmesine İlişkin Model	145
---	-----



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturan yabancı dil öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik problem durumu ortaya konulmuş ve ilgili alanyazına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın problem cümlesine, alt problemlere ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda başta bilim ve teknolojiye olmak üzere gelişen iletişim ağlarıyla birlikte artık İngilizce tüm dünyada en yaygın konuşulan dili haline gelmiştir. Dünya genelinde yaygın ortak dil olması, İngilizce'nin okul programlarının erken dönemlerinden yükseköğretime kadar farklı öğretim kademelerinde zorunlu dersler arasında yer almasına neden olmuştur. İngilizce'ye artan taleple birlikte, ders saatlerinde ve öğretim programlarında yeniliklere gidilmiş ancak uluslararası göstergelerde ülkemiz istenilen düzeye ulaşamamıştır. Anadili İngilizce olmayan ülkelerdeki yetişkinlerin İngilizce yeterliliğini belirleyen "Education First English Proficiency Index" (EF-EPI) İngilizce Yeterlik Endeksi" 2015 verilerinde ülkemiz 70 ülke arasında 50. sırada yer almaktadır. (EF EPI, 2015).

Ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları incelendiğinde, İngilizce öğretiminde beklenen düzeyde bir başarı kaydedilemediği görülmektedir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) 2018 yılı YKS Değerlendirme Raporunda YKS-DİL alanından üniversiteye giren adayların %48 sinin doğru cevapladıkları soru sayısının 10 ile 30 arasında değiştiği görülmektedir. Benzer bir şekilde, ÖSYM 2017 Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sonuçları incelendiğinde 50 soru üzerinden ortalama puanın 24, 43 olduğu görülmektedir. Gerek YKS-DİL gerekse KPSS ÖABT İngilizce sınavına girenler bu alanda hazırlanan üniversite öğrencileri ve İngilizce öğretmen adayları olduğu düşünüldüğünde ortaya çıkan sonuç oldukça düşündürücüdür.

Veriler ışığında, küreselleşen dünyanın gereksinimleri doğrultusunda yabancı dil öğretimine yönelik artan ihtiyaçla birlikte, yabancı dil öğretimindeki geleneksel paradigma örneklerinden olan klasiklerin çevrilmesi ve çeviri yoluyla dil öğrenme yönelimleri günümüz ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Artık yabancı dil kültürler arası iletişim yoluyla bilgiyi edinmede bir araca dönüşmüş, bunun sonucu olarak yabancı dil öğrenme ve öğretme yöntemlerinde ciddi değişiklikler

gözlenmiştir (Huhn, 2012). Öğrencilerin sınıfların ötesinde farklı dil topluluklarıyla iletişim içinde olabilmeleri için sosyo-dilbilim, iletişim ve etkileşim yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Schick ve Nelson, 2001). Öğrencileri bu yeni paradigma içinde yetiştirebilmek için yabancı dil öğretmenlerinin iyi bir dilbilgisine sahip olmaları yetersiz kalmakta, mekanik dilbilim uygulamalarının ötesinde öğrencilerin dili iletişim aracı olarak kullanabilmelerini sağlayacak öğretim uygulamalarını işe koşmaları gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar çerçevesinde yabancı dil öğretmen eğitiminde çağın gereksinimlerine cevap verebilecek yenilik arayışları başlamıştır.

Yabancı dil öğretim programları geleneksel olarak uzun yıllar edebiyatın etkisi altında kalmıştır. Ancak bu eğilim, yabancı dil öğretiminde dil yeterlik standartlarının belirlenmesine yönelik çalışmalarla birlikte yeterlik temelli sınavların sayısının artması sonucunda dilbilgisini, sosyo-dilbilimini, söylem ve stratejik yeterliklerini içinde barındıran iletişimsel yeterliğe doğru evrilmiştir (Schick ve Nelson, 2001). İletişimsel yaklaşım temelindeki yöntemler öğretmenin sınıfta sürekli hedef dili konuşmasını gerektirmekte ve bu da geleneksel yaklaşımdan farklı olarak öğretmenlerin ileri seviyede yabancı dil yeterliğine sahip olmasını zorunlu hale getirmektedir. İyi bir dil yeterliğine ek olarak öğretmenlerin hedef dildeki kültürel öğelere aşina olmaları, öğretmeyi öğrenmeleri ve dil öğretiminde teknoloji uygulamalarına hâkim olmaları beklenmektedir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının çağın gereksinimlerine uygun olarak yetişebilmelerini sağlamak ve öğretmen eğitiminde standardı yakalamak adına alanyazında çeşitli yeterlik temelli çeşitli sınıflamalara yer verilmiştir. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, katılımcıların genellikle araştırmacının bağlı bulunduğu üniversiteden seçildiği ve programlar hakkında yapılan değerlendirmelerde genel görüşlere başvurulduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmalara sadece öğretmen adayı öğrenciler veya sadece öğretim elemanları dâhil edilmiştir. Bu kapsamda alanda, farklı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının ve uygulamadaki öğretmenlerin dâhil edildiği, farklı ölçek ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı kapsamlı program değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma problemi çerçevesinde alanyazında tanımlanan ve yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında sunulması önerilen bileşenler araştırılmış ve bu bileşenler ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca 2006 yılında uygulamaya konulan İngilizce Öğretmenliği lisans eğitim programındaki alanlara yönelik öğretim üyelerinin, lisans öğrencilerinin ve uygulamadaki öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma,

Ülkemizde sıkça dile getirilen yabancı dil ğretimi sorunlarına ğretmen eğitimi temelinde ışık tutması ve yurtdışı örnekleriyle birlikte İngilizce ğretmen eğitimi programlarımızın değerlendirilmesine katkı sunması bakımından önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın nemi

Yabancı dil ğretimi, eğitim sistemimizde her zaman güncelliği koruyan konulardan biri olmuştur. Ülkemizde özellikle son yıllarda yabancı dile ilişkin çalışmalar hızlandırılmış, farklı uygulamalarla yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesi planlanmıştır. Okullarda uygulanan yabancı dil dersleri 31.05.2006 tarih ve 26134 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve ğretimi Yönetmeliği çerçevesinde düzenlenmektedir. 2006 yılında ilköğretim 4. sınıftan başlatılan yabancı dil ders saatleri, 4+4+4 olarak kamuoyunda bilenen ve zorunlu eğitimi 3 basamağa ayıran yeni eğitim modeliyle 2013-2014 ğretim yılında başlamak üzere ilköğretim 2. sınıfta haftada ikişer saat olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte gerek yapılan değişikliklere uyum sağlamak gerekse yabancı dil öğretimini Avrupa Birliği standartlarına yaklaştırmak amacıyla İngilizce dersi ilk ve ortaöğretim programları Avrupa Ortak Avrupa Başvuru Metninde belirtilen standartlar çerçevesinde yeniden hazırlanmıştır. Ayrıca 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca hayata geçirilen Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Harekatı (FATİH) projesi kapsamında devlet okullarının teknolojik altyapılarının iyileştirilmesine ek olarak ders içeriklerinin ve materyallerinin dijital hale getirilmesi amaçlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca gerek İngilizce ğretimine gerekse eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik yürütülen bu çalışmalar kuşkusuz doğrudan bu dersleri verecek öğretmenlerin eğitimlerinde de bir takım yenilik arayışlarını gerekli kılmıştır.

Küçük yaş gruplarına yabancı dil öğretimini verebilecek öğretmenlerin yetişebilmesi için YK 2006 yılında yenilediği ders içeriklerine “ocuklara Yabancı Dil ğretimi” dersini eklemiştir. Ancak yabancı dil öğretimini iyileştirebilmek ve uluslararası standartlara yükseltebilmek için yürütülen çalışmalar genellikle ilköğretim ve ortaöğretim basamağında yani ğretim sürecine yönelik çalışmalarla sınırlı kalmıştır. İngilizce ğretmenlerinin hazırlanan yeni programlara uygun yeterliklerle yetiştirilmesi ve gerekli görülen bilgi iletişim teknolojilerini kullanabiliyor olmaları oldukça önemlidir. Nitekim iletişimsel yaklaşımın işe koşulduğu programları uygulayabilmesi için öğretmenlerin geleneksel anlayıştan farklı yeni yeterliklere sahip olması gerekmektedir. İhtiyaç duyulan bu yeni paradigmaya uygun olarak yabancı dil öğretmenlerini

yetiştirebilmek için uygulanan programların okul ortamındaki işlevselliğine yönelik çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin, öğretim üyelerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretmenliği lisans programına /uygulanan materyallere/sunulan fakülte olanaklarına ve program yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fakülte/üniversite olanakları ve bunların önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları lisans eğitim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterlikleri ne düzeydedir ve bunlar öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları derslerin kişisel/mesleki gelişimlerine katkısı ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. İngilizce Öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanlarının İngilizce Öğretmenliği lisans programı, programda yer alan Alan Bilgisi/ Meslek Bilgisi/Genel Kültür Bilgisi dersleri hakkındaki görüşleri ile fakülte/üniversite olanakları hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Milli Eğitimde Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan İngilizce Öğretmenlerinin aldıkları İngilizce Öğretmenliği lisans programının uygulamadaki işlevselliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.5. Sayıtlar

1. Araştırma aşağıda belirtilen sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.
2. Öğrenciler geliştirilen İngilizce öğretmenliği lisans değerlendirme anketine gerçek görüşleri doğrultusunda cevap vermiştir.
3. Öğretim elemanları yapılan görüşmelerde sorulan soruları gerçek görüşleri doğrultusunda cevaplandırmıştır.
4. İngilizce öğretmenleri yapılan görüşmelerde sorulan soruları gerçek görüşleri doğrultusunda cevaplandırmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2016-2017 öğretim yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği son sınıfında okuyan öğrenciler,
2. 2016-2017 öğretim yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanları,
3. 2016-2017 öğretim yılında Van İli merkez ilçelerinde görev yapan ve meslekte 5 yılını doldurmamış İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.
4. Elde edilen veriler, İngilizce öğretmenliği lisans değerlendirme anketi, İngilizce öğretmenliği program yeterlik ölçeği ve görüşme kapsamıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Alan bilgisi yeterliği: Bu çalışmada İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğinin alan bilgisi boyutundan elde edilen puan.

Genel kültür bilgisi yeterliği: Bu çalışmada İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğinin genel kültür bilgisi boyutundan elde edilen puan.

Meslek bilgisi yeterliği: Bu çalışmada İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğinin meslek bilgisi boyutundan elde edilen puan.

İngilizce Öğretmenliği program yeterlik düzeyi: İngilizce Öğretmenliği program yeterlik ölçeğinden elde edilen puanlar: 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde yeterli olarak tanımlanmıştır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilgili alanyazındaki kuramsal bilgilere ve ilgili çalışmalara yer verilecektir.

2.1. Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi İçeriği

Hızla değişen bir dünyaya ayak uydurabilecek nesilleri yetiştirmek ancak onları değişimin hızına ayak uydurabilecekleri bilgi, beceri ve tutumları kazandırmakla mümkündür. Eğitim yoluyla kazandırılacak bu becerileri kazandırmada öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenlerden beklenen geleceğin hızlı değişimine ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmektir ancak nitelikli öğretmen nasıl yetiştirilebilir, sorusu öğretmen eğitiminin nasıl olmasına yönelik ciddi bir konuyu gündeme getirmektedir.

Öğretmen eğitiminin öğrenci başarısı ve öğretmen niteliğinin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Rivkin, Kain ve Hanushak, 2005).

Birçok eğitim bilimci tarafından öğretmen eğitimi sürecinde konu alanı; pedagoji dersleri; okul deneyimi ve uygulama derslerine yer verilmesi gerektiği kabul görmüştür. Alanyazında öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince hangi bilgi türleriyle donatılmaları gerektiğine ilişkin farklı görüşler bulunsa da uzun yıllar öğretmen eğitimi için gerekli görülen bilgi temeli iki grupta sınırlandırılmıştır: alan bilgisi ve pedagojik bilgi. Kaur ve Yuen (2011) etkili bir öğretmenin en az iki bilgi türünde yeterli olması gerektiğini belirtmiştir, bunlar; içerik bilgisi ve pedagojik bilgi. Birincisi öğretmenin branşına ilişkin bilgisini içerirken, ikincisi öğretmenlerin öğretme-öğrenme durumlarına ve eğitim programlarına ilişkin bilgisini içermektedir. Shulman (1987) ise öğretmenliğin bilgi temelinin sadece mesleki eğitim ve bireysel deneyimler üzerinden yapılandırılmayacağını; aksine, içeriğin, pedagoji, program ve bağlamı kapsayan bir çerçeve üzerinden yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Shulman'a göre bilgi temelinde iki genel bölüm yer almaktadır; genel öğretmenlik bilgisi ve içerik-özelliği

öğretmenlik bilgisi. Shulman'ın (1987) öğretmenlik mesleğine ilişkin önerdiği kategoriler ve tanımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: *Schulman'ın Öğretmenlik Meslek Bilgisi Kategorileri*

	Kategori	Tanım
Genel Öğretmenlik Bilgisi	Eğitim Hedefleri Bilgisi	Eğitimin tarihi ve felsefi temellerinin, amaçlarının ve değerlerinin kavranması
	Eğitim Bağlam Bilgisi	Okulların, toplumun ve kültürlerin sosyo-kültürel ve kurumsal dinamiklerinin anlaşılması
	Genel Pedagoji Bilgisi	Etkili öğretim ve öğrenme için temel prensip, yöntem ve stratejilere hâkimiyet
	Öğrenci Bilgisi	Öğrencilerin gelişim özellikleriyle bilişsel, duyuşsal özelliklerinin, karakter, ilgi ve ihtiyaçlarının bilinmesi
	Program Bilgisi	Belli bir dersin öğretimi için gerekli olan konular, ders programı ve öğretim materyallerinin kavranması
İçerik Bilgisi	Konu Alanı Bilgisi	Konu alanının içerik ve yapısının akademik düzeyde bilinmesi
	Pedagojik İçerik Bilgisi	İçerik ve pedagojinin birleştirilerek öğretmene yardımcı olabilecek şekilde dersin başkaları için anlaşılabilir hale getirilebilmesi

Schulman öğretmen eğitimi için önerdiği bilgi kategorilerinde konu alanına özgü, teorik ve uygulamalı bilgi üzerinde durmuştur. Ayrıca öğrencilerin özellikleri, sınıfın ve toplumun içinde yer aldığı sosyal bağlamı da bilgi kategorilerinde değerlendirilmiştir. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin mesleki ve kişisel deneyimleri, sınıf ortamı, öğretmenlerin yansıtıcı uygulamaları ve araştırma becerileri gibi öğretimi etkileyen farklı değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler öğretmenlik eğitiminin bilgi temelini belirlerken daha geniş bir çerçevenin çizilmesini gerekli kılmaktadır.

Darling-Hammond(2000) öğretmen yetiştirme alanında yapılan çalışmalarda özellikle öğretme ve öğrenme bilgisi ile konu alanı bilgisi ileri düzeyde olan öğretmenlerin öğrencilere daha fazla etki ettiğini belirtmiştir. Ancak geleneksel dört yıllık lisans eğitiminin yetersiz oluşu ve özellikle üniversitede verilen dersler ile stajda yürütülen çalışmaların birbirinden kopuk bir şekilde yürütülmesi öğretmen eğitiminde eleştirilen konular arasında değerlendirilmiştir. Alandaki güncel çalışmalarda özellikle öğretmenlik meslek bilgisinin yapılandırılmasında Dewey'in bilginin yapılandırılmasındaki nosyonun etkili olduğu söylenebilir. Dewey'in öğretime ilişkin bilgi nosyonunda, vaka üzerinden yürütülen eğitimler ile öğretmen adaylarının teorik ve uygulamalı bilgileri işe koşarak yargıya varmaları hedeflenmektedir. Darling-

Hammond'un da belirttiği gibi sorgulamaya dayalı bu tür eğitimler öğretmenlerin dünyaya ve geçmiş deneyimleri birbirinden farklı olan öğrencilere değişik açılardan bakabilmesini sağlar. Böylelikle, öğretmenlerin farklı öğrencilere ulaşabilmek için mevcut pedagoji bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Etkili bir öğretmen eğitimi programının Darling-Hammond (2006)'a göre üç kritik ögesi bulunmaktadır. Bunlar; teorik ve uygulamalı dersler arasında uyum ve bütünlüşme; teori ve uygulamayı birbirine bağlayan pedagojinin işe koşulduğu derslere yönelik yoğun ve derinlemesine rehberlik imkânı; öğrenci farklılıklarına etkili bir şekilde hizmet eden okullarla yapılan yakın ve pro-aktif ilişkilerdir.

Öğretmenlik mesleği öğrencilere sunulan bir hizmettir ve bu hizmetin gereği olarak öğretmenlerin, öğrencileri anlaması ve farklı durumlarda onların daha başarılı olabilmelerini sağlamanın yollarını iyi bilmesi gerekmektedir. Öğretim programlarının yapılandırılmasında temel yapı olarak öğrenme ve öğrenme farklılıklarının derinlemesine analizi eskiden öğretmen eğitimin temelinde yer almamaktaydı. Bu alanlar geleneksel olarak program geliştirme uzmanlarının ve psikologların çalışma alanlarıyla sınırlıydı. Başkaları tarafından geliştirilen programları uyarlayabilmeleri için ise öğretmenlere öğretim stratejileri öğretiliyordu. Bu yaklaşım, anatomi ve fizyoloji dersi vermeden sadece cerrahi bilgiyle doktor yetiştirmek anlamına geliyordu. Ancak öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenme farklılıkları konusunda derinlemesine bir bilgi olmadan öğretmenlerin hangi tekniği veya materyali ne zaman ve nasıl kullanacağını bilmesi mümkün değildir. Ayrıca dersler arasında anlamlı bir program ilişkisi kuramayan öğretmenler derse ilişkin hedeflerini de gerçekleştiremezler. Öğretmenleri basit ve kutuplaştırılmış eğitim politikalarına maruz bırakmak yerine, öğrencileri sağlıklı değerlendirebilmelerini ve farklı durumlara uygun stratejileri işe koşabilmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerle donatmak gerekmektedir. Özellikle günümüzün farklı kültür, dil ve öğrenme yaklaşımlarıyla donatılmış öğrencilerine cevap verebilmek için öğretmenlerin gelişmiş tanımlayıcı yetenekleriyle kararlarını verebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerin öğretme ve öğrenmenin zorlu problemlerine cevap verebilecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Darling-Hammond, 2006).

Bilginin hızla değişiyor ve tüketiliyor olması, öğretmenlik mesleğini birçok açıdan etkilemiştir. Özellikle sosyal medyanın ve teknolojik altyapının hızla değiştiği bir dönemde öğrencilere bilgiyi doğrudan aktaran öğretmen profili yerine öğrencilerine bu yığınla bilgiyle baş edebilmeyi ve eleştirel düşünebilmeyi öğreten öğretmenlerin yetişmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda, 21. yüzyıl becerileri, teknolojinin gelişimiyle

birlikte öğretmen eğitiminin bilgi temelinde gündeme gelen konular arasındadır. Önceleri farklı disiplinler ve kuruluşlar tarafından tanımlanan 21. yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları da gecikmemiştir. Dönem olarak uzunca bir zaman dilimini kapsayan bir yüzyılda, becerilerin yıllar içinde güncellemesi kaçınılmazdır. Özcan (2013) tarafından hazırlanan ve TÜSİAD tarafından yayınlanan “Okulda Üniversite: Türkiye’de Öğretmen Eğitimin Yeniden Yapılandırmak İçin Bir model Önerisi” başlıklı raporda öğretmenler için gerekli görülen 21. yüzyıl becerilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Eleştirel düşünme
- Dijital teknolojiyi kullanma
- Mevcut bilginin yönetimi
- Araştırmaya dayalı problem çözme
- Yenilik ve yaratıcılık
- Takım çalışması
- Farklı dil ve kültürlerde iletişim
- Küresel standartlarda kalite bilinci
- Demokratik zihniyet ve davranış
- Çevre bilinci ve doğayı koruma becerisi
- Sağlıklı yaşam bilinci ve becerisi

Wilson’ın da belirttiği üzere, 21. yüzyılda dünyayı yönetenler sadece bilgi sahibi olan kişilerce olmayacaktır. Bilgelik peşinde koşarken, bilgi yığını içinde boğulmaktayız. Bu nedenle dünya, eleştirel düşünebilen, doğru bilgiyi doğru yerde kullanabilen ve tercihlerini akıllıca yapabilen kişilerce yönetilecektir (Akt. Eret, 2013). Öğretmenlerden böylesine bir dönemde, değişen toplumsal koşullarla baş edebilmesi, değişen eğitim beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi beklenmektedir. Teknolojik ve toplumsal değişimlerin yanı sıra ekonomi ve işgücü piyasasındaki gelişmeler de eğitim politikalarını ve eğitim programları etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminin çerçevesi, teknoloji, bilim, ekonomi ve doğadaki gelişmeler ile bunlarla baş edebilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri kapsayan bir bilgi zemininde olmalıdır.

2.2. Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi İçeriği ve Bileşenleri

Yabancı dil öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlerden farklı olarak üstesinden gelmeleri gereken bir takım zorluklar bulunmak; bunlar; yabancı dil yeterliklerini geliştirmek, hedef dilin kullanıldığı coğrafyanın dışında, farklı kültürel ortamlarda öğretim yapmak, alan yazındaki güncel çalışmaları sınıf içinde uygulamak

ve mesleki gelişmelerinin devamlılığını sağlamaktır. (Gonzalez, 2000). Öğretmenlerin bu zorlukları aşabilmeleri için yabancı dil bilgilerini, pedagojik uygulamaları ve öğrenme teorilerini eğitim ortamında işe koşabilmeleri gerekmektedir.

Yabancı diller eğitimi bölümünde edebiyat ve geleneksel çeviri yöntemlerinin etkisinin azalmasıyla iletişimsel yeterliği geliştirmeye yönelik bir eğilim oluşmuştur. İletişimsel yaklaşım temelindeki yöntemler öğretmenin sınıfta sürekli hedef dili konuşmasını gerektiriyor ve bu da geleneksel yaklaşımdan farklı olarak öğretmenlerin ileri seviyede dil yeterliğine sahip olmasını zorunlu hale getiriyor. İyi bir dil yeterliğine ek olarak öğretmenlerin hedef dildeki kültürel öğelere aşina olması, öğretmeyi öğrenmeleri ve dil öğretiminde teknoloji uygulamalarına hâkim olması beklenmektedir. Yabancı dil öğretmeni bu değişen paradigmada yetiştirmek demek, onu sınıf içinde mekanik dil uygulamalarını işe koşan birisi olarak görmekten daha fazlası demektir (Huhn, 2012). Günümüz yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerine sınıf içinde ve sınıf dışındaki topluluklarla iletişime geçebilmeleri konusunda rehberlik edebilmeleri ve öğrencilerin kendi gelişmelerini takip edebilmelerine imkân veren geri bildirimleri sağlayabilmesi gerekmektedir (Shrum ve Glisan, 2010). Öğretmen yetiştirme programlarının değişen paradigmaya uygun olarak, öğretmenin sınıfa gerekli yeterliklerle donatılmış olarak girmesini sağlayan en kapsamlı yaklaşımla düzenlenmesi gerekir (Huhn, 2012).

Yabancı dil öğretmen eğitimi programlarının içeriklerine ilişkin alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Peacock (2009) alan yazındaki görüşleri şu şekilde özetlemiştir:

Wallace (1991) yabancı dil öğretmen eğitimi programlarının açıkça belirtilen bir felsefesinin olmasının ve içeriğin bu felsefeye uygun olarak yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Wallace ayrıca teorik ve uygulamalı bilgi arasındaki dengenin önemine vurgu yapmıştır. Wedell (1992) yabancı dil öğretiminde gerekli görülen parçalar arasındaki dengenin kurulmasını gerektiğini savunmuştur. Wedell'in belirttiği temel parçalar şu şekildedir; dilbilim yeterliği, pedagoji yeterlik ve yönetim becerilerinden oluşur. Burada dilbilim yeterliğinden kastedilen dil yeterliğidir. Crandall (1993) farklı durumlara uygun çeşitli öğretim yaklaşımlarının desteklendiği esnek eğitimlerin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir; Wallace ise buna materyal uyarlama ve kullanma yeterliğini eklemiştir. Farklı bir yaklaşımlar da ise uygulamanın önemi üzerine durulmuştur. Bu yaklaşımlarda, öğretmenlik eğitiminde, stajyer öğrencilerin gözlem yapabilmelerinin yanı sıra deneyimlerini de yansıtabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Örneğin, Wu (1996) Çin'deki İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin pasif alıcılar olduğunu, tecrübeli öğretmenleri sadece gözlemlediklerini ve yapılanların aynısını yaptıklarını belirtmiştir. Bu gözlemlerde, öğretmen adayları, kendi deneyimlerini yansıtmamaktadır, bu nedenle "ne yapıldığı, neden yapıldığından daha önemli görülmektedir.

Yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında, genellikle öğrencilerin programa katılmadan önce birer dil öğrencileri olduğu unutulmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin algılarının, dil öğrenme deneyimleriyle şekillendiği göz ardı edilmekte, bu da programların başarısızlığa uğramasına neden olmaktadır. Programların başarıya ulaşabilmesi için program uygulayıcılarının eğitim verdikleri öğretmen adaylarının önceden birer yabancı dil öğrencileri olduğunu ve dil öğrenimine ilişkin önceki bilgilerinin yapılandırılması yoluyla öğretimin düzenlenebileceğini unutmamaları gerekmektedir (Zhan, 2008). Ne yazık ki İngilizce öğretmen yetiştirme programları, konu olarak İngilizcenin öğretimini, mesleki yeterlik olarak ise öğretmenin öğrenilmesini içeren bir program sunma eğilimindedir. Freeman'ın (2001) da belirttiği gibi bu iki alanın karışımından oluşan öğretmen yetiştirme programları 1980 yılına kadar oldukça yaygındı. Konu alanı olarak İngilizcenin öğretilmesine odaklanıldığı için edebiyat ve dilbilim gibi disiplinlerden fazlasıyla yararlanılmaktaydı. Fakat öğretmen adayları öğrenciler birer birey olarak ihmal edilmekteydi.

Araştırmacılar yabancı dil öğretmen eğitimi programlarının başarıya ulaşabilmesi için uygulanan eğitimin öğretmen adaylarının bireysel deneyimleriyle birlikte sosyo-kültürel bağlamda, okul ortamı içerisinde incelenmesi gerekliliği üzerinde durmaya başlamışlardır. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim süresince sadece edindikleri somut bilgi ve olgularla iyi İngilizce öğretmeni olamayacağı anlaşıldı (Zhan, 2008). Bu nedenle, Freeman ve Johnson (1998) yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında vurgunun teorik bilgi ve öğretim becerileri üzerine yoğunlaşmasını eleştirmiş ve öğrenmenin gerçekleştiği sosyal bağlamın da (örneğin sınıflar) öğretmen yetiştirme programlarının bilgi temelinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Johnson (2006)'da benzer şekilde öğrenmenin dinamik, sosyal bir etkinlik olduğunu, bu nedenle öğrenmenin sosyal bağlamıyla birlikte ele alınması gerektiğinin altını çizmiştir. Nitekim öğretmenler öğretim bilgisinin sadece olgu ve teorilerin genişlemesiyle öğrenilmediğini, aksine öğretimin karşılaştıkları sınıflarda edindikleri deneyimlerle deneysel ve sosyal olarak yapılandığını bilmektedirler.

Bu kapsamda, alan yazında yabancı dil öğretmen eğitiminde kazandırılması gerekli görülen "bilgiden" kastedilen nelerdir ve bunlar hangi düzeyde olmalıdır? sorularına verilen farklı görüşler bulunmaktadır. Lafayette (1993) yabancı dil öğretmen eğitiminde olması gereken bilgi boyutunun dil yeterliği ve dil bilgisiyle edebiyat ve kültür bilgisi alanlarını kapsayan bir yapıda olması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, bilgi temelini oluşturan 3 alanı ele alır; dil yeterliği, uygarlık, kültür ve dil analizidir. Lafayette'ye göre yabancı dil öğretmenlerinin hedef dilde ileri düzeyde yeterliklerinin olması

gerekmektedir. Uygarlık ve kültür bağlamında ise önemli görülen husus, öğretmenlerin öğrencilere bu yeni kültürü tanıtmaları yoluyla kültürel hassasiyetin ve duyarlılığın oluşmasıdır. Lafayette göre ayrıca yabancı dil öğretmenleri sadece dil yapıları hakkında değil, bunun yanı sıra ikinci dil edinimi ve uygulamalı dil bilim üzerine de dersler almalıdır. Day (1991) ise yabancı dil öğretmen eğitiminde kazandırılması gereken “bilgi temelini” dört kategori altında incelemektedir:

1. İçerik Bilgisi: Konu alanı bilgisi ve yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dilin bilgisi. Örneğin; İngiliz Dili (söz dizimi, anlam bilim, fonoloji ve edim bilim), İngiliz dilinin edebi ve kültürel yönleri.
2. Pedagoji Bilgisi: Konu alanına odaklanmadan genel öğretim stratejileri, inançlar ve uygulamalar bilgisi (nasıl öğretiyoruz?). Örneğin; sınıf yönetimi, motivasyon, karar verme süreçleri.
3. Pedagojik İçerik Bilgisi: Konu alanını öğrencilerin anlayabilmelerine olanak sağlayacak farklı öğretim yollarının bilgisi, öğrenciler ne tür zorluklarla karşılaşabilirler? Bu problemlerin üstesinden nasıl geliriz? (İngilizce yabancı/ikinci dil olarak nasıl verilir; veya okuma ve yazma becerisi nasıl kazandırılır), İngilizce dilbilgisi öğretimi, yabancı dil materyal değerlendirme ve geliştirme, yabancı dil ölçme, program geliştirme ve değerlendirme, İngilizce öğretim yöntemleri.
4. Yardımcı Bilgi: İngilizce öğretimine yönelik farklı disiplinlerin görüşleri. Örneğin, psiko-dilbilim, dilbilim, ikinci dil edinimi, sosyo-dilbilim, araştırma yöntemleri.

Day'den farklı olarak Richards (1998) ise 6 boyuttan oluşan bir bilgi temeli önermektedir. Bunlar: *öğretim teorisi* (öğretim yaklaşımları ve uygulamalarına ilişkin teori temeli), *öğretim becerileri* (bütün öğretmenler için gerekli olan boyut), *iletişim ve dil yeterliği* (iletişimde ve dil kullanımında yeterlik), *konu alanı bilgisi* (dil öğretimine ilişkin özel alan bilgisi), *pedagojik sorgulama ve karar verme* (öğretim uygulamalarına yönelik karışık bilişsel ve problem çözme becerileri), *bağlam bilgisi* (kurumlar, öğrenciler ve programların yanı sıra eğitim ve dil politikalarını kapsar).

Ur'a (1992) göre yabancı dil öğretmen eğitimini iki ana bileşenden oluşur: teori ve uygulama. Burada önemle vurgulanan yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında teori ve uygulama arasındaki dengedir: programlar ne çok teorik ne de tamamen

uygulamaya dönük olmalıdır. Dil öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için bir takım teorik bilgilerle donatılmalı, ancak bunun yanı sıra uygulamada kendi teorilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak uygulama derslerine de yer verilmelidir.

Berry'nin (1990) yabancı dil öğretmen eğitimi programı 5 bileşenden oluşmaktadır:

1. Beceri bileşeni
2. Metodoloji (yöntem) bileşeni
3. Teori bileşeni
4. Konu alanı bileşeni
5. Dil yeterliği bileşeni

Beceri bileşeni gözlem ve öğretme uygulamasına yani dil öğretimi uygulamasına dayanmaktadır; yöntem bileşeni dil öğretimine yönelik yöntem, felsefe derslerinin yanı sıra yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile materyal geliştirme ve adaptasyon derslerinden oluşur. Her ne kadar yöntem dersleri teorik olsa da, teori bileşeninde temel vurgu dil, öğretim ve öğrenmenin üzerindedir. Konu alanı bileşeni dil, kültür ve dile özgü edebiyat bilgisi derslerinden oluşur. Son bileşen olan dil yeterliği bileşenin de ise öğretmen adaylarının öğretilen hedef dildeki yeterlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler bulunmaktadır.

Cullen'ın (1994) yabancı dil öğretmen eğitimine yönelik sunduğu bileşenler 4 grup altında toplanmaktadır. Bunlar; yöntem ve pedagojik beceriler, dilbilim, edebiyat ve dil yeterliğidir. Yöntem ve pedagojik beceriler bileşeninde, İngilizce öğretiminde işe koşulan farklı yöntem ve teknikler ile sınıf içi uygulamalarda sergilenen beceriler bulunmaktadır. İkinci bileşen olarak belirtilen dilbilim başlığı altında dil ve dil öğrenme teorileri, dil sistemleri, fonoloji ve İngilizce' nin eğitim sisteminde ve toplumdaki yeri incelenmektedir. Edebiyat bileşeninde amaç, öğretmen adaylarının farklı metinleri anlayarak bunları dil öğretiminde işe koşmalarını sağlamaktır. Son bileşen olarak dil yeterliğiyle amaçlanan öğretmen adaylarının genel olarak öğretilen dildeki yeterliklerini geliştirmektir.

Freeman ve Johnson (1998) öğretim sürecinin, öğrenmenin gerçekleştiği sosyo-kültürel bağlamdan bağımsız değerlendirilemeyeceğini belirterek yabancı dil öğretmen eğitiminin bilgi boyutunun yeniden kavramlaştırılması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu

bağlamda, bilgi boyutunun içeriğinde, öğretim faaliyetleri ile bunu gerçekleştiren öğretmen ve öğretimin gerçekleştiği ortam dikkate alınmalıdır. Freeman ve Johnson'a göre birçok yabancı dil öğretmen eğitimi program içerikleri dil, dil öğrenimi ve dil öğretimi bilgisi dersleri; çok çeşitli öğretim uygulamaları ve yöntem dersleri ile bu teorik bilgilerin uygulanacağı sınıf uygulamaları derslerinden oluşmaktadır. Hatta bazı dersler birbirinden bağımsız, ilişkisiz paketler halinde sunulabilmektedir. Öğretmeyi öğrenmek önceki deneyimlerle şekillenen bir süreçtir, bu nedenle, öğrencilerin önceki öğrenme deneyimleri öğretmen eğitiminde dikkate alınmalıdır. Freeman ve Johnson, yabancı dil öğretmen eğitimine 3 boyutlu "bilgi temeli" çerçevesi önermektedir. Öğretmen adaylarına kazandırılacak bilginin 3 boyuta dönük olması gerekmektedir; a) öğretmen ve öğrencinin doğası; b) okul ve okullaşmasının doğası; c) dil öğretiminin doğası (bu boyut pedagoji, konu alanı, içerik ve dil öğrenimi kapsamaktadır). Bu önerme, yabancı dil öğretiminin ve öğretmen eğitiminin dayandığı ve konu alanı ile öğrenci faktörünü ayrı ayrı değerlendiren anlayışa karşı gelişen zıt bir yaklaşımdır.

Freeman ve Johnson tarafından yabancı dil öğretmen eğitiminin bilgi temeline yönelik önerilen 3 boyut şunlardır; 1. öğretmen-öğrenci; 2. sosyal bağlam (okul ve okullaşma); 3. pedagojik süreç (dil öğretimi)

1. *Öğretmen-Öğrenci*: Öğretmen eğitimi programları, dili öğrenen öğrencilerden ziyade, dil öğretiminin öğrencileri olarak öğretmenlerle ilgilenir. Bu nedenle, dil öğrenenlerden farklı olarak öğretmen adayına odaklanılır. Öğretmen eğitiminin bilgi temelinde bireylerin nasıl öğretmeyi öğrendikleri; karışık faktörler, etkiler ve süreçler hakkında bilgi verebilmesi gerekir.
2. *Sosyal Bağlam (Okul-Okullaşma)*: Öğretmenlere etkili bir bilgi temeli sunmak için sosyal ve kültürel bağlamda okul ve okullaşma çok önemlidir. Okullarda odak noktası öğretimin ve öğrenmenin gerçekleştiği sosyokültürel ve fiziksel ortamdır. Okullaşmada ise odak, öğretimin okul ortamında önemli bir yerinin olduğu sosyokültürel ve tarihsel süreçtedir. Okul ve okullaşmayı yabancı dil öğretmen eğitiminin bilgi temelinde bir bileşen olarak görmenin altında, dil öğretiminin sosyokültürel bağlamdan ayrı düşünülmemeyeceği inancı yatmaktadır. Bu ortam ve süreçler yabancı dil öğretmenlerinin ne yapabileceğini önemli ölçüde şekillendirmektedir.

3. *Pedagojik Süreç (Dil Öğretimi ve Öğrenimi)*: Öğretime ilişkin bilgi temelini anlaşılabilirliği ancak öğrenme süreçlerinin öğrenci faktörüyle birlikte araştırılmasıyla mümkündür.

Tarone ve Allwright (2005) ise Freeman ve Johnson'ın bilgi boyutuna ilişkin sunduğu çerçevede *ikinci/yabancı dil öğrencileri* boyutunun eksik olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere sunulacak eğitimin içeriğinin, öğrencilerin kimler olduğuna, neden ve nasıl öğrendiklerine, motivasyon kaynaklarının neler olabileceği konusunda öğretmenlere yardımcı olması gerekir. Ayrıca ikinci veya yabancı dil öğretmen eğitiminin alana özel değişkenleri içermesi bakımından diğer disiplinlerin öğretmen eğitimlerinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu değişkenleri anlayabilmek için öğretmenlerin ikinci dil edinimine ilişkin çalışmaları yakinen takip etmeleri gerekmektedir (Akt. Fandino, 2012).

Peyton'a (2006) göre ise, iyi bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

1. Hedef dilin tüm becerilerinde yüksek derecede yeterli olması (konuşma, dinleme, okuma ve yazma),
2. Dili hem sosyal hem de profesyonel amaçlar için gerçek hayatta kullanabilmesi,
3. Hem sözel hem de yazılı basında hedef dili anlayabilmesi,
4. Sanatta ve akademik alanlarda iyi bir temelini olması,
5. Öğretilen dilin konuşulduğu bölgelerdeki sosyal, politik, tarihi ve ekonomik gerçekleri anlayabilmesi,
6. İnsanın büyümesini ve gelişimini, öğrenme teorisini ve yabancı dil edinimine ilişkin teorileri, bütün öğrencilerde kültürel anlayış ve uzmanlığı geliştirici stratejiler dağarcığını içeren pedagojik bilgi ve becerilere sahip olması,
7. Teknoloji kullanımına yönelik bilgisi olması ve bu bilgiyi dil öğretiminde kullanabilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil öğretmen eğitiminin bilgi boyutuna ilişkin alan yazında bulunan görüşler Fandino (2012) tarafından özetlenmiş ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Yabancı /İkinci Dil Öğretmen Eğitimi Bilgi Boyutuna İlişkin Görüşler

İkinci/Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi Bilgi Temeli	Lafayette (1993)	Dil Yeterliği Uygarlık ve Kültür Dil Analizi
	Day (1993)	İçerik Bilgisi Pedagoji Bilgisi Pedagojik İçerik Bilgisi Yardımcı Bilgi
	Richards (1998)	Öğretim Teorileri Öğretim Becerileri İletişim ve Dil Yeterliği Konu Alanı Bilgisi Pedagojik Sorgulama ve Karar Verme Bağlam Bilgisi
	Freeman& Johnson (1998)	Dil öğretiminin öğrencileri olarak öğretmenler Öğretmen eğitiminin tarihi ve sosyo-kültürel bağlam olarak okullar ve okullaşma Dil öğrenme süreçleri, içerik, konu alanı hakkında öğretmenlerin pedagojik düşünceleri
	Tarone&Allwright (2005)	İkinci/yabancı dil öğrencileri Öğrenci öğrenmeleri İkinci dil edinimi üzerine araştırmalar

Öğretim etkinliği, öğretmenlerin, sınıf ortamının ve okulun dışarıda tutulduğu bir bağlamda değerlendirilemez. Öğretime ilişkin tartışmalar genellikle 2 kategoriye ayrılmaktadır; gömülü-uygulama ve öncül-kuram (grounded-priori) çalışmalar. Gömülü veya uygulamalı kategori sınıf içi uygulamalara dayanan dil öğretim çalışmalarını içerir ve ne yazık ki sınıf içi uygulamalara dayanan çalışmalarla sınırlıdır (Freeman ve Johnson 1998). Diğer taraftan, dil öğretiminin bilgi temelindeki araştırmaların çoğu öğretime yönelik teorik bir zemin oluşturan öncül iddialara veya tavsiyelere dayanmaktadır. Tarihsel süreçte dil öğretiminin farklı disiplinlerle ilişkisini ortaya koyan birçok çerçeve veya model önerilmiştir. Ancak bunlar normatif tanımlamalar olarak yerini almıştır. Örneğin Shulman (1987) pedagojik içerik bilgisi ile alana özgü içerik bilgisini ayırmıştır. Schön (1983-1987) ise öğretmenlerin mesleki bilgileri ile pratikte işe koştukları öncelikli çözümler arasında bir ayrıma gitmiştir ve bunu *teknik rasyonellik* olarak adlandırmıştır. Bu ayrımı yaparak Schön, öğretmen eğitiminde ve öğretiminde bir değişimi ortaya koymuştur, çünkü artık öğretmenler yansıtıcı uygulamalarla kendi düşüncelerini anlamaya başlamıştır. Freeman ve Johnson ise öğretmen eğitiminin pedagojik süreç ve bilgi temelindeki tartışmalarında, doğası gereği epistemolojik olan bilgiyi, araştırmalara dayanan, tanımlayıcı bilgidan ayırmıştır.

Son yıllarda özellikle yabancı dil öğretim programlarında yapılan değişiklikler, yabancı dil saatlerinin artırılarak erken yaşta dil öğretimine başlanması ve alandaki iletişimsel yaklaşım temelindeki çalışmalar İngilizce öğretmen eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler için yabancı dil öğretimine yönelik standart belirleme çalışmaları hız kazanmıştır. Özellikle uygulamalı dilbilim, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile öğretmen yeterliklerine yönelik yürütülen çalışmalar yabancı dil öğretmen eğitimi için bir çerçeve oluşturmuştur.

Alan yazında yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ilişkin güncel sınıflandırmalardan birisi 1967 yılında kurulan Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Kurulu (ACTFL) tarafından yapılmıştır. Kurul her seviyede dil öğretimini ve öğrenimini desteklemek amacıyla gerek dil öğrenimi gerekse dil öğretimi alanında belli standartlar belirlemiş ve bu standartları belli dönemlerde güncellemiştir. Kurul ayrıca 2002 yılında kendi bünyesinde ayrı bir birim oluşturarak (ACTFL/CAEP) yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlara ilişkin standartları da belirlemiş ve bu standartları 2013 yılında revize etmiştir. Yabancı dil öğretmenlerine alacakları eğitimlerin çerçevesine ilişkin Kurulun belirlediği 6 standart içeriği bulunmaktadır (ACTFL, 2013):

1. Standart: Dil yeterliği: kişilerarası, yorumlayıcı ve sunuşa yönelik:

Yabancı dil öğretmen adayları öğretilecek hedef dilde ileri düzeyde dil yeterliğine sahip olmalı ve öğretmen yetiştirme programları bunu desteklemelidir. Ayrıca kişilerarası etkili iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının öğretilecek hedef dilde sözlü ve yazılı olarak kendilerini etkili anlatabilmeleri önemlidir.

2. Standart: Kültür, Dilbilim, Edebiyat ve Diğer Disiplinlerin Kavramları:

Öğretmen adayları, hedef kültürdeki bakış açılarını, ürün ve uygulamalar arasındaki ilişkiyi anlayabilmelidir. Hedef dil sisteminin dilbilimsel öğelerini ve dilin değişen doğasını anlayabilmeleri istenmektedir. Adaylar edebi metin, film, belge vb. sanat eserlerindeki farklı görüşleri tanımlayabilmeliler.

3. Standart: Dil Edinim Teorileri, Öğrenciler ve İhtiyaçları Bilgisi:

Dil öğretimini sağlamak ve kültürel açıdan zengin bir ortam sunabilmek için öğretmen adayının dilin nasıl öğrenildiği hakkında bilgisinin olması ve bunu kullanabilmesi gerekir. Ayrıca öğretmen adayları, öğrencilerinin gelişim özellikleri, becerileri, geçmiş bilgileri ve öğrenme stilleri hakkında bilgi edinmelidir ki öğrenciler için destekleyici öğrenme ortamları sunabilsin.

- 4. Standart: Standartların Planlanması ve Öğretime Entegrasyonu:** Öğretmen adayları yabancı dile ilişkin ulusal standartları anlayabilmeli ve bunları öğretime uyarlayabilmelidir. Bu standartlara uygun sınıf içi etkinlikler yoluyla öğretimi düzenleyebilmelidir. Öğretmen adayları, sınıf içinde iletişimi sağlamak için belirtilen standartlara uygun özgün ders materyallerini ve gerekli teknolojiyi kullanır, ayrıca ders materyallerini uyarlayabilir veya kendisi hazırlayabilir.
- 5. Standart: Kültürün ve Dilin Değerlendirilmesi:** Farklı öğrenci gruplarına uygun çeşitli değerlendirme modellerini kullanarak öğrencileri süreç içerisinde değerlendirebilir. Yapılan değerlendirme sonuçlarına göre öğretim için gerekli düzenlemeleri yapar. Öğrencilerin performans sonuçlarını raporlaştırarak paydaşlarla paylaşır ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlar.
- 6. Mesleki Gelişim, Savunma ve Etik:** Öğretmen adayları, dilbilim, kültür ve pedagojik yeterliklerini geliştirmek ve bunları uygulamaya yansıtabilmesini sağlamak amacıyla mevcut mesleki gelişim imkânlarını kullanabilir. Öğretmen adayları, öğrencilerinin 21. yüzyılın küreselleşen dünyasına başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmesi için dillerin ve kültürlerin rol ve önemini farkındadır. Adaylar ayrıca dillerin ve kültürlerin öğretilmesini savunmak için işbirliğinin önemini farkındadırlar. Bütün paydaşlarla etik ve eşit ilişkilere sadık kalırlar ve profesyonel dil öğretmeni olmanın imkânlarının ve sorumluluklarının farkındadırlar.

Kurul ayrıca yukarıda belirtilen standartlara uygun öğretmen yetiştirme programları sunabilmek için 8 temel bileşenin gerekliliğini özellikle belirtilir. Belirtilen 8 temel bileşen öğretmen yetiştirme programlarının temelini oluşturur ve özetle şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının iletişimin her alanında yabancı dil yeterliklerinin geliştirilmesi desteklenmeli, özellikle bütün derslerde sözel iletişim üzerinde vurgunun olması gerekir. Yabancı dilde ileri seviyede yabancı dil dersleri sağlanmalıdır.
2. Adayların süreç içerisinde sürekli değerlendirilmesi ve teşhise yönelik dönütlerle beklenen yabancı dil seviyesine göre kendi gelişimlerini takip etmelerinin sağlanması gerekir.
3. Programlarda dil, dilbilim, kültür ve edebiyat bileşenlerinin olması gerekir.

4. Mevcut öğretim yaklaşımları ve yönelimleri hakkında bilgili, yabancı dil öğretiminde uzman kişiler tarafından yöntem dersi verilmelidir.
5. Stajyer öğretmenlikten önce yabancı dil sınıflarında alan deneyimi kazanılmalı.
6. Stajyerlik esnasında, alanında deneyimli, yabancı dil öğretimindeki güncel yaklaşımlar ve yönelimler hakkında bilgili bir öğretmen denetiminde alan deneyimine yer verilmeli.
7. Adaylara öğretim hayatlarında kullanabilecekleri teknoloji destekli öğretim imkânı deneyimi kazandırılmalı.
8. Adaylara yurt dışı eğitim programlarına katılabilme imkânı sağlanmalıdır.

Avrupa Birliği 2000 yılından itibaren yabancı dil öğretimini geliştirmek amacıyla çalışmalara başlamıştır. Yabancı dil öğrencilerinin edinmesi gereken yeterliklerin sınıflandırılmasına yönelik geliştirilen Ortak Avrupa Başvuru Metnine ek olarak yabancı dil öğretmen eğitimine yönelik de bir takım standartlar belirlemeye çalışmıştır. Komisyon Avrupa vatandaşlarının erken yaşta en az iki yabancı dil öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır. Hiç kuşkusuz, bu amaca ulaşmada yabancı dil öğretmenlerinin büyük bir rolü vardır. Bu amaçla yabancı dil politika belirleyicileri ve yabancı dil öğretmen eğitimcilerinin başvurabilecekleri ortak ölçüt çerçevesi belirlenmiştir. Bu ortak ölçüt çerçevesi, yabancı dil öğretmenleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kapsayan toplam 4 başlık ve 40 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar için bir kontrol niteliğindeki madde başlıkları şu şekildedir:

1. Yapı: Bu başlık altında yabancı dil eğitiminde bulunması gereken farklı boyutlara ve bunların birbirleriyle olan ilişkisine yer verilmektedir.

1. Akademik çalışmayla öğretmenlik uygulamasını bütünleştiren bir eğitim programı,
2. Esnek ve modüler bir yapıda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim
3. Öğretim pratiğinin geliştirilmesine yönelik açık bir çerçeve
4. Danışman-mentör bir öğretmenle çalışma ve danışmanlığın değerini anlama
5. Çok kültürlü ve kültürlerarası ortamda deneyim kazanma
6. Yurtdışındaki paydaşlarla ziyaret, değişim veya bilgisayar destekli etkileşimi kapsayan bir ortaklık
7. Öğretilecek dilin anadil olarak konuşulduğu ülkelerde okuma veya çalışma imkânı

8. Birden fazla ülkede öğretim faaliyetlerine katılma veya gözlem yapma imkânı
9. Akreditasyon ve hareketliliği sağlayabilmek için hizmet içinde veya öncesinde Avrupa seviyesinde değerlendirme çerçevesi sunulması
10. Hizmet içi eğitimin bir parçası olarak sürekli öğretim becerilerinin geliştirilmesi
11. Öğretmen eğitimcilerinin sürekli eğitimlere tabi tutulması
12. Okuldaki danışman öğretmenlerin nasıl danışmanlık yapacaklarına yönelik eğitilmesi
13. Farklı dilleri öğreten öğretmen adaylarıyla yakın ilişkiler içinde olma

2. Bilgi ve Anlama: Bu bölümde hizmet içinde ve öncesinde yabancı dil öğretmen adaylarının dil öğretimi ve öğrenimine ilişkin ne bilmesi gerektiğine yönelik maddeler bulunmaktadır.

14. Yabancı dil öğretimine yönelik yöntem, sınıf içi teknikler ve etkinliklere konusunda eğitim alma
15. Öğretme ve öğrenme yaklaşımlarına yönelik eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşımla eğitilme
16. Öğretmen adaylarının genel dil yeterlikleri ile dilbilim yeterliklerini geliştirmeye yönelik derslerin sunulması
17. Eğitim amaçlı bilgi iletişim teknolojileri derslerinin verilmesi
18. Kaynak bulma, kişisel planlama ve organizasyon amacıyla bilgi iletişim derslerine yer verilmesi

3. Strateji ve Beceriler: bu başlık altında hizmet içi ve öncesinde öğretim ve öğrenme durumlarının nasıl yapılacağına ilişkin bilgileri içermektedir.

4. Değerler: Bu başlık altında yer alan maddeler ise yabancı dil öğretmenlerinin kazanması beklenen değerlere yöneliktir.

Yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına kazandırılması beklenen bilgi ve beceri alanlarına ilişkin alan yazında yukarıda belirtilen görüşler incelendiğinde genel olarak 6 temel standarda vurgu yapılmaktadır. Bunlar; *yabancı dil yeterliğinin geliştirilmesi, dilbilim, kültür ve edebiyat bilgisi, yabancı dil öğretimine yönelik yöntem dersleri, alan deneyimi, teknoloji entegrasyonu, yurtdışı deneyimidir.*

Yabancı dil yeterliği, özellikle anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin mesleki güvenlerinin temelini oluşturmaktadır (Lange, 1990). Yabancı dil yeterliği ayrıca yabancı dil öğretmenleri için iletişimsel yaklaşımın sınıfta işe koşulabilmesi ve interaktif bir sınıf ortamının oluşturulabilmesi için oldukça önemlidir. Öğretilen dilde kendini yeterli hissetmeyen öğretmenler sınıf içinde iletişimsel yöntemlerden ziyade dilbilgisine, kitaplara ve programlara dayalı bir öğretimi tercih ederler (Wilbur, 2007). Bu nedenle, öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince yabancı dil yeterliklerini geliştirmelerine imkân verecek derslerin eğitim programında yer alması gerekmektedir. Cheatham'a (2004) göre yabancı dil öğretmen eğitim programlarında standart temelli öğretime ve süreç değerlendirmesine yer verilmesi öğretmen adaylarının dil yeterliklerini geliştirebilmelerini ve dönüt almalarını sağlamaktadır. Ancak böylelikle öğretmen adayları geleneksel toplam değerlendirmeye dayalı bir programa kıyasla süreç değerlendirmesine yer veren bir programda daha kapsayıcı ve uygun bir dil yeterliği seviyesine ulaşabilir (Akt. Huhn, 2012).

Dilbilim, Kültür ve Edebiyat Bilgisi yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında yer alan önemli bir bileşendir. Hiç kuşkusuz dil yeterliğine ek olarak öğretmen adaylarının hedef dilin yapısına, kültürüne ve edebiyatına ilişkin bilgisinin olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının gerek okudukları farklı metinleri anlayabilmeleri gerekse öğretilen dil ile diğer diller arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyabilmesi için dil sistemini biliyor olması gerekir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitimleri süresince kültür, kültürün ürünleri ve kültüre ilişkin görüşler arasındaki olası ilişkiyi kurabilmesi için hedef dilin kültürüne ilişkin dersleri alması beklenir.

Yabancı Dil Öğretime Yönelik Yöntem Dersleri konu alanı bilgisinin ne şekilde öğretileceğine ilişkin bilgi sunar. Bu bileşende yer alan dersler, dil öğrenme teorileri, standart ve yeterlik temelli öğretim, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme gibi özel olarak yabancı dil öğretimine yönelik belirlenen yöntem derslerini içermektedir.

Yabancı dil öğretimine yönelik yöntem dersleri ilgili fakültelerin özellikle alanında deneyimli öğretim elemanlarınca verildiği sürece etkili yabancı dil öğretmen yetiştirmede önemli bir yere sahiptir (Huhn, 2012). Alan yazında yöntem derslerine ilişkin belirtilen en önemli sorun derslerin teorik ağırlıklı olması üzerinedir (Cooper, 2004; Wilbur, 2007; Hlas ve Conroy, 2010). Derslerin uygulamaya dönük, en azından her ders kapsamında mikro düzeyde uygulama etkinliklerine yer verilmesi önemlidir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında sadece bir yöntem dersi yetersizdir; çünkü alana yönelik

gerekli görülen ve farklı başlıklar altında yer alan teorik bilgiyi tek bir derste birleştirmek oldukça zordur (Dhonau ve diğerleri, 2010).

Alan Deneyimi bileşeni yabancı dil öğretmen adaylarının uygulama sürecine dâhil olduğu dersleri kapsamaktadır. Alan deneyimi öğretmen yetiştirme programlarında deneyimli öğretim elemanları eşliğinde mümkün olduğunca erken başlatılmalıdır (Huhn, 2012). Hizmet öncesi öğretmen adaylarının alan deneyimi süresince yaşadıkları tecrübeleri Watzke (2003) 4 basamakta tanımlamıştır:

- **Öğretim Öncesi:** Öğretime yönelik herhangi bir kaygı bulunmamaktadır.
- **Öz:** Varolma, kabul ve yetersizlik duygusu
- **Görev:** Sorumluluklar, materyaller, sınıf yönetimi, yöntemler ve öğrenci başarısı hakkında kaygılar
- **Etki:** Farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarılma ve kaygılar

Watzke bu basamaklarla öğretim sürecini; çatışma, yansıtma ve çözümlenme olarak tanımlamıştır. Alan deneyimi dersleri zamanın ihtiyaçlarını karşılayabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi için oldukça önemli görülmektedir.

Teknoloji Entegrasyonu ve 21. Yüzyıl Becerileri bileşeni yabancı dil öğretmen eğitimindeki alan yazının tamamında atıf yapılan bir alan olamamasına rağmen günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için önemli görülmektedir. Amerikan Yabancı Diller Kurulunca da yabancı dil öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olarak tanımlanmaktadır. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığınca başlatılan FATİH projesi kapsamında okulların altyapıları güçlendirilmiş ve akıllı tahtalara uyumlu yabancı dil içerikleri hazırlanmıştır. Bilgisayar destekli dil öğretiminin güncelliğini koruması ve MEB tarafından yabancı dil öğretime yönelik öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılması talep edilen DYNED düşünüldüğünde öğretmen adaylarının da teknoloji entegrasyonu konusunda deneyimli olmaları kaçınılmaz olmuştur. İlgili uygulamalara yönelik çeşitli aksaklık ve eleştiriler mevcut olsa da bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi her geçen gün daha fazla dil öğrencisi tarafından tercih edilmektedir.

Yurtdışı Deneyimi yurt dışı deneyimi öğretmen adaylarının dil ve kültürel yeterliklerinin gelişimi için bir önkoşul olarak görülmesi de birincil elden öğretilecek dile maruz kalmanın faydaları yadsınamaz. Öğretmenlerin yurt dışı deneyimleri gerek Avrupa Birliğince yabancı dil öğretime yönelik hazırlanan komisyon raporunda gerekse Amerika Yabancı Diller Öğretimi Kurulunca yabancı dil öğretmen eğitiminde olması gereken bir bileşen olarak görülmektedir.

2.3. Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi Modelleri

Yabancı dil öğretmen eğitimi 1960'lı yıllara; İşitsel-Dilsel Yöntem ile Sözel Yaklaşımın dil öğretiminde kullanılmaya başlanıldığı ve öğretmen eğitimlerinin öğrencilere sınıf içinde pratik beceriler kazandırmaya yönelik yeniden düzenlendiği tarihe kadar uzanmakta olup oldukça yeni bir alandır. Bu dönemde uygulamalı dilbilim alanı, alana hâkimiyet kurduğu için, öğretmen eğitimlerinin içeriğinde uygulama ve teori arasındaki ayrım çok belirgin değildi ve dersler bu alana özgü dil analizi, öğrenme teorileri ve bazen de uygulamalı öğretimi içermekteydi. 1990'lı yıllarla birlikte öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki ayrım netleşmeye başlamıştır (Richards, 2008). Özellikle son yıllarda yabancı dil öğretmen eğitiminin teori derslerindeki fonetik ve dilbilim derslerinin ağırlığı azaltılmış, bunun yerine pedagoji, dil edinimini, sınıf yönetimi, yabancı dilde öğretimde program geliştirme ve değerlendirme derslerine yer vermeye başlanmıştır. Bunun nedeni Lange'nin (1990) da belirttiği gibi 1960'lı yıllardan yabancı dil öğretmen eğitimi programlarının eğitim fakülteleri yerine dil bilim bölümlerince hazırlanmış olmasıydı.

Day (1991) öğretmen eğitimine ilişkin 3 model sunmaktadır: *Çıraklık-Uzman Modeli*, *Rasyonel Model* ve *Örnek Olaya Dayalı Model*. Çıraklık modeli ve rasyonel model Wallace'ın Çıraklık ve Uygulamalı Bilim Modeliyle aynı özellikleri taşımaktadır. Örnek olaya dayalı model ise İşletme ve Hukuk Fakültelerinde kullanılan ve öğrencilerin gerçek durumlar üzerinde analiz ve değerlendirme yapmaları çalışmalarını kapsamaktadır. Her ne kadar dil öğretimi için uygun bir model görülmesi de Day bu modelin öğretmen adaylarının bilgi temelini yapılandırmalarında yararlı olacağını düşünmektedir. Day ayrıca bu 3 modelin tek başlarına uygulandıklarında yetersiz olacağını bu nedenle öğretmen eğitiminde interaktif bir yaklaşımın izlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Wallace (1991) öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik 3 model sunmaktadır, bunlar: Çıraklık Modeli, Uygulamalı Bilim Modeli ve Yansıtıcı Modeldir. *Çıraklık Modeli*, öğretmeyi öğrenmeyi bir taklit süreci olarak yapılandırmakta ve öğretmen adaylarının danışmanlarını taklit ederek öğretmeyi öğrendikleri varsayımından yola çıkar. Ancak böylesine bir yaklaşım öğretimde değişimi desteklemekten ziyade, tutum yerleştirme üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde yeni gelişmelerden ziyade, uzman öğretmenin mevcut bilgileri üzerine eğitim yapılandırıldığından geleneksel bir yöntem olarak görülmektedir. *Uygulamalı Bilim Modeli* teorik bilginin uygulamaya dönüştürülmesi üzerine yoğunlaşır. Stajyerlerin,

bilimsel verileri uygulaması beklenmektedir ve olası bir başarısızlık durumunda stajyerlerin bilimsel verileri tam olarak algılamadığı varsayılır. *Yansıtıcı Model* olarak bilinen ve Wallace'ın özne olarak öğretmen adaylarını merkeze aldığı yabancı dil öğretmen yetiştirme modelinde öğretmen faktörü ve öğretmenlerin yansıtıcı deneyimleri dikkate alınmaktadır. Wallace'ın yabancı dil öğretmen eğitimine ilişkin görüşleri alanyazına farklı bir bakış açısı sağlamıştır. Wallace'a göre öğretmen eğitiminde 2 tür bilgi bulunmaktadır; birincisi algılanan bilgi, diğeri ise deneyimsel bilgidir. Algılanan bilgi, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları derslerdeki olgu, araştırma sonuçları, teori ve beceri bilgisini içermektedir. Deneyimsel bilgi ise, teorik bilginin uygulanması anlamına gelmemekte olup, uygulama ile edinilen bilgiyi kapsamaktadır.

Barahona (2014) yabancı dil öğretmen eğitiminde belirtilen bu üç modelin temel varsayımlarını Wallace (1991), Freeman (1991) ve Mattson, Eilersten ve Rorrison (2011)'un çalışmalarına dayanarak özetlemiştir. Modellere ilişkin özet bilgiye Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3: Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi Modelleri

<i>Modeller</i>	<i>Öğretime İlişkin Görüşleri</i>	<i>Öğretmeyi öğrenme</i>	<i>Uygulamanın Rolü</i>	<i>Öğretmen Adaylarının Rolü</i>
Çıraklık Modeli	Öğretim yapmaktır	Deneyimli öğretmenler tarafından kullanılan tüm öğretim tekniklerini taklit yoluyla öğrenmek. Bilgi gözlem, uygulama ve öğretim yoluyla edinilir.	Uygulama öğretmen adaylarını meslekle tanıştırmaktır. Öğretmen adayları mesleği tecrübeli bir öğretmenden öğrenir.	Çırak deneyimli bir öğretmen gözetimindeki stajyerdir
Uygulamalı Bilim Modeli	Öğretim bir bilimdir. Rasyonel ve objektif olarak incelenebilir	Öğretmeyi öğrenilen teorinin uygulanmasıdır.	Uygulama bir laboratuvar gibi görülür. Öğretmen adayları kontrollü bir çevrede ve ideal koşullarda öğretmeyi öğrenir. Üniversitede öğrendiklerini uygulatılır.	Öğretmen teorileri uygulamaya koyabilecek yeterliğe geldiklerinde eğitilmiş sayılır.
Yansıtıcı Model	Öğretim ne yapacağını bilmektir	Öğretmenler kendi uygulamalarını yansıtıkça öğrenirler	Uygulama öğretmen adaylarının çok sayıdaki otantik durumla karşılaştığı, benzer ve farklı durumları tanıdığı yerdir. Öğretmen adayları araştırma, teori ve deneyim ışığında durumları nasıl anlayacağını ve analiz edeceğini öğrenir	Öğretmen adayları karar vericilerdir. Öğrenci öğretmenler olarak aktif rolleri vardır.

Yabancı dil öğretmen eğitiminde Tablo 3’de belirtilen modeller uluslararası düzeyde sıkça kullanılmakla birlikte, eğitim programları tek bir model üzerinde yapılandırılmamıştır. Genellikle farklı modellerin çeşitli öğeleri bir potada eritilmiştir. Özellikle İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında etkileşimli modeller daha yaygındır. “

Kumaravadivelu’nun (2006) yabancı dil öğretmen eğitimine yönelik sunduğu ve içerisinde makro stratejiler olarak adlandırılan öğretim stratejilerinin yer aldığı çerçeve, bir model olarak değerlendirilmese de yabancı dil öğretmen eğitiminin içeriği hakkında önemli önermeler sunmaktadır. Kumaravadivelu öncelikle yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin strateji ve yöntem seçiminde özgür olmaları gerektiğini belirterek öğretmen eğitiminde adayların çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerle donatılmaları gerektiğini vurgulamıştır. Kumaravadivelu’nun yabancı dil öğretmen eğitimi çerçevesi, geleneksel öğretim yöntemleri dışında özgür yöntem seçimini önerdiği için yöntem-ötesi pedagoji olarak adlandırılmaktadır.

Yabancı dil öğretmen eğitimine ilişkin sunulan yaklaşımda Kumaravadivelu 5 modül önermektedir: bilmek, analiz etmek, farketmek, yapmak ve görmek. Modüler modeli 3 temel bilgi türü üzerine inşa edilmiştir: Mesleki Bilgi, Kişisel Bilgi ve Yöntemsel Bilgi. *Mesleki bilgi*, dil (dilin sistemi, söylem ve ideoloji); dil edinimi (ikinci dil edinimi üzerine yapılan çalışmalardan, bilişsel psikolojiden yola çıkılarak elde edilen bilimsel ve teorik bilgi); dil öğretimi (dil öğretim yöntemleri ve teknikleri) bilgilerini kapsamaktadır. *Kişisel bilgi*, öğretmenlerin edindikleri bilgileri eleştirel olarak farketme, yansıtma ve gözden geçirme yeteneklerini kapsamaktadır. *Yöntemsel bilgi* ise, sınıf için öğretim ve öğrenme faaliyetlerini nasıl yönetileceğinin bilgisidir. İstenilen sonuçları elde etmek için sürdürülebilir bir sınıf ortamı yaratmakla alakalıdır. Kumaravadivelu’nun önerdiği 5 modülün içeriği şu şekildedir:

Bilme: Kumaravadivelu bilme eylemi, önceden edinilen durağan bilgi üzerindeki uzmanlıktan ziyade bilginin yapılandırılmasını kapsayan dinamik bir yapı olarak görmektedir.

Analiz: Öğretmenin sorumluklarını yerine getirebilmesi ve başarılı olabilmesi için, öğrencilerinin ihtiyaçlarını, motivasyonu ve öğrenen özerkliğini anlaması ve analiz edebilmesi gerekmektedir.

Fark etmek: Farketme modülünde, öğretmenlerin kendi öğretim faaliyetlerini gözden geçirip yenileme konusundaki isteklerine ve öğretim ortamına getirdikleri içsel benlik kavramına vurgu yapılır.

Yapmak: Bu modül 3 bileşenden oluşmaktadır; birincisi istenilen öğrenmeleri sağlayan öğretim, ikincisi bireysel uygulama teorisi için teorikleştirme, üçüncüsü ise kişinin kendi özüyle ve muhatabıyla arasındaki eleştirel konuşmayı amaçlayan diyaloglaştırmadır. Bu modülde amaçlanan öğretmenlerin uyguladıklarını teorikleştirmeleri ve teoriyi uygulamaya dönüştürmeleridir. Kumaravadivelu, ayrıca bu modülde nitel, sınıf merkezli ve etnografi temelli öğretmen araştırmalarının yapılmasını önermektedir.

Görme: Kumaravadivelu bu modülde öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında gözlem yapabilmeleri gerektiğini belirtir.

Kumaravadivelu'nun yabancı dil öğretmen eğitimine yönelik çizdiği çerçeve, alternatif yöntem seçiminde yapılacak hatalı seçimler yerine öğretmen adaylarını buldukları bağlama uygun olarak kendi öğretim stratejilerini belirleyebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve özerklikle donatılmalarını öngörmektedir.

Yabancı dil öğretmen eğitimi, sosyokültürel teorilerden ve eleştirel pedagojiden de etkilenmektedir. Dil ideolojilerin, değerlerin ve düşüncelerin aktarımındaki önemli bir etkiye sahiptir. Fairclough (1995) dilin kimliğimizi ve toplumumuzu yapılandırmada bir araç olarak kullanıldığını belirtmiştir. Hawkins ve Norton (2009) yabancı dil öğretmen eğitiminde "eleştirel" eğitim vurgusunu yaparlar. Dil, kültür ve kimlik ile ilişkilidir ve dil öğretmenleri eşitsizliği ortaya çıkarmada önemli bir rol oynarlar. Çünkü, dil öğretmenlerinin eğitim verdikleri grup ya toplumda azınlık veya marjinal olan gruptur, ya da öğrettikleri konu alanı olan dil, belli bir kesimi ötekileştirmeye veya belli bir güce hizmet etmektedir. Hawkins ve Norton'a göre "eleştirel" olma özellikle yabancı dil öğretmenleri için oldukça kritiktir. Çünkü dil öğretmenlerinin dilbilimsel soykırım konusunda farkındalıklarının olması ve öğretilen dilin diğer diller üzerindeki olumsuz etkilerini farklı öğretim alternatiflerini kullanarak azaltabilmeleri gerekmektedir.

2.4. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği önceleri Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler 20 Temmuz 1982 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı

altında üniversiteler bünyesinde toplanmış ve bu tarihten günümüze Türkiye’de öğretmen eğitimi Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) uhdesinde üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Üniversitelerde uygulanacak programların kabulü, organizasyonu ve danışmanlığı yine YÖK’ün sorumlulukları arasındadır.

Yabancı dil öğretmen eğitimi alanında dünyadaki dil öğretimdeki gelişmelere paralel olarak yükseköğretim sisteminde 2 önemli reform bulunmaktadır. Bunların ilki zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarıldığı ve İngilizce öğretiminin 4. sınıftan başlatıldığı 1998 reformudur. Bu reformla birlikte, lisans eğitimine “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Kısa Öykü İnceleme ve Öğretimi, Drama İnceleme ve Öğretimi, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Materyal Değerlendirme ve Uyarlama” gibi öğretim becerilerine yönelik dersler eklenmiş ve ders sayıları artırılmıştır. Ayrıca 1998 programıyla birlikte İngilizce öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla “Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması” dersleri lisans eğitimine kazandırılmıştır.

İngilizce öğretmen eğitimindeki ikinci önemli gelişme ise 2006 yılında yapılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 2003-2004 öğretim yılında ilköğretim programlarında başlayan program yenileme çalışmalarını ve 2003 yılından beri ülkemizin içinde yer aldığı “Avrupa Yükseköğretim Alanı” lisans programından beklenen öğrenme çıktılarını tanımlamak ve standartları belirlemek amacıyla eğitim fakültelerinin ders içeriklerinde güncellemeye yapmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca belirlenen çerçeve programda İngilizce öğretmenliği lisans programında uygulanacak ders içeriklerine ve kredilerine yer verilmiştir. Bu kapsamda, İngilizce öğretmenliği bölümü lisans programı 2006-2007 öğretim yılında YÖK tarafından güncellenmiştir. Belirlenen lisans programında seçmeli ve zorunlu dersler olup dersler *Alan ve Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri* olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Alan ve Alan Eğitimi dersleri arasında Dinleme ve Sesletim, Bağlamsal Dilbilgisi ve İleri Okuma Yazma dersleri gibi genel dil yeterliğine yönelik derslerin yanı sıra dil ve edebiyata yönelik dersler ve alan öğretimine yönelik yöntem dersleri bulunmaktadır. Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri Öğretmenlik Uygulaması, Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi genel eğitime yönelik içeren derslerden oluşmaktadır. Genel Kültür derslerinde Tarih, Türkçe ve Bilgisayar derslerinin yanı sıra Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi de bulunmaktadır. Derslerin gruplandırılmasında yapılan bu 3 alan aslında birbirini kapsayan ve içi içe geçmiş derslerden oluşmaktadır. Örneğin Sözlü İletişim Becerileri dersi dil yeterliğini geliştirmeye dönük bir ders olup Alan Bilgisi dersleri

gruplandırmasına girerken, Dil Becerilerinin Öğretimi dersi de her ne kadar Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersi gibi görünse de Alan Bilgisi grubuna dâhil edilmiştir. Yavuz ve Topkara (2013) tarafından 2006 yılında uygulamaya konulan İngilizce Öğretmenliği lisans programında yapılan yenilikleri içeren özet bilgiler Tablo 4. de gösterilmiştir.

Tablo 4: İngilizce Öğretmen Eğitimi 2006 Lisans Programında Yapılan Değişiklikler

Kaldırılan Dersler	Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi Türkçe Tümce Bilgisi ve Anlam Bilim Okuma Becerileri I, II Yazma Becerileri I,II Okul Deneyimi I
Eklenecek Dersler	Dinleme ve Sesletim I, II Etkili İletişim Sözcük Bilim Türk Eğitim Tarihi Dil Becerilerinin Öğretimi I, II İkinci Yabancı Dil Drama Topluma Hizmet Özel Eğitim Karşılaştırmalı Eğitim Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Dönemi Değişen Dersler	İleri Okuma Yazma (iki ders birleştirildi ve 1. ve 2. döneme alındı) Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6. dönemden 4. döneme aktarıldı) Dilbilim I (4. dönemden 3. döneme aktarıldı) Dilbilim II (5. Dönemden 4. döneme aktarıldı) Dil Edinimi (3. Dönemden 4. döneme aktarıldı) Dil Öğretiminde Yaklaşımlar (4. dönemden 3. döneme aktarıldı)
Saati Değişen Dersler	Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6. dönem 3 saatten 4. dönem 2 saate alındı) Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (6. Dönemdeki 3 saat alındı, 5 ve 6. döneme 4 er saate çıkarıldı)
	1998 Programı
Değiştirilen Dersler	İngilizce Dilbilgisi I,II İleri Okuma Becerileri İleri Yazma Becerileri Konuşma Becerileri I, II Öğretime Giriş İngiliz Edebiyatına Giriş I, II Gelişim ve Öğrenme Dilbilimine Giriş I,II İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar Planlama ve Değerlendirme Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Kısa Öykü İnceleme ve Öğretimi Hikâye İnceleme ve Öğretimi Drama İnceleme ve Öğretimi Şiir İnceleme ve Öğretimi
	2006 Programı
	Bağlamsal Dilbilgisi I, II İleri Okuma ve Yazma Becerileri I, II Sözlü İletişim Becerileri I, II Eğitim Bilimine Giriş İngiliz Edebiyatı I, II Eğitim Psikolojisi Dilbilim I, II İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I, II Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değer. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I,II Edebiyat ve Dil Öğretimi I, II

Tablo 4'den de anlaşılacağı üzere, bazı derslerin içerikleri ve isimleri değiştirilirken (örneğin, İngilizce Dilbilgisi, Bağlamsal Dilbilgisi olarak düzenlenmiştir) bazı dersler tamamen kaldırılmış (örneğin, Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi, Türkçe Tümce Bilgisi ve Anlam Bilgisi), bir takım dersler ise bir ders altında birleştirilmiştir (örneğin, İleri Okuma Becerisi ve İleri Yazma Becerisi dersleri İleri Okuma ve Yazma Becerileri I, II olarak yeniden düzenlenmiştir). Ayrıca lisans eğitiminin ilk yılında İleri Okuma Yazma I-II, Dinleme ve Sesletim ve Bağlamsal Dilbilgisi gibi temel beceri dersleri verilirken, ilerleyen dönemlerde İngilizce'nin öğretimini kapsayan yöntem derslerine ağırlık verilmiştir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze yabancı dil öğretmenleri farklı kaynaklardan yetişmiş ve öğretmen eğitimi içeriğinde çeşitli değişiklikler olmuştur. Günümüzde Türkiye'de en yaygın zorunlu yabancı dil olarak İngilizce okutulmaktadır ve kimlerin İngilizce öğretmeni olabileceği Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2009 tarih ve 119 sayılı Kurul Kararındaki esaslarda şu şekilde belirtilmiştir:

1. İngilizce Öğretmenliği
2. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
3. Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü
4. Mütercim-Tercümanlık Bölümü
5. İngiliz Dil Bilimi Bölümü
6. Çeviri Bilimi Bölümü
7. İngiliz Dili ve Kültürü Bölümü mezunları öğretmen olabilir.

İngilizce öğretmenliği bölümü dışındakilerin pedagojik formasyon sertifika programı/İngilizce öğretmenliği sertifika programını tamamlamaları beklenmektedir (MEB,2009b). Bu bölümlerde okumak isteyen adaylar lise sonrasında iki aşamalı merkezi bir sınava girmekte ve aldıkları puan neticesinde üniversitelere yerleşmektedir. Belirtilen örgün lisan eğitimi dışında Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ile 2000 yılında bir protokolle imzalamıştır. Bu protokol çerçevesinde, iki yıl kısmen örgün son iki yıl ise tamamen uzaktan eğitim sistemiyle öğretmen yetiştirilmektedir.

2.5. Program Değerlendirme Modelleri

Programın sağlamlığını ve etkililiğini, öğrenmelerin düzeyini ve öğrenci başarısını görebilmek için değerlendirmeler yapılır. Değerlendirme, ölçülmek istenen özelliğe ilişkin kararlar almak için bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanabilir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997; Ornstein ve Hunkins, 1998; Özçelik, 2013). “Bu kararlar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir” (Özçelik, 1991). Değerlendirme bireyde eğitim yoluyla gerçekleşmesi beklenen davranış değişimlerinin daha önce saptanan ölçütler doğrultusunda oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma sürecidir (Bilen, 1996).

Ertürk (1998) program değerlendirmeyi “programın istendik davranışı meydana getirme bakımından işgörürlük derecesinin belirlenmesi” olarak tanımlamaktadır. Bir eğitim programının değerlendirilmesine, önce hedeflerce kapsanan davranışların öğrenciler tarafından ne derece kazanıldığının ölçülmesiyle başlanır. Hedefler değerlendirme sürecinde ölçütler takımı olarak kullanılacağı için programın etkililik derecesi hakkında yargıda bulunurken hedeflerin açık-seçik bir biçimde ifade edilmiş olmaları büyük önem taşımaktadır. Program hedeflere ulaşma oranında etkili ve verimli sayılır. Açık ve seçik bir biçimde saptanmış bulunan hedefler, program geliştirmede olduğu kadar, değerlendirmede de önemli rol oynamaktadır. Program geliştirme değerlendirme olmadan tamamlanamaz. Ertürk (1998) programın hedefe hizmet edip etmediğini anlamak için ürününü incelemek gerektiğini belirtmekte; programın ürününü ise yetiştirilen öğrencilerin davranışlarındaki değişimler olarak tanımlamaktadır. Programın iyi işleyip işlemediğinin saptanması öğrencinin önceden belirlenen davranışları ne ölçüde kazandığının incelenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Baykul (2000) program değerlendirmeyi programın sağlamlığına karar verme işi olarak tanımlamaktadır. Bir eğitim programının sağlam olup olmadığını anlamak için hedef davranışların ulaşılabilir olmasına ve örüntüde davranışlar arasındaki ön koşulluk ilişkileri sağlayıp sağlamadığına bakılması gerekmektedir.

Demirel (2011) eğitim programının etkililiği hakkında bilgi edinebilmek için eğitim programlarının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Demirel'e göre program değerlendirme “programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir”. Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması beklenmektedir. Ancak bunun gerçekleşmediği durumlarda söz konusu olmaktadır. Bu nedenle programın hedeflerine ulaşılmasını engelleyen ya da yetersiz kalan öğelerin saptanması ve gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi için değerlendirme

çalışmasının yapılması gerekmektedir. Bu anlamda değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında, veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşmaktadır.

Eğitim programı değerlendirilirken programdaki eksiklikleri ve aksaklıkları belirleyebilmek için programın bütün öğelerine bakılması gerekmektedir. Program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu değerlendirme modellerinden bazılarında bu bölümde yer verilmiştir.

Günümüzde nitel veya nicel yöntemlere ağırlık veren farklı değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için de tek bir model önermek doğru değildir. Program değerlendirme araştırmalarında uzmanlar araştırmalarının amaçlarına en uygun modeli seçerek değerlendirmede bulunabilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni modeller geliştirerek bunların üzerinden program değerlendirme çalışmalarını yürütebilirler.

Tyler Değerlendirme Modeli, Değerlendirmeye ilgili ilk önemli çabalar Ralph Tyler'in yönetiminde 1933 ve 1941 yılları arasında sürdürülmüştür. Eğitimde İlerleme Birliği tarafından desteklenen çalışma, orta öğretim programlarını üniversite programlarının egemenliğinden kurtarmayı hedeflemiştir. Eğitimde gerçekleştirilen en geniş kapsamlı ve uzun çalışmalardan biridir. Otuz liseyi kapsayan çalışmada testler, ölçekler, envanterler, kontrol listeleri, anketler, öğrenci kütükleri ve başka veri toplama araçları kullanılmıştır. Tyler bu çalışmasıyla değerlendirme çalışmalarının planlamasını büyük ölçüde etkilemiştir (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Tyler değerlendirmenin tekrarlanan bir süreç olduğunu ve değerlendirme sonucundaki geri bildirim hedefleri yeniden düzenlemek ve tanımlamak için kullanıldığını belirtmektedir.

Tyler hedefe dayalı değerlendirme sürecinde şu önerilerde bulunmaktadır.

- Programın hedeflerini belirlemek,
- Hedefleri sınıflandırmak,
- Davranış cinsinden hedefleri ifade etmek,
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilecek durumları belirlemek,
- Ölçme araçlarının seçmek ve geliştirmek,
- Öğrencilerin başarıları ile ilgili verileri toplamak.
- Davranış olarak ifade edilmiş hedeflerle verileri karşılaştırmaktır. (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 1997).

Metfessel – Michael Değerlendirme Modeli, sekiz temel aşamadan oluşmakta olup model önemli ölçüde Tyler'ın geleneğinden etkilenmiştir. Bu modelde okul personelinin de değerlendirme sürecine katılmıştır. Değerlendirme sürecini aşağıda belirtilen sekiz temel adımda açıklarlar:

- Tüm okul topluluğunu oluşturan kişilerin program değerlendirme sürecinde yer almasının sağlanması,
- Programın genel amaçları ve özel hedeflerinin tutarlılığını sağlayarak beklenen ürünlerin genelden özele doğru hiyerarşik bir şekilde düzenlenmesi,
- Özel hedeflerin anlaşılır biçimde ifade edilerek programda uygulanabilir şekle dönüştürülmesi,
- Programın etkililiğini ölçecek uygun ölçme araçlarının seçilmesi veya geliştirilmesi,
- Uygulama boyunca davranış değişikliklerini ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları kullanarak düzenli gözlemler yapılması,
- Toplanan verilerin uygun istatistiksel işlemler kullanılarak analiz edilmesi
- Beklenen performans seviyeleri göz önünde tutularak, değerlendirme ölçütlerine ve değerlerine göre özel hedeflerle ilişkili verilerin yorumlanması,
- Programın geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla, elde edilen bilgilere dayanarak, daha sonraki uygulamalar, programın özel hedeflerinin değiştirilmesi veya düzeltilmesi hakkında tavsiyelerin üretilmesidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990).

Malcolm Provus *Farklar Değerlendirme Modelinde* değerlendirmeye hedeflerin tanımının yapılarak başlanması gerektiğini ve sonra belirlenen bu hedefler ile gerçek performansın kıyaslanmasıyla devam edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Provus'un modelinde beş aşama (Tasarım, Oluşturma, Süreçler, Ürünler, Maliyet) vardır. Bütün bu aşamalarda programın performansı ve hedefler kıyaslanarak hedeflenenle gerçek performans arasında fark olup olmadığı belirlemeye çalışılır (Ornstein ve Hunkins,1988).

Tasarım: "Tanımlama" olarak da adlandırılan bu aşamada amaç hedefleri, süreçleri, etkinlikleri ve bu hedefleri ve etkinlikleri gerçekleştirecek gerekli kaynak ve kişileri belirlemektir.

Oluşturma: Bu aşamada amaç olması beklenenle programın uygulanmasından ortaya çıkan sonuçlar arasındaki farklılıklara bakılmasıdır. Böylece programın tasarlandığı şekliyle uygulanıp uygulanmadığı sonucuna varılmak istenmektedir.

Süreçler: Programın uygulanma sürecinde yer alan kişilerin belirlenen hedefleri ne ölçüde gerçekleştirdiklerine bakılır. Gerçekleştirilemeyen hedeflerin kazanılmasını sağlayan etkinlikler yeniden gözden geçirilip tanımlanır. (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 1997).

Ürünler: Programın etkisi hedefler göz önüne alınarak değerlendirilir. Değerlendirilen ürünler öğrenci ve personelle olduğu kadar okul ve toplum ile de ilgilidir. Elde edilen bilgi karar yetkisine sahip kişilere programın devam ettirilmesi, değiştirilmesi ya da sonlandırılması konusunda yardımcı olacaktır (Ornstein ve Hunkins,1988).

Maliyet: Programın ürünleri benzer programların ürünleri ile kıyaslanır. Maliyet yarar analizleri yapılır.

Provus, geliştirdiği değerlendirme planının, devam eden programların herhangi bir basamağında başlangıcından sonuna kadar olan sürede değerlendirme yapmada kullanılabileceğini iddia etmektedir. Bu model okul düzeyinde, bölge düzeyinde ve eyalet düzeyinde kullanılabilir (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Stake *Uygunluk Olasılık Değerlendirme Modelinde* değerlendirmenin üç kategorideki bilgilerin elde edilmeden tamamlanamayacağını vurgulamaktadır. Bu üç kategoriyi ise şöyle açıklamaktadır: (1) Girdiler (2) Süreçler (3) Çıktılar (Ürünler). Girdiler öğretim ve öğrenme sürecinde varolan ve çıktıları etkileyebilecek şartlardır. Öğrencilerin önceki başarı notları, dereceleri, disiplin ve devam durumları girdilere örnek olarak verilebilir. Stake süreçlerin öğretmen ile öğrenciler, öğrenciler ile öğrenciler, öğrenciler ile kaynak kişiler arasında meydana geldiğini belirtmektedir. Bu aşama öğretim-öğrenme süreci olarak adlandırılabilir. Çıktılar ise programın ürünü olan başarı, tutum ve motor becerileri olarak kabul edilir. Stake, çıktıların eğitimin sonuçları olduğunu vurgulamaktadır. Bu modelde üç tür veri bir matriste toplanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Stufflebeam tarafından geliştirilen *Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modelinde* değerlendirme, karar seçenekleri hakkında fikir yürütmek için birtakım bilgilerin elde edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Stufflebeam değerlendirmenin devam eden bir süreç olduğunu, bu yüzden de sistematik olarak yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu süreçte bahsedilen bilgiler betimlenmeli ve programla ilgili karar verme yetkisine sahip kişiler aydınlatılmalıdır. Bilginin elde edilme aşaması ise, ölçme araçları ve istatistiklerden yararlanılarak bilgilerin toplanması, organize edilmesi ve

analiz edilmesi sürecidir. Son aşamada ise elde edilen bilgilerin sentezlenmesi söz konusudur. Sonuç olarak bu üç aşamada karar verecek olan kişilere bilginin en iyi şekilde sunulması amaçlanmaktadır.

Stufflebeam'in değerlendirme modeli program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilere hizmet etmek için geliştirilmiştir. Stufflebeam'e göre değerlendirme sürecinde yetkililerin programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar; planlama ile ilgili kararlar, yapılandırma ile ilgili kararlar, yürütme ve uygulama ile ilgili kararlar ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır. Bu dört farklı karar aşamasının her biri için uygun değerlendirme türü tavsiye edilmektedir. Bunlar bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product). Bu model bu dört ögenin baş harflerinin bir araya gelmesiyle CIPP modeli olarak da anılmaktadır ve bu dört öge modelin kalbini oluşturmaktadır (Popham, 1988).

Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modelinde ise Stake geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının en önemli eksikliğini yapan değerlendirmelerde, değerlendirilen bireylere yeteri kadar özen gösterilmemesi olarak görür. Yapılan değerlendirme, programın çıktılarından çok program etkinliklerine yönelik olmalı, bireylerin bilgi ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Programın başarısını ya da başarısızlığını anlatan raporunda değerlendirme uzmanı program hakkında farklı bakış açılarına yer verebilmelidir.

Bu modelde, değerlendirme uzmanının veri kaynağının büyük çoğunluğunu farklı konumlardaki kişiler oluşturmaktadır. Bu toplulukta öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler, uzmanlar gibi programa dâhil olmuş ya da program çevresinde bulunan kişiler yer almaktadır. (Popham, 1988).

Stake'in cevap verici değerlendirme modelindeki adımlar şunlardır:

- Görüşme: Değerlendirme yapısını oluşturmak için ilgili kişilerle görüşülmesi,
- Soruların Tespiti: Değerlendirmeye yön verecek soruların hazırlanması,
- İhtiyaç Tespiti: Programın faaliyet alanının belirlenmesi ve katılımcıların, personelin ihtiyaçlarının tespit edilmesi,
- Veri toplama: Gözlem, görüşme ve durum çalışmaları yapma,
- Verileri Çözümleme: Toplanan bilgilerin özetlenerek, önemli durumların ve sorunların belirlenmesi,
- Geçici Raporlaştırma: İlk bulguların sunulduğu deneme raporunun yazılması

- Kanıt Arama: Tepkilerin analiz edilmesi ve daha baskın fikirlerin gözden geçirilmesi, elde edilen verileri zayıflatacak zıt kanıtların ya da destekleyici kanıtların aranması,
- Raporlaştırma: Tüm sonuçların rapor edilmesidir (Ornstein ve Hunkins,1998).

Değerlendirme modellerinden hepsinin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu modeller incelendiğinde her birinin değerlendirme sürecinde farklı öğeleri ön plana çıkardıkları ve bu öğeye ilişkin nitel veya nicel veri toplamaya odaklandıkları gözlemlenmektedir. Değerlendirme uzmanının bu çerçevede yapması gereken değerlendirmenin amacına uygun olan modeli seçmektir.

2.6. Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi Programları Nasıl Değerlendirilmeli?

Yabancı dil öğretmen eğitimine yönelik çalışmaların sınırlı olması nedeniyle öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar da az sayıdadır (Weir ve Roberts, 1994). Ancak söz konusu programları değerlendirirken dikkate alınması gereken unsurlar ve programın nasıl değerlendirilmesi gerektiğine yönelik farklı çalışmalar bulunmaktadır.

Wallace (1991) program değerlendirmede öncelikle öğretmen adaylarına programın kendilerine ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığının sorgulanması gerektiğini belirtmiştir.

Bartolome ise (1994) İngilizce öğretmen eğitimi programlarının öğretmenleri çalışacakları sosyokültürel bağlama uygun yetiştirip yetiştirmediklerini belirlemek açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Brown (1995) "Dil Öğretim Programının Öğeleri" isimli kitabında program değerlendirmedeki boyutları amacına göre üç başlıkta toplamaktadır. *Bilginin Amacına Yönelik Değerlendirmede* biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme ele alınmaktadır. Bilginin Türüne göre ise süreç veya ürün odaklı değerlendirme; Veri ve Analizine Yönelik Değerlendirmede ise nitel ve nicel değerlendirmeye yer verilmiştir.

Bilginin Amacına Yönelik Değerlendirmede iki boyut bulunmaktadır. Bunlardan *Biçimlendirici (formative)* değerlendirme program geliştirme çalışmaları devam ederken yapılır. Değerlendirmenin amacı programı iyileştirmek amacıyla verilerin toplanması ve analiz edilmesidir. Düzey belirleyici (summative) değerlendirme program çalışmalarının bitiminde işe koşulur. Buradaki amaç, programın ne derece etkili veya başarılı olduğunu ortaya koymaktır. Düzey belirleyici değerlendirme süreci sonunda programın devam etmesi veya uygulamadan kaldırılması gibi ciddi kararlar alınabilir.

Brown biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmenin birlikte kullanılmasının program çalışmalara daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir. Sürekli dönüt sağlamak için gerekli olan biçimlendirici değerlendirmenin yanında daha az sıklıkla yapılacak düzey belirleyici değerlendirme programın daha geniş bir çerçeveden değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Özellikle program geliştirme sürecinde bu tür değerlendirmeler işe koşulmalıdır.

Bilginin Türüne Yönelik Değerlendirmede süreç (process) ve ürün (product) değerlendirme türleri kullanılabilir. Süreç değerlendirme programın işleyişine, ürün değerlendirme ise hedefler ulaşıp ulaşılmadığına odaklanır. Biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeye benzemektedir. Düzey belirleyici değerlendirme ürün değerlendirmede olduğu gibi program hakkındaki bilgiyi hedeflere ulaşmadaki başarıyı ölçerek toplamaktadır. Süreç değerlendirme ise şekillendirici değerlendirme gibi, programın uygulanış sürecindeki etkililiğine bakarak program hakkında bilgi toplamaktadır.

Veri Türü ve Analizine Yönelik Değerlendirme program hakkında veri toplarken kullanılan nitel ve nicel veri türlerine göre belirlenmektedir. Nitel veriler öğrenci kısa sınavları, test sonuçları, anketler, öğrenci sayıları, cinsiyet ve bunların oranları gibi sayısal verilere dayanır. Nicel verileri ise öğrenci görüşmeleri, günlükleri, sınıf gözlemleri gibi veri türlerine dayanır.

Değerlendirmenin çeşitli boyutlarının oluşu araştırmacılar için kafa karıştırıcı olabilir ancak bilgi toplama sürecinde en az yararlı olacak bilgiler elenirse çalışmanın amacına daha hızlı ulaşılabilir. Brown (1995) program değerlendirme sürecini ihtiyaç analizi sürecine benzetmektedir. Program değerlendirmede ihtiyaç analizinde olduğu gibi çok çeşitli veriler toplanarak genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmaktadır. Program değerlendirme çalışması hiç bitmeyen, hedefleri sürekli farklılaşan ve yenilenen ihtiyaç analizi süreci gibidir.

Program değerlendirme modellerinden araştırmacı için uygun olan seçilirken değerlendirme sürecinde 3 tür değerlendirme boyutu işe koşulmaktadır: biçimlendirici (formative) veya düzey belirleyici (summative); süreç (process) veya ürün odaklı (product); nitel (qualitative) veya nicel (quantitative) boyut. Bu değerlendirme boyutları birbirlerinden farklılaşmaktadır: birinci tür değerlendirme bilgi edinmek için amaçlarla ilgilidir, ikinci tür değerlendirme, edinilecek bilginin türüyle ilişkilidir ve üçüncü tür değerlendirme boyutu ise kullanılacak veri ve analiziyle ilişkilidir (Brown, 1995).

Freeman ve Johnson (1998) da yabancı dil öğretmen eğitimi programları değerlendirilirken özellikle programların bilgi temelinde sosyal bağlamın olup olmadığının dikkate alınması gerektiğini vurgular.

Roberts (1998) ise programların değerlendirme sürecinde, öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının sahiplik duygusunu arttırması açısından önemli görür.

Yabancı dil öğretmen eğitimi değerlendirilirken dikkat edilmesi gereken bir durum, programa alınan öğretmen adaylarının önceden birer dil öğrencileri olmasıdır. Yani öğretmen adaylarının dile ve dil edinimine ilişkin önceki deneyimleri sonucu oluşan şema ve kavramları bulunmaktadır. Öğrencilerin daha önceki dil deneyimlerini hiçe saymak programın başarısızlığa uğramasına neden olabilir. Bu nedenle İngilizce öğretmen eğitimi programları konu alanı olarak İngiliz dili ve dil öğelerini, meslek bilgisi olarak ise dil öğretimin nasıl öğretildiğini kapsayan bir içerikten oluşmalıdır (Zhan, 2008).

Yabancı dil öğretmen eğitimi içeriğine yönelik alanyazında çeşitli önermelerin olmasına rağmen sistematik bir program değerlendirme çalışmalarının eksikliğini belirten Peacock (2009) alana yönelik bir program değerlendirme süreci önermiştir. Peacock'un değerlendirme sürecine ilişkin önerdiği 5 adım şu şekildedir:

- Alan yazın taraması ve soru takımının hazırlanması
- Bulunan eğitim durumuna uygun very kaynaklarını belirleme
- Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve/veya belirlenmesi
- Önceden belirlenen sorulara uygun olarak verilerin analiz edilmesi
- Verilerin birbirleriyle ilişkili olarak yorumlanması

Peacocok Hong Kong'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir sosyal bağlamda program paydaşları olarak lisans programındaki öğrencileri, öğretim elemanlarını ve dersin öğretildiği okulları dikkate almıştır. Programa ilişkin öncelikle 15 soru belirlemiştir, bunlar şu şekildedir:

1. Programın açıkça belirtilmiş bir felsefesi var mıdır?
2. Program bu felsefeyi yansıtmakta mıdır?
3. Program farklı ortamlarda işe koşulacak farklı öğretim yaklaşımlarını içeren bir esneklik sunuyor mu?
4. Yabancı dil öğretim materyallerinin kullanma ve adapte etme becerilerinin gelişimini destekliyor mu?

5. Teori ile uygulama arasında denge sağlanıyor mu?
6. Program öğretmen adayları programa başladıklarında sahip oldukları deneyimlerini ve değerlerini yansıtma olanağı veriyor mu?
7. Öğretmen adaylarının deneyimlerini stajyerlik uygulamasına yansıtma olanağı tanıyor mu?
8. Program adaya yansıtıcı ve öz değerlendirme becerilerinin kazanılmasını sağlıyor mu?
9. Program adaya ileriye dönük yansıtıcı uygulamalar kazandırıyor mu?
10. Program adaya uzun dönem, öğretmeyi öğrenmenin gelişimsel doğasını kazandırıyor mu?
11. Programda dersler arasında ilişki var mı, çakışmalar engelleniyor mu?
12. Program güncel mi?
13. Program öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim arasında dengeyi kuruyor mu?
14. Program öğretmen adaylarını İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sosyo-kültürel bağlama göre hazırlıyor mu?
15. Öğrenciler programın ihtiyaçlarını karşıladığını, ihtiyaçlarına uygun olduğunu ve sınıf öğretimine hazırlamada yeterli olduğunu düşünüyor mu?
15. Program dilbilim, pedagoji ve yönetimsel yeterlikler arasında bir denge kuruyor mu? Dilbilimsel yeterlikten kastedilen yabancı dil yeterliğidir. Pedagojik yeterlik ise, ikinci/yabancı dil edinimi bilgisi, dil hakkındaki bilgiyi ve öğretim becerilerini kapsamaktadır.

Peacock (2009) program değerlendirme sürecinde nitel ve nicel verilerin kullanılarak farklı paydaşlardan görüş alınması alan yazında birçok araştırmacı (Wang, 2007; Rea-Dickins ve Germaine, 1992; Roberts, 1998) tarafından önerildiğinin altını çizerek çalışmasında veri çeşitliğinin sağlanmaya hedeflendiği belirtmiştir.

Belirtilen ihtiyaçlar doğrultusunda, ülkemizde en yaygın yabancı dil dersi olarak okutulan İngilizce dersindeki uygulamalara ışık tutabilmek adına İngilizce öğretmen eğitiminin gerek İngilizce öğretmen adayları ve öğretim elemanları gerekse uygulamadaki İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda güncel uygulamalarla birlikte değerlendirilmesinin ülkemiz İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda nitel ve nicel veri toplama

araçları kullanılarak karma araştırma desenlemesi ile zengin veri çeşitliliğinin sağlanıp konunun derinlemesine ele alınması İngilizce öğretimi açısından önem taşımaktadır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, bu araştırmanın amacına ve hedef kitlesine ilişkin olarak bu araştırmayla ilgili olduğu düşünülen yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış ve ulaşılabilen çalışmalara kronolojik sıralamaya göre yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yabancı dil öğretmen eğitimi programlarının değerlendirmesine yönelik yapılan çalışmalarına yer verilmiştir.

Galluzzo (1983) Stufflebeam’in Çevre-Girdi-Süreç-Ürün modelini temele alarak yabancı dil öğretmen eğitimi değerlendirmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma kapsamında Stufflebeam’in Çevre-Girdi-Süreç-Ürün bileşenleri Kabul-Süreç-Ürün-Takip olarak düzenlenmiştir. Kabul sürecinde bölüme alınan öğrencilerin hangi kriterlere göre seçildiği belirlenmiştir. Süreç boyutunun değerlendirilmesi, öğretim faaliyetlerinin etkinliğine yönelik hazırlanan ölçek ve anketlerin öğrencilere uygulanmasından oluşmaktadır. Bu kapsamda, Süreç boyutunda Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri ile Ulusal Öğretmen Sınavı tekrar eden zamanlarda öğrencilere uygulanmıştır. Değerlendirmenin Ürün boyutunda programdan mezun olan öğrencilerin mesleki bilgileri ile alan bilgilerini ölçen Ulusal Öğretmen Sınavı sonuçları değerlendirilmiştir. Takip sürecinde ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle çalışılmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere Minnesota Öğretmen Tutumları Ölçeği verilmiştir. Sonuç olarak öğrencilik sürecinde öğretmen adayların mesleğe yeni başlayan öğretmenlere görece daha ilerlemeci oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik uygulanan Ulusal Öğretmen Sınavı sonuçlarına göre, akademik başarılarında yıllar içerisinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Sato (2006) doktora tez çalışması kapsamında, Japonya Hokkaido Üniversitesinde uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans programını değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, Hokkaido Eğitim Üniversitesi için bir eylem planı oluşturmuştur. Bu kapsamda, üniversitenin mezun olan öğretmenlere yönelik kişisel gelişim programı sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda, fakülteden mezun olan ve öğretmenlik yapan bireylerin tekrar eğitim fakültelerine gelmelerinin sağlanması, lisansüstü programlara katılmalarının önü açılması, uygulamalı çalışma alanı yaratmak

adına Amerika'da Community College olarak bilinen yüksekokul veya sürekli eğitim merkezi benzeri bir okulun eğitim fakültesi bünyesinde açılması önerilmiştir. Sato'ya göre, açılacak bu okulda TOEFL hazırlık kursları gibi eğitimler düzenlenebilir ve fakültede öğrenim gören öğretmen adaylarının hizmet öncesinde uygulama yapmaları sağlanabilir. Ayrıca mezun durumdaki öğretmenlerin buraya gelerek workshoplara katılmaları sağlanabilir. Böylelikle öğrenciler için uygulama alanı, mezunlar için ise deneyimlerini paylaşabilecekleri ve hayat boyu öğrenmeye katılmalarını sağlayacak bir ortam yaratılabilir.

Wu (2007) doktora tez çalışması kapsamında Tayvan'da uygulanan İngilizce Öğretmenliği lisans programını değerlendirmiştir. Çalışmada veriler anket, gözlem ve doküman analiziyle elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, programın öğretmen adaylarını İngilizce dil yeterliği konusunda özellikle konuşma becerilerinde desteklemediği belirlenmiştir. Bunun da öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca programın kültür boyutunun yetersiz olduğu ve sadece Amerikan kültürüne yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Programın öğretmenlerin İngilizce dil yeterliklerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi ve ilerde yansıtıcı öğretmen olmalarına imkân verecek şekilde düzenlenmesi getirilen öneriler arasındadır.

Zhan (2008) doktora tez çalışması kapsamında, Çin'de İngilizce öğretmen eğitimini ve okullardaki mevcut uygulamaları ve lisans eğitimini değerlendirmiştir. Çalışma 490 ilk ve ortaöğretim İngilizce öğretmeniyle yürütülmüş olup, çalışmada bireysel ve grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda;

- Öğretmenlerin öğretimde odak noktalarının öğrencilerin sınav hazırlamak olduğu ve bununla öğretimde en fazla İngilizce yazma ve çeviri etkinliklerine çok başvurdukları
- Yabancı dil öğretiminin tamamen bilgi aktarmak üzerine inşa edildiği
- Öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının etkileyen önemli faktörün öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları olduğu
- Öğretmenlerin İngilizce dil yeterliklerinin öğretimde sergiledikleri tutum ve davranışlar etkilediği belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan öneriler ise şu şekildedir:

- İngilizce öğretmenliği lisans programı güncel olmalı ve çağın gereksinimlerini yansıtmalıdır
- Program, çocuk gelişimi, öğrenme stilleri, öğretim yöntemleri ve stratejileri üzerine yapılan yeni çalışmalarla desteklenmelidir, dil edinimi derslerine yer verilmelidir

- Programda öğrenme psikolojisi ve sınıf yönetimi derslerine yer verilmelidir
- Program, İngiliz edebiyatından ve kültüründen okumalarla desteklenmelidir.
- Programda mikro öğretim ve küçük grup çalışmalarına yer verilmelidir ve öğretmen adaylarının usta öğreticiler ile öğretim elemanlarından düzenli dönüt alabilmeleri sağlanmalıdır.

Alshuaifan (2009) doktora tez çalışmasında, Suudi Arabistan'da Girls' College'da uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans programını değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında öğretim elemanları ve öğretmenlerin İngilizce öğretmenliği lisans programının temel bileşenleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Çalışma 13 öğretim elemanı ve 83 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretim elemanları lisans programını yeterli bulurken, öğretmenler programın nitelikli bir öğretmen yetiştirmede yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler programın dil bilim ve kültür bileşeninde yer alan dersleri gereksiz bulurken öğretim elemanları bu derslerin önemli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler programda yer alan dil öğretimine yönelik derslerini ve meslek bilgisi derslerini öğretmen eğitimi açısından oldukça önemli bulmaktadır.

Fandino (2012) İngilizce öğretmenliği lisans programlarının bilgi boyutu üzerine alan yazında yapılan çalışmaları incelemiştir. Çalışma kapsamında Lafayette, (1993); Day, (1993); Richards, (1998); Freeman ve Johnson (1998); Torone ve Allwright (2005)'in önerileri karşılıklı olarak incelenmiştir. Çalışmada tüm programların merkezinde yansıtıcı öğretim uygulamalarının olması gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle, gözlem, planlama, sorgulama, not alma, yansıtma gibi uygulamaların öğretmen adaylarının günlük rutinleri arasında yer alması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada, yansıtıcı öğretim uygulamalarına öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesi, hem uygulamanın geliştirilmesi hem de değişimin sağlanması bakımından oldukça görülmektedir.

Soleimani ve Zorganeh (2014) İran'da uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans programını değerlendirmek üzere 70 son sınıf öğrencisinden ve 77 İngilizce öğretmeninden ABD-Eyaletler Arası Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Komisyonunca (InSTASC) belirlenen öğretmen yeterlik standartları çerçevesinde hazırlanan 123 maddelik anket yoluyla veri toplamıştır. Çalışmada öğretmenlerin bilgi, beceri ve performans yeterlikleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans programının, öğretmen adaylarını istenilen bilgi, beceri ve yeterlikte

yetiştiremediği belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda, üniversitelerin öğrencileri teorik olarak alana hazırladığı ancak uygulama boyutunda öğrencileri yetiştirmede yetersiz kaldığı vurgulanmıştır.

Barahona (2014) Şili'de uygulanan ikinci yabancı dil öğretmenliği lisans programını değerlendirmiştir. Çalışma, 21 son sınıf öğrencisi ve 8 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, Kültürel Tarihsel Etkinlik (CHAT) teorisi ışığında görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarından lisansta öğrendiklerini sorgulamadan veya uyarlamadan sınıf içinde uygulamaları beklendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince çok fazla akademik yoğunluklarının olduğu ve kendi deneyimlerini yansıtabilecekleri ortam ve zamanın olmadığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının ayrıca teoride öğrendiklerini gerçek ortama yansıtamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamada karşılaştıkları durumları aktarabilecekleri seminerlerin lisans programında mutlaka olması gerektiği yapılan öneriler arasındadır. Öğretmen adayları lisans eğitiminin bilgi boyutunda en fazla İngilizce dil yeterliğine önem vermektedir ve öğretmenlik mesleğini sosyal bir misyon olarak görmektedir. Öğretim elemanları ise lisans eğitiminin temel amacının devlet okullarında görev yapabilecek öğretmen yetiştirmek olarak görmektedir. Ancak öğretim elemanları, öğretmen adaylarının gerçek öğretim ortamında birçok fiziksel yetersizlikle mücadele etmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

Kamamurthy (2015) doktora tez çalışmasında, Hindistan'da South India Üniversitesinde uygulanan İngilizce Öğretmenliği lisans eğitimini öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı açısından değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında mezun öğretmenler ve öğretim elemanlarıyla gözlem ve anket yoluyla veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, fakültede görev yapan öğretim elemanları arasında düzenli bir iletişim ve koordinasyona ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Belirtilen çalışmalar ışığında, yurtdışında yapılan çalışmaların bir kısmının yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarının ne şekilde yapılması gerektiği üzerine yoğunlaşırken bir kısmı ise mevcut uygulamadaki programların değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir.

2.7.2. Türkiye'de Yapılan İlgili Araştırmalar

Türkiye'de İngilizce öğretmenliğinde program değerlendirme çalışmalarına lisans programı dışında yer alan yabancı dil öğretmen eğitimi sertifika programlarının ve hazırlık sınıflarında okutulan derslerin değerlendirilmesiyle başlanmıştır. Bu

kapsamda, Daloğlu (1996) tarafından Bilkent Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulunda yabancı dil öğretmenlerine hizmetiçi eğitim kapsamında sunulan COTE (Certificate for Overseas Teachers of English) sertifika programı değerlendirilmiştir. Tyler'ın ve Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme (CIPP) Modelinin eklektik bir yaklaşımın işe koşulduğu çalışmada öğretmenlerden programın farklı süreçlerinde anket yoluyla görüşler alınmış gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda, programın öğretmenlerin ihtiyacını karşıladığı ve sertifika programını bitirdikten sonra öğretmenlerin öğretim aşamasında özgüvenlerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Kanatlar (1996) yüksek lisans tezinde Bilkent Üniversitesinde lisansüstü düzeyde uygulanan Yabancı Dil olarak İngilizcenin Öğretimi- TEFL (Teaching English as a Foreign Language) programının değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, sunulan lisansüstü programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu ve mesleki yaşamlarında olumlu değişiklikler yaptığı belirlenmiştir. Ancak katılımcılar programın mevcut kariyerlerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığını da düşünmektedir.

1998 yılında uygulamaya konulan İngilizce Öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesine yönelik Seferoğlu (2006) ve Erozan (2005) tarafından yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

Erozan, (2005) İngilizce öğretmenliği 1998 yılı lisans programında yer alan ve öğrencilerin yabancı dil yeterliğinin geliştirilmesine yönelik dersler hakkında lisans öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirme çalışması yapmıştır. Bellon ve Handler'ın program değerlendirme modeli kullanılan çalışmada, dersi veren öğretim elemanları ve öğrencilerden nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Erozan'ın çalışma sonucuna göre öğrenciler genel olarak programın yeterli olduğunu belirtmekle beraber bu derslerin programlarında uygulama derslerinin atırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, ders içi ve dersler arasındaki ilişkinin atırılması çalışma kapsamında önerilmiştir.

Seferoğlu (2006) 1998 yılı programının yöntem ve uygulama bileşenlerini incelemiş ve çalışmasına katılan son sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda mikro öğretim ve uygulama derslerinin atırılması yönündeki ihtiyacı belirtmiştir.

2006 yılında uygulamaya konulan İngilizce öğretmenliği lisans programına yönelik alanyazında Ögeyik, 2009; Çoşkun ve Daloğlu, 2010; Kırmızı, 2011; Kızıltan, 2011; Karakaş, 2012; Hismanoğlu, 2012; Yavuz ve Topkara, 2013; Uzun 2013; Gürsoy, 2013; Küçüköğlu, 2015 ve Alagözü, 2017 tarafından yapılan çalışmalar

mevcuttur. Çalışmaların bir kısmı programın geneline yönelik değerlendirmelerden oluşurken bir kısmı ile programda yer alan belli başlı derslerin incelenmesi şeklindedir.

Ögeyik (2009) lisans programının içeriği, derslerin öğretmenliğe hazırlama konusundaki içerik, özellik ve yeterlikleri değerlendirmek amacıyla 53 lisans öğrencisinden görüş almıştır. Çalışma sonucunda, yeni program uygulanabilirliği bakımından öğrenciler tarafından iyi değerlendirilirken, dilbilim, öğretmenlik yeterliklerinin geliştirilmesi açısından yeterli görülmüş ancak kültüre yönelik derslerin programa entegrasyonu açısından ise yetersiz bulunmuştur.

Çoskun ve Daloğlu (2010) 2006 yılı programını Peacock'un program değerlendirme modeline göre değerlendirmiştir. Çalışma İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencileri ve öğretim elemanlarıyla yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, lisans öğrencileri 2006 programını uygulama imkânları ve pedagojik içerik bakımından yetersiz bulmakta ve öğretim elemanlarının derslerde sunum üzerinden dersi anlatmasını eleştirmektedir. Öğrenciler özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersinin ders saatlerinin de artırılmasını talep etmektedir. Ayrıca öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması derslerinde edindikleri deneyimleri yansıtabilecekleri ayrı bir dersin olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu dersin programın daha erken yıllarında verilmesi ise programın önerileri arasında yer almaktadır. Çalışmanın diğer bir çıktısı ise öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirmelerine yönelik derslerin artırılması yönündedir. Edebiyat derslerinin yabancı dil öğretimine yönelik olarak düzenlenmesi, açıkça ifade edilen bir program felsefesinin olması, oryantasyon adı altında bir dersin ilk yıl verilmesi, ders içeriklerinde çakışmaları önlemek adına öğretim elemanlarının koordineli çalışması ise çalışma önerisi olarak sunulmuştur.

Kırmızı (2011) doktora tez çalışması kapsamında, İngiliz Dili Eğitimi yüksek lisans programlarını değerlendirmiştir. Lisansüstü eğitim programı, genel özellikleri, dersler ve içerikleri ile bölüm ve üniversite olanakları açısından değerlendirilmiştir. Çalışma 16 üniversiteden 90 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda; öğrencilerin en önemli buldukları dersler, bilimsel araştırma yöntemleri ile yabancı dil öğretime yönelik derslerden oluşmaktadır. Programın dilbilim ve edebiyat bileşeninde yer alan dersler ise öğrencilerin en az önemli buldukları dersler arasındadır. Öğrenciler genel olarak bölümlerde olumlu bir atmosfer olduğunu ve programın ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmektedir, ancak bölümlerin fiziksel olarak desteklenmesi ve program içeriğine teknoloji entegrasyonuna yönelik derslerin eklenmesi önerilmektedir.

Kızıltan (2011) çalışmasında, 2006 programında yer alan Dil Edinimi dersine yönelik öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Çalışma kapsamında Ondokuz Mayıs

Üniversitesinde okuyan 324 öğrenciye 20 sorudan oluşan anket dağıtılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler, Dil Edinimi dersinin mesleki kariyerleri açısından önemli olduğunu ancak bu dersi almadan önce hazırlayıcı dilbilim dersleri almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Hismanoğlu (2012) ise 2006 programının genel özellikleri ile öğretim elemanlarının öğretim-yöntem teknikleriyle değerlendirme süreçlerini öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Çalışma sonuçları, 2006 programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını, gelişim düzeylerine uygun olduğunu, açık ve anlaşılır olduğunu, bilgi birikimlerine katkı sağladığını, karşılaştıkları problemlere yönelik farklı çözümler geliştirmelerine imkân sağladığını, öğrenci merkezli olduğunu, kalıcı öğrenmeler edinmeyi sağladığını göstermektedir. Ayrıca çalışma sonuçları, mevcut programın İngilizce öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini istenen düzeyde geliştirmede yetersiz olduğunu ve derse katılımlarını ve ilgilerini arttırmadığını göstermektedir.

Karakaş (2012) daha önce yapılan çalışmaları değerlendirerek 2006 yılı programının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda, programın güncel olmadığı, teori ağırlıklı olduğu, kültür bileşenine uygun derslere yer verilmediği belirlenmiştir. Karakaş'a göre programın felsefesinin açıkça ifade edilmesi, kültür temelli derslere yer verilmesi, mikro-öğretimin programa dâhil edilmesi ve yansıtıcı uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir.

Yavuz ve Topkara (2013) çalışmasında 1998 yılı programı ile 2006 yılında yürürlüğe giren lisans programını karşılaştırmalı olarak değerlendirmek amacıyla 5 farklı üniversiteden 18 öğretim elemanı ile görüşme yoluyla veri toplamıştır. Çalışma sonucunda, öğretim elemanları 2006 yılı programında eklenen Sözlü İletişim Becerileri, Toplum Hizmet Uygulamaları, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Edebiyat ve Dil Öğretimi, Bağlamsal Dilbilgisi, Sözcük Bilim, Dil Becerilerinin Öğretimi ve Drama derslerini programın olumlu yönleri olduğu belirtilmiştir. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi ile Edebiyat ve Dil Öğretimi derslerinin saatlerinin artırılması da yapılan olumlu bir değişiklik olarak görülmüştür. Ancak 2006 yılı programıyla birlikte; Dil Edinimi dersinin Dilbilim dersinden önce verilmesi, Çeviri, Öğretim Teknolojileri ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin programda erken döneme eklenmesi programın olumsuz yönleri arasında değerlendirilmiştir. Ayrıca Okul Deneyimi I ve İleri Yazma Becerileri dersinin programdan kaldırılması da katılımcılar tarafından yenilenen programın eksik yönü olarak belirtilmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca, fakültelerin kendi programlarını düzenleme konusunda esnek olmaları, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile

üniversiteler arasında daha güçlü bir işbirliğinin sağlanması, program değişikliğinin nedenlerinin açıkça ifade edilmesi, İlkokul İngilizce Öğretmenliği ile Ortaöğretim İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının ayrılması, derslerin içeriğinin ve sıralanışının yeniden düzenlenmesi getirilen öneriler arasında yer almaktadır. Ayrıca çalışmada, uygulayıcıların ihtiyaçları, görüş ve önerileri dikkate alınmadan yukardan inme program olduğu eleştirisine de yer verilmiştir. Çalışmanın önemli diğer bir çıktısı, öğretmen adaylarının hedef dildeki yeterliklerinin önemine yapılan vurgudur. Yavuz ve Topkara, öğretmenlerin teorik bilgilerinin çok iyi olmasının yanında temel dil becerilerinde de yetkin olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretim elemanları ayrıca merkezi bir programdan ziyade öğretmen niteliklerinde eşitliği sağlayacak ve merkezi olarak yapılacak dil yeterliği sınavlarının gerekliliğini belirtmişlerdir.

Gürsoy (2013) İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, Okul Deneyimi dersini incelemiştir. Çalışma kapsamında anket uygulanıp öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda, programda yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya yansıtma etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler ayrıca ders kapsamında gördükleri ve uyguladıkları bilgilerin gerçek öğretmenlik durumlarında kendilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrenciler bu dersin, ders planlamada, zayıf ve eksik yönlerini fark etmede, olumlu bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmada, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisi kurmada ve kendi öz değerlendirmelerini yapmada etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmen adayları, bu dersin uygulamasında öğretim elemanlarının ve rehber öğretmenlerin birlikte daha fazla dönüt verebilecekleri ortamların olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen adayları ayrıca Öğretmenlik Uygulaması ders içeriğinin güncellenerek “yansıtıcı uygulamalara” ders içeriğinde yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Küçükkoğlu (2015) doktora tez çalışması kapsamında Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği doktora programlarını değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında, çalışmanın yürütüldüğü yıl doktora programı bulunan 15 üniversiteden toplam 116 öğrenci ve mezundan veriler toplanmıştır. Toplanan veriler ışığında; öğrencilerin büyük çoğunluğunun kişisel entelektüel birikimlerini zenginleştirmek adına programa katıldıklarını ve programın amacının alana öğretim elemanı ve araştırmacı yetiştirmek olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler sunulan doktora programını orta düzeyde tatmin edici bulmakta ve programın sunulduğu bölümlerde öğrencileri destekleyici bir atmosferin bulunduğunu düşünmektedir. Katılımcılar programın etkin uygulanabilmesi

için üniversitelerin fiziksel donanım açısından desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılar ders içeriğinin zenginleştirilmesini talep etmekte ve özellikle dil becerilerinin öğretimine yönelik daha fazla dersin programa eklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Çalışmanın diğer önemli bir çıktısı ise öğrencilerin bağlı bulunduğu üniversite program hakkındaki görüşlerini ise etkilemektedir.

Demirpolat (2015) ise çalışmasında, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede karşılaşılan zorluk ve sorunlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Uzun (2016) İngilizce Öğretmenliği 2006 yılı programını, Uludağ Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Programda yer alan derslere ilişkin yapılan değerlendirme üç kriter üzerinden yapılandırılmıştır: kişisel gelişime katkı, meslek hayatına katkısı ve öğretmenlik yapılacak gerçek durumlara uygunluğu. Çalışma kapsamında öğrencilere ayrıca derslerin mi yoksa öğretim elemanlarının mı daha etkili olduğu sorulmuştur. Çalışma sonucunda derslerin öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandırmada yetersiz olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin yaratıcılığını arttıracak, pratik yapmalarını sağlayacak ve sosyalleşmelerinin önünü açabilecek derslere ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin en fazla yararlandıkları dersler şu şekildedir: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Okul Deneyimi, Yabancı Dilde Materyal İnceleme ve Değerlendirme, Ölçme ve Değerlendirme, Sözlü İletişim Becerileri, İkinci Yabancı Dil, Öğretmenlik Uygulamasıdır. Öğrencilerin en az yararlı buldukları dersler ise şu şekildedir: İngiliz Edebiyatı, Dil Edinimi, Bilgisayar, Türk Eğitim Tarihi, Toplum Hizmet Uygulamalarıdır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretim elemanlarının derslerden daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Alagöz (2017) tarafından Türkiye’de İngilizce Öğretmeni yetiştirme sorunlarına yönelik yürütülen çalışmanın sonuçlarında, alanda izlenen yaklaşımların ve uygulanan modellerin geçici olduğunu, bu konuda tutarlı ve güvenilir bir eğitim politikasının olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının İngilizce dil yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik derslerin ve ortamların sağlanmaması çalışma kapsamında getirilen eleştiriler arasında yer almaktadır. Ayrıca ders içeriklerinin birbirinin tekrarı olması, hedef kültürün tanıtılmasına yönelik derslere yer verilmemesi 2006 yılı programının eksikleri arasında yer almaktadır.

Türkiye’de uygulanan İngilizce Öğretmenliği lisans programına ilişkin değerlendirme çalışmaları Yüksek Öğretim Kurulu’nun 2006 yılında yaptığı

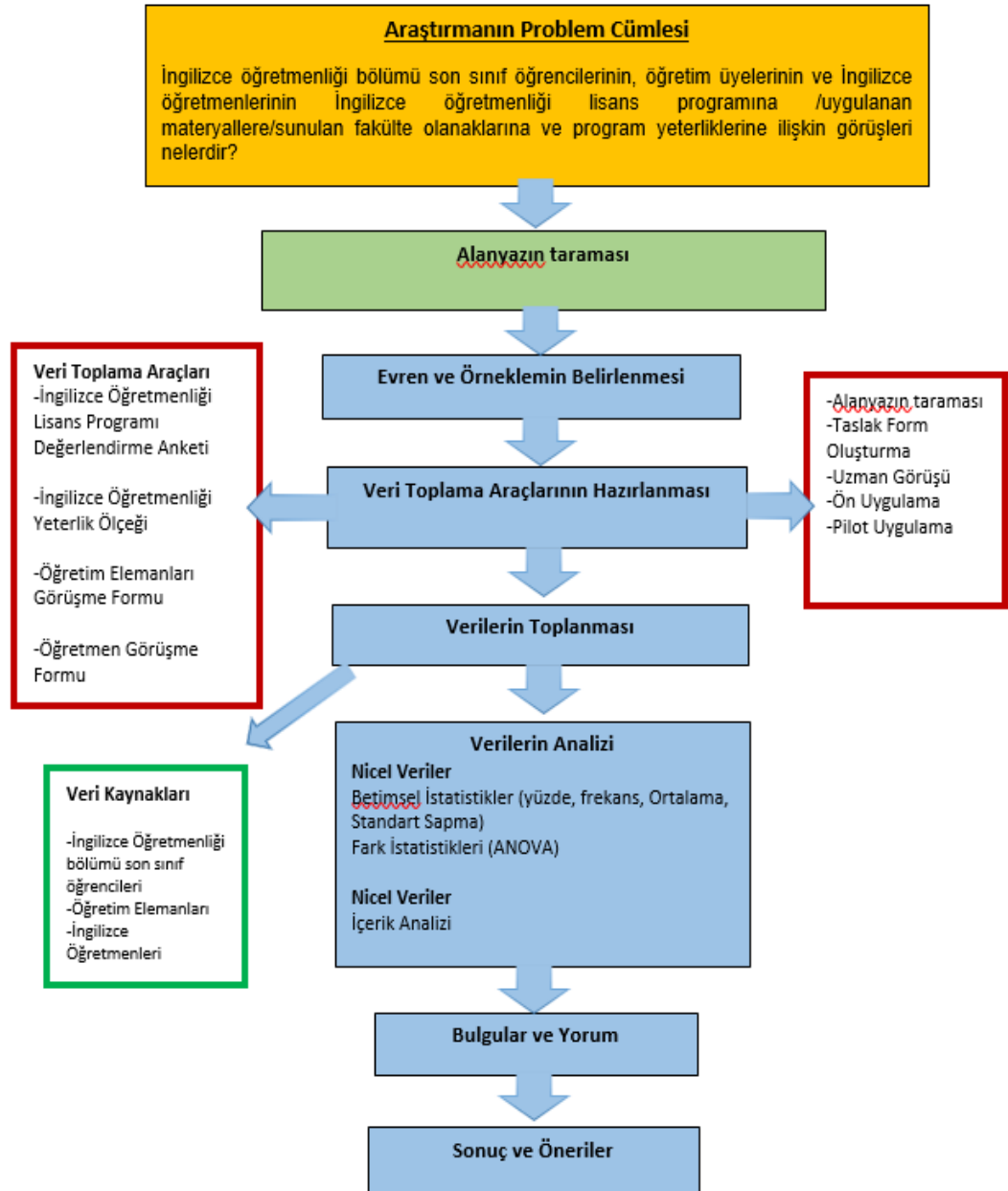
değişikliklerden sonra hız kazanmıştır. İngilizce öğretmenliği lisans değerlendirme programlarına yönelik çalışmaların bir kısmı programların görüşler doğrultusunda değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar iki kategoriye ayrılabilir. Bunlar, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca öğretmen yetiştirme programlarında yapılan 1998 ve 2006 yılı programlarının değerlendirilmesidir. Türkiye’de yapılan alanyazın taramasında, lisans programı dışında İngilizce öğretmeni yetiştirmede yaşanan sorunlar, lisans programı dışında uygulanan lisansüstü programları ile sertifika programlarının da değerlendirildiği görülmektedir.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma desenine, araştırmanın evrenine ve örneklemine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın yöntemine ilişkin özet bilgiye Şekil 1 'de verilmiştir.



Şekil 1: Araştırmanın İşlem Basamakları

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte var olan veya hala devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2013). Betimsel tarama modelinde desenlenen bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında, hem nitel hem de nicel veriler toplanarak verileri analiz edilir ve elde edilen veriler bütünleştirilerek sunulur (Creswell, 2009). Johnson ve Turner (2003) karma araştırmanın temel ilkesini “araştırmacı farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamalı” diye ifade etmektedir. Karma yöntem araştırmalarında veri çeşitlenmenin amacı, hem nitel hem nicel verilerin toplanarak birleştirilmesi ve araştırma problemini anlamada kullanılmasıdır. Bu çeşitlenmenin güçlü yönü, bir yöntemin zayıf yönünü diğer yöntemin güçlü yönleriyle birleştirmektir. Nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi, tek bir yöntemin kullanıldığı araştırmalara göre, araştırma probleminin ve sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell, 2009).

Karma araştırma yöntemlerine ilişkin alan yazında farklı tasarımlar (tipolojiler) bulunmaktadır. Christensen ve diğerleri (Akt. Aypay, 2015) karma yöntem desenlerini iki boyutta sınıflandırmaktadır: birinci boyut zaman sırası, ikinci boyut ise paradigma vurgusudur. Zaman sırasında iki aşama bulunmaktadır: *eşzamanlı* (nicel ve nitel kısımlar tahminen aynı anda gerçekleştirilir) ve *ardışık* (nicel ve nitel kısımlar birbirinin ardından gerçekleştirilir). İkinci boyut olan paradigma vurgusunda da iki aşama bulunmaktadır: *eşit statü* (nitel ve nicel yaklaşımlara eşit vurgu yapılmaktadır) ve *baskın statü* (bir yaklaşıma öncelikli vurgu yapılmaktadır). Christensen ve diğerlerinin tanımlamasına göre bu çalışmada, birinci boyutu olarak eş zamanlı ikinci boyut olarak ise eşit statülü karma desen modeli kullanılmıştır. Creswell (2009) karma yöntemi kullanacak araştırmacıların seçebilecekleri altı temel tasarım olduğunu belirtir. Bunların üçü eşzamanlı, üçü ise ardışık yapılan desenlerdir.

a) *Ardışık Açıklayıcı desen* (NİCEL → nitel): Bu tasarımda baskın olarak nicel veri toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Nitel veri nicel veriyi arttırmak için kullanılır ve öncelik nicel veridedir. Veri analizi birbiriyle ilişkili olduğundan çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkilerini açıklamakta kullanılır.

b) *Ardışık Keşfedici desen* (NİTEL → nicel): Bu araştırma deseninde önce nitel veriler toplanır, analiz edilir, bunu nicel veri takip eder. Bu desende öncelik nitel veridedir. Nicel verinin kullanılma amacı nitel veriyi çoğaltmaktır. Verilerin analizi çoğunlukla verilerin yorumlanması ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım

araştırma değişkenleri bilinmediğinde var olan ilişkileri araştırmada, bir teoriyi test etmede, yapılan nitel analize dayalı olarak yeni bir test ya da ölçme aracı geliştirmede ve nitel bulguları özel bir kitleye genelleştirmede yararlıdır.

c) *Ardışık Dönüştürücü Desen*: (NİCEL → nitel veya NİTEL → Nicel) Bu tasarımda nicel veri toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır ve analiz edilebilir veya tam tersine önce nitel veri toplanıp analiz edilir, sonrasında nicel veri toplanıp analiz edilebilir. Her iki veri türü de araştırmacının önceliğine ve ihtiyacına bağlı olarak ilk olarak toplanabilir. Veri analizi genelde yorumlama ve tartışma kısmında birleştirilir. Bu tasarım çalışılan olguyu daha iyi anlama bakımından yararlıdır.

d) *Eş zamanlı Üçgenleme Deseni*: Bu tasarımda nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilir. Öncelik her iki veri türü için eşittir. Veri analizi genellikle ayrı ayrı yapılır ve verilerin yorumlanması esnasında birleştirme gerçekleşir. Birleştirme, verilerin üçgenlemesi yani birbirine ne derece yakın olduğunun tartışılmasıdır. Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulamak, güçlendirmek ve çapraz geçerliliğine bakmaya çalışıldığında faydalıdır.

e) *Eşzamanlı iç içe geçmiş desen*: Eşzamanlı üçgenlemeye benzer olarak nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve analiz edilir. Ancak genelde nitel ya da nitel veriye ağırlık verilir. Bu tasarımlarda bir tür veri diğerinin içinde olduğundan içte kalan veri türüne daha az önem verilir. Bunun bir sebebi az önem verilen veri türünün tümüyle farklı bir soru veya soru takımlarına cevap vermeye yardımcı olmak için kullanılıyor olmasıdır. Verilerin birleştirilmesi genellikle veri analizi aşamasında yapılır. Bu desen çalışılan konu hakkında geniş bir bakış açısı kazanmak ve bir çalışma içerisinde farklı gruplar veya seviyelerle araştırma yapılmak istendiğinde kullanılır. Bu desen, tek bir veri setinin yeterli olmaması, farklı soruların cevaplanması gerektiği ve her farklı sorunun farklı veri seti gerektirdiği durumlarda kullanılır. Örneğin araştırmacı bir şirkette ilişkin yürüttüğü çalışmada, çalışanlarla nicel veri toplayıp, yöneticilerle görüşme yoluyla nitel veri toplayabilir. Tashakkori ve Teddlie (1998, akt. Creswell, 2009) bu deseni çok seviyeli desen olarak tanımlamaktadır. Bu desende birinci aşamada, nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanır ancak biri diğerinin sonucuna dayanmaz. İkinci aşamada, nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir. Son aşamada ise iki sonuç kümesinin hangi ölçüde ve hangi yollarda birleştiği, birbirinden ayrıldığı,

birbiriyle ilişkili olduğu yorumlanır ve sonrasında çalışmanın genel amacına cevap olacak şekilde daha iyi bir anlam oluşturmak için bunlar birleştirilir.

f) *Eşzamanlı dönüştürücü desen*: Bu desende nice ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilir. Öncelik veri türünden nitel veya nicel olana verilmekle birlikte bazı durumlarda her iki veri türüne de eşit önem verilebilir. Veri analizi ayrı ayrı yapılır, birleştirme genelde veri yorumlama aşamasında ya da veri dönüştürülmüşse veri analizi esnasında meydana gelir.

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden *eş zamanlı iç içe geçmiş desen* kullanılmıştır. Eş zamanlı iç içe geçmiş desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı ve beraber toplanır, ancak veriler ayrı ayrı analiz edilir ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakılır. Buradaki temel varsayım nitel ve nicel verilerin farklı türde bilgi sağlamasıdır (Creswell, 2009). Ancak bu çalışmada, *eş zamanlı iç içe geçmiş zaman* modelinden farklı olarak nicel ve nitel verilere eşit derecede önem verilmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturan İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden, öğretim elemanlarından ve İngilizce öğretmenlerinden farklı veri setleri eş zamanlı olarak toplanmış, ayrı ayrı analiz edilerek, çalışmanın sonucunda birbirlerini destekleyerek yorumlanmıştır. Farklı problem cümlelerine yönelik farklı gruplarla veri toplandığı için *eş zamanlı iç içe geçmiş desen* olarak tasarlanan bu çalışmada İngilizce öğretmenleri ve öğretim elemanlarından elde edilen nitel veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden toplanan nicel veriler ise anket ve ölçekle toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2016-2017 öğretim yılında Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıflarında okuyan üniversite öğrencileri, ilgili bölümlerdeki öğretim elemanları ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan ve meslekte beş yılını doldurmamış İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada tabakalı amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem, belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir. Amaçlı örneklemede, araştırmacı evren hakkındaki bilgisine ve araştırmanın amacına dayanarak amaca en iyi hizmet edeceği ve ihtiyaç duyduğu veriyi sağlayacağı düşünülen örnekleme seçer (Fraenkel, Wallen,

&Hyun, 2012). Bundan hareketle bu araştırmada, Türkiye’de atama yapılan bütün illerdeki İngilizce ğretmenlerine ulaşmak zaman, emek ve olanaklar bakımından imkânsız olduğu için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, Van ili merkez ilçelerinde görev yapan İngilizce ğretmenleri arasından örnekleme alınmıştır. Lisans eğitiminde alınan bilgilerin güncelliğini koruduğu ve mevcut lisans programlarıyla paralellik arz etmesi bakımından meslekte beş yılın altındaki öğretmenler örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınacak niversiteleri belirlemek amacıyla kümeleme yöntemine gidilmiş ve İngilizce ğretmenliği bölümleri bulunan üniversitelerin akademik başarı durumuna göre üç kategoriye ayrılmıştır. Üniversitelerin başarı sıralaması yapılırken Ortadoğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü bünyesinde faaliyet gösteren URAP 2016 araştırma laboratuvarı verileri kullanılmıştır. URAP Araştırma Laboratuvarı 2009 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü bünyesinde yükseköğretim kurumlarını akademik başarıları doğrultusunda değerlendirmek amacıyla kurulmuştur. URAP niversiteler arasında sırlama yaparken dokuz temel kriter temele almaktadır. Bunlar;

1. Makalesayısı
2. Öğretim yesi başına düşen makale sayısı
3. Atıf sayısı
4. Öğretim yesi başına düşen atıf sayısı
5. Toplam bilimsel doküman sayısı
6. Öğretim yesi başına düşen toplam bilimsel doküman sayısı
7. Doktora ğrenci sayısı
8. Doktora ğrenci oranı
9. Öğretim yesi başına düşen ğrenci sayısı

Çalışma kapsamında URAP ‘ın 2016-2017 Türkiye Devlet niversiteleri Genel Sırlama verileri kullanılmıştır. Sırlamada toplam 95 devlet niversitesi bulunmaktadır ve bu 95 devlet niversitesinden 39’unda İngilizce ğretmenliği bölümü mevcuttur. URAP 2016-2017 Türkiye Devlet niversiteleri Sırlaması yer alan 95 devlet niversitesi arasında İngilizce ğretmenliği bölümü bulunan 39 niversiteye ait bilgiler Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: 2016-2017 URAP Verilerine Göre Sıralanmış ve İngilizce Öğretmenliği Bölümü Bulunan 39 Üniversiteye Ait Bilgiler

	Üniversite Sıralaması	URAP Puan Aralığı	OSYM Kontenjanı	
	1	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	750-799	110
	2	Hacettepe Üniversitesi	700-749	105
	3	İstanbul Üniversitesi		75
	4	Gazi Üniversitesi	650-699	140
	5	Atatürk Üniversitesi	600-649	100
Üst Grup	6	Erciyes Üniversitesi		70
	7	Boğaziçi Üniversitesi		90
	8	Marmara Üniversitesi		120
	9	Dokuz Eylül Üniversitesi	550-599	115
	10	Yıldız Teknik Üniversitesi		60
	11	Çukurova Üniversitesi		135
	12	Karadeniz Teknik Üniversitesi		40
	13	Ondokuz Mayıs Üniversitesi		65
	14	Süleyman Demirel Üniversitesi		40
	15	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi		50
	16	Uludağ Üniversitesi		160
	17	Dicle Üniversitesi	500-549	45
	18	Akdeniz Üniversitesi		70
Orta Grup	19	Sakarya Üniversitesi		55
	20	İnönü Üniversitesi		40
	21	Gaziantep Üniversitesi		45
	22	Yüzüncü Yıl Üniversitesi		40
	23	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi		100
	24	Anadolu Üniversitesi	450-499	160
	25	Kocaeli Üniversitesi		60
	26	Pamukkale Üniversitesi		100
	27	Abant İzzet Baysal Üniversitesi		80
	28	Mersin Üniversitesi		50
	29	Mustafa Kemal Üniversitesi		70
	30	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi		65
	31	Düzce Üniversitesi	400-449	40
Alt Grup	32	Balıkesir Üniversitesi		50
	33	Cumhuriyet Üniversitesi		40
	34	Trakya Üniversitesi		85
	35	Aksaray Üniversitesi	350-399	40
	36	Necmettin Erbakan Üniversitesi	300-349	100
	37	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi		40
	38	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	250-299	60
	39	Amasya Üniversitesi	200-249	40

Tablo 5' de yer alan 39 devlet üniversitesi URAP verilerindeki puanlar doğrultusunda üst, orta ve alt olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca üniversitelerin ÖSYM 2016 yılı yerleştirme kılavuzunda belirtilen öğrenci

kontenjanlarına yer verilmiştir. Belirlenen 3 kategoride yer alan üniversitelerden ÖSYM verileri kullanılarak en fazla kontenjan sunan üniversitelerden veri toplama zamanındaki ulaşılabilirlik imkânına göre seçilmiştir. Belirlenen 9 üniversitenin İngilizce öğretmeniği 4. sınıfında okuyan mevcut öğrenciler ile bu bölümlerdeki mevcut öğretim üyelerinin tamamı örnekleme dâhil edilmiştir. Tablo 6'da çalışmaya dâhil edilen üniversiteler belirtilmiştir.

Tablo 6: Çalışmaya Dâhil Edilen Üniversiteler

Tabakalar	Üniversiteler
I. Grup	OrtaDoğuTeknikÜniversitesi HacettepeÜniversitesi Atatürk Üniversitesi
II. Grup	UludağÜniversitesi Çanakkale 18 Mart Üniversitesi AnadoluÜniversitesi YüzüncüYılÜniversitesi
III. Grup	AbantİzzetBaysalÜniversitesi Mustafa Kemal Üniversitesi Necmettin Erbakan Üniversitesi

Örnekleme Yer Alan Lisans Öğrencilerine İlişkin Bilgiler

Araştırmanın nicel verileri ilişkin oluşturulan örneklem tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 10 üniversitenin son sınıf öğrencilerinden anket ve ölçek aracılığıyla nicel veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı İngilizce Öğretmeniği lisans programı son sınıf öğrencilere ait bilgiler Tablo 7' de yer verilmiştir.

Tablo 7: Örnekleme Oluşturan Lisans Öğrencilerine Ait Bilgiler

Özellikler		Sayı n	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	401	77
	Erkek	123	23
Üniversite Adı	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	29	6
	Anadolu Üniversitesi	97	19
	Atatürk Üniversitesi	36	7
	Çanakkale Üniversitesi	55	11
	Hacettepe Üniversitesi	54	11
	Mustafa Kemal Üniversitesi	33	6
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	69	13
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	20	4	
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	23	4	

Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırmaya 401’i (%77) kadın, 123’ü (%23) erkek olmak üzere toplam 524 İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma 10 üniversitenin son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin son sınıfta okumaları ve okullara öğretmenlik uygulaması kapsamında stajlara gitmeleri nedeniyle ulaşmak oldukça zor olmuştur. Bu nedenle, çalışma başında hedeflenen öğrenci sayısından daha az bir kitleye ulaşılmıştır. İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde; 29’ unun Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 97’sinin Anadolu Üniversitesi, 36’ sının Atatürk Üniversitesinde, 55’inin Çanakkale Üniversitesinde, 54’ ünün Hacettepe Üniversitesinde, 33’ ünün Mustafa Kemal Üniversitesinde, 69’ unun Necmettin Erbakan Üniversitesinde, 20’ sinin Ortadoğu Teknik Üniversitesinde, 23’ünün Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gördüğü görülmektedir. Araştırma örnekleminde yer alan ve araştırmanın nicel verilerini oluşturan İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin kişisel özelliklerine ait bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Örnekleme Oluşturan Lisans Öğrencilerine Ait Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler		Sayı	Yüzde %
Yurt dışı deneyiminiz oldu mu?	Evet	156	30
	Hayır	368	70
Hangi amaçla yurt dışında bulundunuz?	Tatil	33	21
	Erasmus	65	42
	Değişim Programı	7	5
	Diğer	42	27
	Amaç Yok	7	5
Ne kadar süre yurt dışında bulundunuz?	1 Hafta ile 6 Hafta Arasında	56	39
	2 Ay ile 6 Ay Arasında	57	40
	7 Ay ile 11 Ay Arasında	13	9
	1 - 2 Yıl Arasında	4	3
	3-4 Yıl Arasında	5	4
	5 Yıl ve Üzeri	7	5
	Gitmedim	0	0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin %30’unun yurt dışı deneyiminin olduğunu, %70’inin ise yurt dışına çıkmadığı görülmektedir. Yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin %42’si Erasmus değişim programı çerçevesinde, %21’i tatil amaçlı, %5’i farklı değişim programları, %27’si farklı amaçlarla, %5’i ise herhangi bir amaç olmadan yurtdışında bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcıların yurt dışında kalma süreleri incelendiğinde; %40’ı 2 ile 6 ay arasında, %39’u 1 ile 6 hafta arasında, %9’u 7 il 11 ay arasında, %5’i 5 yıl ve üzerinde, %4’ü 3 ile 4 yıl arasında, %3’ü ise 1 ile 2 yıl süresince yurtdışında kaldığı görülmektedir.

Araştırmanın nicel verilerini oluşturan İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme ve İngilizce'ye ilişkin tercih ve bilgilerine Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9: Örneklemi Oluşturan Lisans Öğrencilerine Ait Tercih ve Bilgiler

Tercih ve Kişisel Bilgiler		n	%
İngilizce Öğretmenliği Bölümünü isteyerek mi seçtiniz?	Evet	465	89
	Hayır	59	11
İngilizceyi, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalına gelmeden önce ilk nerede öğrendiniz?	Okul Öncesi	6	1
	İlköğretim	259	50
	Lise	189	36
	Önlisans	0	0
	Lisans	2	0
Ders dışında İngilizce okumalar (farklı metin, kitap, vb.) yapar mısınız?	Lisansüstü	0	0
	Ev	7	1
	Diğer	56	11
Ders dışında İngilizce okuma türü	Evet	433	86
	Hayır	68	14
Ders dışı İngilizce okuma türü	Makale	154	24
	Gazete, TV	130	20
	Blog, sosyal medya	33	5
	Hikaye, roman	192	30
Okuduğunuz İngilizce Öğretmenliği Lisans programını başkalarına önerir misiniz?	Diğer metinler	141	22
	Evet	434	86
	Hayır	68	13
	Kararsızım	4	1

Tablo 9 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin %89'unu İngilizce Öğretmenliği bölümüne isteyerek seçmiştir. %11'i ise bu bölümü istemeyerek seçtiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %50'si İngilizceyi ilk ilköğretimde öğrendiklerini, %36'sı ise lisede öğrendiklerini belirtmiştir. %1'i okul öncesinde veya evde öğrendiklerini belirtirken, %11'i bunların dışında ilk kez İngilizceyi öğrendiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %86'sının ders dışında İngilizce okuma yaptığı, %14'ünün ise ders dışında İngilizce okuma yapmadığı görülmektedir. Ders dışında yapılan İngilizce okumalara bakıldığında; %30'unun hikâye, roman, %24'ünün makale, %20'sinin gazete, TV, %5'inin blog, sosyal medya, %22'sinin ise diğer metin türlerini okumayı tercih ettiği görülmektedir. Öğrencilerin okudukları bölümü başkalarına önerme durumuna ilişkin ise, %86'sının bölümü önerdiklerini, %13'ünün önermediklerini, %1'nin ise kararsız kaldıkları görülmektedir.

Nitel Veriler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Çalışmanın nitel verileri nicel verileriyle birlikte eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında nitel veriler için oluşturulan birinci çalışma grubu olan öğretim elemanları, çalışmaya tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle dâhil edilen

üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümünde görevli 35 öğretim elemanından oluşmaktadır. Nitel verilerinin toplandığı ikinci çalışma grubu ise Türkiye'de atama yapılan bütün illerdeki İngilizce öğretmenlerine ulaşmak zaman, emek ve olanaklar bakımından imkânsız olduğu için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, Van ili merkez ilçelerinde görev yapan ve meslekte 5 yılını doldurmamış 11 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Nitel verilerin için oluşturulan birinci çalışma grubuna ait kişisel özellikler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Araştırma Örnekleme Oluşturan Öğretim Elemanlarına Ait Bilgiler

Öğretim Elemanları	Üniversite	Unvan
K1	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Doçent
K2	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Öğretim Görevlisi Dr.
K3	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K4	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K5	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K6	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K7	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Öğretim Görevlisi Dr.
K8	Anadolu Üniversitesi	Doçent Dr.
K9	Anadolu Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K10	Anadolu Üniversitesi	Okutman
K11	Anadolu Üniversitesi	Okutman
K12	Anadolu Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K13	Anadolu Üniversitesi	Profesör
K14	Atatürk Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K15	Atatürk Üniversitesi	Doçent Dr.
K16	Atatürk Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K17	Hacettepe Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K18	Hacettepe Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K19	Hacettepe Üniversitesi	Araştırma Görevlisi
K20	Ortadoğu Teknik Üniversitesi	Araştırma Görevlisi
K21	Mustafa Kemal Üniversitesi	Öğretim Görevlisi
K22	Mustafa Kemal Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K23	Mustafa Kemal Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K24	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Öğretim Görevlisi
K25	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K26	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K27	Uludağ Üniversitesi	Öğretim Görevlisi
K28	Uludağ Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K29	Uludağ Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K30	Uludağ Üniversitesi	Öğretim Görevlisi Dr.
K31	Uludağ Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K32	Uludağ Üniversitesi	Doçent
K33	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Okutman
K34	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Yardımcı Doçent
K35	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Profesör

Araştırma kapsamındaki bireyleri üniversitelere ve unvanlarına göre incelediğimizde; Çanakkale 18 Mart Üniversitesinden 1 doçent, 2 yardımcı doçent, 1 doktor öğretim görevlisi olmak üzere toplam 4 öğretim elemanı görüşmeye katılmıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesinden doktor öğretim görevlisi unvanına sahip 1 kişi ve

yardımcı doçent unvanına sahip 2 kişi katılmıştır. Anadolu Üniversitesinden doçent unvanına sahip 1 kişi, okutman unvanına sahip 2 kişi, profesör unvanına sahip 1 kişi ve yardımcı doçent unvanına sahip 2 kişi görüşmeye katılmıştır. Atatürk Üniversitesinden doçent unvanına sahip 1 kişi ve yardımcı doçent unvanına sahip 2 kişi katılmıştır. Hacettepe Üniversitesinden görüşmeye katılan öğretim elemanlarından araştırma görevlisi unvanına sahip 1 kişi ve yardımcı doçent unvanına sahip 2 kişi bulunmaktadır. Mustafa Kemal Üniversitesinden öğretim görevlisi unvanına sahip 1 kişi ve yardımcı doçent unvanına sahip 2 kişi katılmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesinden öğretim görevlisi unvanına sahip 1 kişi ve yardımcı doçent unvanına sahip 2 kişi katılmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesinden görüşmeye katılan 1 öğretim elemanının unvanı ise araştırma görevlisidir. Uludağ Üniversitesinden 1 doçent, 1 doktor öğretim görevlisi, 1 öğretim görevlisi ve 3 yardımcı doçent görüşmeye katılmıştır. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinden ise görüşmeye 1 profesör, 1 yardımcı doçent ve 1 okutman görüşmeye katılmıştır.

Çalışma kapsamında yer alan diğer bir grup Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenleridir. Çalışmaya coğrafi konum, ulaşılabilirlik ve zaman etkenlerini dikkate alınarak sadece Van ili dâhil edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olmaları ve meslekte 5 yılını doldurmamış olmaları dikkate alınmıştır. İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları derslere ve program içeriğine ilişkin görüşlerinin güncel olacağı varsayımından meslekte 5 yılını doldurmamış öğretmenler örnekleme dâhil edilmiştir.

Tablo 11: Araştırma Örneklemini Oluşturan İngilizce Öğretmenlerine Ait Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Görev Yeri
Ö1	Erkek	1 yıl	Van-Tuşba
Ö2	Kadın	3 yıl	Van-İpekyolu
Ö3	Kadın	1 yıl	Van-İpekyolu
Ö4	Kadın	2 yıl	Van-Tuşba
Ö5	Erkek	4 yıl	Van-Edremit
Ö6	Erkek	3 yıl	Van-Tuşba
Ö7	Kadın	2 yıl	Van-İpekyolu
Ö8	Erkek	1 yıl	Van-Edremit
Ö9	Kadın	4 yıl	Van-Edremit

Ö10	Erkek	4 yıl	Van-Tuşba
Ö11	Kadın	1 yıl	Van-İpekyolu

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan 11 İngilizce Öğretmeninin tamamı Van merkez ilçelerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 6'sı kadın, 5'i erkek olup mesleki deneyimleri incelendiğinde öğretmenlerin dördünün meslekte bir yılını doldurduğu, üç öğretmenin meslekteki dördüncü yılında olduğu, iki öğretmenin meslekte üçüncü yılında olduğu, iki öğretmenin ise meslekte ikinci yılında olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından veri toplama araçları geliştirilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında “İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi” ve “İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise “Öğretim Elemanı Görüşme Formu” ile “İngilizce Öğretmenleri Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi geliştirme sürecinde; (i) *alanyazın taraması yapılması*, (ii) *madde havuzunun oluşturulması*, (iii) *uzman görüşlerinin alınması*, (iv) *deneme formunun paydaşlarla incelenmesi* ve (v) *uygulamanın yapılması* işlemlerine başvurulmuştur. Aşağıda bu aşamalar detaylandırılarak verilmiştir.

Anket geliştirme sürecinin birinci aşamasında alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazında İngilizce Öğretmenliği lisans eğitim programında kazandırılması gereken yeterlikler, fakülte ve üniversite olanakları ve lisans programı değerlendirme çalışmalarına yönelik araştırmalar incelenmiştir.

Anket geliştirme sürecinin ikinci aşamasında madde havuzu oluşturulmuş ve madde havuzu oluşturulurken program değerlendirme süreçleri dikkate alınmıştır. Programın genel özelliklerine yönelik maddeler İngilizce öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesine yönelik alanyazında yapılmış çalışmalar (Peacock, 2009; Zhan 2008; Freeman ve Johnson, 1998; Robert, 1998; Wallace, 1991) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda, fakülte/bölüm olanaklarına yönelik 11 madde; programın genel özelliklerine yönelik 13 madde ve son bölümde ise programda yer alan tüm derslerin 3 kritere göre değerlendirilmesine yönelik bir anket formu

oluşturulmuştur. Anketin son bölümünde yer alan ve programdaki tüm derslerin değerlendirildiği anket soruları Uzun (2016) tarafından geliştirilen *Güncel İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi* dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmalar neticesinde madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan örnek anket formu oluşturulmuş ve dil ve alan uzmanlarından oluşan 12 öğretim elemanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda düzeltilen anket formu 4 öğrenciye yüksek sesle okutulmuştur. Öğrencilerin soruları anlamada karşılaşılabilecekleri sorunların önüne geçmek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda ankete uygulama öncesinde son hali verilmiştir (Ek-1)

Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketi uygulama amacıyla 10 üniversitenin İngilizce Öğretmenliği son sınıfında okuyan toplam 524 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmış ve uygulama sonucunda anketin boyutlarının yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Anketin birinci bölümü olan *Fakülte ve Bölüm Olanaklarına* yönelik iç tutarlık katsayısı 0.88, *Fakülte ve Bölüm Olanaklarının Önemine* ilişkin tutarlık katsayısı 0.89 ve *Programın Genel Özelliklerine* yönelik iç tutarlık katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar neticesinde anketin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

3.3.2. İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan diğer bir ölçek *İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği'* dir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) tarafından 2006 yılında hazırlanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında 3 alan tanımlanmıştır; Alan Bilgisi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Bilgisi. Programda sunulan dersler bu üç alana ayrılmış ve öğrencilerin 4 yıllık lisans eğitimleri süresince bu dersleri almaları hedeflenmiştir. Programlar genellikle, % 50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 20 ise genel kültür derslerini içermektedir. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ise %58 alan bilgisi, %27 öğretmenlik meslek bilgisi ve %15 genel kültür derslerini içermektedir. Programda sunulan derslerin söz konusu alanlarda İngilizce öğretmen adaylarının yeterliklerini ne ölçüde geliştirdiğini belirlemek amacıyla yeterlik ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen işlem basamakları şu şekildedir: (i) alan yazın taraması, (ii) madde havuzunun oluşturulması, (iii) uzman görüşlerinin alınması, (iv) geçerlik ve güvenilirlik çalışması (iv) uygulamanın yapılması.

Araştırmanın amaçlarından biri İngilizce Öğretmenliği lisans programının belirlenen alanlarda (alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür) hedeflenen yeterlikleri ne ölçüde kazandırdığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından beşli Likert tipinde *İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği* geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler ve alt boyutlar, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan program içeriği ve uluslararası alanda yabancı dil öğretmenlerinden beklenen yeterlikler temel alınarak hazırlanmıştır. Alanyazın incelemesi sonunda, Türkiye’de program değerlendirmeye yönelik genel değerlendirmelerden oluşan anketlerin bulunduğu ancak İngilizce öğretmenlerinin program yeterliklerini ölçmeye yönelik herhangi bir ölçeğin bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle, program yeterliklerini belirlemek amacıyla bu ölçeğin geliştirilmesi uygun görülmüştür.

Ölçek geliştirmede aşamasında öncelikle alanyazın taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş, sonrasında hazırlanan taslak ölçek 10 alan ve iki dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda düzeltilen ve eklenen maddeler ile hazırlanan taslak ölçeğin hedef kitle tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla beş İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencisine yüksek sesle okutulmuştur. Öğrencilerin görüşleri sonrasında bazı maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla İngilizce Öğretmenliği son sınıfta okuyan 274 öğrenci ile ön deneme uygulaması yapılmıştır. Faktör analizinde örneklem büyüklüğü önemlidir. Alan yazında faktör analizi uygulamaları için gereken minimum örneklem büyüklüğü konusunda sunulan önerilerin genel olarak iki kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlardan ilki mutlak örneklem büyüklüğü temelli görüşlerdir. Mutlak örneklem büyüklüğünün önemli olduğunu belirten görüşler arasında, minimum örneklem büyüklüğünün Gorsuch (1983) ve Kline (1979) en az 100; Tabachnick ve Fidell (2007) en az 150; Guilford (1954) en az 200; Cattell (1978) en az 250 ve Norusis (1994) en az 300 olmasını gerektiğini belirtmiştir.

Alan yazında sıkça kabul gören mutlak örneklem büyüklüğü kriterinde, Comrey ve Lee (1972) ise örneklem büyüklüğü için 100=zayıf, 200= orta, 300=iyi, 500= çok iyi ve 1000= mükemmel olacak şekilde bir sınıflandırma yapmıştır. Bazı araştırmacılar ise mutlak örneklem büyüklüğü yerine birey/değişken sayısı oranının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşıma göre birey/değişken oranı için Kline (1979) örneklem büyüklüğü en az 100 olmak koşuluyla 2/1 oranının; Cattell (1978) 3/1 ile 6/1 arasındaki oranların; Bryant ve Yarnold (1995) ve Gorsuch (1983) 5/1 oranının ve Everitt 10/1 oranının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Fakat bazı araştırmacılar faktör analizi için

minimum örneklem sayısını belirlemede kullanılan genel yaklaşımların yeterli ve kullanışlı olmadığını belirtmiş ve faktör başına düşen madde sayısı, madde faktör yükü ve madde ortak varyansı (communality) gibi değişkenlerin de örneklem büyüklüğünü belirlemede etkili olduğunu belirtmişlerdir (Costello ve Osborne, 2005; Fabrigar, Wegener, MacCallum, ve Strahan, 1999; Guadagnoli ve Velicer, 1988; Maccallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999; McDonald ve Krane, 1977; Preacher ve MacCallum, 2002. Akt. Kılıç ve Koyuncu, 2017).

Birçok farklı kaynakta Comrey ve Lee (1972) tarafından önerilen örneklem büyüklüğü temel alınmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada da yer alan örneklem sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir.

İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği Deneme Uygulaması Verilerinin Analizi

İngilizce Öğretmenliği Lisans Program Yeterliği Ölçeğinin yapı geçerliliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi (Büyüköztürk, 2011) amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Faktör analizi yapılmadan önce örneklem büyüklüğünün açıklayıcı faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla KaiserMayerOlkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Değerlendirmeye alınan 54 maddeden oluşan ölçek için KMO değeri 0,927, Bartlett testi sonucu $\chi^2= 12276,231$ ($p \leq .05$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011).

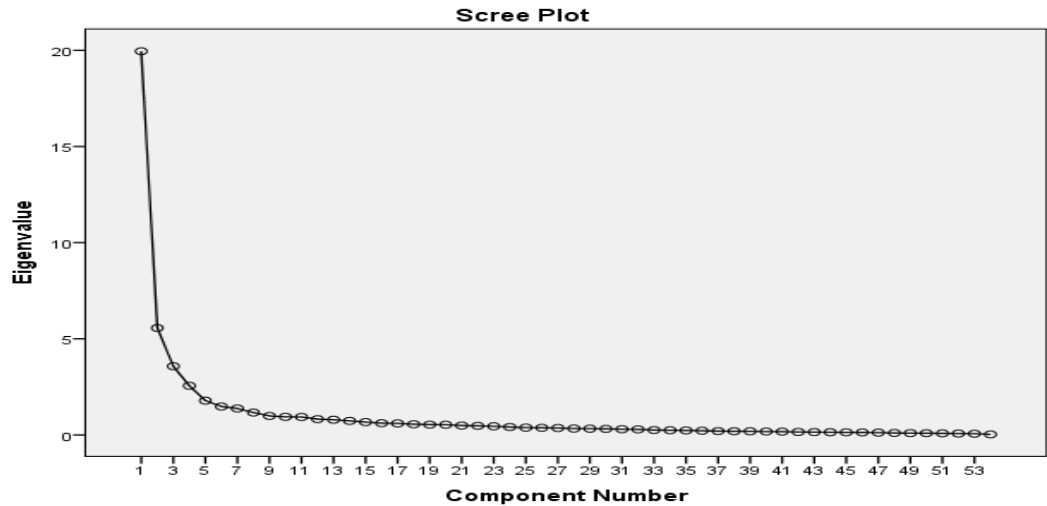
Elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu test edildikten sonra açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin faktör öz değerlerine Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12: İÖPYÖ Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	19,952	24,959	24,959
2	5,564	20,045	45,004
3	3,574	8,866	53,870

Tablo 12'de görüldüğü üzere, faktör analizinden elde edilen verilere göre öz değeri 1.00'in üzerinde yer alan üç faktör, ölçek puanlarındaki varyansın % 53,870'ini

açıklamaktadır. Bu değerlere göre ölçek 3 faktörlü kabul edilmiştir. Ölçeğe yönelik yamaç- birikinti grafiği de paralel sonuçlar vermektedir. Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: İÖPYÖ Deneme Uygulaması Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiği faktör sayısına karar vermede kullanılır. Dikey eksen öz değerleri, yatay eksen faktörleri gösterir. Grafikte dik eğim veren noktalar alınır. Yüzeysel düz eğim veren noktalar alınmaz. Grafiğin yatay eğime geçtiği noktadan itibaren yatay bir çizgi çizilir. Bu çizginin üzerinde kalan noktaların arası, boyut olarak kabul edilir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşün yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir (Can, 2014). Şekil 2'deki yamaç birikinti grafiği incelendikten sonra ölçeğin üç faktörlü olmasına karar verilmiştir. Çünkü sosyal bilimlerde toplam varyansı ölçek maddelerinin % 40 ile % 60 arasında açıklaması beklenmektedir (Can, 2014). Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun olması nedeniyle ölçeğin üç faktörlü yapıda olmasına karar verilmiştir. Ölçekte binişik ya da faktör yük değeri 0,30'un altında madde bulunmadığı için madde çıkarılmamıştır. Tablo 13'de faktör maddelerinin hangi faktör altında toplandığı ve faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 13: İÖPYÖ Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
C22	,763		
C26	,704		
C2	,688		
C4	,681		
C6	,680		
C7	,670		
C5	,670		
C30	,665		
C3	,660		
C31	,659		
C12	,658		
C29	,658		
C1	,645		
C15	,635		
C24	,634		
C17	,627		
C32	,623		
C13	,607		
C23	,603		
C25	,597		
C8	,596		
C21	,595		
C27	,586		
C10	,584		
C9	,578		
C18	,573		
C19	,565		
C16	,559		
C14	,534		
C33	,518		
C11	,502		
C20	,479		
C28	,453		
Faktör 2			
C45		,871	
C51		,859	
C47		,827	
C50		,809	
C46		,807	
C48		,779	

C43	,774
C42	,767
C39	,766
C54	,739
C53	,738
C52	,675
C40	,667
C44	,666
C41	,653
C49	,622
<hr/>	
Faktör 3	
C37	,885
C34	,877
C38	,877
C35	,791
C36	,766

Tablo 13 incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin .45 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Nihai ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri birinci faktör için 0,45-0,76, ikinci faktör için 0,62-0,87, üçüncü faktör için 0,76-0,88 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen nihai üç boyutlu ölçekte birinci faktör *Alan Bilgisi Yeterliği*, ikinci faktör *Meslek Bilgisi Yeterliği* ve üçüncü faktör *Genel Kültür Bilgisi Yeterliği* olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği Deneme Formu Güvenirlik Çalışması

İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğinin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa katsayı değerlerine bakılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, maddelerin ağırlıklı olarak puanlandığı ya da derecelendirme yöntemiyle puanlandığı durumlarda kullanılır (Can, 2014). Alanyazında Cronbach Alfa katsayısının 0,80 ile 1 arasındaki değerleri ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu, 0,60 ile 0,79 arasındaki değerlerin güvenilir olduğu, 0,40 ile 0,60 arasındaki değerlerin düşük güvenilirlikte olduğu ve 0 ile 0,39 arasındaki değerlerin güvenilir olmadığı belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu bağlamda ölçeğe tamamına ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları Tablo 14'de yer almaktadır.

Tablo 14: İÖPYÖ Deneme Formu Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa(α)
Alan Bilgisi	33	0,959
Meslek Bilgisi	16	0,954
Genel Kültür	5	0,948
Ölçeğin Tamamı	54	0,965

Tablo 14'de görüldüğü üzere, ölçeğin Cronbach Alpha değerleri; birinci faktör için 0.95, ikinci faktör için, 0.95 ve üçüncü faktör için 0.94 ve ölçeğin tamamı için ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği Nihai Formunun İstatistiksel Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinden farklı olarak, araştırmacı tarafından belirlenmiş bir faktöriyel yapının doğrulanması veya önceden belirlenmiş teorik bir modeli/kuramı test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 54 madde ve üç alt boyutlu olarak hazırlanan *İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğinin* yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Anlamlılık değeri olan p, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın (değerinin) manidarlığı hakkında bilgi verir. DFA'da p değerinin anlamlı olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada, $p=.000$; $p<.05$ olarak elde edilmiştir. Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki fark anlamlıdır. İngilizce Öğretmenliği Program Yeterliğini ölçmek amacıyla hazırlanmış 54 maddelik modelin uyum indeksleri Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15: Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Index	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
χ^2/sd	0-3	3-5	3,74	İyi uyum
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .10	.10	İyi uyum
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.93	İyi uyum
NNFI	.95 ≤ NNFI (TLI) ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI (TLI) ≤ .95	.93	İyi uyum
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI ≤ .94	.91	İyi uyum
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .08	.07	İyi uyum

Kaynak: Schumacker ve Lomax, 1996

DFA'da öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi Ki-kare (X^2) uyum istatistiğidir ve serbestlik derecesine olan oranı 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5 ve altında olması iyi uyum olduğunu söyler (Kline, 2005). Çalışmada bu oran 3,74 olarak bulunmuştur.

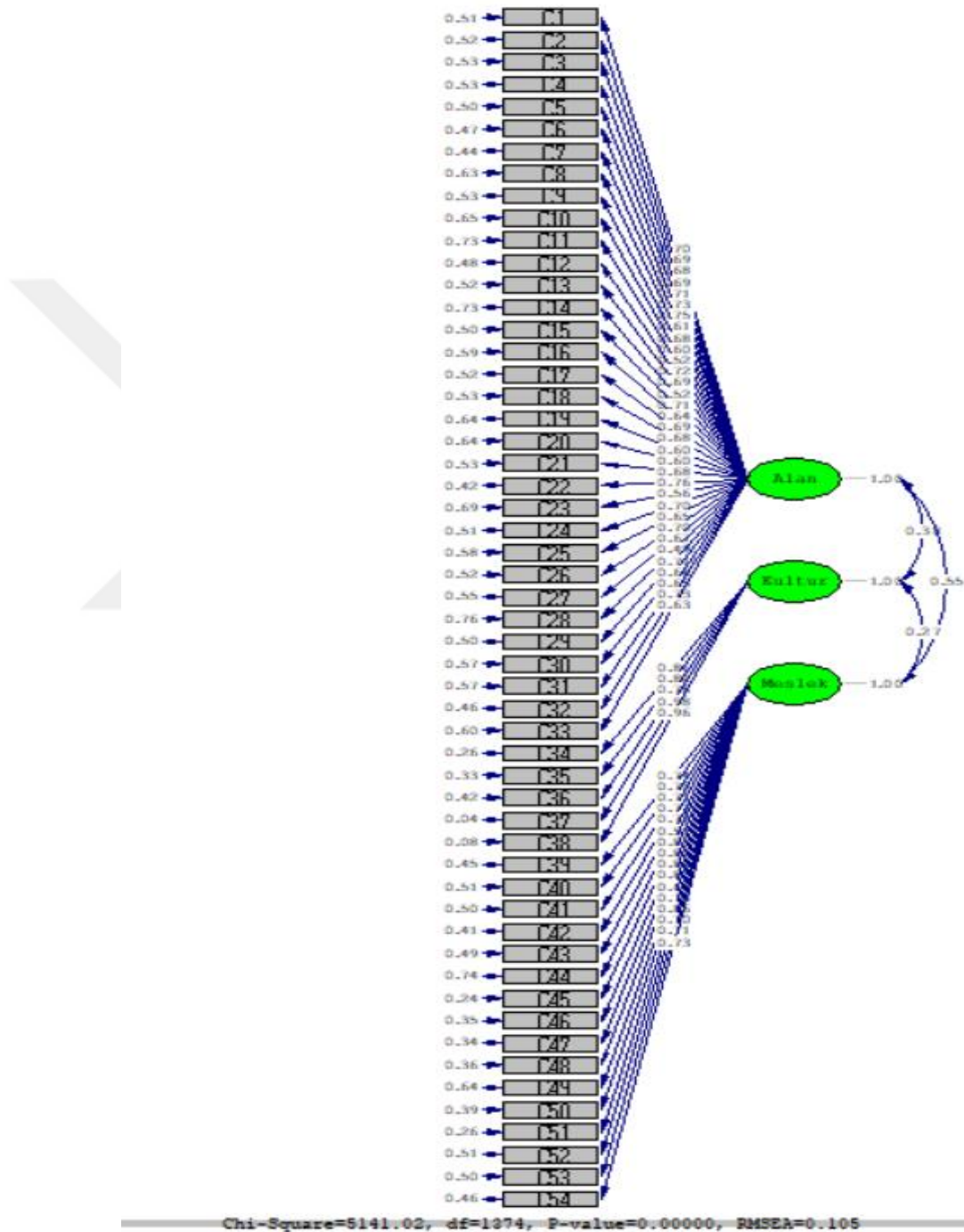
RMSEA; hata karelerinin ortalamasının karekökü olup, modelin anlamlı olabilmesi için 0,05'den küçük olduğunda mükemmel uyum, 0,10'dan küçük olduğunda ise iyi uyum olduğunu söyler (Steiger, 1990). RMSEA değeri 0,10 olarak bulunmuştur ve bu da iyi uyum göstermektedir.

CFI; model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile sıfır hipotezli modelin kovaryans matrisini karşılaştıran bir uyum indeksidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). CFI 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. 0.95 ile 1 arasında CFI değerine sahip bir modelin iyi uyum içinde olduğu, 0.90 ile 0.95 arasında CFI değerine sahip bir modelin kabul edilebilir uyum içinde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999). Araştırmamızın 0.93 bulunan CFI değeri iyi uyumu gösterir. CFI indeksi günümüzde yapısal eşitlik modellerinde en yaygın olarak kullanılan uyum indeksidir (Fan, Thompson ve Wang, 1999).

NFI; normlaştırılmış uyum indeksi olup, CFI'ya alternatif olarak Bentler ve Bonett (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bu indeks varsayılan modelin temel ya da sıfır hipoteziyle olan uygunluğunu araştırır. NFI değeri 0,91 olarak elde edilmiştir ve iyi uyum olduğunu gösterir. Ayrıca normlaştırılmamış uyum indeksi olan NNFI değeri ise 0,93 olarak bulunmuştur ve iyi uyum olduğunu gösterir (Şehribanoğlu, 2005).

SRMR; standartlaştırılmış ortalama hataların kareköküdür. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça modelin uyum iyiliği artar. Model, 0.05'ten düşük bir SRMR değeri almışsa iyi uyum, 0.05 ile 0.08 arasında bir SRMR değeri almışsa kabul edilebilir uyum içerisindedir (Hu ve Bentler, 1999). Araştırmamızda bulunan 0.07'lik değer iyi uyumu

göstermektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde modelin doğrulandığı söylenebilir. Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği ise Şekil 3'de gösterilmiştir. Yol katsayılarının yüksek değerlerde olduğu gözlenmiştir. Alt boyutlar arasında da yüksek ilişkiler gözlenmiştir.



Şekil 3: İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğimaddelerine ilişkin yol (path) grafiği

İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğini Nihai Formunun Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi

Araştırma kapsamında geliştirilen İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin toplanan verilerin normal dağılımına ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde, verilerin normal dağılıma uygun olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 16).

Tablo 16: İÖPYÖ Alt Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değerler	Alan Bilgisi	Meslek Bilgisi	Genel Kültür
Ortalama	4,24	3,73	3,54
Ortanca	4,30	3,75	3,60
Mod	5,00	3,69	3,60
Varyans	0,27	0,50	0,81
En küçük puan	2,15	1,63	1,00
En yüksek puan	5,00	5,00	5,00
Çarpıklık	-0,73	-0,31	-0,35
Basıklık	0,38	-0,33	-0,45

Normal bir dağılımda;

- Merkezi eğilim ölçülerine (ortalama, ortancave mod) bakılarak bu değerlerin birbirine yakın ya da eşit olması,
- Çarpıklık ve basıklık kat sayılarının incelenmesi,
- Kurtosis (basıklıkdeğeri) $-1 < x < +2$ değerleri arasında olması,
- Skewness (Çarpıklık) $-1 < x < +1$ aralığındaki değerlerden birini alması,
- Verilere ait histogram grafiğinin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. (Can, 2014).

Tablo 16 incelendiğinde, Alan bilgisi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Bilgisi alt boyutları için merkezi dağılım ölçüleri birbirine eşit ya da yakındır. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri beklenen aralıkta olduğu için veriler normal dağılım göstermektedir. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik analizler yapılmıştır.

İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği Nihai Formunun Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin nihai formuna ilişkin güvenirlilik çalışması kapsamında, ölçeğe tamamına ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayılarına bakılmıştır (Tablo17). Alanyazında

Cronbach Alfa katsayısının 0,80 ile 1 arasındaki değerleri ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu, 0,60 ile 0,79 arasındaki değerlerin güvenilir olduğu, 0,40 ile 0,60 arasındaki değerlerin düşük güvenilirlikte olduğu ve 0 ile 0,39 arasındaki değerlerin güvenilir olmadığı belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 17: İÖPYÖ Nihai Formu Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa(α)
Alan Bilgisi	33	0,958
Meslek Bilgisi	16	0,906
Genel Kültür	5	0,857
Ölçeğin Tamamı	54	0,958

Tablo17 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarının Alan Bilgisi için 0.95, Meslek Bilgisi için 0.90, Genel Kültür için 0.85 ve ölçeğin tamamı için ise 0.95 olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir. İÖPYÖ Nihai Formuna Ek-2' de yer verilmiştir.

3.3.3. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Araştırmada, araştırma problemlerine ilişkin daha derinlemesine bilgi edinmek ve farklı paydaşların görüşlerine başvurabilmek ve ölçek yoluyla elde edilen verilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla 11 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Ek-3). Öğretim Elemanı Görüşme Formunun ilk 4 sorusu İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine uygulanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketinin 2. Bölümünde yer alan Fakülte ve Bölüm Olanakları sorularının paralelinde hazırlanmıştır. Burada fakültelerin teknik altyapısına, yurtdışı deneyim kazanma olanaklarına, yabancı kaynaklara erişim ve bilimsel araştırma yapabilme imkânlarına, öğretim elemanın sayı ve niteliğine yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme Formunda yer alan beş-altı-yedi ve sekizinci sorular ise İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketinin 2. bölümünde yer alan Programın Genel Özelliklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Beşinci soruda programın güncellik durumu, altıncı soruda programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama durumu ve yedinci soruda ise programın teori ve uygulama dengesi sorulmuştur. Sekizinci soru da ise program içeriğinde yer alan derslerin sıralanışı, öncelik sonralık ilişkilerine sorulmuştur. Görüşme formun son 3 sorusu ise İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğinde yer alan 3 alana yönelik hazırlanan

sorulardan oluşmaktadır. Burada program içeriğinin Alan Bilgisi Yeterliği, Meslek Bilgisi Yeterliği ve Genel Kültür Yeterliğini kazandırmadaki etkililiği ve bu konuda akademisyenlerin görüşleri sorulmuştur. Görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla 4 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda bazı sorularda düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Öğretim Elemanı Görüşme Formunun Ön Uygulaması

Görüşme formunun ön denemesi kapsamında, üç öğretim elemanı ile görüşme yapılarak görüşme formunda yer alan soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun amacına uygun olup olmadığı test edilmiş; görüşme formundaki soruların öğretim elemanları tarafından anlaşıldığı açık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

3.3.4. İngilizce Öğretmeni Görüşme Formu

İngilizce Öğretmenliği Lisans Eğitim Programının etkililiğini daha derinlemesine inceleyebilmek amacıyla lisans eğitiminden yeni mezun olmuş ve meslekte 5 yılını doldurmamış İngilizce Öğretmenlerine yönelik araştırmacı tarafından görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun ilk sorusu, lisans programında öğrenilen bilgilerin öğretmenlik yapılan gerçek ortamlara uygulanıp uygulanamadığına yöneliktir. Burada amaçlanan lisansta programında yer alan derslerin gerçek yaşamla ilişkisini tespit edebilmektir. Görüşme formunun ikinci sorusu programın nitelikli öğretmen yetiştirmeye olan katkısına yöneliktir. Üç, dört ve beşinci sorular ise lisans programında yer alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi derslerinin nitelikli İngilizce Öğretmeni olmaya katkısına yöneliktir. Gerek öğretim elemanı görüşme formunda gerekse İngilizce Öğretmenliği Program Değerlendirme Anketinde de bu üç alana yönelik sorular bulunmaktadır. Ancak burada hedeflenen lisans programının temelini oluşturulan bu üç alanın gerçek uygulamadaki katkısını araştırmaktır. Görüşme formunun son sorusu ise İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin önerilerini tespit etmeye yöneliktir. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve çalışmanın amacına uygunluğunu tespit etmek amacıyla 4 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formu üzerinde düzenleme yapılmıştır.

İngilizce Öğretmeni Görüşme Formunun Ön Uygulaması

Görüşme formunun ön denemesi kapsamında, 4 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılarak görüşme formunda yer alan soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı

ve formun amacına uygun olup olmadığı test edilmiş; görüşme formundaki soruların İngilizce öğretmenleri tarafından anlaşılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere ve bu alt problemlere yönelik hazırlanmış ölçme araçlarını özetleyen bilgi Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18: *Alt Problemlere göre Veri Toplama Araçları*

Alt Problemler	Veri Toplama Araçları
İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fakülte/üniversite olanakları ve bunların önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?	Anket
İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları lisans eğitim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?	Anket
İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları lisans eğitim programındaki alan bilgisi/meslek bilgisi/genel kültür bilgisi yeterlikleri ne düzeydedir ve bunlar üniversiteye göre değişmekte midir?	Ölçek
İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları derslerin kişisel/mesleki gelişimlerine katkısı ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?	Anket
İngilizce Öğretmenliğinde görevli öğretim elemanlarının İngiliz Öğretmenliği lisans programı, programda yer alan alan bilgisi/meslek bilgisi/genel kültür bilgisi dersleri hakkındaki görüşleri ile fakülte olanakları hakkındaki görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu
Milli Eğitimde Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan İngilizce Öğretmenlerinin aldıkları İngilizce Öğretmenliği lisans programının uygulamadaki işlevselliği hakkındaki görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu

Tablo 18'de belirtildiği üzere, araştırma verileri; çalışma kapsamında hazırlanan veri toplama ölçeklerinin belirlenen üniversitelerin, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan 4. sınıf öğrencilerine, bu bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarına ve araştırmacı tarafından amaçlı örnekleme ile seçilen Van ilinde görev yapan ve meslekte 5 yılını doldurmamış İngilizce öğretmenlerine araştırma tarafından 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde uygulanmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için

ilgili üniversitelerden ve Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler alınmıştır (Ek-4).

Veri toplama araçlarının dağıtılması ve toplanması araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Veri toplamak için ilgili üniversitelerin son sınıf öğrencilerinin derslerinin olduğu saatler tespit edilmiş, ders esnasında öğrencilerin kendi öğrenim gördükleri sınıflarda anketler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

İngilizce Öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla geliştirilen öğretim elemanı görüşme formu araştırma kapsamında seçilen üniversitelerde görev yapan 35 öğretim elemanı ile yapılmıştır. Öğretim elemanlarının buldukları üniversiteler ziyaret edilerek ve gönüllülük esasına dayalı olarak öğretim elemanlarının izni alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formuyla Van ili merkez ilçelerinde görev yapan 11 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde belirlenen gün ve saatlerde uygun bir ortamda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınarak kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nitel ve nicel veri toplandığı için verilerin analizinde nitel ve nicel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS-18, nitel verilerin analizi için ise NVIVO-11 programı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde kullanılacak teknikler ve ilgili alt problemler Tablo 19' da verilmiştir.

Tablo 19: Alt Problemler ve Veri Analizi Teknikleri

Alt Problemler	Nicel Veri Analizi	Nitel Veri Analizi
İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin; a. İngilizce Öğretmenliği lisans programı hakkındaki görüşleri nelerdir? b. İngilizce Öğretmenliği lisans eğitiminde kullanılan materyaller ve fakülte olanakları hakkında görüşleri nelerdir? c. Alan Bilgisi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Yeterlikleri ne düzeydedir ve bunlar üniversiteye göre farklılık göstermekte midir? d. Programın meslek, alan ve genel kültür derslerine yönelik görüşleri nelerdir?	Betimsel İstatistikler Fark İstatistikleri: ANOVA	
İngilizce Öğretmenliğinde görevli öğretim elemanlarının İngiliz Öğretmenliği lisans programı, programda yer alan alan bilgisi/meslek bilgisi/genel kültür bilgisi dersleri hakkındaki görüşleri ile fakülte olanakları hakkındaki görüşleri nelerdir?		İçerik Analizi
Milli Eğitimde Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan İngilizce Öğretmenlerinin aldıkları İngilizce Öğretmenliği lisans programı ve programda sunulan derslerin uygulamadaki işlevselliği hakkındaki görüşleri nelerdir?		İçerik Analizi

Tablo 19’da belirtildiği üzere; nicel verilerin analizinde; betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans), fark istatistikleri (ANOVA); nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılacaktır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programından, nitel verilerin analizinde ise NVIVO programından yararlanılmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında 10 üniversiteden toplam 524 İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencisine İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketi ve İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklere ve fark analizlerine yer verilmiştir. Çalışmada kullanılan anketteki her maddeye ilişkin değerlere bakarken aşağıda belirtilen değer aralıkları dikkate alınmıştır:

1.00 - 1.79 = “Hiç Katılmıyorum”

1.80 - 2.59 = “Çoğunlukla Katılmıyorum”

2.60 - 3.39 = “Orta Derecede Katılıyorum”

3.40 - 4.19 = “Çoğunlukla Katılıyorum”

4.20 - 5.00 = “Tamamen Katılıyorum”

Çalışma bulgularında ve tartışma bölümünde “Çoğunlukla Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde çıkan maddeler birlikte yorumlanarak katılımcıların ilgili maddeye katıldıkları şeklinde ifade edilmiştir. “Hiç Katılmıyorum” ve “Çoğunlukla Katılmıyorum” ve “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyinde çıkan maddelere ise katılımcıların yeterli düzeyde katılmadıkları ifade edilmiştir.

Çalışmada kullanılan İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeğindeki ortalama değerler incelenirken X aralık değerleri;

1.00- 1.79 = Çok Düşük

1.80 - 2.59 = Düşük

2.60 - 3.39 = Orta

3.40 - 4.19 = Yüksek

4.20 - 5.00 = Çok Yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinde İngilizce Öğretmenliği lisans programı, kullanılan materyaller ve fakülte olanakları ile meslek, alan ve genel kültür derslerine yönelik görüşleri hakkında öğrencilerin görüşlerini analiz etmek amacıyla betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterlikleri belirlenmeye çalışılmış ve bunların analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ile fark istatistikleri (ANOVA) kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında 10 farklı üniversiteden 35 akademisyen ve Van İli merkez ilçelerinde görev yapan toplam 11 İngilizce Öğretmeniyle görüşme yapılmıştır.

Araştırma kapsamındaki nitel veriler katılımcıların izniyle kayıt altına alınmıştır. 35 öğretim elemanı ve 11 İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşme kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. 35 akademisyenle yapılan görüşmelerin kodlama işleminin başında güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Toplam 35 katılımcının %25'ini oluşturan 9 kişiden elde edilen nitel veriler güvenilirlik çalışması kapsamında rastgele seçilmiş ve araştırmacı ile başka bir uzman tarafından analiz edilerek kodlanmıştır. Her iki kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, yapılan kodlamalar ile ilgili

görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Bu işlemin devamında “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan temaların sayısı çıkarılarak Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) ile güvenilirlik hesaplanmıştır. Bu araştırmada öğretim elemanı görüşme verilerinin analizi için yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik % 88,9 bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik değerinin %70’in üzerinde çıkması durumunda güvenilir kabul edileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sonucun güvenilir olduğu ifade edilebilir. Güvenirlik çalışması sonucunda belirlenen kodlamalar ve temalarla daha hızlı ve güvenilir veri elde etmek için NVIVO-11 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin güvenilirlik çalışması kapsamında toplam 11 katılımcının %25’ini oluşturan 3 kişiden elde edilen nitel veriler rastgele seçilmiş ve araştırmacı ile başka bir uzman tarafından analiz edilerek kodlanmıştır. Her iki kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, yapılan kodlamalar ile ilgili görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Bu işlemin devamında “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan temaların sayısı çıkarılarak Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) ile güvenilirlik hesaplanmıştır. Bu araştırmada yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik % 90,5 bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik değerinin %70’in üzerinde çıkması durumunda güvenilir kabul edileceğini ifade etmektedir. Çalışma verileri NVIVO-11 nitel veri analizi programından yararlanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü

Araştırmacı veri toplama süreci boyunca örnekleme yer alan üniversitelerin bulunduğu illere seyahatler gerçekleştirmiştir. İlgili üniversitelerdeki öğretim elemanlarıyla görüşmeler gerçekleştirmiş ve son sınıf öğrencilerinin derslerine katılarak verileri kendisi toplanmıştır. Araştırmacı veri toplama süreci boyunca farklı veri toplama teknikleri ile veri toplamış ve toplanan verileri analiz etmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen nicel ve nitel bulgular alt problemlerdeki sıraya göre yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi *“İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lisans öğretiminde kullanılan materyaller, fakülte olanakları ve öğretim elemanlarına yönelik görüşleri nelerdir ve bunlar ne kadar önemlidir?”* şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla, öncelikle İngilizce Öğretmenliği son sınıfta okuyan öğrencilerin lisans öğretiminde kullanılan materyaller, fakülte olanakları ve öğretim elemanlarına ve bunların önemine yönelik görüşlerini içeren nicel bulgulara yer verilmiştir. Bulgular verilirken “Hiç katılmıyorum”, “Çoğunlukla Katılmıyorum” ve “Orta Düzeyde Katılıyorum” ile “Çoğunlukla Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” ifadeleri birlikte yorumlanarak verilmiştir.

Bu alt probleme cevap verebilmek için oluşturulan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketinin birinci bölümüne ilişkin; yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketi- Fakülte ve Bölüm Olanaklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Fakülte ve Bölüm Olanakları	Hiç Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Üniversitemiz kütüphanesinde İngilizce öğretimine yönelik yeterli kaynak bulunmaktadır.	57	11%	44	9%	120	23%	140	27%	154	30%	3,56
2.Fakültemiz yabancı kaynaklara erişim olanağı sağlamaktadır.	34	7%	70	14%	104	20%	142	28%	163	32%	3,64
3. Fakültemiz yurt dışında deneyim kazanma (Erasmus-Mevlana) imkânı sunmaktadır	8	2%	27	5%	45	9%	90	17%	345	67%	4,43
4 Fakültemiz yabancı dil öğretimine yönelik farklı kurum ve kuruluşlar (British Council, Konsoluklar, vb.) ile işbirliği yapmaktadır.	101	21%	110	22%	130	26%	84	17%	67	14%	2,81
5. Sınıflar yabancı dil öğretimine uygun teknolojik altyapıyla donatılmıştır.	102	20%	105	20%	119	23%	108	21%	81	16%	2,92
6. Anabilim dalındaki öğretim elemanı sayısı yeterlidir	75	15%	79	15%	90	18%	119	23%	147	29%	3,36
7. Öğretim elemanları mesleki gelişimimizde bize rehberlik etmektedir	50	10%	65	13%	126	25%	136	27%	135	26%	3,47
8. Öğretim elemanları, alanlarıyla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri izlemektedir.	32	6%	54	11%	114	22%	170	33%	143	28%	3,66
9. Öğretim elemanları uzmanlık alanlarına uygun dersleri yürütmektedir.	39	8%	61	12%	130	25%	144	28%	141	27%	3,56
10. Öğretim elemanları öğrencilere ders dışında da yardımcı olmaktadır.	49	10%	81	16%	137	27%	121	24%	123	24%	3,37
11. Öğretim elemanları dersleri etkili ve verimli kılacak bilgi ve donanıma sahiptir.	29	6%	54	11%	115	22%	173	34%	141	28%	3,67

Cronbach's Alpha =0,887

Not: " X " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde katılım olarak tanımlanmıştır.

Tablo 20' de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu üniversitelerinin kütüphanesinde İngilizce öğretime yönelik yeterli kaynak bulunduğunu düşünmektedir(% 57). Birinci maddeye benzer olarak fakültelerin yabancı kaynaklara erişim sağlama olanaklarına ilişkin maddeye öğrenciler yüksek derecede katılmışlardır (%60). Benzer şekilde, fakültelerin Erasmus, Mevlana gibi projeler kapsamında öğrenciler yurt dışı deneyim kazandırma olanaklarına öğrenciler yüksek düzeyde katılmaktadırlar (%84). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%69) fakültelerinin yabancı dil öğretime yönelik farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmadığını düşünmektedir. Sınıfların teknolojik alt yapı donanımını öğrencilerin %63'ü yetersiz bulmaktadır.

Anabilim dalındaki öğretim elemanı sayısını öğrencilerin çoğunluğu yeterli bulmaktadır (%52). Öğretim elemanlarının mesleki gelişimde öğrencilere rehberlik etmesi açısından öğrencilerin çoğunluğu olumlu görüş bildirmiştir (%53). Öğrencilerin %61'i öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip ettiklerini, %55'i ise öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili dersleri yürüttüklerini düşünmektedir. Öğrencilerin %53'ü öğretim elemanlarının ders dışında kendilerine yardımcı olmadığını düşünmektedir. Öğretim elemanlarının dersleri etkili ve verimli kılacak bilgi ve donanıma sahip olmaları konusunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu olumlu görüş bildirmiştir (%62). Bu maddeye yönelik öğrencilerin %39'u olumsuz görüş bildirmiştir.

Tablo 20'den anlaşılacağı üzere öğrencilerin genel olarak fakülte ve bölüm olanakları konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmektedirler. Ancak fakültelerin farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği kurması ve sınıfların yabancı dil öğretime uygun teknolojik altyapıyla donatılması konusunda düşük düzeyde olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu öğretim elemanlarının ders dışında kendilerine yardımcı olmadığını düşünmektedir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketinin birinci bölümünde yer alan Fakülte ve Bölüm Olanaklarının önemine ilişkin yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketi- Fakülte ve Bölüm Olanaklarının Öneme İlişkin Betimsel İstatistikler

Fakülte-Bölüm Olanakları Ne Kadar Önemlidir?	Az		2		3		4		Çok		Ort.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Üniversitemiz kütüphanesinde İngilizce öğretimine yönelik yeterli kaynak bulunmaktadır.	5	1%	4	1%	35	7%	88	18%	364	73%	4,62
2.Fakültemiz yabancı kaynaklara erişim olanağı sağlamaktadır.	4	1%	4	1%	31	6%	92	19%	362	73%	4,63
3. Fakültemiz yurt dışında deneyim kazanma (Erasmus-Mevlana) imkânı sunmaktadır	2	0%	1	0%	21	4%	46	9%	423	86%	4,80
4 Fakültemiz yabancı dil öğretimine yönelik farklı kurum ve kuruluşlar (British Council, Konsoluklar, vb.) ile işbirliği yapmaktadır.	10	2%	11	2%	48	10%	108	22%	305	63%	4,43
5. Sınıflar yabancı dil öğretimine uygun teknolojik altyapıyla donatılmıştır.	6	1%	9	2%	21	4%	51	10%	405	82%	4,71
6. Anabilim dalındaki öğretim elemanı sayısı yeterlidir	7	1%	2	0%	30	6%	64	13%	388	79%	4,68
7. Öğretim elemanları mesleki gelişimimizde bize rehberlik etmektedir	2	0%	4	1%	16	3%	65	13%	406	82%	4,76
8. Öğretim elemanları, alanlarıyla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri izlemektedir.	3	1%	6	1%	21	4%	61	12%	403	82%	4,73
9. Öğretim elemanları uzmanlık alanlarına uygun dersleri yürütmektedir.	3	1%	4	1%	17	3%	69	14%	401	81%	4,74
10. Öğretim elemanları öğrencilere ders dışında da yardımcı olmaktadır.	3	1%	7	1%	32	6%	92	19%	362	73%	4,62
11. Öğretim elemanları dersleri etkili ve verimli kılacak bilgi ve donanıma sahiptir.	1	0%	6	1%	9	2%	47	9%	432	87%	4,82

Cronbach's Alpha =0,894

Not: " X " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Fakülte ve bölüm olanaklarının önemine ilişkin Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin bütün belirtilen maddeleri yüksek oranda önemli bulduğu görülmektedir. Öğrencilerin %73'ü üniversitede kütüphanesinde İngilizce' nin öğretimine yönelik kaynak bulunmasını ve üniversite tarafından yabancı kaynaklara erişim olanağının sağlanmasını çok önemli bulmaktadır. Öğrencilerin %86'sı ise fakültelerin yurtdışında deneyim imkânı sunmasını çok önemli bulmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde farklı kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliğini öğrencilerin %85'i önemli bulmaktadır. Öğrencilerin %92'si sınıfların yabancı dil öğretimine uygun teknolojik altyapıyla donatılmasını; %92'si anabilim dalındaki öğretim elemanı sayısını; %95'i öğretim elemanlarının öğrencilere mesleki anlamda rehberlik etmesini; %94'ü öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etmesini önemli bulmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin %95'i öğretim elemanlarının uzmanlık anlamlarında derse girmesini çok önemli bulmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilere ders dışında yardımcı olmaları öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%92) tarafından oldukça önemli görülmektedir. Öğrencilerin %96'sı öğretim elemanlarının dersleri etkili ve verimli kılacak bilgi ve donanıma sahip olmalarını çok önemli bulmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "*İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları lisans eğitim programına ilişkin görüşleri nelerdir?*" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla, İngilizce Öğretmenliği son sınıfta okuyan öğrencilerin lisans programına ilişkin görüşlerini içeren nicel bulgulara yer verilmiştir. Bulgular verilirken "Hiç katılmıyorum", "Çoğunlukla Katılmıyorum" ve "Orta Düzeyde Katılıyorum" ile "Çoğunlukla Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" ifadeleri birlikte yorumlanarak verilmiştir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketinin ikinci bölümünde yer alan Programın Genel Özelliklerine ilişkin yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: İngilizce Öğretmenliği Lisans Değerlendirme Anketi- Programın Genel Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort.
	f	%	f	%	f	%	f	%	n	%	
1. Günceldir	8	2%	31	6%	122	23%	180	34%	181	35%	3,95
2. Öğrenci merkezlidir	21	4%	45	9%	138	26%	188	36%	132	25%	3,70
3. İlgili ve ihtiyaçlarımıza uygundur.	27	5%	67	13%	160	31%	158	30%	111	21%	3,50
4. Teori-uygulama dengesi sağlanmaktadır.	46	9%	68	13%	126	24%	140	27%	139	27%	3,50
5. Nitelikli bir İngilizce öğretmeni olabilmemiz için yeterlidir	56	11%	73	14%	132	25%	133	25%	128	25%	3,39
6. Öğrendiklerimizi paylaşabileceğimiz yansıtıcı uygulamaları desteklemektedir.	32	6%	61	12%	143	27%	168	32%	120	23%	3,54
7. Öz-değerlendirme yapabilmemize imkânsağlamaktadır.	25	5%	57	11%	143	27%	181	35%	118	23%	3,59
8. Grupla çalışmayı, işbirlikli öğrenmeyi desteklemektedir.	7	1%	37	7%	110	21%	173	33%	197	38%	3,98
9. Üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, vs.) geliştirmektedir.	37	7%	59	11%	138	26%	138	26%	152	29%	3,59
10. Dersler arasında öncelik-sonralık ilişkisi gözetilmektedir	34	7%	56	11%	120	23%	164	31%	149	28%	3,65
11. Dersler için ayrılan süre yeterlidir	6	1%	21	4%	91	17%	184	35%	221	42%	4,13
12. Dersler birbirinin benzeri/tekrarıdır	22	4%	57	11%	139	27%	160	31%	144	28%	3,66
13. Dersler gerçek yaşamla (öğretmenlik yapacağımız gerçek ortamlarla) ilişkilidir	38	7%	77	15%	167	32%	156	30%	86	16%	3,33

Cronbach's Alpha =0,919

Not: " X " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 22’de görüldüğü üzere, öğrencilerin %69’u programın güncel olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin % 61’i programın öğrenci merkezli olduğunu; %51’i ise ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmektedir. Nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirme konusunda öğrencilerin %60’ı programı yeterli bulmamaktadır. Öğrencilerin%55’i programın öğrendiklerini paylaşabilecekleri yansıtıcı uygulamaları desteklediğini düşünmektedir. Öğrencilerin %58’i programın öz değerlendirme yapabilmelerine imkân sağladığını; %71’i grupla çalışmayı ve işbirlikçi öğrenmeyi desteklediğini düşünmektedir. Öğrencilerin %55’i programın üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.

Programda dersler arasında öncelik sonralık ilişkisinin gözetildiğine katılanların oranı %59’dur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%77) programda dersler için ayrılan süreyi yeterli bulmaktadır. Program hakkında belirtilen olumlu maddelerin yanı sıra öğrencilerin %59’u programda yer alan derslerin birbirinin benzeri veya tekrarı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %54’ü derslerin gerçekte yaşamla ilişkili olmadığını düşünmektedir.

Sonuç olarak tablo 22’den anlaşılacağı üzere, programda yer alan derslerin birbirinin tekrarı olması, derslerin gerçek yaşamla ilişkili olmaması ve nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirmede yetersiz olması dışında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu programın diğer genel özellikleri hakkında olumlu görüş bildirmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları lisans programında yer alan alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterlikleri hangi düzeydedir ve devam edilen üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla, İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlik Ölçeği geliştirilmiştir (Ek.). İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin “alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi” yeterlik düzeylerini belirlemek için uygulanan İÖPY Ölçeğindeki toplam 54 madde ve 3 boyuta ait yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Alan Bilgisi, Meslek Bilgi ve Genel Kültür Bilgisi Yeterlik Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alan Bilgisi Yeterliği												
İngilizce Öğretmenliği lisans programında sunulan dersler sayesinde;												
	Toplam	Hiç Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Orta Derecede Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort.
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}
1. İngilizce yazılan her türlü metni kolaylıkla anlayabilirim	524	3	0,6	4	0,8	51	9,7	213	40,6	253	48,3	4,35
2. Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	524	3	0,6	3	0,6	40	7,6	207	39,5	271	51,7	4,41
3. Görüş ve düşüncelerimi İngilizce yazılı olarak aktarabilirim.	524	1	0,2	14	2,7	56	10,7	213	40,6	240	45,8	4,29
4. İngilizce dinlediğim herhangi bir metni anlayabilirim.	524	3	0,6	6	1,1	49	9,4	194	37,0	272	51,9	4,38
5. İleri seviye İngilizce dil yapılarını ve işlevlerini anlayabilirim.	524	5	1,0	16	3,1	62	11,8	215	41,0	226	43,1	4,22
6. İngilizce sözcükleri anlaşılır ve doğru bir şekilde telaffuz edebilirim.	524	2	0,4	4	0,8	40	7,6	218	41,6	260	49,6	4,39
7. Ders boyunca zorluk çekmeden tamamen İngilizce konuşabilirim.	524	4	0,8	9	1,7	92	17,6	214	40,8	205	39,1	4,15
8. İngilizce ve Türkçenin dil yapılarını karşılaştırarak analiz edebilirim.	524	4	0,8	34	6,5	59	11,3	169	32,2	258	49,2	4,22
9. Öğrencilere İngilizce dilbilgisi yapılarını bağlam içerisinde verebileceğim etkinlikler düzenleyebilirim.	524	3	0,6	7	1,3	32	6,1	209	39,9	273	52,1	4,41
10. Öğretme-öğrenme sürecini dört dil becerisinin öğretimine yönelik düzenleyebilirim.	524	4	0,8	8	1,5	66	12,6	177	33,8	269	51,3	4,33
11. Yeni kelimeleri bağlam (metin) içerisinde öğretebileceğim etkinlikler hazırlayabilirim.	524	3	0,6	19	3,6	100	19,1	227	43,3	175	33,4	4,05
12. Okul öncesi öğrencilerine yönelik İngilizce öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyebilirim.	524	6	1,1	21	4,0	96	18,3	224	42,7	177	33,8	4,04
13. İlkokul öğrencilerine yönelik İngilizce öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyebilirim.	524	5	1,0	6	1,1	45	8,6	171	32,6	297	56,7	4,42
14. Ortaokul öğrencilerine yönelik İngilizce öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyebilirim.	524	2	0,4	16	3,1	75	14,3	224	42,7	207	39,5	4,17
15. Lise öğrencilerine yönelik İngilizce öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyebilirim.	524	9	1,7	20	3,8	108	20,6	200	38,2	187	35,7	4,02

Tablo 23'ün Devamı

	n	1	2	3	4	5	\bar{X}					
16. Farklı sınıf düzeylerinde İngilizce konuşma becerisini kazandıracak eğitim durumlarını içeren ders planı hazırlayabilirim.	524	5	1,0	20	3,8	87	16,6	233	44,5	179	34,2	4,07
17. Farklı sınıf düzeylerinde İngilizce yazma becerisini kazandıracak eğitim durumlarını içeren ders planı hazırlayabilirim.	524	8	1,5	10	1,9	65	12,4	224	42,7	217	41,4	4,20
18. Farklı sınıf düzeylerinde İngilizce okuduğunu anlama becerisini kazandıracak eğitim durumlarını içeren ders planı hazırlayabilirim.	524	2	0,4	18	3,4	93	17,7	230	43,9	181	34,5	4,08
19. Farklı sınıf düzeylerinde İngilizce dinleme becerisini kazandıracak eğitim durumlarını içeren ders Planı hazırlayabilirim.	524	4	0,8	16	3,1	105	20,0	206	39,3	193	36,8	4,08
20. Telaffuz (fonetik) öğretimine yönelik ilgi çekici öğretim etkinliği hazırlayabilirim.	524	8	1,5	40	7,6	131	25,0	200	38,2	145	27,7	3,82
21. MEB tarafından hazırlanan öğretim programındaki kazanımlara (hedef davranışlara) uygun öğretme-öğrenme ortamı düzenleyebilirim.	524	4	0,8	12	2,3	67	12,8	227	43,3	214	40,8	4,21
22. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR) belirtilen dil seviyelerine uygun öğretme-Öğrenme ortamını düzenleyebilirim.	524	0	0	8	1,5	35	6,7	192	36,6	289	55,2	4,45
23. Bilgi-iletişim teknolojilerini İngilizcenin öğretiminde etkili olarak kullanabilirim.	524	1	0,2	4	0,8	19	3,6	144	27,5	356	67,9	4,62
24. Öğrencilerin dil seviyelerine; ilgi ve ihtiyaçlarına göre kullanılacak ders materyallerini değerlendirebilirim.	524	6	1,1	19	3,6	58	11,1	211	40,3	230	43,9	4,22
25. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders materyallerini uyarlayabilirim.	524	5	1,0	19	3,6	92	17,6	204	38,9	204	38,9	4,11
26. Gerektiğinde farklı eğitim durumlarına uygun İngilizce ders materyalleri hazırlayabilirim.	524	0	0	4	0,8	40	7,6	214	40,8	266	50,8	4,41
27. İngilizcenin öğretiminde farklı materyalleri (flashcards, chards, puppets vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	524	6	1,1	11	2,1	83	15,8	227	43,3	197	37,6	4,14
28. Etkili öğrenmeyi sağlamak için İngilizce öğretimine yönelik farklı etkinliklerden (eğitsel oyun, drama, vb.) yararlanabilirim.	524	2	0,4	15	2,9	67	12,8	201	38,4	239	45,6	4,25
29. Öğrencilere İngilizce öğrenme süreçlerini değerlendirmelerinde rehberlik edebilirim.	524	0	0	5	1,0	48	9,2	195	37,2	276	52,7	4,41
30. Portfolyo, gözlem, kavram haritaları gibi çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerini etkili olarak kullanabilirim.	524	1	0,2	7	1,3	41	7,8	192	36,6	283	54,0	4,42
31. Dört dil becerisini değerlendirmeye yönelik farklı ölçme-değerlendirme araçları geliştirebilirim.	524	1	0,2	4	0,8	47	9,0	194	37,0	278	53,1	4,41
32. Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirim.	524	0	0	6	1,1	29	5,5	168	32,1	321	61,3	4,53
33. Öğrencilerin üst-düzey düşünme becerilerini (yaratıcı düşünme eleştirel düşünme, vb.) kullanabilecekleri etkinlikler düzenleyebilirim.	524	1	2,3	39	7,4	137	26,1	199	38,0	137	26,1	3,78

Tablo 23'ün Devamı

Genel Kültür Bilgisi Yeterliği													
	n	1	2	3	4	5	\bar{X}						
34. Öğrencilere İngilizce konuşan toplumların kültürlerini keşfedebilecekleri öğretme-öğrenme ortamları düzenleyebilirim.	524	8	1,5	24	4,6	113	21,6	214	40,8	165	31,5	3,96	
35. Öğrencilere dil ve kültür arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim	524	6	1,1	24	4,6	106	20,2	216	41,2	172	32,8	4,00	
36. Kendi kültürümüzü, kültürel örüntülerini ve uygarlığını bilirim.	524	8	1,5	22	4,2	75	14,3	210	40,1	209	39,9	4,12	
37. İngilizce konuşan toplumların kültürel özelliklerini bilirim.	524	9	1,7	26	5,0	103	19,7	204	38,9	182	34,7	4,00	
38. Farklı metinlerdeki İngilizce konuşan topluluklara özgü kültürel öğeleri (atasözü/deyim/kalıplaşmış ifadeleri) anlayabiliyorum.	524	8	1,5	29	5,5	101	19,3	205	39,1	181	34,5	3,99	
Meslek Bilgisi Yeterlikleri													
39. Türk eğitim sisteminin yapısını (örgüt ve yönetim yapılanmasını) bilirim.	512	50	9,5	65	12,4	126	24,0	136	36,0	135	25,8	3,47	
40. Türk eğitim sisteminde yer alan eğitim kademelerinin fonksiyonlarını bilirim.	524	7	1,3	37	7,1	110	21,0	173	33,0	197	37,6	3,98	
41. Türk eğitim sisteminin sürecini (işleyişini) bilirim.	523	34	6,5	56	10,7	120	22,9	164	31,3	149	28,4	3,64	
42. Türk eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri bilirim.	513	32	6,1	54	10,3	114	21,8	170	32,4	143	27,3	3,65	
43. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri tespit edebilirim.	519	46	8,8	68	13,0	126	24,0	140	26,7	139	26,5	3,49	
44. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlayabilirim.	510	75	14,3	79	15,1	90	17,2	119	22,7	147	28,1	3,36	
45. Konuları gerçek yaşamla ilişkilendirebilirim.	522	56	10,7	73	13,9	132	25,2	133	25,4	128	24,4	3,39	
46. Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	523	27	5,2	67	12,8	160	30,5	158	30,2	111	21,2	3,49	
47. Beden dilini (ses tonu, jest, mimik) etkili bir biçimde kullanabilirim.	512	29	5,5	54	10,3	115	21,9	173	33,0	141	26,9	3,66	
48. Öğrencilerin gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklarına uygun olarak öğretimi düzenleyebilirim.	524	37	7,1	59	11,3	138	26,3	138	26,3	152	29,0	3,58	
49. Öğretimde uygun dönüt, düzeltme ve pekiştirme yapabilirim.	522	8	1,5	31	5,9	122	23,3	180	34,5	181	34,7	3,94	
50. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim.	524	25	4,8	57	10,9	143	27,3	181	34,5	118	22,5	3,58	
51. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapabilirim.	524	32	6,1	61	11,6	143	27,3	168	32,1	120	22,9	3,54	
52. Sınıfın fiziksel ortam düzenlemesini (ortama düzeni, vb.) öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenleyebilirim.	524	21	4,0	45	8,6	138	26,3	188	35,9	132	25,2	3,69	
53. Sınıf içinde istenmeyen davranışları kontrol edebilirim.	524	38	7,3	77	14,7	167	31,9	156	29,8	86	16,4	3,33	
54. Belli başlı eğitim felsefelerini ve bunların eğitim uygulamalarına yansımalarını bilirim	515	39	7,4	61	11,6	130	24,8	144	27,5	141	26,9	3,55	

Not: " X " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde yeterli olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin İÖPY Ölçeğinde yer alan 3 alt boyuta ilişkin ortalama puanlarına Tablo 24'de yer verilmiştir.

Tablo 24: İÖPYÖ Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Alt Boyutları	Ortalama	Std. sapma
Alan Bilgisi Yeterliği	4,11	0,51
Genel Kültür Bilgisi Yeterliği	4,01	0,84
Meslek Bilgisi Yeterliği	3,59	0,86

Not: "x" aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde yeterli olarak tanımlanmıştır.

Tablo 23 ve 24 birlikte incelendiğinde öğrencilerin her üç alanda yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama alan bilgisinde gözlenmektedir (\bar{x} = 4,11). Alan bilgisi yeterliği öğrencilerin İngilizce dil yeterliği ile İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yeterliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu alanda en yüksek yeterlik algısı İngilizce' nin öğretimine yönelik maddeleri kapsamaktadır (madde:13-22-23-26-30-31-32). Alan bilgisinde en düşük madde ortalaması, 3,78 ve 3,82 olup bu maddelerden birisi telaffuz öğretimindeki yeterlikle diğeri ise üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yeterlikle ilişkilidir (Madde: 20-33).

Belirtilen yeterlikler arasında ortalama değeri yüksek olmasına rağmen diğeri iki ortalamadan düşük olan yeterlik alanı meslek bilgisi yeterliğidir (\bar{x} =3,73). Buradaki en düşük ortalama değer 3,33 ortalama değer puanıyla madde 53'dür. Madde 53'de hedeflenen yeterlik, sınıf içinde istenmeyen davranışları kontrol edebilme yeterliğidir.

Genel kültür bilgisi yeterliğinde yer alan maddelere ilişkin ortalamalar incelendiğinde, tüm maddelerin ortalamalarının yüksek çıktığı görülmektedir. Bu maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip madde 34'dür ve bu madde İngilizce konuşulan toplumların kültürlerini keşfetmeye yönelik öğretim ortamlarının düzenlenmesine yöneliktir.

4.3.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Öğretmenliği Yeterliklerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda öğrencilerin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterliklerinin öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Üniversite gruplarına göre yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçlarına Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25: Alan Bilgisi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Bilgisi Yeterliklerinin Üniversite Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

		N	Ortalama	Std. sapma	F	p	Anlamlı Fark
Alan bilgisi yeterliliği	1. grup	110	4,29	,56	14,579	,000*	*1.grup ile 3.grup *2.grup ile 3.grup
	2. grup	272	4,32	,46			
	3. grup	131	4,03	,57			
Genel kültür bilgisi yeterliliği	1. grup	110	3,57	,84	24,743	,000*	*1.grup ile 3.grup *2.grup ile 3.grup
	2. grup	272	3,74	,83			
	3. grup	131	3,10	,92			
Meslek bilgisi yeterliliği	1. grup	110	3,78	,67	31,386	,000*	*1.grup ile 3.grup *2.grup ile 3.grup
	2. grup	272	3,91	,63			
	3. grup	131	3,34	,73			

*p<0.05

İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterliğine göre üniversite grupları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Bu farklılık alan bilgisi yeterliğinde; 1. grup ile 3. grup arasında, 1. grubun lehine, 2. ve 3. grup arasındaki farkın 2. grup lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrenim görülen üniversitenin İngilizce öğretmenliği yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğunu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi, “İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları derslerin kişisel/mesleki gelişimlerine katkısı ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap verebilmek için Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı tarafından çerçeve programda sunulan ve üniversitelerde okutulan tüm dersler 3 farklı boyutta öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmede dikkate alınan 3 boyut şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Aşağıdaki dersin kişisel gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.
2. Aşağıdaki dersin mesleki gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.
3. Aşağıdaki derste öğrendiklerimi aktif öğretmenlik hayatımda kullanacağımı/ uygulayacağımı düşünüyorum.

Programda yer alan derslerin değerlendirildiği ankette her maddeye ilişkin değerlere bakarken aşağıda belirtilen değer aralıkları dikkate alınmıştır:

1.00 - 1.79 = "Hiç Katılmıyorum"

1.80 - 2.59 = "Çoğunlukla Katılmıyorum"

2.60 - 3.39 = "Orta Derecede Katılıyorum"

3.40 - 4.19 = "Çoğunlukla Katılıyorum"

4.20 - 5.00 = "Tamamen Katılıyorum"

Derslerin değerlendirilmesine yönelik anket maddelerine için bulgular verilirken; "oğunlukla katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" ile "hiç katılmıyorum" ve "oğunlukla katılmıyorum" maddeleri birlikte, "orta derecede katılıyorum" maddeleri ise ayrı verilmiştir.

Öğrencilerin programda yer alan dersleri kişisel gelişime katkı açısından değerlendirdikleri anket sonuçlarına Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26: Lisans Programında Yer Alan Derslerin Kişisel Gelişime Katkı Açısından Bulguları

	Aşağıdaki dersin kişisel gelişime katkıda bulunduğunu düşünüyorum										Dersi almadık	
	Az		2		3		4		Çok		n	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bağlamsal Dilbilgisi	126	24	105	20	114	22	70	14	101	20	0	0
İleri Okuma ve Yazma	61	12	45	9	72	14	125	25	204	40	0	0
Dinleme ve Sesletim	29	6	18	4	49	10	127	25	281	56	0	0
Türkçe	94	19	71	14	102	20	86	17	148	29	4	1
Bilgisayar	154	30	150	30	97	19	49	10	32	6	0	0
Etkili İletişim	29	6	31	7	84	18	138	30	177	39	0	0
Eğitim Bilimine Giriş	66	13	54	11	116	23	129	25	147	29	0	0
Sözlü İletişim Becerileri	30	6	42	8	89	17	121	24	231	45	0	0
Sözcük Bilgisi	51	11	66	14	104	22	111	24	132	28	1	0
Eğitim Psikolojisi	33	6	52	10	91	18	133	26	202	40	0	0
İngiliz Edebiyatı	82	16	63	12	107	21	88	17	167	33	0	0
Dilbilim	51	10	42	8	76	15	132	26	211	41	0	0
İngilizce Öğrt. Yaklaşımlar	21	4	24	5	83	16	130	25	257	50	0	0
İngilizce Türkçe Çeviri	44	9	53	10	83	16	103	20	231	45	0	0
Türkçe-İngilizce Çeviri	49	10	53	10	77	15	92	18	244	47	0	0
Anlatım Becerileri	33	7	49	10	75	16	126	27	186	40	0	0
Türk Eğitim Tarihi	154	35	161	37	54	12	41	10	27	7	0	0
Öğretim İlke ve Yöntemleri	51	10	56	11	107	21	125	24	172	34	0	0
Dil Edinimi	34	7	36	7	92	18	128	25	220	43	0	0
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	71	15	48	10	103	21	85	18	170	35	3	1
Özel Öğretim Yöntemleri	39	8	48	10	91	19	121	25	186	38	1	0
Öğrt. Tekn. ve Materyal Tas.	39	8	38	7	95	19	110	22	226	44	0	0
Çocuklara Y.dil Öğretimi	14	3	16	3	44	9	95	19	341	67	0	0
Dil Becerilerinin Öğretimi	23	5	29	6	66	14	122	25	245	51	0	0
Edebiyat ve Dil Öğretimi	66	15	70	16	117	26	89	20	104	23	1	0
2. Yabancı Dil	93	20	67	14	62	13	86	18	164	35	2	0
Drama	42	11	33	8	57	14	60	15	174	44	32	8
Sınıf Yönetimi	35	7	38	8	100	20	116	23	212	42	0	0
Topluma Hizmet Uygulamaları	40	8	36	7	69	14	79	16	283	56	0	0
Ölçme-Değerlendirme	56	11	74	15	112	22	97	19	168	33	0	0
Y.Dil Öğrt. Mat. İnc ve Gelişt.	40	8	38	8	76	16	112	23	218	45	0	0
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tar.	79	16	57	11	90	18	82	16	194	39	1	0
Okul Deneyimi	10	2	11	2	33	7	57	12	375	77	0	0
Öğretmenlik Uygulaması	12	2	6	1	22	4	61	12	388	79	0	0
Rehberlik	33	7	43	9	84	17	125	25	210	42	0	0
Özel Eğitim	26	6	22	5	59	14	102	25	198	48	3	1
Y.Dil. Öğrt. Ölçme ve Değer.	90	19	51	11	74	15	89	18	178	37	2	0
Karşılaştırmalı Eğitim	33	9	34	9	78	21	69	19	115	32	35	10
Türk Eğitim Sis. ve Okul Yön.	135	30	156	35	70	16	50	11	26	6	1	0

Tablo 26 incelendiğinde; öğrencilerin *kişisel gelişimlerine* en fazla katkı sunduğunu düşündükleri dersler meslek bilgisi derslerinden olan Öğretmenlik Uygulaması (%91) ile Okul Deneyimi (%89) dersleridir. Uygulamaya dönük olan bu iki ders dışında öğrenciler en fazla alan bilgisi derslerinin kişisel gelişimlerine katkı sunduğunu düşünmektedir.

Alan bilgisi derslerinden en yüksek oranda olumlu görüş bildirilen dersler; Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (%86), Dinleme ve Sesletim (%81), Dil Edinimi (%78), İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar (%75) dersleri olmuştur. Alan bilgisinde yer alan ancak kişisel gelişime en az katkı sunduğunu düşündükleri ders ise Bağlamsal Dilbilgisi dersi olmuştur. Öğrencilerin, %44'ü bu dersin kişisel gelişimlerine katkı sağlamadığını düşünmekte, %22'si ise orta derecede katkı sağladığını düşünmektedir.

Genel kültür bilgisi grubunda yer alan derslerden en fazla olumlu görüş bildirilen ders Toplum Hizmet Uygulamaları (%72) dersidir. Öğrenciler kişisel gelişime katkı açısından bu dersi önemli bulmaktadır. Genel kültür grubu dersleri arasında öğrencilerin kişisel gelişimlerine en az katkı sağladığını düşündükleri ders Bilgisayar dersi olmuştur. Öğrencilerin % 60'ı Bilgisayar dersinin kişisel gelişimlerine katkı sağlamadığını düşünmekte, %19'u ise orta dereceli katkı sağladığını düşünmektedir.

Meslek bilgisi grubunda yer alan dersler arasında ise öğrencilerin kişisel gelişimlerine en az katkı sağladıklarını düşündükleri dersler: Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Tarihi dersidir. Öğrencilerin %65'i Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinin kişisel gelişimlerine katkı sağlamadığını düşünmekte, %16'sı ise orta derecede bu dersin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrencilerin %72'si meslek bilgisi grubu derslerinden olan Türk Eğitim Tarihi dersinin kişisel gelişimlerine katkı sağlamadığını, % 12'si ise bu dersin orta derecede kişisel gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir.

Çalışmanın bu alt boyutunda alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi derslerinin öğrencilerin "mesleki gelişimlerine" olan katkısı incelenmiştir. Bu amaçla programda yer alan tüm dersler öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin programda yer alan dersleri *mesleki gelişime* katkı açısından değerlendirdikleri anket bulgularına Tablo 27'de yer verilmiştir.

Tablo 27: Lisans Programında Yer Alan Derslerin Mesleki Gelişime Katkı Açısından Bulguları

	Aşağıdaki dersin mesleki gelişime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.										Dersi almadık	
	Az		2		3		4		Çok		n	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bağlamsal Dilbilgisi	46	9	50	10	86	17	151	30	177	35	0	0
İleri Okuma ve Yazma	42	8	37	7	77	15	120	24	225	45	0	0
Dinleme ve Sesletim	15	3	17	3	55	11	106	21	308	61	0	0
Türkçe	129	26	105	21	78	16	91	18	92	18	4	1
Bilgisayar	99	20	182	36	82	16	89	18	50	10	0	0
Etkili İletişim	24	5	30	7	81	18	133	29	183	41	0	0
Eğitim Bilimine Giriş	58	12	48	10	95	19	125	25	178	35	0	0
Sözlü İletişim Becerileri	22	4	37	7	82	16	118	23	247	49	0	0
Sözcük Bilgisi	42	9	59	13	82	18	124	27	150	33	1	0
Eğitim Psikolojisi	33	7	44	9	77	15	138	27	211	42	0	0
İngiliz Edebiyatı	83	16	57	11	99	20	109	22	156	31	0	0
Dilbilim	33	7	31	6	92	18	127	25	221	44	0	0
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar	11	2	19	4	50	10	136	27	292	57	0	0
İngilizce Türkçe Çeviri	36	7	40	8	86	17	100	20	241	48	0	0
Türkçe-İngilizce Çeviri	31	6	40	8	87	17	99	20	248	49	0	0
Anlatım Becerileri	20	4	42	9	75	16	117	25	208	45	0	0
Türk Eğitim Tarihi	112	26	122	29	79	19	47	11	63	17	0	0
Öğretim İlke ve Yöntemleri	33	7	45	9	80	16	149	30	195	39	0	0
Dil Edinimi	30	6	32	6	68	13	139	27	237	47	0	0
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	68	14	44	9	101	21	95	20	160	34	3	1
Özel Öğretim Yöntemleri	35	7	36	7	83	17	118	25	208	43	1	0
Öğr. Tekn. ve Materyal Tas.	24	5	22	4	83	17	132	26	241	48	0	0
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	5	1	10	2	30	6	85	17	371	74	0	0
Dil Becerilerinin Öğretimi	16	3	18	4	47	10	119	25	281	58	0	0
Edebiyat ve Dil Öğretimi	54	12	60	14	111	25	101	23	115	26	1	0
2. Yabancı Dil	104	22	119	25	98	21	71	15	73	16	2	0
Drama	44	11	29	7	49	13	68	17	174	45	26	7
Sınıf Yönetimi	17	3	33	7	74	15	118	24	254	51	1	0
Topluma Hizmet Uygulamaları	50	10	45	9	70	14	83	17	253	50	0	0
Ölçme-Değerlendirme	53	11	34	7	94	19	108	22	204	41	0	0
Y.Dil Öğr. Mat.İnc. ve Geliştirme	29	6	23	5	59	12	131	27	238	50	0	0
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	94	19	168	34	93	19	83	17	55	11	1	0
Okul Deneyimi	12	3	9	2	24	5	58	12	376	78	0	0
Öğretmenlik Uygulaması	12	2	7	1	24	5	46	10	393	82	0	0
Rehberlik	32	7	36	7	80	16	116	24	223	46	0	0
Özel Eğitim	19	5	14	4	50	13	103	26	208	52	3	1
Y.Dil Öğr. Ölçme ve Değer.	69	14	35	7	81	17	95	20	196	41	2	0
Karşılaştırmalı Eğitim	37	10	24	7	78	22	80	23	103	29	33	9
Türk Eğitim Sis. ve Okul Yön.	129	30	103	24	96	22	49	11	48	11	2	0

Tablo 27 incelendiğinde, öğrencilerin özellikle alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerini mesleki gelişime katkı sunması bakımından önemli buldukları görülmektedir. Alan bilgisi dersleri arasında öğrencilerin mesleki gelişimlerine en fazla katkı sunduğunu düşündükleri dersler: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (%91), İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar (%84), Dil Becerilerinin Öğretimi (%83) ve Dinleme ve Sesletim'dir (%82). Bu derslerin yanı sıra öğrenciler, alan bilgisi derslerinden Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme (%77), Dil Edinimi (%74), Sözlü İletişim Becerileri (%72), Anlatım Becerileri (%70), Sözcük Bilgisi (%70), Dilbilim (%69), İleri Okuma ve Yazma (%69) derslerini mesleki gelişime katkı açısından önemli bulmaktadır.

Öğrencilerin neredeyse tamamı Okul Deneyimi (%90) ve Öğretmenlik Uygulaması (%92) derslerinin mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu düşünmektedir. Meslek bilgisi dersleri arasında yer alan bu dersler mesleki gelişime katkı açısından oldukça önemli görülmektedir. Öğrencilerin %78'i meslek bilgisi derslerinden Özel Eğitim dersini, %74'ü Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım dersini, %69'u Eğitim Psikolojisi ile Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini, %65'i Sınıf Yönetimi dersini, %63'ü Ölçme ve Değerlendirme dersini %52'si ise Karşılaştırmalı Eğitim dersini mesleki gelişimlerine yüksek derecede katkı sunduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %54'ü ise meslek bilgisi derslerin Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinin mesleki gelişimlerine katkı sunmadığını düşünmektedir. %22'si ise bu dersin mesleki gelişimlerine orta derecede katkı sunduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %55'i ise Türk Eğitim Tarihi dersinin mesleki gelişimlerine katkı sunmadığını düşünmektedir.

Mesleki gelişime katkı açısından genel kültür bilgisi grubunda yer alan dersler incelendiğinde, öğrencilerin mesleki gelişimlerine en fazla katkı sunduğunu düşündükleri dersler Toplum Hizmet Uygulamaları, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Drama dersleri olmuştur. Öğrencilerin %62'si Drama dersinin, %67'si Toplum Hizmet Uygulamaları dersinin ve %54'ü ise Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin mesleki gelişimlerine yüksek derecede katkı sunduğunu düşünmektedir. Genel kültür bilgisi derslerinden Türkçe, Bilgisayar ve Atatürk İlkeleri ve İnkıpları dersleri öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sunmadığını düşündükleri derslerdir. Öğrencilerin %47'si Türkçe dersinin mesleki gelişimlerine katkı sunmadığını düşünmekte, %16'sı ise bu dersin orta derecede katkı sunduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin çoğunluğu (%56) Bilgisayar dersinin mesleki gelişimlerine katkı sunmadığını

düşünmektedir. Öğrencilerin %53'üne göre ise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin mesleki gelişimlerine herhangi bir katkı sunmamaktadır.

Çalışmanın bu alt probleminde araştırılan diğer bir konu, öğrencilerin lisans programındaki derslerin aktif öğretmenlik hayatındaki uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi dersleri öğrenciler tarafından anket yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma problemine ait bulgulara Tablo 28'de yer verilmiştir.

Tablo 28: Lisans Programında Yer Alan Derslerin Uygulanabilirliğine Ait Bulgular

	Az		2		3		4		Çok		Dersi almadık	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	
Bağlamsal Dilbilgisi	53	10	54	11	99	20	129	25	171	34	0	0
İleri Okuma ve Yazma	47	9	43	9	86	17	118	24	205	41	0	0
Dinleme ve Sesletim	15	3	21	4	54	11	120	24	292	58	0	0
Türkçe	156	34	132	30	43	9,5	45	10	76	17	4	1
Bilgisayar	85	17	192	38	85	17	89	18	49	10	0	0
Etkili İletişim	32	7	25	6	86	19	116	26	194	43	0	0
Eğitim Bilimine Giriş	61	12	51	10	97	19	125	25	175	34	0	0
Sözlü İletişim Becerileri	21	4	30	6	85	17	122	24	247	49	0	0
Sözcük Bilgisi	41	9	58	13	87	19	126	28	145	32	1	0
Eğitim Psikolojisi	36	7	39	8	94	18	138	27	203	40	0	0
İngiliz Edebiyatı	99	19	89	17	111	22	77	15	134	26	0	0
Dilbilim	54	11	54	11	104	21	114	23	176	35	0	0
İngilizce Öğrt. Yaklaşımlar	16	3	23	4	62	12	112	22	299	58	0	0
İngilizce Türkçe Çeviri	39	8	43	8	86	17	107	21	232	46	0	0
Türkçe-İngilizce Çeviri	34	7	40	8	88	17	105	21	243	48	0	0
Anlatım Becerileri	26	6	36	8	80	17	117	25	206	44	0	0
Türk Eğitim Tarihi	114	27	90	21	104	25	55	13	60	14	0	0
Öğretim İlke ve Yöntemleri	28	6	42	8	109	21	127	25	201	40	0	0
Dil Edinimi	33	7	41	8	77	15	136	27	220	43	0	0
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	90	19	64	13	111	23	81	17	127	27	3	1
Özel Öğretim Yöntemleri	35	7	55	11	77	16	107	22	206	43	1	0
Öğrt. Tekn. ve Materyal Tas.	21	4	15	3	77	15	144	29	245	49	0	0
Çocuklara Y.Dil Öğretimi	4	1	9	2	34	7	79	16	381	75	0	0
Dil Becerilerinin Öğretimi	16	3	22	5	60	12	106	22	279	58	0	0
Edebiyat ve Dil Öğretimi	78	18	65	15	101	23	89	20	111	25	1	0
2. Yabancı Dil	127	27	77	16	83	18	75	16	103	22	2	0
Drama	36	9	32	8	53	14	74	19	166	43	29	7
Sınıf Yönetimi	18	4	21	4	81	16	100	20	275	56	0	0
Topluma Hizmet Uygulamaları	62	12	49	10	71	14	74	15	248	49	0	0

Ölçme-Değerlendirme	50	10	44	9	100	20	100	20	203	41	0	0
Y.Dil Öğrt. Mat. İnc ve Gelişt.	29	6	27	6	72	15	113	23	243	50	0	0
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tar.	139	28	103	21	95	19	71	14	81	17	1	0
Okul Deneyimi	11	2	13	3	35	7	47	10	374	78	0	0
Öğretmenlik Uygulaması	10	2	9	2	31	6	42	9	393	81	0	0
Rehberlik	31	6	38	8	79	16	103	21	237	48	1	0
Özel Eğitim	15	4	14	4	65	16	105	26	195	49	3	1
Y.Dil Öğrt. Ölçme ve Değer.	46	10	28	6	40	8	170	35	199	41	2	0
Karşılaştırmalı Eğitim	42	12	38	10	77	21	66	18	108	30	34	9
Türk Eğitim Sis. ve Okul Yön.	47	11	58	13	93	21	104	24	130	30	1	0

Tablo 28 göre, çalışmaya katılan öğrenciler, derslerin büyük bir çoğunluğu öğrendiklerini aktif öğretmenlik hayatında kullanabileceklerini düşünmektedir. Aktif öğretmenlik hayatında en fazla kullanabileceklerini düşündükleri dersler alan bilgisi grubundaki derslerden oluşmaktadır. Öğrenciler neredeyse bu derslerin tamamından öğrendiklerini öğretmenlik hayatlarında kullanabileceklerini düşünmektedir. Alan bilgisi derslerinden; öğrencilerin % 91'i Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, %82'si Dinleme ve Sesletim, %80'i İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar ve Dil Becerilerinin Öğretimi, %76'sı Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, %73'ü ise Sözlü İletişim Becerileri ve %70'i ise Dil Edinimi derslerinde öğrendiklerini aktif öğretmenlik hayatında kullanabileceklerini düşünmektedir.

Alan bilgisi dersleri arasında yer alan Türkçe-İngilizce Çeviri ve Anlatım Becerileri derslerini öğrencilerin %69'u, İleri Okuma ve Yazma dersini öğrencilerin %65'i, Sözcük Bilgisi dersini öğrencilerin %60'ı, Bağlamsal Dilbilgisi dersini öğrencilerin %59'u, Dilbilim öğrencilerin %58'i aktif öğretmenlik hayatlarında kullanabileceklerini düşünmektedir. Bu oran İngiliz Edebiyatı dersinde %41'dir. Öğrencilerin %22'si İngiliz Edebiyatında öğrendiklerini aktif öğretmenlik hayatlarında kullanabileceklerine orta derece katılmaktadır, %36'sı ise bu derste öğrendiklerini öğretmenlik hayatlarında kullanamayacaklarını düşünmektedir. Öğrencilerin %45'i alan bilgisi derslerinden olan Edebiyat ve Dil Öğretimi dersinden öğrendiklerini öğretmenlik hayatlarında uygulayabileceklerini düşünmekte; %23'ü buna orta derecede katılmakta; %33'ü ise bu dersten öğrendiklerini aktif öğretmenlik hayatlarında uygulayamayacaklarını düşünmektedir.

Öğrencilerin neredeyse tamamı meslek bilgisi derslerinden Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi derslerinde öğrenilenleri aktif öğretmenlik hayatında kullanabileceklerini düşünmektedir. Öğrencilerin % 90'ı Öğretmenlik Uygulaması dersinde, %88'i ise Okul Deneyimi dersinde öğrendiklerini aktif öğretmenlik hayatında

kullanabileceklerini düşünmektedir. Meslek Bilgisi grubunda yer alan derslerden Sınıf Yönetimi dersini öğrencilerin %76'sı, Özel Eğitim dersini öğrencilerin %75'i, Rehberlik dersini öğrencilerin %69'u, Öğretim İlk ve Yöntemleri dersini öğrencilerin %65'i, Eğitim Bilimine Giriş dersini öğrencilerin %59'u, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersini öğrencilerin %54'ü öğretmenlik hayatlarında kullanabileceklerini düşünmektedir. Karşılaştırmalı Eğitim dersini ise öğrencilerin %48'i aktif öğretmenlik hayatlarında kullanabileceklerini düşünmektedir. Öğrencilerin %21'i ise bu dersi aktif öğretmenlik hayatlarında uygulayabileceklerine orta derece katılmaktadır. Meslek Bilgisi dersleri grubunda yer alan Ölçme ve Değerlendirme dersini öğrencilerin %41'i aktif öğretmenlik hayatlarında kullanabileceklerini düşünmekte, % 20'si ise buna orta derecede katılmaktadır.

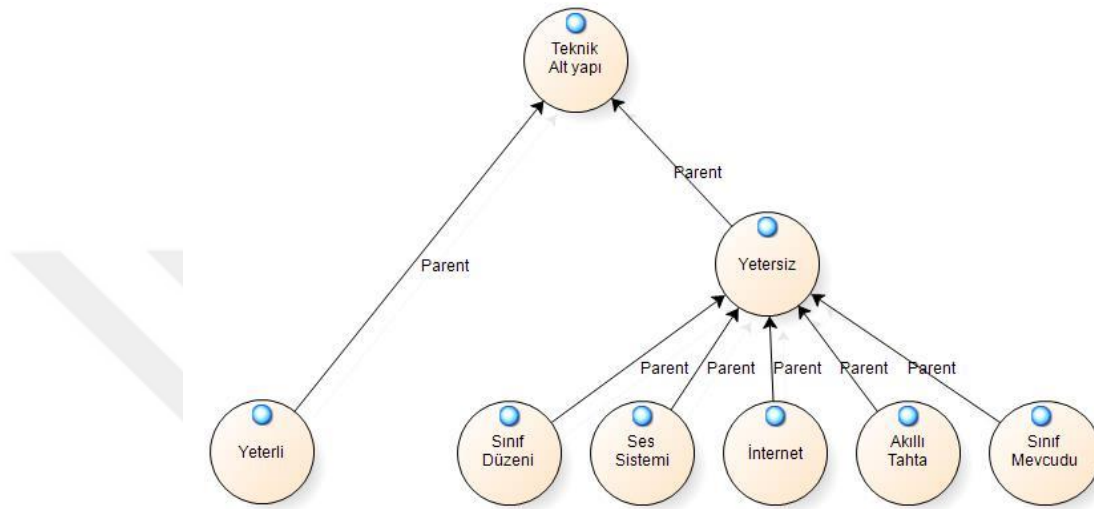
Genel kültür bilgisi dersleri arasında yer alan ve öğrencilerin aktif öğretmenlik hayatlarında uygulanabilirliğine yönelik öğrencilerin olumsuz görüş bildirdikleri dersler Türkçe, Bilgisayar, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Türk Eğitim Tarihi dersleri olmuştur. Öğrencilerin %64'ü Türkçe, %56'sı Bilgisayar, %49'u Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve %48'i ise Türk Eğitim Tarihi dersini aktif öğretmenlik hayatında uygulayamayacağını düşünmektedir. Genel Kültür dersleri arasında yer alan Drama dersini öğrencilerin % 62'si, Etkili İletişim dersini öğrencilerin %69'u, Toplum Hizmet dersini öğrencilerin %64'ü ve Bilimsel Araştırma dersini ise öğrencilerin %44'ü aktif öğretmenlik hayatlarında kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %23'ü ise Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini aktif öğretmenlik hayatlarında kullanabileceklerine orta derecede katılmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi, "İngilizce Öğretmenliğinde görevli öğretim elemanlarının İngiliz Öğretmenliği lisans programı, programda yer alan alan bilgisi/meslek bilgisi/genel kültür bilgisi dersleri hakkındaki görüşleri ile fakülte olanakları hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap verebilmek için öğretim elemanlarına 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Transkripte edilen görüşmeler NVIVO 11 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan her bir soru altında analiz edilmiştir.

4.5.1. Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarına birinci soru olarak “İngilizce öğretmenliği lisans programının etkin uygulanabilmesi için fakültenizin/üniversitenizin teknik altyapı açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Gördüğünüz eksiklikler nelerdir? Nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 4: Teknik Alt Yapı Durumuna İlişkin Model

Modele göre görüşme yapılan öğretim elemanları, fakülte ve üniversitenin teknik altyapısına ilişkin belirttikleri alt temalar şu şekildedir: “yeterli, sınıf mevcudu, ses sistemi, akıllı tahta, sınıf düzeni ve internettir. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Teknik Alt Yapı Eksikliği Durumuna İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	f
Teknik Alt Yapı Yeterli	14
Teknik Alt Yapı Yetersiz	42
Akıllı Tahta	8
İnternet	7
Ses Sistemi	9
Sınıf Düzeni	8
Sınıf Mevcudu	10

Görüşmeye katılan 14 kişi, İngilizce öğretmenliği lisans programının etkin uygulanabilmesi için fakültelerinin/üniversitelerinin teknik alt yapısının yeterli olduğunu

belirtmiştir. Teknik altyapıyı yeterli bulan öğretim elemanları bu konuda sorun yaşamamalarının nedenini, fakülte binalarının yeni yapılmış olmasına ve üniversite yönetiminin bu konudaki çabalarına bağlamaktadır.

İngilizce öğretmenliği lisans programının etkin uygulanabilmesi için fakülteleri/üniversiteleri teknik altyapı açısından yeterli bulan öğretim elemanı görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

K8: "Evet teknik altyapı açısından yeterlidir. Yeterli olduğunu düşünüyorum. Bu biraz tabii üniversitenin maddi olanaklarıyla alakalı. Biraz da üniversitenin maddi olanaklarını üniversitenin elemanlarıyla paylaşmasıyla alakalı olduğunu düşünüyorum. 15 yıldır bu kurumda çalışmaktayım, öğrenciliğimde bu üniversitede geçti, yani 20 yıldır bu üniversitedeyim. Alt yapıyla ilgili olarak ne öğrenciyken ne de öğretim elemanı iken hiç bir eksiklik görmedim açıkçası."

Yukarıda ifadelerine yer verilen katılımcı, üniversitelerdeki teknik altyapının üniversitenin maddi olanaklarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Sınıfların teknik altyapısının yanı sıra öğrencilerin ders çalışabilecekleri ortamlarının olmaması ve öğretim elemanlarının çalışma ofislerine yönelik yapılan öneriler de katılımcılar tarafından belirtilen konular arasındadır:

K1: "Sınıflarda teknik konuda derssem, akıllı tahta ve projeksiyon açısından yeterli donanıma sahip diyebilirim. Alt yapı konusunda bir sıkıntımız yok ama öğrencilerin çalışma alanlarını kastediyorsanız, öğrencilerin dil konusunda bireysel çalışmalarını destekleyecek ortamlar yok. Ben de bölüm başkanlığım döneminde bir takım girişimlerde bulundum ama sonuç alamadım. Bireysel çalışma anlamında ortamlar desteklenmeli. Ayrıca hocalarla çalışma konusunda mesela birlikte olacakları, tartışacakları bir ortam söz konusu değil bölümde, bir kopukluk söz konusu, teknik anlamda da böyle, yani bir araya gelmeleri, sınıf ortamı anlamında, onun için belki donanım gerekli olabilir."

K15: "Fakültemiz ve üniversitemiz pedagojik gereklilikleri yerine getirmesi için gerekli olan teknik altyapıya sahip olduğunu kesinlikle düşünüyorum. Fiziksel koşullar belki geliştirilebilir, bu konuda bir takım iyileştirmeler yapılabilir belki, onun dışında yeterli olduğunu düşünüyorum. Böyle elzem ihtiyaçlarımız yok gibi"

geliyor. Kastettiğim şu: sonuçta biz öğretmen yetiştiriyoruz ve öğretmenler ülkenin en değerli en önemli grubudur ama bakıldığında maalesef o değeri görmüyorlar, onun karşılığını almıyorlar öğretmenlerimiz, şu yapılmalı: öğrencilerimizin de öğretim elemanlarımızın da kendilerini daha değerli hissedecekleri fiziksel ortamlar performanslarına da yansiyacaktır. Bu konu rektörlükler özellikle eğitim fakülteleri için ayrıcalık tanırılsa daha iyi olur ve bence bu ölü bir yatırım değildir.”

Üniversitelerin teknik alt yapı yetersizliğine değinen 8 kişi akıllı tahta yönünden eksiklerinin olduğunu, 7 kişi internet bağlantılarının olmadığını, internet bağlantısı bulunması durumunda ise wifi olarak bağlanma özelliğinde çoğunlukla sıkıntı olduğunu, 9 kişi sınıfların ses sistemi konusunda yeterli olmadığını ve derslerde dinleme etkinliği yapabilmek için yanlarında hoparlör taşımak zorunda olduğunu, 8 kişi sınıf düzenlerinin İngilizce dil öğretimi bağlamında sabit ve yerinden oynamayan sıralar nedeniyle yetersiz olduğunu ve 10 kişi ise sınıf mevcutlarının normalin üzerinde olması ya da sınıfın genel olarak fiziki durumunun yeterli olmaması durumunu teknik eksiklik olarak belirtmiştir. Teknik altyapı eksikliğine değinen öğretim elemanlarının bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

K5: “Sınıfların dizaynı, ses yalıtım ve sandalyelerin sabitliği bakımından yabancı dil öğretimi sınıflara uygun değildir. Grup çalışmalarını etkin yapamıyoruz. Dil öğretimi için gerekli olan sınıf dizaynını kesinlikle kuramıyorum. Sınıflarda bilgisayarlar ve ses düzeni var ama biri varsa diğeri yok, yani hepsi aynı anda etkili çalışmıyor.”

K6: “Hemen hemen bütün sınıflarda akıllı tahtalar var, ama ses donanımı iyi değildir. Asıl sorun öğrencilerin sayısının çok fazla olmasıdır, bu yüzden etkili olarak ders işleyemiyoruz. İnternette ilgili sıkıntılar var. Mesela bazı sitelere erişimimiz engelleniyor güvenlik nedeniyle, girmemiz gereken siteye giremiyoruz, bunların hepsi sıkıntı yaratabiliyor.”

K11: “Teknik altyapı yetersiz, özellikle sıra düzenleri sabit 2’li veya 4’lü, eğitim fakültesi için bu sınıf düzenleri çok anlamsız geliyor. İkili veya grup çalışması yapmamız gerekiyor ve sıralar ne yazık ki ihtiyaçlarımızı karşılayamıyor. Bu sabit sıra düzeni sınıf yönetimi açısından da sıkıntılıdır. İngilizce öğretiminde

öğrencilerimize U düzeni yapın diyoruz ancak öğrencileri sabit sıralara maruz bırakıyoruz. Akıllı tahtalar var ancak bazen teknik aksaklıklar oluyor. İnternet erişimi sıkıntılı olabiliyor.”

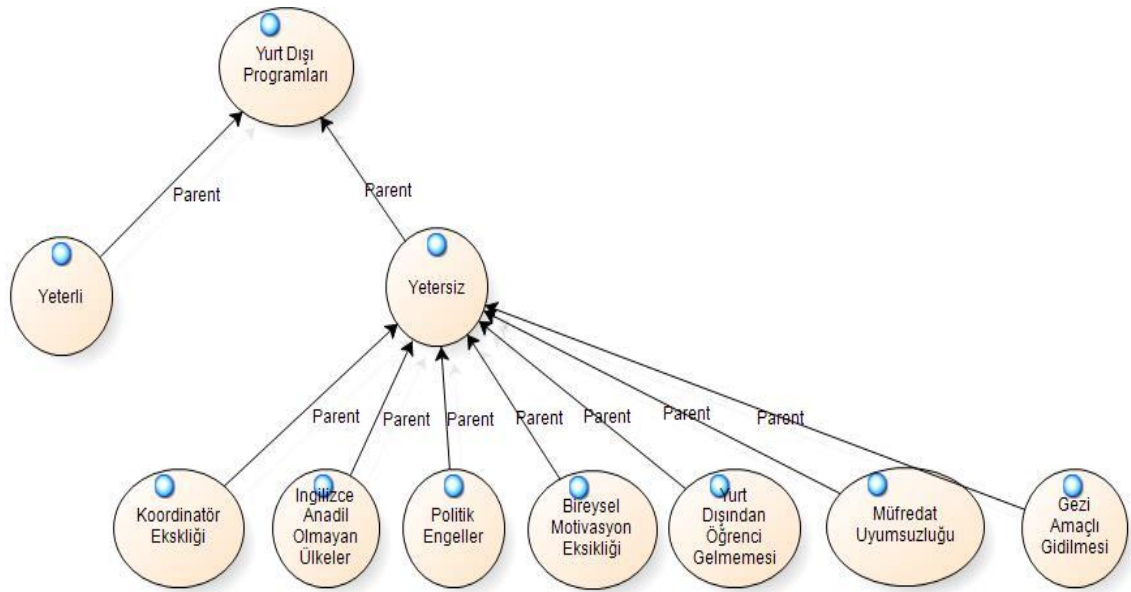
K33: “Sınıfların teknik altyapısı amfi şeklinde ve her sınıfta ya akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Ama yabancı dil öğretiminin ve uygulamanın etkin olabilmesi için sınıfların küçük ve sıraların esnek olması gerekiyor. Akıllı tahtalar sınıflara göre çok küçük, ayrıca sürekli arıza vermektedir. Sınıflar çok büyük olabiliyor ve ses sistemi olması gerekiyor. Ayrıca dil becerilerinin öğretimine yönelik dersler için sürekli hoparlör taşımak yorucu oluyor. Velhasıl sınıflar yabancı dili etkin kullanacak öğretmenleri yetiştirmek için yetersizdir.”

K35: “Teknik altyapı olarak sınıflar uygun değildir. Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştiği ve uygulamanın olduğu sınıfların daha esnek ve küçük grupları ağırlayabilecek şekilde dizayn edilmesi gerekir. Ses sistemlerinin iyi olması gerekmektedir. İnternet sınıflarda çekiyor ama her zaman değil ve öğretmenler dinleme aktivitesi yapacağı zaman hep hoparlörlerini taşımak zorunda kalıyor, yani teori için iyi ama uygulama için yetersizdir.”

Yukarıda ifadelerine yer verilen katılımcılar belirttiği hususlar özellikle yabancı dil öğretiminin yapıldığı ortamlarda duyulan fiziki ihtiyaçlara yöneliktir. Özellikle dil becerilerinin öğretimine yönelik dersler için mevcut sınıf donanımları yetersiz bulunmuştur.

4.5.2. İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına ikinci soru olarak “İngilizce öğretmenliği lisans programının etkin uygulanabilmesi için fakültenizin/üniversitenizin sağladığı yurtdışı deneyim kazanma (Erasmus, Mevlana) olanaklarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Gördüğünüz eksiklikler nelerdir? Nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 5: Yurt Dışı Deneyim Kazanma Olanaklarına İlişkin Model

Modele göre, öğretim elemanları yurt dışı deneyim kazanma olanaklarına ilişkin “yeterli” temasının yanı sıra yetersiz teması altında “bireysel motivasyon eksikliği”, “gezi amaçlı gidilmesi”, “müfredat uyumsuzluğu”, “İngilizce anadil olmayan ülkeler”, “koordinatör eksikliği”, “yurt dışından öğrenci gelmemesi” ve “politik engeller” alt temalarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan temalar ve alt temalar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Yurt Dışı Deneyim Kazanma Olanaklarına İlişkin Görüşler

Tema	f
Yeterli	18
Yetersiz	30
Bireysel Motivasyon Eksikliği	2
Politik Engeller	2
Gezi Amaçlı Gidilmesi	4
Koordinatör Eksikliği	4
Yurt Dışından Öğrenci Gelmemesi	4
Müfredat Uyumsuzluğu	5
İngilizce Anadil Olmayan Ülkeler	9

Tablo 30 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretim elemanlarından 18’inin İngilizce öğretmenliği lisans programının etkin uygulanabilmesi için fakültelerinin/üniversitelerinin sağladığı yurtdışı programlarını (Erasmus, Mevlana) yeterli bulduğu anlaşılmaktadır. Yurt dışı deneyim imkânları açısından üniversitelerinin

bu alanda öğrencileri yönlendirdiklerini, yeterli kontenjan sağladığını ve programların yürütülebilmesi için üniversitelerinde düzenli bir sistemin olduğunu belirtmişlerdir. Üniversitelerin sunduğu yurtdışı programları yeterli bulan öğretim elemanlarının bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K8: “Kesinlikle yeterlidir. Ben üniversitemizin eski Erasmus koordinatörüydim ve Anadolu üniversitesi bu işe çok fazla beyin gücü olarak yatırım yapan bir üniversitedir. Uzun yıllar en fazla öğrenci gönderen ve öğrenci alan üniversitedir. Hatta bir dönem yanılmıyorsam birinciydi üniversitemiz. Gerek öğretim elemanı değişimi gerekse öğrenci değişimde etkin yararlanan bir üniversitedir.

K12: “Öğrenciler açısından yurt dışı programları etkin kullanılmaktadır.20’den fazla üniversite ile bölüm olarak anlaşmamız var ve uluslararası ofisimiz profesyonel olarak bu işi yapmaktadır.”

K17: “Evet yeterlidir. 5 yıl Erasmus koordinatörlüğü yaptım. İlk dönemler çok az sayıda gidiyordu ve bunun sayısı giderek arttı. Bizde başvuru çok fazlaydı ve bunun neticesinde Erasmus ofisi bizim bölümün kontenjanını arttırdı ve şu an herhalde yaklaşık 15 öğrenci gidiyor, ya dönemde ya da bir yılda bilmiyorum. Benim gözlemim giden öğrenciler özgüvenleri çok yüksek şekilde döndüler ülkeye. Daha önce konuşmaya çekinen öğrenciler, şakır şakır İngilizce konuşarak ve özgüvenleri oldukça iyi bir şekilde döndüler.”

İfadelerine yer verilen katılımcılar üniversitelerinin yurtdışı eğitim ofislerinin etkin çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca bu programlardan faydalanan öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı da belirtilen hususlar arasındadır. Ancak bazı katılımcılar özellikle lisans programlarının uyumsuzluğundan ve bu programların amacı dışında kullanılmasından kaynaklı aksaklıklara değinmiştir.

K2: “Erasmus ofisi etkin çalışıyor ama program içeriğini gözden geçirilmesi gerekiyor. Aslında işin gerçeği şu; zamanla Erasmus turistik bir gezintiye dönüşmüş. Yani Erasmus' un bir yurt dışı gezisi olarak görünüyor, gerçekten oturup bu müfredat arası uyum ve denkliğin incelenmesi gerekiyor. Mesela 3. sınıfın ilk dönemi gittiği zaman öğretmenlik meslek derslerinin en yoğun olduğu

dönemlerden olduğu için öğrenci birçok şeyi kaçırıyor. Geldiğinde ise sudan çıkmış balığa dönüyor. Bunların biraz daha göz önüne alınması gerekiyor.”

Yurt dışı eğitim olanaklarına ilişkin belirtilen olumlu görüşlerin yansırı bu programı yetersiz bulan öğretim elemanları da bulunmaktadır. Yurt dışı eğitim olanaklarını yetersiz bulan öğretim elemanlarından yurt dışı deneyim kazanma olanaklarına ilişkin 2' si üniversitenin olanaklarından daha çok öğrencilerdeki bireysel motivasyon eksikliği üzerinde durmuştur. Öğrencilerin dilerse bir şekilde yurt dışına çıkabileceklerini belirtmişlerdir. 2 öğretim elemanı ise politik durumların yurt dışı deneyimi konusunda engel olduğunu belirtmiş ancak bu konunun detayına inmemişlerdir. Öğrencilerin yurt dışı eğitim programlarının amaçlarını doğru anlayamamaları, koordinatörlerin eksik yönlendirmeleri ve yurt dışından öğrenci gelmemesi bu konudaki belirtilen eksikliklerdendir. Ayrıca 5 öğretim görevlisi öğrencilerin gittikleri ülkelerdeki program uyumsuzluğu nedeniyle okulu uzatabildiklerini, bu nedenle çok fazla tercih edilmediğini belirtmiştir. Öğretim görevlilerinden 9'u ise gidilen ülkelerin İngilizce konuşulan ülkeler olmadıklarını ancak buna rağmen bu ülkelere yönlendirme yapılmasının bu alandaki eksikliklerden biri olarak belirtilmiştir. Yurt dışı eğitim olanaklarını yetersiz bulan öğretim elemanlarının belirttikleri görüşler şu şekildedir:

K5: “Benim bu konuyla ilgi düşüncem bireysel motivasyonla ilgili, siz ne kadar imkân sunsanız da bireyin yurtdışına gitme motivasyonu yoksa bundan faydalanmaz. Ama yurt dışına gitmeyi kafaya koymuş bir bireysel bir şekilde burs bulur gider. Üniversite bu konuda yoğun çalışıyor, ben de bazen direk onlarla iletişime geçiyorum, ama olay bireyde bitiyor. Bireysel olarak iletişimimiz Erasmus ofisiyle iyi ama bu kişilerde bitiyor.”

K15: “Yeterli bulmuyorum, çünkü bu programlarda anlaşma yapılan ülkeler daha çok gelişmemiş ülkeler, bilinen üniversitelerle anlaşma yapılmıyor. Bizim Avrupa'daki top üniversitelerle anlaşmalar yapmamız çok zor, özellikle Anadolu'da, taşrada olan üniversiteler için bu oldukça zordur.... Mevcut haliyle bu programlar çok yetersiz.”

K23: “Çok da yeterli değildir. Personelin iş yükü çok fazla olduğu için bir proje üretip farklı kuruluşlarla işbirliği yapamaz ki. Öğrenciler de çok fazla

yararlanamıyor ne yazık ki". Bu iş için özel ilgilenmek lazım ancak ne yazık ki kimse yeteri kadar ilgilenemiyor.

K25: "Bu programlar etkin kullanılıyor ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerimiz yurtdışına gidiyor, yaklaşık her yıl 6-7 öğrencimiz gidiyor. Ama koordinatör anlaşmaları yaptığı için gidilen üniversitelerin programları bize uymuyor. Genellikle Polonya ve Macaristan gibi ülkelere gidiliyor, İngiltere Almanya gibi ülkelerle anlaşma yapılamıyor. Gelen öğrencilerin aldıkları dersler burayla uyumuyor ve çoğu bölümü uzatıyorlar."

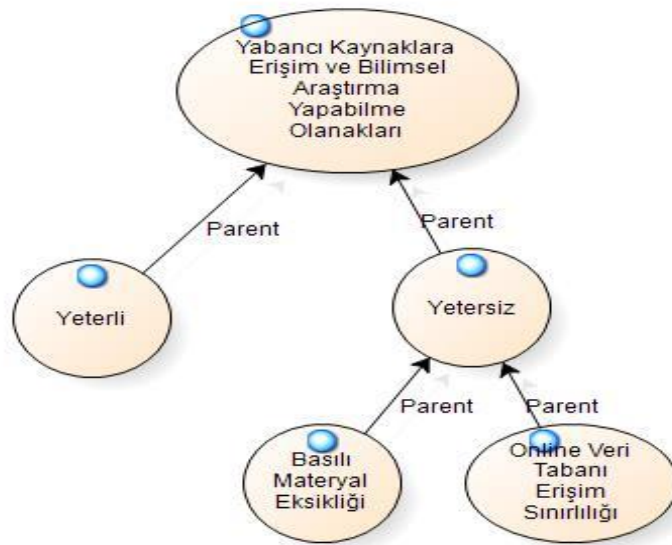
K30: "..... Öğrenciler bu açıdan teorik olarak eksik kalıyorlar ama genel kültür açısından bu programlar çok faydalı oluyor. Ancak öğrencilerin yabancı dili gelişmiyor, çünkü gidilen üniversiteler genelde Polonya, Macaristan gibi ülkelere oluyor. Üniversiteler bu konuda daha aktif ve etkili çalışmalıdır."

K33: "Üniversite yardımcı olmaya çalışıyor ama bazı politik nedenlerden dolayı her üniversite ile anlaşma yapılamıyormuş. Ayrıca bölüm başkanlarının ve bazı hocaların Erasmus'la yurtdışına gitmek isteyen öğrencilere yönelik yaklaşımları nedeniyle öğrenciler gitmekten vazgeçebiliyor."

Erasmus ve Mevlana gibi yurtdışı programları yetersiz bulan öğretim elemanları özellikle anlaşma yapılan üniversitelerin bulunduğu ülkelerin ana dillerinin İngilizce olmamasını önemli bir eksiklik olarak görmektedir.

4.5.3. Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına üçüncü soru olarak *"İngilizce öğretmenliği lisans programının etkin uygulanabilmesi için fakültenizin/üniversitenizin yabancı kaynaklara erişim / bilimsel araştırma yapabilme olanaklarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Gördüğünüz eksiklikler nelerdir? Nasıl olmalıdır?"* sorusu yöneltilmiştir. Öğretim görevlilerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 6: Üniversitelerin Yabancı Kaynaklara Erişim / Bilimsel Araştırma Yapabilme Olanaklarına İlişkin Model

Modele göre, görüşme yapılan öğretim elemanları üniversitelerin yabancı kaynaklara erişim ve bilimsel araştırma yapabilme olanakları bakımından üniversitelerini yeterli, ancak basılı materyal ve online veri tabanlarına bakımından ise yetersiz bulmaktadır. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Üniversitenin Yabancı Kaynaklara Erişim / Bilimsel Araştırma Yapabilme Olanaklarına İlişkin Görüşler

Tema	f
Yeterli	28
Yetersiz	17
Basılı Materyal Eksikliği	10
Online Veri Tabanı Erişim Sınırlılığı	7

Üniversitelerin yabancı kaynaklara erişim / bilimsel araştırma yapabilme olanaklarına ulaşım açısından 28 kişi yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanları üniversitelerinin veri tabanlarını sürekli güncellendiğini ve bu konuda bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. Ancak bazı öğretim üyeleri kütüphanelerinin iyi olmasına rağmen online veri tabanlarına erişim noktasında eksikliklerinin olduğunu, bazıları ise kütüphanedeki basılı online veri tabanlarına ulaşımının yeterli olduğunu ancak basılı materyallerinin eksik olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K3: *“Kütüphane açısından iyi, online kaynak açısından ise çok kötü durumda değiliz ancak bazı temel veri tabanlarına mesela TESOL QUARTERLY gibi giriş yapamıyoruz. Ama öğrenciler açısından online veri tabanları yeterlidir. Ayrıca kütüphanemiz basılı kaynak olarak yetersizdir.*

K7: *“Online kaynaklarımız yeterlidir. Talep ettiğimizde kaynaklar da basılı olarak gelmektedir. Sadece bizim bölüme ait kitapların olduğu bir bölüm olsa öğrenciler oradan gidip çalışabilir. Ancak buna rağmen teknolojik altyapısı iyi kütüphanemizin.”*

K9: *“Bizim hele de bu günlerde kaynaklara ulaşma gibi bir sorunumuz yok. Kütüphanemiz oldukça zengin ve ihtiyaç halinde gerekli görünen istenen materyali getiriyor da. Her yıl listeler geliyor ve akademisyenler taleplerini belirtebiliyor. Ayrıca elektronik olarak da birçok dergiye abone, yani veri tabanları konusunda oldukça zengin bir üniversitemiz var.”*

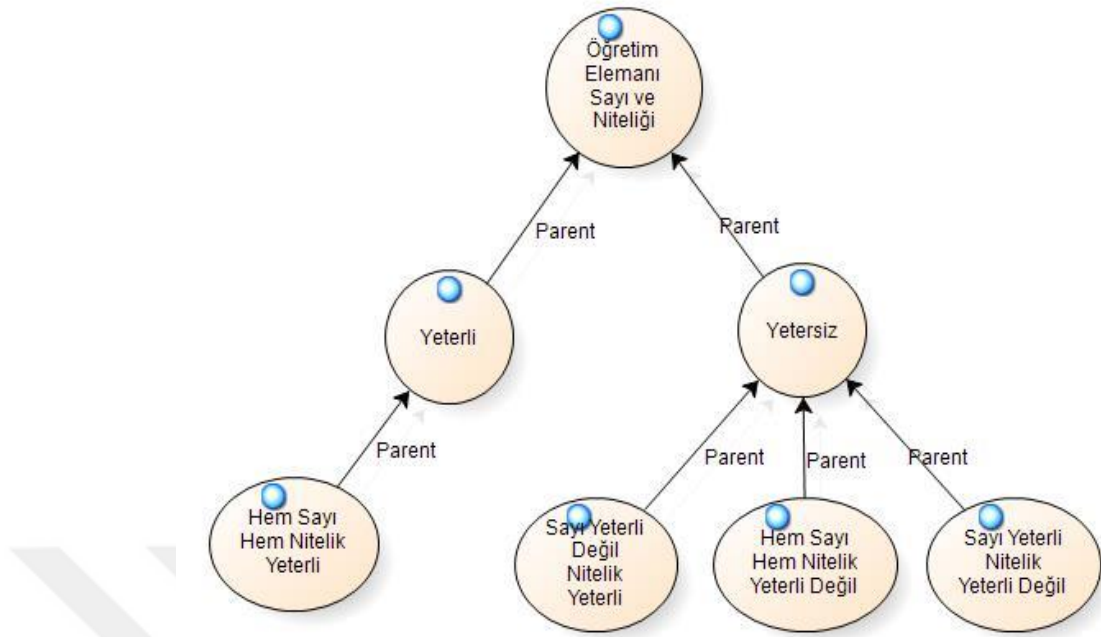
K11: *“Kütüphane yeterlidir ancak veri tabanları özellikle dilbilim alanındaki hakemli dergilerin bir kısmına ulaşmada yetersiz kalmaktadır. Anlaşmalı veri tabanları artırılabilir.”*

K34 : *“Yabancı kaynaklara erişim olanağı bulabiliyoruz ama bazı dilbilim dergilerine ulaşamıyoruz. Ayrıca kütüphanemiz uzun zamandır yapım aşamasındadır ve öğrencilerin ders çalışabilecekleri bir ortam yoktur.”*

Öğretim elemanları kütüphaneleri bilimsel araştırma yapabilmek ve online veri tabanlarına ulaşmak açısından yeterli bulmakta ancak özellikle dilbilim alanında çalışan öğretim elemanları bazı veri tabanlarına ulaşım izninin olmadığını belirtmiştir.

4.5.4. Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına dördüncü soru olarak *“İngilizce öğretmenliği lisans programının etkin uygulanabilmesi için bölümünüzdeki öğretim elemanı sayısının ve niteliğinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Gördüğünüz eksiklikler nelerdir? Nasıl olmalıdır?”* sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 7: Bölümdeki Öğretim Elemanı Sayı ve Niteliğine İlişkin Model

Modele göre, öğretim elemanlarının bir kısmı bölümdeki öğretim elemanı sayısını ve niteliğini yeterli bulmaktadır. Ancak bazı öğretim elemanları ise bölümdeki öğretim elemanı sayılarının yeterli ancak niteliklerinin yetersiz olduğunu, sayılarının yetersiz ancak niteliğinin yeterli olduğunu veya hem sayı hem nitelik bağlamında yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32: Fakültenin/Üniversitenin Öğretim Elemanı Sayı ve Niteliğine İlişkin Görüşler

Tema	n
Yeterli	8
Yetersiz	35
Hem sayı hem nitelik yeterli	8
Sayı yetersiz; nitelik yeterli	13
Sayı yeterli; nitelik yetersiz	7
Hem sayı hem nitelik yetersiz	7

Tablo 32’de görüldüğü üzere, görüşme yapılan öğretim elemanlarından 8’i bölümdeki öğretim elemanlarını hem sayı hem de nitelik açısından yeterli bulmaktadır. Ancak toplamda 27 kişi öğretim elemanı sayı ve niteliğinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Konu hakkında olumlu görüş bildiren öğretim elemanlarının bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K8: “Yeterli bence. Biliyorsunuz belki bilmiyorsunuz, en güçlü kadrolardan biridir Anadolu Üniversitesi. Gerek profesörü gerek diğer öğretim elemanları olarak 30’un üstünde öğretim elemanı vardır.....Türkiye’de birçok yerde profesör yokken bizde vardı beş altı tane. Tabi burada üniversitenin desteği çok önemli. İhtiyacımız talebimiz olduğunda üniversitemiz hemen destek sağlamıştır, bu konuda hiç bir sıkıntımız olmamıştır. Biliyorsunuz bazı anabilim dalında imkanlar olmadığı için istekler karşılanamıyor kadro anlamında, o anlamda ben çok yeterli buluyorum sayı açısından akademik kadromuzu. Nitelik konusunda da herhangi bir eksiklik görmüyorum.”

Olumsuz görüş bildirenlerden 13’ü öğretim elemanı sayısının yetersiz ancak niteliğini yeterli bulmuştur. Öğretim elemanları bu durumun oluşmasında temel neden olarak öğretim görevlileri sayının az olmasına bağlamaktadır. Öğretim elemanı sayısı az olduğu için ders yoğunlukları çok olan öğretim elemanları akademik gelişime zaman ayıramadıklarını ve bu nedenle bölümlerde profesör ve doçent yetişemediğini belirtmişlerdir. Konu hakkında olumsuz görüş bildiren bazı öğretim elemanlarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K19: “Sayı olarak yetersizdir. Hocalarımızın çoğu farklı görevlere gidiyorlar, yurt dışı görevler gibi ve öğrenci sayımız çok fazla olduğu için ne yazık ki derslere hocalar yetişemiyor. Öğrencilerle ilgilenecek zamanları ve bilimsel araştırma yapacak zamanları olmuyor.”

K11: “Nitelik olarak yeterli hocamız var ancak sayı olarak en büyük kadroya sahip olmamıza rağmen yetersiz hala. Okutman derse gidiyor burada ve bu doğru değildir. Daha fazla yardımcı doçent veya doçent olmalıdır. Bizim 4 yıl için toplam 32 şubemiz var ve hocalar aslında yeterli ancak çok kontenjan veriliyor ne yazık ki YÖK tarafından ve yetişemiyoruz.”

K21: “Sayı olarak yetersiziz ancak öğretim elemanlarımız deneyimlidir. Öğrencilerimizin çoğu mezun olunca iş bulabiliyor ve bu da bölüm hocalarının başarısına bağlıdır. Biz öğrenciyle aramıza mesafe koymuyoruz ve her zaman destek veriyoruz. Sınıfların kalabalık olmaması lazım, ancak çok kalabalıktır. Sınıflar 25 kişiyi geçmemeli ancak geçiyor ve biz bunlara yetişemiyoruz.”

K16: “En önemli eksiklik öğretim elemanı eksikliğidir, öğrenci sayımız 70-100 arasında değişiyor ancak İngilizce öğretimini daha etkin verebilmemiz için daha küçük gruplarla daha az sayıda öğrencimiz olması gerekiyor, bunun yanında daha fazla öğretim elemanımız olması gerekiyor ki öğrencilere daha sınırlı küçük gruplarla eğitim verebilelim. Dersliklerde de büyük bir problem yaşıyoruz, derslikler de bu ihtiyacı karşılamamız için yeterli değil, sunulan derslik sayısı çok sınırlı, bu nedenle bazen gruplarımızı birleştirmek zorunda kalıyoruz, bu da kaliteli bir eğitim vermemizi önemli derecede etkilemektedir. Mikro öğretim ve küçük gruplarda aktif katılım sağlanabilmesi İngilizce öğretimi için çok önemlidir. Bu içinde daha küçük gruplar ve mikro öğretimin sağlanması gerekiyor ve bunun için de hem zaman hem mekân ve öğretim elemanı ihtiyacı artıyor. Ama bu 3 etkende bizim için problemlidir şuan.”

Görüşme yapılan öğretim görevlilerinden 7 si sayı olarak yeterli olduklarını, ama nitelik bağlamında yetersiz olduklarını belirtirken, diğer 7 öğretim elemanı ise hem sayı, hem de nitelik bağlamında yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Bunun temel nedeni ise YÖK tarafından belirlenen öğrenci kontenjanlarının öğretim elemanı sayısının çok üstünde olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

K14:“Politik bir cevap versem daha iyi olacak aslında. Yani nitelik artırılabilir, dünya geliyor, yöntemler geliyor, öğrenciler geliyor, her şey geliyor. Öğretim yöntemleri geliyor. Bunu düşününce tabii ki nitelik artırılabilir. Revizyon gerekiyor. Sayı olarak şu an yetişiyor, hocalarımızın hani öyle ağır bir programı yok. Akademisyenlerin illa ki yurtdışına çıkması gerekmiyor, gelişime açıksanız zaten kendinizi geliştirirsiniz. Ancak herkeste şöyle bir algı var: hani yurtdışına gidersem sanki sihirli bir değnek degecek gibi düşünüyor.”

K15: “Anabilim dalımızda bizim ihtisasını yapmış öğretim üyelerimiz çoğunlukla edebiyat alanında çalışmışlar, bu da bizim handikabımız. Halbuki dil eğitimi alanında ihtisas yapmış hocalara eğitim fakültesinde daha fazla ihtiyaç var. Bu noktada zorlanıyoruz.Sirkülasyon uzunca bir dönem edebiyat alanında ihtisas yapmış hocalar üzerineydi ağırlıklı olarak, bu da bizim eğitim kalitemizi ciddi anlamda düşürüyordu...”

.....Bizim üniversite yeni üniversitelere destek veren ve hatta onları kuran bir üniversitedir, bu nedenle çok akademisyen kaybetti ve yeni açılan üniversitelerle yarışamayacak duruma geldi artık.”

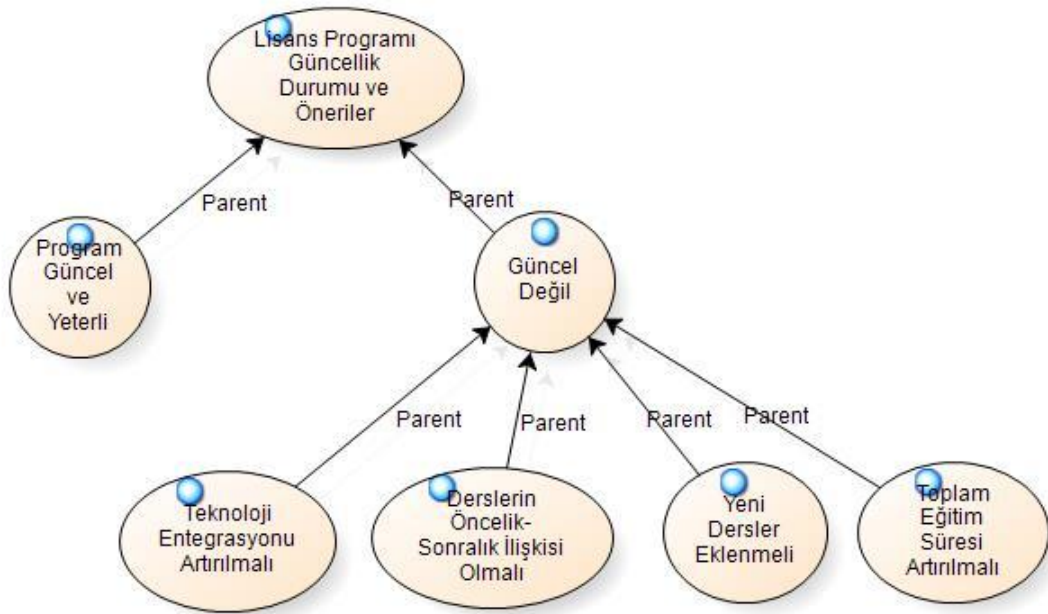
K23: “Sayı ve nitelik olarak yetersizdir. İngilizce öğretmenliği alanında çalışan tek kişi ise benim. Geri kalanlar hep edebiyat kökenlidir. Biz multidisipliner bir alanız ve farklı alanlardan hocalar olması gerekir. Ben 3 yıldır 36 saatten az ders almadım ve alanım Corpus Linguistik olmasına rağmen 3 yıldır alanıma yönelik tek bir kitap okumadım, çünkü zaman bulamıyorum.”

K28: “Öğretim elemanı sayısı yeterli değildir. Nitelik kısmı tabii akademisyenin yoğunluğuna bağlı, akademisyen çok yoğun çalışınca akademik üretkenliği azalıyor ve niteliğini olumsuz etkiliyor.”

K34: “Öğretim elemanı sayısı yetersizdir. Bu nedenle bölümü kapatmak zorunda kaldık öğrenci alamıyoruz ve alanda yetişen hoca ne yazık ki ülkede az. Nitelik konusuna gelmeden önce temel sorumuz sayımız yetersiz, bu kadar az hoca olunca akademik bir ortamın sağlanması da zorlaşıyor haliyle. Yani nitelik ve nicelik olarak ciddi sıkıntılarımız var.”

4.5.5 Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına beşinci soru olarak “İngilizce öğretmenliği lisans programını güncellik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim görevlilerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 8: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Güncellik Durumuna İlişkin Model

Modele göre, öğretim elemanları İngilizce öğretmenliği lisans programının güncellik durumuna ilişkin, “Program Güncel ve Yeterli” ile “Güncel Değil” ana temalarını belirtmişlerdir. “Güncel Değil” teması altında yer alt temalar ise şöyledir; dersler arasında öncelik-sonralık ilişkisi olmalı, toplam eğitim süresi artırılmalı, yeni dersler eklenmeli, teknoloji entegrasyonu artırılmalıdır.

Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Güncellik Durumuna İlişkin Görüşler

Tema	n
Program Güncel ve yeterli	5
Program Güncel değil	29
Güncel Değil	8
Toplam Eğitim Süresi Artırılmalı	1
Teknoloji Entegrasyonu Artırılmalı	3
Derslerin Öncelik Sonralık İlişkisi Olmalı	3
Yeni Dersler Eklenmeli	14

Programın güncellik durumuna ilişkin 5 kişi güncel ve yeterli olduğunu belirtmiştir. 8 kişi İngilizce Öğretmenliği lisans programının yeterli olmadığını belirtmiştir. 8 kişiden 6 kişi herhangi bir öneride bulunmamış, 2 kişi ise Milli Eğitim

Bakanlığının ortaöğretim seviyesinde azalan İngilizce ders sayısı nedeniyle öğrencilerin İngilizce dil yeterlik seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığını, bu nedenle programın öğrencilerin bu konudaki eksiklerini kapatacak şekilde yeniden güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının konu hakkındaki önerileri; öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirebilecekleri yeni derslerin eklenmesi, öğretim süresi kapsamında sunulan 14 haftalık eğitim süresinin artırılması, teknoloji destekli içeriklerin ve eğitim süresinin artırılması, teorinin yanında alan bilgisi derslerinin artırılması, diksiyon derslerinin olması, seçmeli ders sayısının artırılması, programın daha esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Öğretim elemanlarının görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

K31: “Eski programa göre daha güncel ve başarılı bir programdır. Eksik gördüğüm yerler ise konuşma becerilerinin sadece birinci sınıfta olmasıdır. Öğrenciler kalem testlerle bölüme geldikleri için konuşmada iyi değildiler, bu yüzden konuşmaya yönelik derslerin artırılması ve 4 yıla yayılması gerekmektedir. 2002 bölümünde alana başladım ve 99 girişli öğrenciler çok iyilerdir, çünkü liselerde hazırlık vardı, ama 2010 dan sonra gelen öğrenciler çok kötü ve dil yeterlikleri oldukça başarısızdır. Program bu yönden yani dil becerilerinin geliştirilmesi açısından güncellenebilir. Bu derslerin 4 yıla yayılması gerekiyor. Ayrıca seçmeli ders olanağı çok az, programa daha fazla seçmeli ders konulmalıdır. Günlük konuşmanın yanı sıra sınıf içi kullanılan dile ilişkin yeterlikleri zayıftır.”

K2: “Yani güncellik sorusundan önce bence şunu tartışmalıyız; daha fazla otonom kazanmalıyız daha özerk olmalıyız programları kullanmada. Toplantılarımızda hocalarla konuştuğumuzda şu konu hep açılıyor biz özerklik derken kalkıp da olmayan bir şeyi programa koyarım demiyoruz kendimiz mesela bazı derslere ön şart koşulu getirmek istiyoruz. Örneğin; ileri okuma becerileri diye bir ders var. Mesela bu dersi geçemeyen bir kişi İngiliz Edebiyatı dersini almamalıdır. Yani dersler arasında ön koşul şart olan öncelik sonralık ilişkisinin sağlam kurulduğu bir program olmalı.”

K12: “Bence güncel değildir. YÖK tarafından sunulan programı biz birebir uygulamıyoruz. Bu program yetersizdir. Bu program bizim için bir çerçevedir, biz ne yaptık? Bazı dersleri kaldırdık, bazılarının içeriklerini değiştirdik,

kendimize uygun ve daha etkin olması adına bir şeyler yapmaya çalıştık. Mesela Sözcük Bilgisi dersini biz attık ve seçmeli olarak veriyoruz Bağlam İçinde Sözcük Bilgisi dersi olarak bu dersi veriyoruz. Çeviri derslerini son sınıfa koyduk mesela. Dil becerilerinin öğretimini ayrı ayrı veriyoruz. Biz İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar dersini 1. sınıfta verdikten sonra diğer sınıflarda 3 farklı Özel Öğretim Yöntemleri dersi verip, Özel Öğretim Yöntemleri dersleri “üretimsel becerilerin” öğretimi ve Özel Öğretim Yöntemleri II olarak ise “algısal becerilerin” öğretimi olarak vermekteyiz. Ayrıca bir ders icat ettik, “İngilizce Öğretiminde Temel İlkeler” diye bir ders, burada sınıf yönetimi, sınıf içi uygulamalar gibi konuları veriyoruz, aslında Özel Öğretim Yöntemleri gibi veriliyor denebilir. Ayrıca Özel Öğretim Yöntemleri diye bir ders yok bizde; bunun içinde yukarıda bahsettiğim 3 farklı ders bulunmaktadır.”

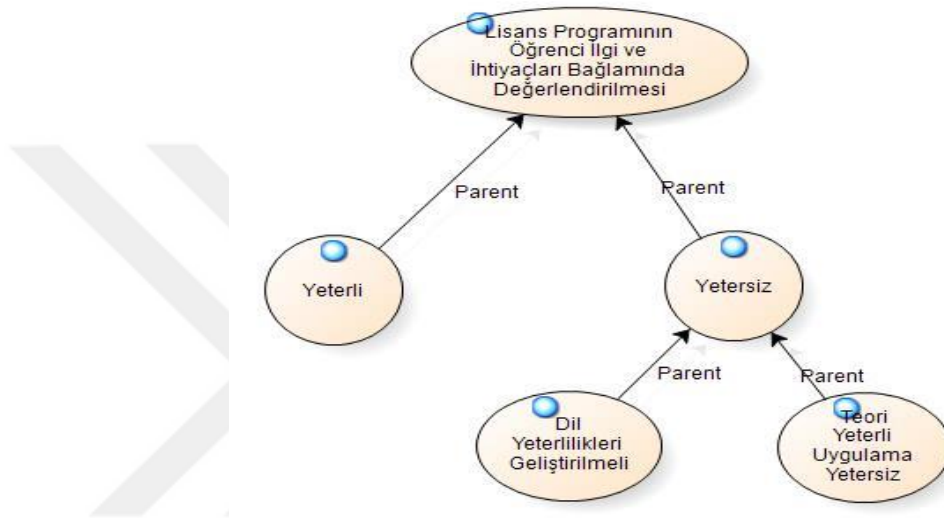
K17: “Alan bilgisi derslerinde eksiklikler var. Yeteri kadar öğrencilere teori veriyoruz. Programın, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına tam olarak cevap verebildiğini söyleyemem mesela bazı derslerin eklenmesi gerekiyor. Alan dersi olarak Dil Edinimi dersi var, yani dil edinimi dersinin dışında çift dillilik dersinin olması gerekiyor. Mesela Suriye’den bir sürü göçmen geldi, biz de çok çift dilliyiz ve böyle bir dersin de konması gerekiyor. Alan dersinde sosyo-linguistic faktörler var mesela, bizim öğrenciler doğuya atanabiliyorlar. Şimdi doğudaki durum ile buradaki durum farklı. Yani sosyo-linguistics ve pragmatics derslerinin lisans programına konması gerekiyor. Çünkü dil değişiyor, bir sürü çeşitlilik var ve bunların konması gerekiyor....”

K29: “Programı beğeniyorum açıkçası ancak bazı seçmeli dersler bu programa eklenebilir, mesela otonomi dersi, kültürel farkındalık dersi eklenebilir. Bu dersi açmak isteyenler dersleri açabilmelidir. Çünkü otonom olmayan bir kitlemiz var, öğrenciler kitaba ve öğretime bağımlılar. Onun dışında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını programlar karşılamaktadır.”

Öğretim elemanlarının çoğunluğu programın güncellenmesi gerektiğini düşünmektedir. Özellikle dersler arasında önkoşul ilişkisi getirilmesi ve bazı derslerin eklenmesi yapılan öneriler arasındadır. Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretim elemanının belirttiği gibi, bazı üniversiteler mevcut program üzerinde bazı değişiklikler yaparak programı öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemiştir.

4.5.6. Altıncı Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına altıncı soru olarak “İngilizce öğretmenliği lisans programını öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 9: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Model

Modele göre öğretim elemanları, İngilizce Öğretmenliği lisans programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile ilgili, “yeterli”, “yeterli değil”, “teori yeterli uygulama yetersiz”, “dil yeterlilikleri geliştirilmeli” temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan temalar ve alt temalar Tablo 34’ de verilmiştir.

Tablo 34: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler

Tema	f
Yeterli	5
Yeterli Değil	30
Teori Yeterli Uygulama Yetersiz	10
Dil Yeterlilikleri Geliştirilmeli	11

Tablo 34'den anlaşılacağı üzere, İngilizce öğretmenliği lisans programının güncellik durumu açısından 5 kişi programın güncel ve yeterli olduğunu belirtmiştir. Konu hakkında olumlu görüş bildiren öğretim elemanları, programın çerçeve bir program olduğunu ve istenildiği takdirde programda değişiklik yapabilme olanaklarının olduğunu belirtmiştir. Olası bir eksiklik durumunda bölümlerin buna müdahale hakkının olduğunu, bu nedenle güncelliğinin bölümlere bağlı olduğu belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu (n30) İngilizce öğretmenliği lisans programını güncellik açısından yetersiz bulmuştur. 11 öğretim elemanı öğrencilerin dil becerileri yönünden gelişimlerinin çok eksik kaldığını, bu yönden bir güncelleme gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanları, öğrencilerin liseden İngilizce öğrenerek gelmediğini ve bu nedenle lisans programının öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirebilmesi bakımından yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca 10 öğretim elemanı teorik olarak derslerin kapsamının yeterli olduğunu ancak uygulama açısından programın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarına ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

K2: *“Öğrencilerle konuştuğumuzda, program aslında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması açısından fena değil, 4. sınıf aşamasına geldiklerinde öğrencilerin söylediği şu: yeterince öğretmenlik uygulaması yok.öğrencilerimiz okul ortamına gittiklerinde bir kültür şoku yaşıyorlar. Yani öğretmenlik meslek bilgisinde öğrenciler eksik kaldıklarını belirtiyorlar. Sınıf yönetimiyle ilgili sıkıntıları var öğrencilerin.....Öğrencileri ayrıca daha fazla konuşmaya zorlamak, ve onlara daha fazla üretimsel görevler vererek productive (üretimsel) becerilerini geliştirmemiz gerekiyor. ... Yani dil becerilerini geliştirmemiz gerekiyor, çünkü hepsi test çözerek geldi buraya.”*

K4: *“Uygulamaya biraz daha yer ayrılmalıdır. Yani 4. sınıf tamamen uygulamaya ayrılmalıdır....Mesela bazı derslerin uygulaması var bunlar mikro öğretim yerine gerçek öğretim ortamında yapılabilmelidir. Bu Özel Öğretim Yöntemleri, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi ve Dil Becerilerinin Öğretimi gibi olmalı. Yani uygulama okullarımız olmalıdır.”*

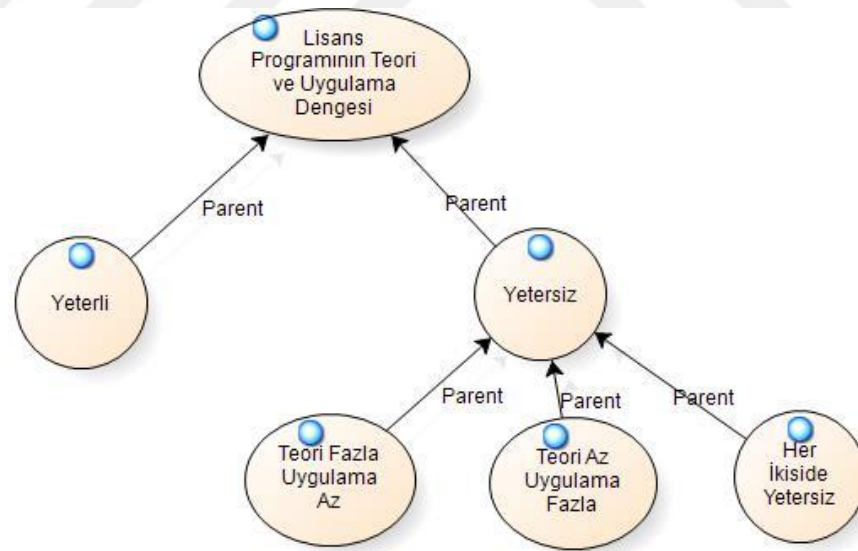
K10: *“Hayır program öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değildir. Öğrencilerin ihtiyaçları değişti, artık liseden İngilizce öğrenip gelemiyorlar, öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmelidir.”*

K14: “ Öğrencilerin dört dil becerisini geliştirmesi gerekiyor programın, öğrencilerin en büyük ihtiyacı bu çünkü. Hani dört dil becerilerini, kelime ve dilbilgisi becerilerini attıracak dersler olmalı. Hazırlık ve birinci sınıfta tamamen dil becerilerini geliştirecek dersler verilmesi gerekiyor. Ne teorik bilgileri tam ne İngilizceyi tam biliyorlar, böyle eksik gidiyorlar işte. İhtiyaçlarına cevap veriyor diyemeyiz.”

Verilen ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğretim elemanlarının özellikle belirttikleri eksiklikler uygulamanın yetersiz olması ve öğretmen adaylarının İngilizce dil yeterliğindeki eksikliklerdir.

4.5.7. Yedinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına yedinci soru olarak “İngilizce öğretmenliği lisans programını teori ve uygulama dengesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 10: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Teori ve Uygulama Dengesine İlişkin Model

Modele göre öğretim elemanlarının İngilizce Öğretmenliği lisans programının teori ve uygulama dengesi ile ilgili verdiği cevaplar neticesinde; “yeterli”, “her ikisi de

yetersiz”, “teori az uygulama fazla” ve “teori fazla uygulama az” temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35: *İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Teori ve Uygulama Dengesine İlişkin Görüşler*

Tema	f
Yeterli	8
Yeterli değil	27
Hem teori hem de uygulama yetersiz	1
Teori az uygulama fazla	1
Teori fazla uygulama az	25

Görüşme yapılan öğretim elemanlarından 8’i İngilizce öğretmenliği lisans programının yeterli olduğunu belirtmiştir. Lisans programının teori ve uygulama dengesi ile ilgili 1 kişi her ikisinin de yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu konu ile ilgili 25 öğretim görevlisi teori derslerinin fazla, uygulama derslerinin ise az olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan, YÖK programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermede yeterli olmadığını belirtilmiştir. Ancak YÖK çerçeve programında çeşitli uyarlamalar yapan üniversitelerdeki öğretim elemanları üniversitelerin programda değişiklik yapma imkânının olduğunu ancak program değişikliği yapıldığında ise Farabi gibi değişim programlarında sıkıntılar ortaya çıktığını belirtmişlerdir. 1 katılımcı ise diğerinden farklı olarak programda teorinin az ancak uygulamanın fazla olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

K5: “Teori uygulama dengesi yoktur. Uygulamalar yetersizdir. En başta stajlar çok eksik, stajlar eskiden 1. sınıftaydı ve bence bunların 1.sınıfta olması gerekiyor. Çünkü öğrenciler üniversiteye başladığında ileride neyle karşılaşacaklarını bilmesi lazım. Son sınıfa geldiklerinde eğer okullar onlara uygun değilse çok geç oluyor vazgeçmek için. Öğrencilerin en başta motivasyonlarını buna göre düzenlemeleri gerekiyor.”

K10: “Teori-uygulama dengesi yetersiz. Öğretmenlik uygulaması dersinin saati atırılabilir. Daha fazla deneyim kazanırlar ve bu derslere 3. sınıfta başlamaları daha iyi olur.”

K20: “YÖK programı çerçeve haliyle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değildir. Bu nedenle bölümlerde bir takım düzeltmeler yapılıyor ancak bu sefer de herkes farklı bir uygulamaya başvuruyor, YÖK çerçeve programının biraz daha genel ve detaylı olarak bilgiler sunması gerektiğini düşünüyorum.”

K24: “Teori uygulama dengesi iyi değil. Öğretmenlik Uygulamasının yani stajın daha fazla olması gerekmektedir. Bunlar son sınıfta değil daha erken yıllarda verilmelidir. Hatta öğrenciler derslerden muaf tutularak tamamen okullarda staja gönderilmelidir.”

Öğretim elemanlarının çoğunluğu teori ve uygulama dengesini yetersiz bulmaktadır. Özellikle öğretmenlik uygulaması derslerinin artırılması ve bu dersin daha erken sınıflarda verilmesi yapılan öneriler arasındadır. Programda teori uygulama dengesini yeterli bulan öğretim elemanları ise bu dengeyi öğretim elemanlarının kurduğunu ve öğretmenlik uygulaması derslerinin başarıya ulaşabilmesi için öğretim elemanları ile gidilen okuldaki rehber öğretmenlerin koordineli çalışması gerektiğini belirtmiştir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

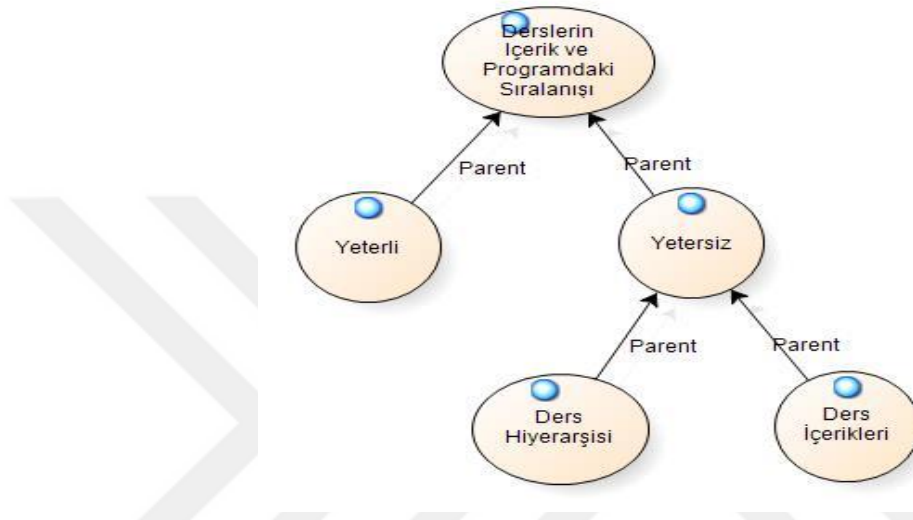
K18: “Ben teori ve uygulama dengesini yerinde buluyorum. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Dil Becerilerinin Öğretimi ve Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğrenciler aktif olarak derste katılmaktadır. Ayrıca 4. sınıfta da zaten okul deneyimi ve uygulama dersi olduğu için ben programı teori ve uygulama dengesi açısından yeter buluyorum.”

K30: “Teori ve uygulama dengesini biz hocalar kuruyoruz. Tamamen bize bağlı aslında ve uygulama çok önemlidir. Uygulama ayağı olan stajlarda ise şöyle bir sorun var, MEB deki hocalar ne kadar yetkin? Yani öğrencileri oraya gönderiyoruz ama okullardaki hocalar bu uygulamaya bir ek ders ücreti olarak bakıyorlar.”

K31: “Teori uygulama dengesi iyi ama özellikle staj yapılan derslerin attırılması gerekiyor, gerekirse son sınıf tamamen uygulama olabilir. Ve bunun başarılı olabilmesi için okullardaki yönetici ve öğretmenlerin bunun öneminin farkında olması gerekiyor.”

4.5.8. Sekizinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına sekizinci soru olarak “İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin içerik ve programdaki sıralanışı (öncelik-sonralık- birbirinin tekrarı olma, vb.) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 11: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Derslerin İçerik ve Programdaki Sıralanışına İlişkin Model

Modele göre, öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin içerik ve programdaki sıralanışına (öncelik-sonralık- birbirinin tekrarı olma, vb.) yönelik verdikleri cevaplardan “yeterli”, “ders içerikleri” ve “ders hiyerarşisi” temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 36’de verilmiştir.

Tablo 36: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Derslerin İçerik ve Programdaki Sıralanışına İlişkin Görüşler

Tema	f
Yeterli	2
Yeterli değil	33
Ders Hiyerarşisi	14
Ders İçerikleri	19

İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin içerik ve programdaki sıralanışı (öncelik-sonralık- birbirinin tekrarı olma, vb.) açısından görüşme yapılan öğretim elemanlarından 2'si programı yeterli bulmuştur. Ancak olumlu görüş bildiren öğretim elemanları, ders içeriklerinin kendileri tarafından yeniden düzenlendiği için herhangi bir eksiklik olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu (n19) ders içeriklerinin benzer olduğunu ve bu konuda tekrarlara düşüldüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde 14 öğretim elemanı da derslerin verilmiş sırasında bir hiyerarşik yapının olması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda görüşme yapılan öğretim elemanları dersi veren akademisyenlerin tekrara düşmeme adına kendi aralarında görüşerek ders içeriklerini yeniden düzenlemeleri gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir açıdan ders hiyerarşisinin düzenlenmesi temasını belirten öğretim elemanları, birbiri ile bağlantılı derslerin arasındaki kopuklukların giderilmesini ve yöntem bilgisine yönelik derslerin 3 ve 4. sınıflara yayılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

K8: "Derslerin öncelik sonrasında bir takım sıkıntılar bulunmaktadır. Çeviri dersini mesela biz 4. sınıfa koyduk, biz sıralamayı kendimize göre yaptık. Örneğin Dil Edinimi dersini 3. sınıfa çektik. Ama en yukardan baktığımızda iyi, yani önce dil becerileri dersleri sonra teori ve sonrasında uygulama dersleri vardır. Bölüm olarak çok uyarılma yaptık. 2006 da bir grubun yaptığı programı yaparsak bu bizi güncelin gerisine düşer, biz hem lisansta hem lisansüstünde güncelleme yapıyoruz sürekli..."

K10: "Derslerin öncelik sonralık ilişkisi kötü ne yazık ki. Mesela bazı dersler arasında bir kaç dönem girmiş, örneğin; Çeviri 1 ve Çeviri 2 arasına dönem girmiş ve aynı Özel Öğretim Yöntemlerinde de var. Araya yaz tatili girmiş ve bir sonraki yıla sarkmış dersin devamı. Dersler birbirinin tekrarı aslında ama öğretmenlik meslek bilgisi dersi ile alan bilgisi dersleri içerik açısından çakışıyor."

K32: "Derslerin sıralanışı sıkıntılıydı ve biz bölüm olarak düzenledik çoğunu. Birbirine çok yakın dersler var ama hocalarla bunu konuştuk ve hocalar ders içeriklerini birbiriyle çakışmayacak şekilde yaptıklarını söylüyorlar ama bilemiyorum tabi."

K17: “Birbirinin tekrarı olan dersler var evet 1. sınıfta İleri Okuma 1-2 var ama bizde bir de seçmeli olarak bir ders var. İkinci Yabancı Dil dersi ne kadar erken alırsa o kadar iyidir. Çok geç veriliyor. Dil Edinimi dersi çok büyük bir ders ve 14 hafta yetersizdir. Bu dersi bence 1 yıla yayılmalıdır ve 2 ayrı dönemde verilmelidir. 1. sınıfta temel beceriler dersi veriliyor ve ikinci sınıfta olması iyidir.”

Yukarda görüşlerine yer verilen öğretim elemanlarından bazıları derslerin öncelik sonralık ilişkisinde yaşanan sıkıntıları belirtmiştir. Belirtilen bu sıkıntıların yanı sıra öğretim elemanlarından bazıları ders içeriklerinin net olmadığını ve bu nedenle derslerde tekrara düştüğünü belirtmiştir:

K19: “Derslerin içerikleri çok belirgin değil. Bu nedenle birbiriyle çakışan dersler vardır. Mesela Topluma Hizmet Uygulamaları diye bir ders var, ne yönergesi belli ne uygulamasının nasıl olacağı. Ders içeriklerinin netleşmesi lazım. Metodoloji derslerinin ayrıştırılması lazım ve içeriklerinin net bir şekilde yazılması lazım, aksi takdirde birbiriyle örtüşen çok ders olabilir.”

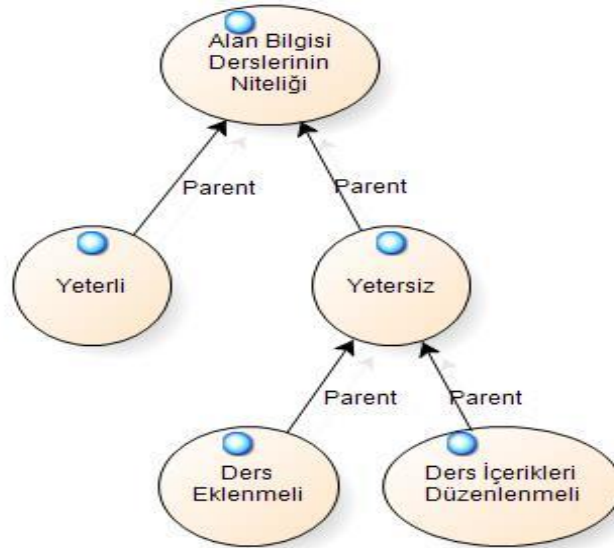
K2: “Dersi veren hocalar birbirlerinin alanlarına girebiliyor. Aslında konuların birbirini tekrar etmesinde hiçbir sakınca yok ama konuların birebir aynı olmaması gerekiyor. Her teori birbirinin tekrarı olarak derinleşir ama aynı dönemde aynı içerikle iki farklı ders başlıyorsa orada sıkıntı vardır. İngilizce Öğretimde Yaklaşımlar dersi ile Özel Öğretim Yöntemleri dersi çakışabiliyor....”

K23: “Program biraz daha esnek olmalıdır. Ben teorik derslere genelde giriyorum ve derslerdeki tekrarları ben halledebiliyorum ama tekrara düşebilir....Üniversiteler bağımsız olmalıdır. Standartlaşma üniversite mantığına ters. KPSS’ler de artık eğitim fakültelerini yakıp yıkacak, bu sınav içeriği artık derslere entegre ediliyor ki bu çok tehlikelidir. Üniversite sınavları nasıl lise programlarını alt üst ettiyse, bu KPSS sınavı ve içeriği üniversite programlarını alt üst edecek. Bunun dışında derslerin kredi dağılımlarında ciddi sıkıntılar bulunuyor. Dil bilimi dersi için 2 dönem ayrılmış 3 kredi olarak ve bu yetersizdir ve dersin işlevselliğini alt üst eder. Özel öğretim yöntemlerine 4 kredi ayrılmış ama bu kadar gerekmez bu ders için derslerin kredileri düzenlenmelidir.”

K27: “Örneğin özel öğretim yöntemleri dersinde bizim öğrencilerimiz eylem araştırması (action research) yapıyorlar. Aynı dönem Bilimsel Araştırma Yöntemlerinde de araştırma yapıyorlar, yani aynı dönem içerisinde 2 tane 3 tane araştırma yapmak zorunda kalabiliyorlar. Bu derslerin tanımları ve amaçları tam olarak açıklanmadığı için ne kadar eşgüdümlü çalışalım desek de, her hocanın bir tarzı olduğu için dersler örtüşebiliyor. Ya da örneğin, Özel Öğretim Yöntemleri II ile Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I dersi ve Becerilerin Öğretimi dersinin içerikleri o kadar örtüşüyor ki bazen öğrencileri bir derste işledikleri diğer derste kullanabiliyor. İçerikler biraz uzaklaşabilse farklı olabilir mi diye bir soru işareti var aklımda. Yani yöntem dersleri genelde içerik bakımından çakışmaktadır.”

4.5.9. Dokuzuncu Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına dokuzuncu soru olarak “İngilizce öğretmenliği lisans programındaki alan bilgisi derslerinin nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirebilmek için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yeterli olduğunu düşünüyorsanız, nedenlerini açıklar mısınız? Hangi dersler eklenmeli veya çıkarılmalı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 12: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Bilgisi Derslerinin Niteliğine İlişkin Model

Modele göre öğretim elemanları, İngilizce öğretmenliği lisans programındaki alan bilgisi derslerinin niteliği bağlamında; “yeterli”, “yeterli değil, ders eklenmeli” ve “yeterli değil, ders içerikleri düzenlenmeli” temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37: *İngilizce Öğretmenliği Lisans Programındaki Alan Bilgisi Derslerinin Niteliğine İlişkin Görüşler*

Tema	f
Yeterli	9
Yeterli Değil	27
Yeterli Değil Ders İçerikleri Düzenlenmeli	11
Yeterli Değil Yeni Ders Eklenmeli	16

İngilizce öğretmenliği lisans programındaki alan bilgisi derslerinin niteliğine ilişkin görüşme yapılan öğretim elemanlarından 9’u alan bilgisi derslerini yeterli bulmuştur. Ancak alan bilgisi derslerinin yeterli olduğunu belirten öğretim elemanları, kendi çalışma arkadaşları ile yaptıkları düzenleme sonucunda programının bölüme uygun hale geldiğini de ayrıca belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu (n27) mevcut alan bilgisi derslerini yetersiz bulmaktadır. Olumsuz görüş bildiren 16 öğretim elemanı yeni dersler eklenmesi gerektiğini, 11 öğretim elemanı ise derslerin içeriğinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda; 3 öğretim elemanı İleri Okuma Yazma dersi, 3 öğretim elemanı alana özel Sınıf Yönetimi dersi, 9 öğretim elemanı Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi dersi, 3 öğretim elemanı farklı yaş düzeylerine uygun İngilizce Öğretimi dersi, 4 öğretim elemanı Etkili İletişim dersi, 3 öğretim elemanı sosyo-linguistik derslerinin eklenmesi gerektiğini; 9 öğretim elemanı ise dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerin, 5 öğretim elemanı seçmeli derslerin, 12 öğretim elemanı ise uygulama ders saatlerinin artırılması gerektiğini ve 5 öğretim elemanı ise edebiyat derslerinin saatinin azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K5: “Alan bilgisi dersleri yeterlidir, sadece seçmeli dersler belki atırılabilir ve teknoloji dersleri daha fazla programa entegre edilebilir. 21. yy becerilerine yönelik dersler bu seçmeli derslere eklenebilir.”

Alan bilgisi grubunda yer alan dersleri yetersiz bulan öğretim elemanları bazı derslerin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin İngilizce dil

yeterliklerini geliştirmeye yönelik dersler ile teknoloji entegrasyonuna yönelik dersler yapılan öneriler arasındadır. Bu konuda bazı öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

K6: “Alan bilgisinde bilgisayar destekli İngilizce öğretimi dersi yok ve teknoloji entegrasyonu eksiktir. Mesela Materyal Geliştirme derslerini eğitim bilimleri hocaları veriyor ve hala kartondan materyal yapıyorlar. Bu derslerin içeriği bölüme uygun değildir. İngilizce öğretimine yönelik teknoloji kullanımına yönelik doğru düzgün yok ne yazık ki. Özellikle bu alanda öğretim elemanlarının da yetişmesi oldukça önemlidir.”

K7: “Alan bilgisi dersinde ileri okuma ve yazma dersleri ayrılmalıdır. Sözlü iletişim ve yazma derslerine yönelik dersler artırılabilir. Yani öğrencilerin üretimsel becerilerine yönelik derslerin saatleri artırılmalıdır. Dersler hep ilkokula yönelik yapılıyor ama lisede İngilizce öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik derslerimiz eksik. Yani farklı yaş gruplarına yönelik İngilizcenin öğretimine yönelik dersler verilmelidir.”

K16: “Hayır yeterli değildir, daha güncel ve teknolojinin katıldığı bir program olmalıdır. Alan bilgisinde birçok ders birbiriyle içerik anlamında çakışmaktadır. Bazı dersler gereksiz yere fazla kredilendirilmiş bazı dersler ise kredi açısından yetersizdir. Örneğin dil yeterliğinin geliştirilmesine yönelik derslerin sayısı artırılmalıdır, çünkü öğrenciler İngilizce açısından çok kötü geliyorlar bize. Eskiden hazırlık sınıfları vardı liselerde, öğrencilerin seviyeleri iyiydi ancak şu an çok yetersiz. 4 yıl boyunca bu yüzden dil becerilerini geliştirmeye yönelik derslere yer verilmelidir. 1 ve 2. sınıfta dil becerileri iyileştirilip veya ciddi bir hazırlık eğitimi verilip sonrasında how to teach kısmına geçmek gerekiyor.”

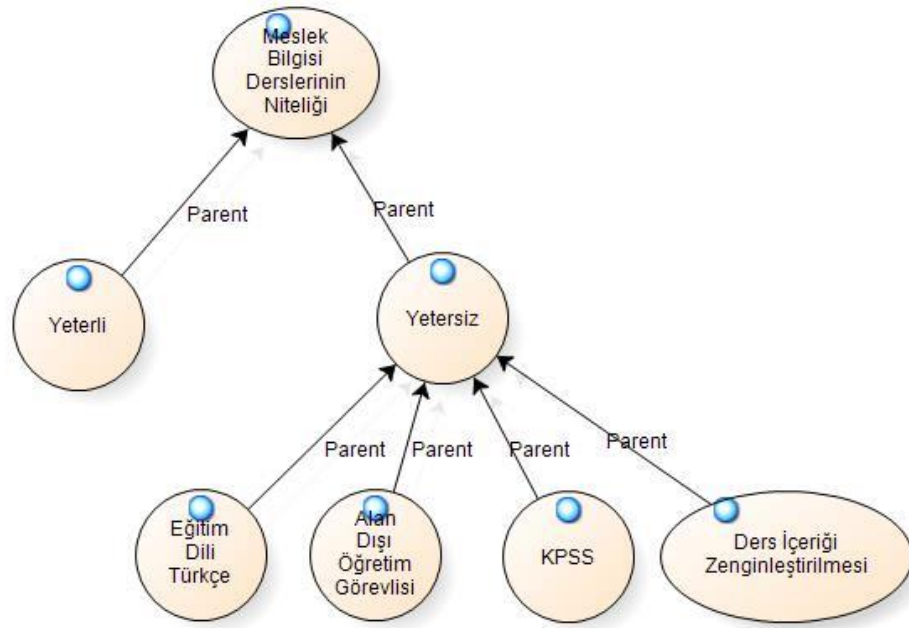
K25: “Alan bilgisi derslerinde güncelleme yapılmalıdır. Teknoloji dersleri eklenmelidir. Materyal derslerinde özellikle teknoloji olmayan yerlerde nasıl alternatifler materyaller yapılabilir konusunda eksikliğimiz var.....Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik okuma, yazma, konuşma dersleri 4 yıla yayılmalıdır, çünkü öğrencilerin dil yeterlikleri çok yetersizdir. Eleştirel düşünme dersleri ve otonom öğrenme becerilerini geliştirecek dersler eklenmelidir.”

YÖK'ün belirlediği programda bölüm olarak bir takım değişiklikler yaptıklarını belirtilen öğretim elemanın yapılan değişikliklere ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

K8: “YÖK'ün programının alan bilgisi dersleri kısmen yeterlidir. Bölümlerin içeriği nasıl doldurdukları önemlidir aslında. Mesela biz bölüm olarak YÖK'ün programını özellikle alan bilgisinde değiştirdik. Mesela Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersinin içeriğinde biz Dil Becerilerinin Öğretimi veriyoruz ve YÖK'ün programında yer alan Dil Becerilerinin Öğretimi I-II derslerini bölüm olarak kaldırdık. Özel Öğretim Yöntemleri I de üretimsel becerilerinin (yazma-konuşma) öğretimi, bu dersin devamı olan II. de ise algısal becerilerinin (dinleme-okuma) öğretimi veriyoruz. Ayrıca Dil Öğretiminde Temel Yöntemler diye bir ders ekledik programa 2 saatlik ve bu derste sınıf içinde neler yapılıyor, sınıf yönetimi yabancı dil öğretiminde nasıl yapılandırılacağı bu dersin içeriğinde veriliyor. Ancak İngilizce Öğretimde Yaklaşımlar I-II dersleri YÖK ün programında olduğu gibi aynen bizde de var ve tamamen teori veriliyor bu ders. Bizim temel alan bilgisi derslerinde YÖK programıyla aynı olan Dil Edinimi, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I-II dersleri var ve bunlar tamamen teoriktir. Bunların dışında YÖK çerçeve programında olmayan İngilizce Öğretiminde Temel Yaklaşımlar var 2 saatlik, dil ve alan becerileri için 3 tane ayrı ders var YÖK çerçeve programında olmayan. Bunlar Grammar Teaching, Productive Becerilerin öğretimi ve Receptive Becerilerin öğretimi için ayrı 2 ders daha bulunmaktadır. Temel çerçevemiz bu şekildedir.”

4.5.10. Onuncu Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına onuncu soru olarak; “İngilizce öğretmenliği lisans programındaki meslek bilgisi derslerinin nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirebilmek için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yeterli olduğunu düşünmüyorsanız, nedenlerini açıklar mısınız? Hangi dersler eklenmeli veya çıkarılmalı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 13: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi Derslerinin Niteliğine İlişkin Model

Modele göre, öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerinin niteliği bağlamında verdikleri cevaplar neticesinde; “yeterli” “alan dışı öğretim görevlisinin derse girmesi”, “öğretim dili Türkçe”, “KPSS” ve “ders içeriğinin zenginleştirilmesi” temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan temalar ve alt temalar Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi Derslerinin Niteliğine İlişkin Görüşler

Tema	f
Yeterli	4
Yeterli değil	40
Ders İçeriği Zenginleştirilmeli	2
KPSS	5
Öğretim Dili Türkçe	11
Alan Dışı Öğretim Görevlisi	22

İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerinin niteliğini 4 kişi yeterli bulmuştur. Öğretim elemanlarının çoğunluğu (n22) meslek bilgisi alan dışı olan Eğitim Bilimleri öğretim elemanları tarafından verilmemesi gerektiğini

belirtmektedir. Bunun temel nedeni olarak ise meslek bilgisi derslerinin alana özgü olması gerekliliği olarak belirtilmiştir. Örneğin Sınıf Yönetimi dersinin alana özgün olması gerektiğini, İngilizce dersinde sınıf yönetimi ile Sınıf Öğretmenliği bölümündeki sınıf yönetiminin aynı içeriğe sahip olamayacağını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından 5'i KPSS sınavının mesleki derslerin öğretiminde ve öğretmen yetiştirmede önemli bir engel olduğunu belirtmiştir. Çünkü son sınıfta yapılan mesleğe yönelik uygulamalara vakit ayırmak yerine öğrenci sınava hazırlanmaya ve atanmaya daha önem vermektedir. Diğer bir sorun olarak 11 öğretim elemanı mesleki bilgisi derslerinin Türkçe verilmesinin meslek bilgisini öğrenme konusunda bir engel olduğunu belirtmiştir. 2 öğretim elemanı ise meslek bilgisi derslerinin içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K8: “Meslek bilgisi yeterlidir; Eğitim Psikoloji, Eğitim Bilimine Giriş, Rehberlik, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme gibi dersler yeterlidir. Meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri bazen çok fazla örtüşebiliyor. Belki meslek bilgisi adı altında verilen bir takım dersler İngilizce Öğretmenliği bölümündeki alan derslerine eklenebilir, mesela; Ölçme ve Değerlendirme dersi kesinlikle eklenebilir. Çünkü alan dersinde verilen ölçme dersini verebilmeniz için genel ölçme değerlendirme dersindeki kriterleri vermeniz gerekiyor. Özellikle bu derslerin ilk haftaları fazlasıyla çakışmaktadır. Bu dersin hem meslek bilgisi ve alan bilgisinde olması gereksiz ve alan bilgisi dersinin altında birleştirilebilir. Ancak mesela Eğitim Psikoloji gibi bir ders meslek bilgisi dersi olarak eğitim bilimleri bölümü tarafından verilmelidir. Sınıf Yönetimi dersi de meslek bilgisi dersleri arasında olmamalıdır. Bu ders alan bilgisi dersi olarak verilmelidir. Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi dersleri yeterlidir ancak bunun nedeni bizim bölüm olarak bu derslerle özel ilgilenmemizdir. Öğrencilere düzenli olarak bu derslerde plan hazırlatıyoruz, bunlara yönelik dönütler sağlıyoruz..”

K18: “Ben mesela meslek bilgisi derslerinin eğitim bilimleri tarafından verilmesini uygun buluyorum. Çünkü bu alanın uzmanları onlardır, bu derslerin özellikle Türkçe ve işin uzmanları tarafından verilmesi oldukça anlamlıdır Bence meslek bilgisi dersleri de oldukça yeterlidir. Neredeyse her dönem öğrenciler meslek bilgisi dersleri almaktadırlar.”

Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretim elemanları meslek bilgisi derslerinin eğitim bilimleri bölümlerince verilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir. Ancak görüşme yapılan öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu bu derslerin alana yönelik ve bölüm öğretim elemanları tarafından verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K13: *“Meslek bilgisi dersleri alana özgü olmalıdır. Mesela bir özel eğitimde işitme engellilere verilen sınıf yönetimi ile İngilizce öğretmenin alacağı sınıf yönetimi birbirinden farklı olmalıdır. Bunlar aynı olamaz. Bunun için meslek bilgisi derslerinin alana yönelik olmalıdır. Bunlar ortak olamaz, meslek bilgisi dersleri bütün bölümlerde aynı kodlu bakarsanız ama kardeşim bunlar aynı değil. Olamaz. Bıraksınlar meslek bilgisi derslerini alan hocaları versin. Bir akreditasyon kurulu olsun mesela ve gelsin baksın hangi bölüm akredite olabiliyor ona versin sertifikayı. Bunu herkes görmelidir. Staj eğitimi bizim bölüm için yeterlidir. Çünkü bizim hocalar suyunu çıkartıyor; yani çok iyi veriyorlar. Mesela bazı üniversiteler alıyor çocukları özel kolejlere gönderiyor, olmaz öyle. Biz çok ciddiyetle yaparız. Çocuklar türlü okullara gönderilir, her hafta hocalar okula gider, ders planları kontrol edilir. Yani süresi değil nasıl yapıldığı önemlidir. Bizim başka avantajımız daha var, 3. sınıftaki Topluma Hizmet Uygulamalarında, belediyenin gençlik eğitim merkezlerine gönderiyoruz ve dil öğretiyor öğrenciler. Öğretmenliğe orada kör topal da olsa yapıyorlar..”*

K14: *“Meslek bilgisi derslerinin alana yönelik sadece dilcileri ilgilendiren şekilde olması gerekiyor. Bu dersleri kaldırsak ama bir de adamlara KPSS de soracaklar, çocuklar her ne kadar hoşlanmasa da KPSS de soracaklar.”*

K15: *“Meslek bilgisi derslerini yetersiz buluyorum. Bu dersler İngilizce mi verilmeli yoksa tamamıyla kaldırılması konusu kesinlikle tartışılmalı. Eğitim bilimcilerin fikirleri alınarak bu konu tartışılmalı ve her üniversite kendi yolunu bu şekilde belirlemelidir...”*

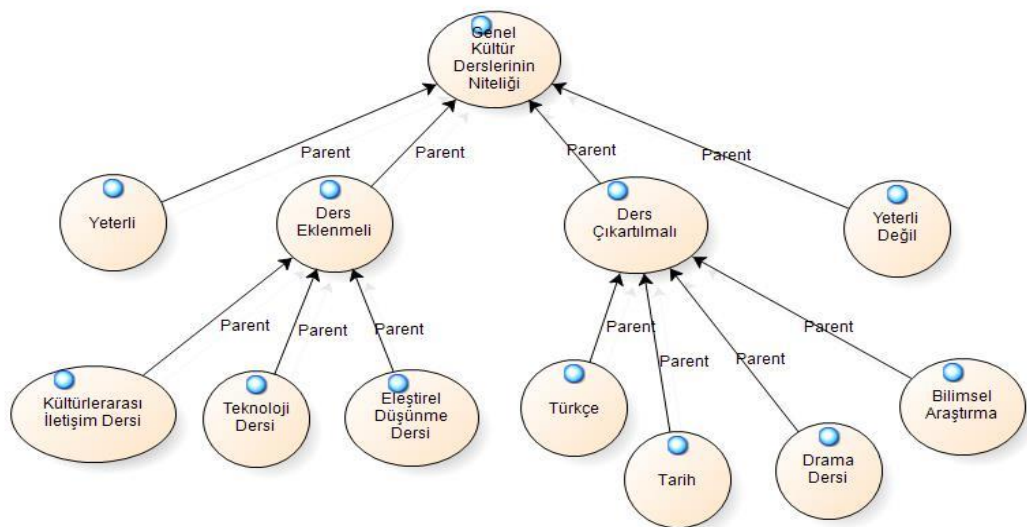
K21: *“Sınıf Yönetimi, Karşılaştırmalı Eğitim ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersleri meslek bilgisi dersleri oldukları için Türkçe veriliyor ama bazı üniversiteler İngilizce veriyor. Bu dersler ya İngilizce olacak ya Türkçe olacak, tüm Türkiye’de aynı olmalıdır. Hatta mümkün ise İngilizce olmalıdır. Bu çocuklar*

İngilizce araştırma yapacaklar neden bu dersi Türkçe alsınlar ki? Ayrıca meslek bilgisi derslerinin içeriği çok eskidi ve bunların güncellenmesi gerekiyor. Hocalar yıllardır aynı şeyleri teorik anlatıp duruyorlar. Bu derslerin alana yönelik verilmesi gerekir.”

K28: “Meslek bilgisi derslerinden bazıları bize devredilmelidir. Çünkü mesela Sınıf Yönetimi dersini yabancı dilde sınıf yönetimi olarak vermeliyiz. Materyal tasarım dersi de mesela alana yönelik olmalıdır. Şöyle bir eksiklik de var: mültecilere yönelik dersler yok, öğretmen adaylarının bunlara yönelik bir eğitim geçmeleri gerekiyor. Bizim öğrenciler hem Türkçe hem İngilizce öğretimine yönelik ders almalılar. Çok acı şeyler gözlemledim ben staj okulunda, öğrenciler hiçbir şey yapmadan duruyorlar ve kendilerini güvende hissetmiyorlar, çünkü dil bilmiyorlar, dil en önemli dayanak noktasıdır.”

4.5.11. Onbirinci Soruya İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına on birinci soru olarak “İngilizce öğretmenliği lisans programındaki genel kültür bilgisi derslerinin nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirebilmek için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yeterli olduğunu düşünmüyorsanız, nedenlerini açıklar mısınız? Hangi dersler eklenmeli veya çıkarılmalı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 14: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Genel Kültür Derslerinin Niteliğine İlişkin Model

Modele göre, öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan genel kültür derslerinin niteliği bağlamında verdikleri cevaplar neticesinde; “yeterli, “yeterli değil”, “ders eklenmeli”, “ders çıkartılmalı” temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Genel Kültür Derslerinin Niteliğine İlişkin Görüşler

Tema	f
Yeterli	5
Yeterli Değil	46
Ders Eklenmeli	24
Ders Çıkartılmalı	22

Görüşme yapılan öğretim elemanlarından 5’ i İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan genel kültür derslerinin niteliğini yeterli bulmuştur. Ancak bu derslerin yeterli olduğunu belirten öğretim elemanları, kendi üniversitelerinde YÖK’ün programı üzerinde oynamalar yaptıklarını belirtmiştir. Öğretim elemanlarından 4’ü Drama, 3’ü Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 5’i Tarih ve 5’i ise Türkçe derslerinin genel kültür dersleri içerisinde verilmemesi gerektiğini bu derslerin seçmeli dersler kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun nedeni olarak ise, bu derslerin genel kültür dersleri kapsamında değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu genel kültür derslerine programda olmayan bazı derslerin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda 9 kişi Eleştirel Düşünme Becerileri, 19 kişi Kültürlerarası Etkileşim ve 3 kişi ise teknoloji derslerinin programa genel kültür dersi bağlamında eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K10: “Genel kültür dersleri çok eski ve gereksiz, daha güncel konuları içeren genel kültür dersleri olmalıdır. Hedef dilin kültürünü öğrenmek ve bir yabancı dil öğretmeni olmak için bu dersler yetersizdir.”

K11: “Genel kültür dersleri az, yani şöyle söyleyebilirim, bu dersler bizim açımızdan genel kültür değil, bunlar Türk kültürüne yönelik ama hedef dilin kültürü değil bu dersler. Hedef dilin kültürüne ilişkin daha fazla derse yer verilebilir. Hocaların ne kadar bu konuda bilgi verebileceğini de bilmiyorum ama bu konularda uzman olanların bu dersleri vermesi gerekir veya edebiyatçıların

bu dersleri vermesi sağlanabilir. Tabi sadece kültürleri değil popüler kültür de verilebilir. Sonuç olarak bu programı değiştirsek çok iyi olur,”

K12: “Bizim genel kültürden ne anladığımız sıkıntılı. Türkçe veya tarih genel kültür değil mesela. Mesela etkili iletişim olabilir evet bu bir genel kültür dersidir. Ama içeriklerine bakmamız lazım Türk Eğitim Tarihi ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersleri programda genel kültür dersi olarak veriliyor ama bu dersler genel kültür değildir. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin genel kültürle alakası nedir? Drama dersi de genel kültür değildir. Topluma Hizmet de aynı şekilde genel kültür değildir aslında. İngiliz veya Amerikan Edebiyatı belki Türk Edebiyatı bunlar evet genel kültür olabilir. Mesela English as a Lingua Franca olarak bir ders genel kültür dersi olabilir. Farklı kültürlerle yönelik dersler olabilir.”

K21: “Genel kültür dersleri yetersizdir. Seçmeli olarak daha fazla ders olmalı ama hocalar seçmeli derslerin içine hep edebiyat dersleri eklemiş. Daha spesifik genel kültür dersleri olmalıdır ve bunlar farklı bölümlerden alınmalıdır. Mesela ilkyardım dersi olmalıdır. Bu çocuklar köylerde çalışacaklar ve ilk yardımı bilmelidirler. Genel kültür dersleri bölümün tekelinde olmamalıdır. Tarih, Türkçe dersleri zaten ilkokuldan beri görüyorlar. Kültür derken hedef dilin kültürüne yönelik dersler de olmalıdır. İngilizce öğretmeni olmak için o dilin kültürünü bilmeniz lazım. Dil ve kültür ayrılabilir mi? biz bunu söylediğimizde bize Türkçeye ihanet ediyorsunuz diyorlar. Hâlbuki dünyada 3 milyar insan İngilizce konuşuyor, bu kültür derslerinin de olması gerekiyor.”

Yukarda görüşleri belirtilen öğretim elemanları genel küldür derslerinin hedef dilin kültürüne yönelik derslerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretim elemanlarının İngilizce'nin artık dünya dili olduğunu ve hedef dilin kültürünün sadece İngiliz veya Amerikan kültürü olmadığını belirtmiş, bunun yerine programda kültürlerarası iletişim derslerine yer verilmesi gerektiğini önermiştir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

K23: “Tabi ki yetersizdir. Genel kültür derslerinde hedef dilin kültürü verilmesi de gerekmiyor, çünkü artık İngilizce ne kadar İngilizlerindir sorusu soruluyor. Amerikan ve İngiliz kültürü artık İngilizce dilinin kültürü değil. Ama kültürlerarası iletişim derslerine yer verilmesi gerekiyor. Genel kültür bileşeninde daha fazla

kültürlerarası etkileşim derslerine yer verilmelidir. Ayrıca bu genel kültürde yer alan Tarih ve Türkçe dersleri gibi dersler işin politik kısmıdır ve hala bunları biz üniversitede veriyorsak demek ki bu dersleri biz verememiştir. Hele ki bu İngilizce derslerinin uzaktan eğitimle verilmesi çok sakıncalıdır.”

K30: “Genel kültür dersleri ihtiyaçlara cevap vermiyor. Çünkü yabancı dil öğretmenleri kültürlerarası köprülerdir ve verilecek genel kültür derslerinin farklı kültürlerle toleransı geliştirecek dersler olması gerekiyor. Özellikle hedef dilin kültürüne yönelik derslere de yer vermek gerekir ancak programdaki genel kültür dersleri bundan çok uzak ve kesinlikle güncellenmelidir.”

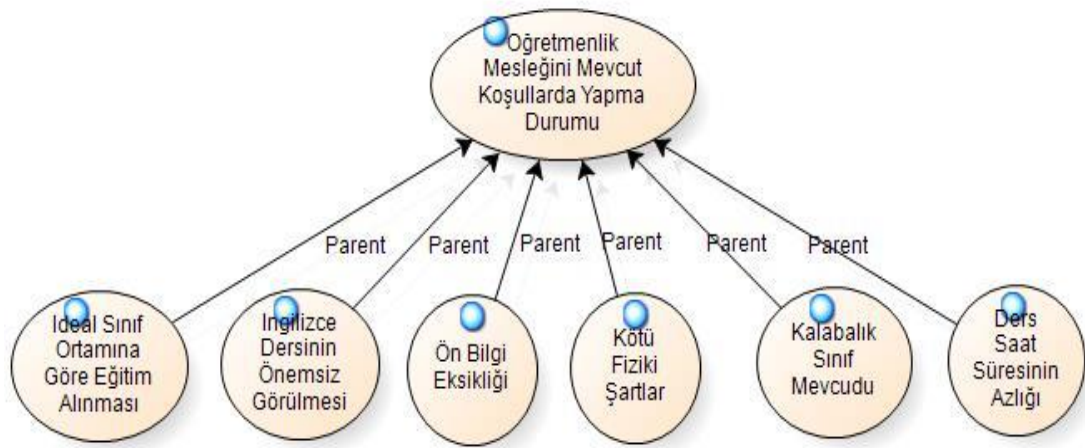
35: “Kültürlerarası etkileşim dersleri yok, İngilizce öğretmenlerinin kültürlerinin daha açık olması lazım. Ayrıca Drama ve bilimsel araştırma yöntemleri dersleri bu grupta yer alıyor bunlar genel kültür dersi değildir.”

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi, “*Milli Eğitimde Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan İngilizce Öğretmenlerinin aldıkları İngilizce Öğretmenliği lisans programının uygulamadaki işlevselliği hakkındaki görüşleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap verebilmek için 11 İngilizce öğretmenleriyle 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Transkripte edilen görüşmeler NVIVO 11 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan her bir soru altında analiz edilmiştir.

4.6.1. Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerine birinci soru olarak “*İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrendiklerinizi öğretmenlik yaptığınız mevcut koşullarda uygulayabiliyor musunuz? Cevabınız hayır ise uygulayamama nedenleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 15: Öğretmenlik Mesleğini Yapma Durumuna İlişkin Model

Modele göre, öğretmenlerin bu soruya yönelik verdikleri cevaplardan; “ideal sınıf ortamına göre eğitim alınması, İngilizce dersinin önemsiz görülmesi, ön bilgi eksikliği, kötü fiziki şartlar, kalabalık sınıf mevcudu ve ders saati süresinin azlığı” temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan oluşturulan temalar Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40: Öğretmenlik Mesleğini Yapma Durumuna İlişkin Temalar

Tema	f
Ders Saati Süresinin Azlığı	2
Ön Bilgi Eksikliği	3
İngilizce Dersinin Önemsiz Görülmesi	3
Kötü Fizik Şartlar	4
Kalabalık Sınıf Mevcudu	4
İdeal Sınıf Ortamına Göre Eğitim Alınması	4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrendiklerini öğretmenlik mesleklerinde uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bunun nedenlerini; ideal sınıf ortamlarına göre lisans eğitimini almaları ve beklentilerinin o yönde olması (n4), sınıfların kalabalık olduğu için planladıkları öğretimi gerçekleştirememeleri (n4), sınıf ortamının fiziki durumunun kötü olması ve bu durumların öğretimin önüne geçmesi (n4), okul yönetimi tarafından İngilizce dersinin önemsiz görülmesi ve bu derslerde öğrencileri fazla zorlamadan ders işleyip asıl önemli olanın hazırlandıkları ÖSYM sınavları olduğunun kendilerine iletilmesi (n3), öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin sınıf düzeylerine göre çok

eksik olması (n3) ve son olarak ders saatlerinin az olması (n2) olarak belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin bazılarının verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

K5: *“Maalesef kullanamadım ve hiçbir işime yaramadı. Bu aldığım dersler çok havada kaldı ve okullarda uygulayamadım. Okullardaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri uygun değil ayrıca MEB tarafından sunulan kaynaklar da uygun olmadığı için üniversitede aldığım eğitimleri ne yazık ki kullanamadım. Bu dersler hep ideal sınıflar için yapılandırılmıştır.”*

K8: *“Hayır, çünkü öğrendiğimiz hiçbir yöntem veya teknik günümüz okul ve sınıf koşullarında uygulanabilir değil.”*

K9: *“Hayır aktaramıyorum. Bize hep ideal İngilizce öğretim ortamında İngilizce nasıl öğretildi ancak atandığımızda karşılaştığımız tablo öyle değildi. Ne MEB in sunduğu programlar, ne materyaller ne de öğretmenlik yaptığımız sınıflar İngilizce öğretimi için uygun değildir. Yani bize hep teoride ideal olan öğretildi ancak gerçek hayat öyle değildi. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri aileden getirdikleri sosyo ekonomik dezavantajlar, okulların fizik altyapısı ve dayatılan MEB kitaplarının hepsi bizim aldığımız eğitimde yoktu. Keşke daha fazla uzak köy okullarına veya dezavantajlı çocukların oldukları yerlere de staja gidebilseydik. Lisans programının Türkiye de karşılaşacağımız gerçek durumlarla baş edebilecek yeterliklerle bizi donatması gerekiyor.”*

K10: *“Hayır aktaramıyorum. Bize gerçek durumlara ilişkin yeterli ders verilmedi. Biz hep ideal öğrencilere ideal sınıflara ve ideal eğitim sistemine göre İngilizce nasıl öğretiriz i gördük ancak gerçek öyle değilmiş....”*

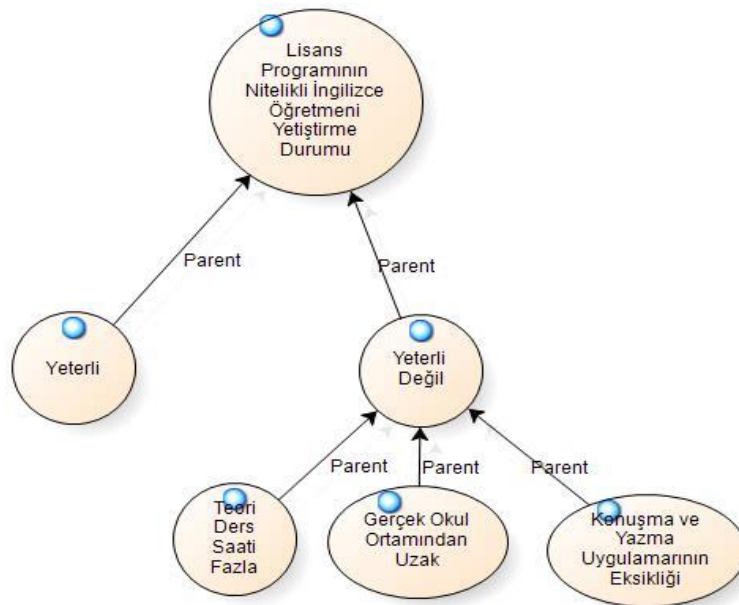
K11: *“Hayır mümkün değil uygulayamıyorum. Biz lisansta bir kere çok teorik ders gördük ve uygulama yapamadık çünkü sınıflar kalabalıktı. Ayrıca bize hocalar kitabı bilgiyi öğretti yani karşınızda İngilizce öğrenmeye hazır bir kitle var elinizde esnek bir program ve materyal var hadi İngilizce nasıl öğretilir dendi. Oysa gerçek hayat öyle değil. Ben mesela şu an maddi geliri düşük olan bir okuldayım ve kitaplarımız MEB den çok geç geldi ve başka kitap kullanmamıza izin verilmiyor. Gerçi verilse de öğrenciler bu kitapları alamaz.*

Çocukların sorunlarıyla uğraşmaktan İngilizceye zaman gelmiyor. Bize bu zorlu koşullarda materyal nasıl geliştirilir.”

İngilizce öğretmenleri genel olarak lisans eğitiminde ideal sınıf ortamlarına göre eğitim aldıklarını ve öğretmenlik uygulaması kapsamında da dezavantajlı öğrencilerin buldukları okullarda staj yapmadıkları için bir takım sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4.6.2. İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere ikinci soru olarak *“İngilizce öğretmenliği lisans programının nitelikli bir İngilizce öğretmeni olarak yetişmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız nedenlerini belirtiniz.”* sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 16: Lisans Programının Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Model

Modele göre öğretmenler, “yeterli ve yeterli değil” ana temalarının yanı sıra yeterli değil temasına ilişkin “gerçek okul ortamından uzak”, “konuşma ve yazma uygulamalarının eksikliği” ve “teori ders saati fazla” alt temalarını oluşturmuşlardır. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41: Lisans Programının Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Temalar

Tema	f
Yeterli	2
Yeterli Değil	11
Teori Ders Saati Fazla	2
Konuşma ve Yazma Uygulamalarının Eksikliği	4
Gerçek Okul Ortamından Uzak	5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans programının nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirme durumu ile ilgili 2 kişi yeterli olduğunu belirtmiştir. 2 öğretmen ise lisans eğitiminde teori derslerinin fazla olduğu, öğretmenlik mesleğinde lisansta yaptıkları uygulamalı derslerin daha yararlı olduğunu belirtmiştir. 4 öğretmen konuşma ve yazma uygulamalarının lisans programında eksik olduğunu bu nedenle kendilerini bu konuda yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. 5 öğretmen ise aldıkları eğitimin gerçek okul ortamlarındaki öğretmenlik mesleğine göre çok farklı olduğunu ve uygulamalarının artması gerektiğini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin bazılarının verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

K6: “Yeterli bulmuyorum, özellikle konuşma becerilerimiz çok eksik kaldı ve dersler genelde hep teorikti ve hocalarımız kendilerini geliştirmiyordu. Bunlar ciddi sıkıntılı derslerdi. Programda çok fazla gereksiz dersler vardır ve bunların çoğu teorik derslerdir.”

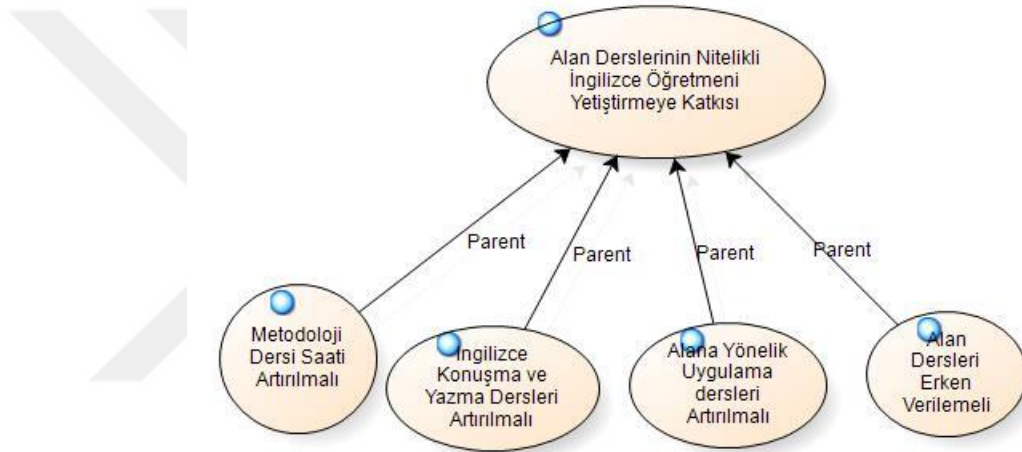
K8: “Konuşma ve yazma becerilerimizi geliştiremedik. Sınıf içinde İngilizce konuşma konusunda çoğu öğretmen gibi ben de sıkıntı yaşıyorum. Meslek bilgisi dersleri hep Türkçe idi ve bunlar mesleki hayatıma pek de bir şey katan dersler değildi. Türkiye standartlarına göre belki öğrenim gördüğümüz program yeterli ama uluslararası standartlara uygun İngilizce öğretmeni yetiştirmek adına program yetersizdir.”

K9: “Program öğretmenlik yapacağımız gerçek yaşamdan uzak ancak çok mu ideal hayır değil. Nitelikli İngilizce öğretmenin öncelikle çok iyi İngilizce konuşabilmesi gerekiyor. Biz lisans da hiç konuşamadık ve konuşma becerilerimizi geliştirecek derslere yer verilmedi. Ayrıca stajlarımız çok yetersiz olduğu için sınıfa ilk girdiğimizde ne yapacağımızı şaşırıyoruz.”

İngilizce öğretmenleri lisans eğitimlerinde İngilizce dil yeterliklerini özellikle konuşma gibi üretimsel becerilerini geliştiremediklerini ve lisans programının bu konuda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

4.6.3. Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere üçüncü soru olarak “*Öğrenim gördüğünüz lisans programındaki alan bilgisi derslerinin nitelikli İngilizce öğretmeni olmanıza katkı sunduğunu düşünüyor musunuz? Sunmadığını düşünüyorsanız, nedenlerini açıklar mısınız? Hangi dersler eklenmeli veya çıkarılmalı?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 17: Lisans Programındaki Alan Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Model

Modele göre öğretmenler, alan bilgisinin öğretimin kapsayan metodoloji ders saati artırılmalı, İngilizce konuşma ve yazma dersleri artırılmalı, alana yönelik uygulama dersleri artırılmalı ve alan dersleri erken dönemde verilmeli temalarını oluşturmuşlardır. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 42 'de sunulmuştur.

Tablo 42: *Lisans Programındaki Alan Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Temalar*

Tema	f
Metodoloji Dersleri Artırılmalı	6
İngilizce Konuşma ve Yazma Artırılmalı	5
Alana Yönelik Uygulama Dersleri Artırılmalı	3
Alan Dersleri Erken Verilmeli	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı lisans programındaki alan derslerinin nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirme durumuna ilişkin yeterli olmadığını, 6 öğretmen metodoloji dersinin verimli geçtiğini ve saatinin attırılması gerektiğini belirtmiştir. 5 öğretmen İngilizce konuşma ve yazma gibi üretimsel becerilerini geliştirebilecekleri derslerin ve saatlerinin attırılması gerektiğini belirtmiştir. 3 öğretmen alana yönelik uygulama derslerinin artırılması gerektiğini, 1 öğretmen ise alan derslerinin lisans eğitiminin daha erken dönemlerinde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinin bazılarının verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

K4: *“Anadolu Üniversitesi’nden mezun oldum ve alan bilgisi derslerimin bana büyük katkı sağladığını söyleyebilirim. Fakat eleştirim, ders eklenip çıkarılması yönünde değil de üçüncü sınıfa kadar görmemiş olduğumuz alan derslerinin daha erken dönemlere alınması gerektiği yönünde olacak. Bu dersleri görene kadar öğretmenlik yapmayacağımı düşünüyorum, sadece ailemi üzmemek için okula devam ediyordum. Alan bilgisine girdiğimizde fark ettim ki İngilizce öğretmek aslında keyifli olabiliyormuş. Ve bunu üçüncü sınıfta keşfetmek bana çok pahalıya mal oldu- sonuç olarak 2.34 diploma notuyla mezun oldum.”*

K5: *“Program uygulama ve dilbilgisi boyutunda oldukça iyi ama konuşma ve dinleme boyutunda katkı sağlamadı bize. Dil yeterliklerini geliştirmede programın eksik yanları bulunmaktadır. Ayrıca ortama girmeden nasıl öğretirizi öğrenemedik. Programda hocaların etkisi çok fazla ve hocaların bazıları çok katkı sağlarken bazıları hiçbir katkı sağlamamıştır. Program mevcut haliyle çok teorik kalıyor ve uygulamalar eksiktir.”*

K9: *“Alan bilgisi derslerinden metodoloji dersleri bize çok fayda sağladı ve bence bu dersler attırılmalıdır. Ancak edebiyat derslerinin katkısı olmadı. Birçok alan bilgisi dersinin içeriği çakıştıyordu ve bunlar düzeltilmelidir. Daha fazla konuşma dersi olmalıdır ve bu dersler 4 yıla yayılmalıdır. Hiç konuşamayan arkadaşlarımız*

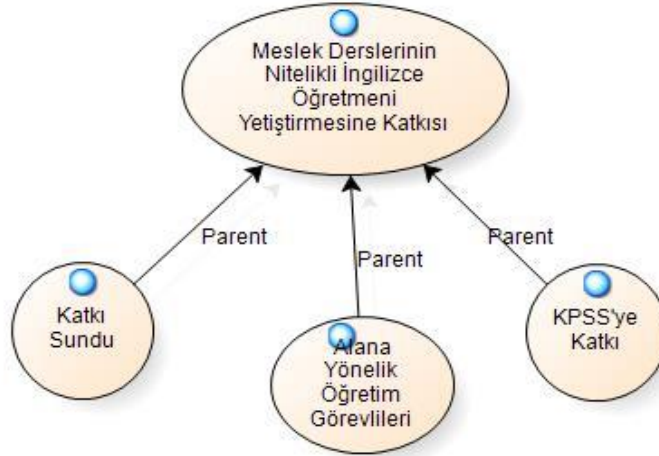
vardı, bunlar nasıl İngilizce öğretmeni olacak. Kısaca dil yeterliğini geliştirme konusunda daha fazla ders konmalıdır.”

K10: “Alan bilgisi dersleri yeterli değildir. Neden çünkü dil becerilerini geliştirmeye yönelik dersler çok az ve bunlar hep ilk yıllarda. Oysa bunların 4 yıla yayılması gerekiyor. Ayrıca metodoloji dersleri çok faydalıydı ve bunlar kesinlikle artırılmalıdır ama edebiyat derslerinin sayısı azaltılabilir.”

Öğretmenlerin çoğunluğu alan bilgisi grubunda İngilizce dil yeterliklerini geliştirmeye yönelik daha fazla derse yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler, özellikle İngilizce konuşma becerilerinde eksiklikler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4.6.4. Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere dördüncü soru olarak “*Öğrenim gördüğünüz lisans programındaki meslek bilgisi derslerinin nitelikli İngilizce öğretmeni olmanıza katkı sunduğunu düşünüyor musunuz? Sunmadığını düşünüyorsanız, nedenlerini açıklar mısınız? Hangi dersler eklenmeli veya çıkarılmalı?*” sorusu yöneltmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 18: Lisans Programındaki Meslek Bilgisi Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Model

Modele göre öğretmenler, meslek bilgisi derslerine ait “katkı sundu, alana yönelik öğretim görevlileri ve KPSS’ye katkı” temalarını oluşturmuşlardır. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 43’ de sunulmuştur.

Tablo 43: *Lisans Programındaki Meslek Bilgisi Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Temalar*

Tema	n
Katkı Sundu	3
Alana Yönelik Öğretim Görevlileri	7
KPSS’ye Katkı	5

Lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerinin nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirme durumuna ilişkin 3 öğretmen katkı sunduğunu belirtmiştir. 7 öğretmen ise İngilizce’ nin öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının bu derslere girmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler tüm fakültede aynı dersi tek bir öğretim elemanının aynı içerik ve benzer yöntemlerle vermesinin İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine bir katkı sunmadığını belirtmişlerdir. 5 öğretmen ise meslek bilgisi derslerinin KPSS sınavında kendileri için yararlı olduğunu ancak uygulamada bu derslerden çok faydalanamadıklarını belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinin bazılarının verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

K2: *“Evet düşünüyorum, öğrenciler ile etkili iletişim, öğrencilerin düzeylerine uygun yaklaşım ve teknikler, gelişim düzeyleri ve özellikleri, öğrencilere rehberlik gibi eğitim ve öğretimde önemli unsurları barındıran meslek derslerimiz de öğrendiklerimizi doğru zamanda uyguladığımızda dersimizi ve bizi öğretmen olarak daha etkin ve cazip hale getiriyor.”*

K3: *“İlk atama yerlerimizi göz önünde bulundurursak ilk etapta meslek bilgisi derslerinin alan bilgisi derslerine oranla daha fazla işe yaradığını görürüz. Sınıf yönetimi, ilgi çekme, motivasyon oluşturma, ilgi ve ihtiyaç durumunu belirleme bizim için en öncelikli konular oluyor.”*

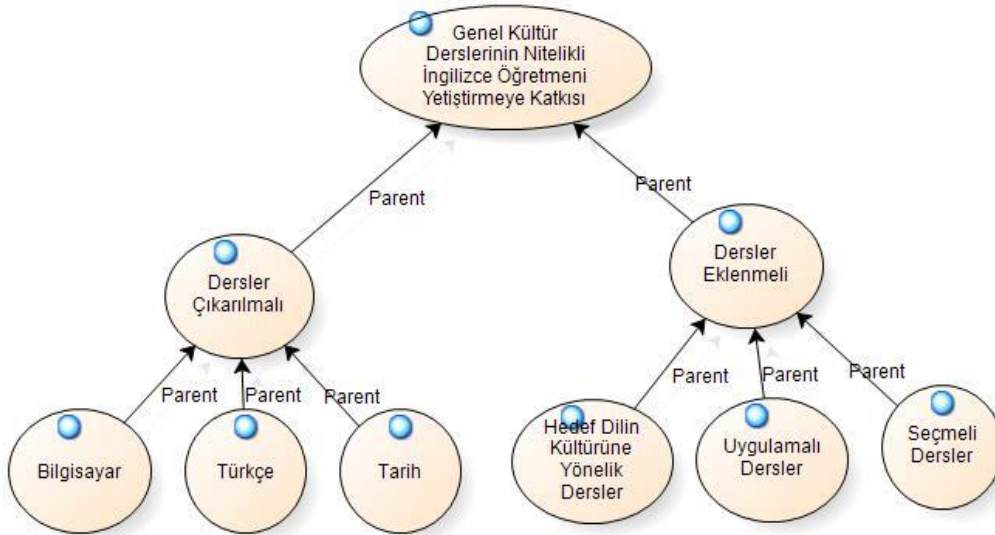
K6: *“Bu dersler çok gereksiz ve teorik derslerdir. Bu dersler tüm fakültede ortak veriliyor ve bu derslerin içerikleri tamamen boş. Bu dersler alana yönelik olmalıdır. Ben bu dersleri yazın aldım üstten ve müzik öğretmenleri sınıf öğretmenleri ile birlikte aldım. Şimdi bu derslerin nasıl verimliliği olabilir. Aynı*

konular tüm bölümlerde yıllardır aynı içerikle ve teorik veriliyor. Çok gereksiz dersler bunlar. Ölçme değerlendirme dersini ortak alıyoruz, şimdi nasıl olabilir bu? Bu derslerin alana yönelik olması gerekiyor ve bölüm hocaları tarafından verilmelidir.”

K9: “Meslek bilgisi dersleri yetersiz hatta gereksizdir. Bu dersler alandan kopuk bir şekilde ve Türkçe veriliyor. En azında karşılaştığımız gerçek eğitim durumlarıyla baş edebilme becerimizi geliştirebilecek dersler olsaydı ama ne yazık ki değiller. Tamamen teorik ve alandan kopuk derslerdir. Tek faydası KPSS sınavı ancak hocalar çok sıkıcı bu dersleri anlatmakta ve fazlasıyla teorik olarak kalmaktadır. Belki bu dersler arasında uygulama yani staj eğitimi dersleri artırılabilir. Staj eğitimi gerçek durumlarla karşılaştığımız tek ders ve daha etkili verilmelidir.

4.6.5. Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere dördüncü soru olarak “ Öğrenim gördüğünüz lisans programındaki genel kültür bilgisi derslerinin nitelikli İngilizce öğretmeni olmanıza katkı sunduğunu düşünüyor musunuz? Sunmadığını düşünüyorsanız, nedenlerini açıklar mısınız? Hangi dersler eklenmeli veya çıkarılmalı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 19: Lisans Programındaki Genel Kültür Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Model

Modele göre öğretmenler, “dersler çıkartılmalı ve dersler eklenmeli” ana temalarını oluşturmuştur. Dersler çıkartılmalı ana temasının altında “bilgisayar, Türkçe, Tarih” alt temaları yer almaktadır. Dersler eklenmeli ana temasının altında ise “hedef kültüre yönelik dersler, uygulamalı dersler ve seçmeli dersler” alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 44’de sunulmuştur.

Tablo 44: *Lisans Programındaki Genel Kültür Derslerinin Nitelikli İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Durumuna İlişkin Temalar*

Tema	n
Dersler Çıkarılmalı	12
Türkçe	3
Tarih	4
Bilgisayar	4
Dersler Eklenmeli	
Hedef Dilin Kültürüne Yönelik Dersler	7
Seçmeli Dersler	2
Uygulamalı Dersler	1

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamı lisans programındaki genel kültür derslerinin nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirme durumuna ilişkin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yanıtları dersler eklenmeli ya da dersler çıkartılmalı olarak iki ana tema altında belirtilmiştir. Öğretmenler lise öğrenim dönemlerinden çok farklı olmayan Türkçe (n3), Tarih (n4) ve Bilgisayar (n4) derslerinin çıkartılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü bu derslerin genel kültür dersleri bağlamında verilmesinin kendilerine bir katkı sunmadığını vurgulanmışlardır. Öğretmenlerden 7’si eğitim programına hedef dilin kültürüne yönelik dersler eklenebileceğini ve bu derslerin genel kültür derslerinin amacını yansıtabileceğini belirtmiştir. Ayrıca 2 öğretmen seçmeli derslerin çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ve 1 öğretmen ise uygulamalı derslerinin eklenebileceğini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin bazılarının verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir

K6: “Bu dersler çok gereksiz ve katkı sağlamıyor yani üniversiteye gelmiş birine hala Tarih ve Türkçe dersi veriyorsunuz ve bunlar çok gereksiz. Genel kültür derslerinin hedef dilin kültürüne yönelik dersler olmalıdır. Özellikle bilgisayar dersini düşünün, yıllardır aynı konuları veriyorlar ama akıllı tahta nasıl kullanılır

bunu öğretmediler bize. Bizde bilgisayar laboratuvarında bilgisayar oyunu oynuyorduk.”

K8: “İnkılap tarihi dersi kaldırılmalı genel kültüre bir şey kattığını düşünmüyorum. Bizler dil öğretmenleriyiz ve bizlerin kültürler arasında köprü olmamız gerekir. Bu nedenle kültürler arası etkileşim gibi dersler verilmelidir. Ne hedef dilin kültürel örüntülerine yönelik ders verebilecek hocamız ne de bu tür dersler programda yer almaktadır.”

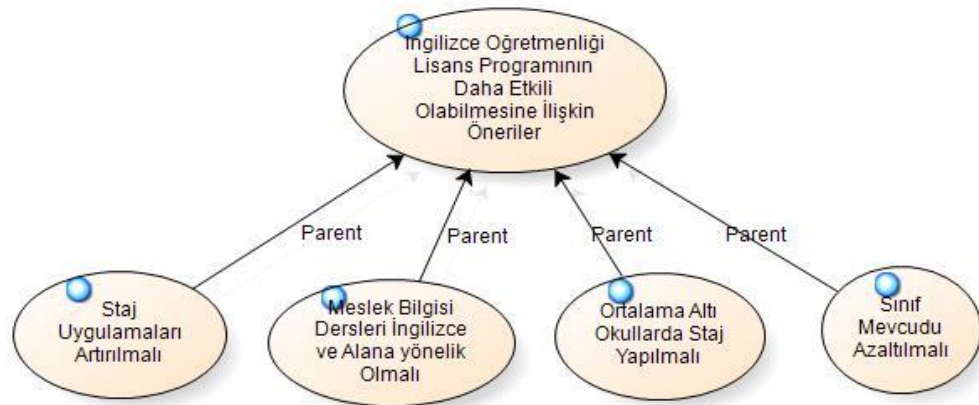
K9: “Genel kültür dersleri aldığımızı zannetmiyorum. Aldıysak da bunlar genel kültür dersleri değildir. Lisede verilen Tarih Türkçe Bilgisayar dersinin genel kültürle ne alakası var. Genel kültür deyince hele ki yabancı dilde kültürlerarası etkileşim anlarım ben. Bize böyle dersler verilmedi. Hedef dilin kültürüne, evrensel vatandaş olmaya hatta dil öğretmeni olarak kültürlerarası iletişime açık dersler olmalıdır ancak böyle dersler ne yazık ki yok.”

K10: “Genel kültür derslerinin gerçekten genel kültür dersleri olduğunu zannetmiyorum. Bu açıdan tabi ki yetersiz. Mesela Tarih Türkçe veya Bilgisayar nasıl genel kültür olabilir veya drama dersi alan bilgisidir aslında. Bu derslerin kültürlerarası etkileşime açık dersler olmalı veya İngilizce konuşulan toplulukların kültürlerine yönelik dersler olmalı. Mesela bazı ifadeler var İngilizce ve onları anlamamız için arkasındaki kültürel anlamı bilmeniz lazım mesela bunlar öğretilbilir. Günlük İngilizce söylemler öğretilbilir.”

K11: “Bu dersler de bence programdan çıkarılması, bunların yerine İngilizce verilen ve İngilizce konuşulan kültürlerle yönelik dersler olmalı. Mesela günlük konuşmada birçok deyim anlamını bilmiyoruz, keşke bu dersler de bize günlük İngilizce öğretilseydi.”

4.6.6. Altıncı Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere dördüncü soru olarak “İngilizce öğretmenliği lisans programının daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin temalar aşağıdaki modelde yer almaktadır.



Şekil 20: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Daha Etkili Olabilmesine İlişkin Model

Modele göre öğretmenler, “staj uygulamaları artırılmalı, meslek bilgisi dersleri İngilizce ve alana yönelik olmalı, ortalama altı okullarda staj yapılmalı ve lisans sınıf mevcutları azaltılmalı” temalarını oluşturmuşlardır. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 45’de sunulmuştur.

Tablo 45: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Daha Etkili Olabilmesine İlişkin Temalar

Tema	n
Staj Uygulamaları Artırılmalı	7
Meslek Bilgisi Dersleri İngilizce ve Alana Yönelik Olmalı	4
Ortalama Altı Okullarda Staj Yapılmalı	8
Sınıf Mevcutları Azaltılmalı	3

İngilizce öğretmenliği lisans programının daha etkili olabilmesine ilişkin 7 öğretmen lisans eğitiminde staj uygulamalarının sadece son sınıfta değil, önceki yıllarda da olması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü gerçek tecrübeyi sınıflarda öğrencilerle etkileşimle öğrenebildiklerini ve bu nedenle okullarda daha fazla zaman geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu staj okullarının ilin en iyi okullardan değil, velilerin sosyo ekonomik durumu ve okulun akademik başarısı açısından dezavantajlı okullardan seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bunun nedeni, mesleğe başladıklarında lisansta gördükleri ideal sınıf ortamlarıyla karşılaşamamaları ve dezavantajlı bölgelerdeki okullara atanmalarıdır. Öğretmenlerin belirttiği diğer bir tema ise lisans eğitiminde verilen meslek bilgisi derslerinin İngilizce ve alana yönelik dersleri içermesi gerektiğidir. Öğretmenler lisans eğitiminde verilen özellikle eğitim

bilimleri derslerinin alana yönelik olmadığını ve bu derslerin bir kısmının öğretmenlik hayatlarına katkı sunmadığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin belirttiği diğer bir tema ise sınıf mevcutlarının fazla olmasıdır. Öğretmenler sınıf mevcutlarının azaltılıp öğretim elemanlarının öğrencilerle birebir ilgilenebilecekleri ortamların oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K3: “Öğretmen adayları en iyi şartlara değil, en kötülerine göre hazırlanmalı. Akıllı tahta, bilgisayar veya tabletle neler yapabileceğinden ziyade bunlar olmadan hatta bazen kitap olmadan neler yapabileceğine bakılmalı. Öğretmenlik uygulamasının süresi uzatılmalı ve bu uygulama bölgenin en iyi değil, ortalama altı okullarında yapılmalıdır. Öğretmen adayları karşılıklarına İngilizce öğrenmek için can atan çocuklar yerine İngilizce'nin işine yaramayacağına inanmış, derse ve hatta okula önyargılı, motivasyonsuz bireyler çıkacağına farkına vardırımalıdır.”

K9: “İngilizce dil yeterliğimizi geliştirecek dersler olmalıdır ve bunlar 4 yıla yayılmalıdır. Hazırlık eğitimi mutlaka olmalıdır çünkü artık MEB de liselerde İngilizce ders saatleri çok azdır. Daha fazla staj yani öğretmenlik uygulaması dersi olmalıdır. Uygulamaya ağırlık verilmelidir ve bunun için daha fazla hoca ve daha az öğrenci ile lisans eğitimi yapılmalıdır. Meslek bilgisi dersleri tamamen bölüme devredilmelidir. Ve bölümde edebiyat ağırlıklı hocalar yerine öğretime yönelik ders veren hocalar olmalıdır.”

K10: “İngilizce derslerinin sayısı attırılmalı yani özellikle konuşma dersleri 4 yıla yayılmalıdır. Daha fazla uygulama gerekiyor ve mümkünse ildeki en dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullara da gitmeliyiz staj için. Ayrıca öğrenim süremiz çok az hazırlık olmalı kesinlikle ve okul süresi lisans eğitiminde attırılmalı. Sınıflar çok kalabalıktı ve uygulama yapamıyorduk. Sınıf mevcutları az tutulmalıdır ve hocalarımızın sayısı yetersizdi, bizlerle ilgilenemiyorlardı. Hocaların sayısı kesinlikle attırılmalıdır.”

İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu lisans programında uygulamaya yönelik derslerin arttırılmasını ve İngilizce dil yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik derslere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler lisans eğitim programının ideal sınıf

ortamlarına göre hazırlandığını ancak öğretmenlik yaptıkları gerçek eğitim ortamlarında bu bilgileri işe koşamadıklarını belirtmiştir.



5.BÖLÜM

YORUM, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmının alt problemlerine ilişkin elde edilen bulguların yorumlarına, bulgulara dayalı sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Birinci, İkinci, Üçüncü, Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Yorumlar

Araştırmının birinci alt problemi: İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fakülte/üniversite olanakları ve bunların önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmının ikinci alt problemi: İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları lisans eğitim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmının üçüncü alt problemi: İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterlikleri ne düzeydedir ve bunlar üniversiteye göre değişmekte midir?

Araştırmının dördüncü alt problemi: İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldıkları derslerin kişisel/mesleki gelişimlerine katkısı ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmının beşinci alt problem: İngilizce Öğretmenliğinde görevli öğretim elemanlarının İngilizce Öğretmenliği lisans programı, programda yer alan Alan Bilgisi/ Meslek Bilgisi/Genel Kültür Bilgisi dersleri hakkındaki görüşleri ile fakülte/üniversite olanakları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmının altıncı alt problem: Milli Eğitimde Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan İngilizce Öğretmenlerinin aldıkları İngilizce Öğretmenliği lisans programının uygulamadaki işlevselliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bütüncül bir yoruma gidebilmek amacıyla, bu bölümde araştırmının alt problemleri birlikte ele alınmış ve birlikte yorumlanmıştır. Alt problemlere ilişkin bulguların yorumlarına aşağıda verilmiştir.

Araştırma kapsamında İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine İngilizce öğretmenliği lisans programının etkin uygulanabilmesi için sunulan fakülte ve üniversite olanakları sorulmuştur. Bu amaçla, hazırlanan öğrenci anketinin ilk bölümünde öğrencilere fakülte ve bölüm olanaklarına yönelik 11 soru yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmede kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, fakülte ve bölüm olanaklarına yönelik 4 soru yöneltilmiştir. Öğrenciler üniversitelerin

kütüphanesinde İngilizce öğretimine yönelik yeterli kaynak bulunduğunu düşünmektedir. Yabancı kaynaklara erişim olanağı bakımından ise üniversiteleri yeterli bulmaktadır. Benzer şekilde, görüşme yapılan öğretim elemanları üniversitelerin yabancı kaynaklara erişim / bilimsel araştırma yapabilme olanaklarına ulaşım açısından yeterli olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretim elemanları kütüphanelerde basılı materyalin eksik olduğunu ve yabancı kaynaklara erişimde sınırlamaların olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil alanında öğrenim gören lisans öğrencilerinin yabancı kaynaklara erişimi oldukça önemlidir. İngilizce öğretmenliği öğrencileri lisans eğitimleri süresince, alan bilgisi derslerinde kullandıkları materyallerin tamamı İngilizce'de yazılmış kitaplardan oluşmaktadır ve öğrenciler lisans eğitimlerinde yaptıkları çalışmalarda uluslararası alan yazından fazlasıyla faydalanmaktadır. Bu bakımdan üniversitelerin sunduğu veri tabanları oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, alana yönelik yazılı kaynakların büyük çoğunluğu yurtdışı alanyazından oluştuğundan üniversite kütüphanelerinin lisans eğitiminde kullanılan bu basılı kaynaklara erişimi sağlaması gerekmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu kütüphanelerin basılı kaynaklara erişimini yeterli bulurken öğretim elemanlarının bazıları basılı kaynak bakımından üniversiteleri yetersiz bulmuştur.

Fakültelerin fiziki olanaklarına yönelik yönetilen diğer bir soru, sınıfların teknolojik altyapısına yöneliktir. İletişimsel bir yaklaşımın benimsenmesi gereken yabancı dil öğretimde sınıfların fiziki donanımı oldukça önemlidir. Çalışmaya katılan öğrenciler sınıfların teknik altyapı donanımını yetersiz bulmaktadır. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu teknik altyapı açısından sınıfları yetersiz bulmaktadır. Belirtilen eksiklikler; sınıflarda akıllı tahtaların bulunmaması, internet ağının zayıf olması, ses sisteminin yetersizliği, sıraların sabit olması ve sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasıdır. Öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını, analiz ve sentez yapabilmelerini sağlayabilmek için öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanabilmeleri oldukça önemlidir (Darling-Hammond,1998). Özellikle öğrencilere hedef dilde etkili iletişim becerileri kazandırması beklenen İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimde iletişim kurabilecekleri sınıf donanımlarından eksik kalması önemli bir eksikliklerdir.

Lisans eğitiminde sunulan hizmeti önemli ölçüde etkileyen diğer bir unsur bölümdeki öğretim elemanlarının sayısı ve niteliğidir. Bu kapsamda, öğrenciler öğretim elemanlarının sayısını yeterli bulmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına uygun ders girdiklerini, ders dışında öğrencilere yardımcı olduklarını, mesleki gelişimlerine rehberlik ettiklerini düşünmektedir. Ancak öğretim

elemanları bölümlerdeki öğretim elemanlarının sayısını yetersiz ancak öğretim elemanlarını nitelik açısından yeterli bulmaktadır.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 2012-2013 öğretim yılından itibaren ikinci öğretim programlarını kapatmasıyla öğretim elemanlarının ders yükleri ciddi oranda azalmıştır. Öğretim elemanları söz konusu karar öncesinde bölümlerde öğretim elemanı sayısı bakımından ciddi eksikler olduğunu ancak ikinci öğretim programlarının kapatılmasıyla ders yüklerinin azaldığını, öğrencilere ve akademik çalışmalara daha fazla zaman ayırabildiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretim elemanları ise bu olumlu gelişmelere rağmen bölümlerdeki öğretim elemanlarını sayı ve nitelik açısından yetersiz bulmaktadır. Çalışmaya katılan ve bölümlerdeki akademik personeli nitelik açısından eksik bulan öğretim elemanları bölümlerde edebiyat alanında çalışan akademik personelin çoğunlukta olduğunu ve bunun öğretim kalitesini ciddi etkilediğini belirtmiştir. Öğretim elemanları ayrıca alanda yetişen akademik personelin az olduğunu ve yetişmiş elemanların yurtdışı ataşeliği veya yeni açılan üniversitelerde görevlendirme gibi farklı görevlere gönderildiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarına göre, akademik personelin niteliğini etkileyen nedenler arasında; öğrenci sayısının ve ders yükünün fazla olması nedeniyle akademik çalışmalara zaman ayıramamaları ve bu nedenle kendilerini alanlarında geliştirmeleri bulunmaktadır.

İnal ve Büyükyavuz (2013) Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının %62.6' sının anabilim dalıyla iletişim halinde olmanın mesleki gelişime katkı sunduğunu belirtmiştir, bu da öğretim elemanlarının öğrencilere zaman ayırmasının mesleki gelişimleri açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada lisans eğitime yönelik dile getirilen sorunlar arasında sınıflardaki donanım eksikliği bulunmaktadır ve bu bulgu çalışmada öğretim elemanları tarafından belirtilen sınıfların fiziki donanım eksikliklerine ilişkin görüşlerini desteklemektedir. Özoğlu (2010) tarafından Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunlarına yönelik yapılan çalışmada, eğitim fakültelerinin genel olarak gerek insan kaynağı gerekse fiziksel ve teknolojik altyapı bakımından yetersiz olduğunu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Ere'tin (2013) öğretmenleri mesleğe hazırlayabilme durumlarına yönelik 7 eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 1856 son sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışma bulgularında, eğitim fakülteleri sosyal ve fiziksel çevre ile sınıf ortamı ve çalışma olanakları bakımından yetersiz bulunmuştur. Bu bulgular nitelikli öğretmen yetiştirebilmesi için eğitim fakültelerinin fiziksel imkânlarının gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında fakülte/üniversite olanakları çerçevesinde, İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerine yurtdışı deneyim kazanma olanaklarına yönelik 2 soru yöneltilmiştir. Öğrenciler üniversitelerin sunduğu Erasmus ve Mevlana gibi programları yeterli bulunmakta, ancak yabancı dil öğrenimine yönelik üniversitelerinin farklı kurum ve kuruluşlarla (British Council, Konsolosluklar gibi) yapılan işbirliğini yetersiz bulmaktadır. Bu bulgu öğretim elemanlarının görüşleriyle desteklenmektedir. Görüşme yapılan öğretim elemanları üniversitelerinin sunduğu Erasmus ve Mevlana gibi yurtdışı programlarını yeterli bulmaktadır. Ancak öğretim elemanları tarafından bu konuda belirtilen eksikliklerin en önemlisi, öğrencilerin anadili İngilizce olmayan ülkelere gitmeleridir. Diğer önemli eksiklikler arasında ise uygulanan eğitim programlarının farklı olması ve yurtdışından öğrenci gelmemesidir.

Hedef kültüre ulaşma ve yabancı dil bilgisini geliştirme konusunda uluslararası hareketlilik programları etkilidir. Avrupa ülkelerinde dil öğretmenleri tarafından öğretilen dilin konuşulduğu ülkelere yapılan ziyaret %60 oranında olup bu oran yetersiz bulunmaktadır (Alagözlü, 2017).

Yurtdışı deneyimi öğretmen adaylarının dil ve kültürel yeterliklerinin gelişimi için bir önkoşul olarak görülmesi de birincil elden öğretilen dile maruz kalmanın faydaları yadsınamaz. Öğretmenlerin yurt dışı deneyimleri gerek Avrupa Birliğince yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan komisyon raporunda gerekse Amerika Yabancı Diller Öğretimi Kurulunca (ACTFL) yabancı dil öğretmen eğitiminde olması gereken bir bileşen olarak görülmektedir.

İnal ve Büyükyavuz (2013) çalışmalarında öğrencilerin mesleki olarak kendilerini geliştirmek için kullandıkları yöntemler arasında en çok yurtdışına gitmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Uluslararası hareketliliği sağlayan Erasmus ve Mevlana gibi programlar İngilizcenin konuşulduğu hedef kültüre ulaşma ve yabancı dil yeterliğini geliştirme konusunda işlevseldir. Ayrıca yabancı dil öğretiminin önemli hedeflerinden birisi kültürlerarası iletişimsel yeterlik becerilerini geliştirmektir. Başka dil kültürüne sahip insanlarla onların dilinde etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurma becerisi (Gökmen, 2005) olarak tanımlanan kültürlerarası iletişimsel yeterlik becerisine sahip öğretmenlerin hedef kültür ile kaynak kültür arasında köprü rolü oynayabilmekte, öğrencilerin zihninde oluşabilecek bir takım önyargıların kırılmasında kilit görev yapmaktadır. Ayrıca kültürlerarası yeterliğin önemini kavramış bir öğretmen, öğretim materyallerini daha etkili kullanabilmekte, materyallerin ne ölçüde hangi amaca hizmet ettiğini analiz edip materyalde değişiklik yapabilecek bilgiye ve güce sahip

olabilmektedir. Bu nedenle, pek çok ülke yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarına kültürlerarasılık boyutunu eklemiştir (Kızılaslan, 2010).

Çalışmada fakülte ve bölüm olanaklarına ilişkin sorulan soruların yanı sıra öğrencilerin bunların önemini 1 ile 5 arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler belirtilen fakülte ve bölüm olanaklarına ilişkin sorulan 11 sorunun tamamını çok önemli bulmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerden, bölümden ve bölüm öğretim elemanlarından beklentilerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler kütüphane olanakları ile sınıfların fiziki alt yapısı gibi donanımına ilişkin özellikleri önemli bulmaktadır. Öğrenciler, öğretim kalitesini etkileyen öğretim elemanı nitelik ve niceliği ile sunulan uluslararası programların çok önemli olduğunu düşünmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin programın genel özelliklerini 13 maddelik anket ile değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde ise programın “güncellik, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilme, teori ve uygulama dengesi, derslerin içerik ve sıralanışlarına” ilişkin sorular yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu lisans eğitiminde uygulanan programı güncel bulmaktadır. Bu bulgu, aynı program üzerine çalışma yapan Çoşkun ve Daloğlu'nun (2010) çalışma bulgusunu desteklemektedir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme sonuçları ise bu bulguyu desteklememektedir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu programı güncel bulmamakta, öğretim süresinin artırılması, teknoloji entegrasyonun sağlanması, derslerin öncelik sonralık ilişkisinin kurulması, yeni derslerin eklenmesi ve toplam eğitim süresinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır. İngilizce öğretmen eğitiminde kullanılacak programların özellikle yabancı dil öğretimindeki güncel yaklaşımlar eşliğinde düzenli olarak belli aralıklarla güncellenmesi kaçınılmazdır. İngilizce öğretmenliği lisans programının 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur ve geçen süre zarfından gerek İngilizce'nin öğretimindeki yenilikler gerekse teknolojik gelişmelere paralel olarak programın güncellenmesi gerekmektedir (Karakaş 2012; Çoşkun ve Daloğlu, 2010; Uzun, 2015; Göktepe, 2015).

Çalışmanın diğer bir bulgusu programın öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğuna dönüklüğüne yöneliktir. Öğrenciler programın ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu ve programın öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, Hismanoğlu (2012) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla desteklenmektedir. Hismanoğlu'nun Akdeniz Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında yürüttüğü çalışma bulguları, İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programının İngilizce öğretmen

adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığını, gelişim düzeylerine uygun olduğunu, açık ve anlaşılır olduğunu, bilgi birikimlerine katkı sağladığını, öğrenci merkezli olduğunu, kalıcı öğrenmeler edinmeyi sağladığını, karşılaştıkları problemlere yönelik farklı çözümler geliştirmelerine imkân sağladığını göstermektedir. Aynı lisans programı üzerine Ögeyik (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulgularında da öğrenciler İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programının ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünmektedir. Ancak bu çalışmaya katılan öğretim elemanları İngilizce öğretmenliği lisans programının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediğini düşünmektedir. Çoşkun ve Daloğlu'nun çalışma bulgularında da öğrenciler programın ihtiyaçlarına cevap vermediğini düşünmektedir. Öğretim elemanları İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programında uygulamaya daha fazla yer verilmesi ve öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirecek derslerin eklenmesi önerilerinde bulunmuştur. Bu öneri çalışmanın önemli bulguları arasında yer alan teori- uygulama dengesiyle ilişkilidir. Çalışmada sonucunda öğrenciler programda teori ve uygulama dengesi olduğunu düşünürken, öğretim elemanları lisans eğitim programında teorinin fazla, uygulamanın ise az olduğunu düşünmektedir. Çalışma kapsamında görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri de programda teori derslerinin fazla olduğunu ve programın gerçek okul ortamlarından uzak ideal sınıflara göre İngilizce öğretmeni yetiştirdiğini, ayrıca öğretmen adaylarının yabancı dil becerilerini özellikle konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını belirtmiştir.

2006 yılında uygulamaya konulan İngilizce Öğretmenliği lisans eğitim programına yönelik yapılan çalışmaların bulguları öğretim elemanlarının ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini doğrulamaktadır. Erozan (2005) tarafından İngilizce öğretmenliği 1998 yılı lisans programı üzerine yapılan çalışma bulgularında da İngilizce öğretmen adaylarının dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerde daha fazla pratik ve uygulamaya ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde, programda yer alan uygulamaya yönelik derslerin sayılarının artırılmasına önerildiği görülmektedir (Seferoğlu, 2006; Çoşkun ve Daloğlu,2010; Karakak,2012; Göktepe, 2015; Uzun, 2015).

Çalışma sonuçlarından bir diğeri dersler arasındaki öncelik sonralık ilişkisi ve derslerin birbirinin tekrarı olma duruma ilişkindir. Çalışmaya katılan öğrenciler dersler arasında öncelik sonralık ilişkisinin kurulduğunu düşünmekte ve dersler için ayrılan süreyi yeterli bulmaktadır. Ancak öğrenciler programda yer alan derslerin birbirinin benzeri ve tekrarı olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu hem çalışmaya katılan öğretim elemanları hem de Çoşkun ve Daloğlu'nun çalışma bulgularıyla desteklenmektedir.

Öğretim elemanları programda yer alan bazı ders içeriklerinin benzer olduğunu ve bu nedenle özellikle alan bilgisi derslerinde tekrara düşüldüğünü düşünmektedir. Ders hiyerarşisinin düzenlenmesi gerektiğini belirten öğretim elemanları, birbiri ile bağlantılı dersler arasındaki kopuklukların giderilmesini ve yöntem bilgisine yönelik derslerin 3 ve 4. sınıflara yayılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretim elemanları özellikle alan öğretimine yönelik olan metodoloji ders içeriklerinin net olarak belirlenmediği için bu derslerde öğretim üyelerinin tekrara düşebildiklerini belirtmiştir. Özellikle tekrara düşülen dersler arasında Özel Öğretim Yöntemleri dersi ile Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi ve Dil Becerilerinin Öğretimi dersleri yer almaktadır. Bunun temel nedeni, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca hazırlanan 2006 yılı çerçeve programında bu derslerin içerikleri hakkında detaylı bilgiye yer verilmemesi ve dersi veren öğretim elemanları arasındaki koordinasyon eksikliğidir. Alan öğretimine yönelik verilen metodoloji derslerinin içeriklerinin net olarak ayrılması derslerde konu tekrarlarına düşülmesini önlemek adına oldukça önemlidir.

Derslerin öncelik sonralık ilişkisi incelendiğinde, Dilbilim, Dil Edinimi, Çeviri, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İkinci Yabancı Dil derslerinde düzenleme yapılması gerektiğini vurgulanmıştır. Öğretim elemanları Dil Edinimi ders içeriği için 1 dönemin yetersiz olduğunu ve bu dersin 2 döneme yayılması gerektiğini belirtmişlerdir. Dilbilim dersi, Dil Edinimi dersiyle aynı dönem olan 4. dönemde verilmektedir. Öğretim elemanları Dil Edinimi dersinin Dilbilim dersleri bittikten sonra verilmesinin bu ders için altyapı oluşturmak adına önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Kızılan (2011) tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesine yürütülen çalışma bulgularıyla desteklenmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler Dil Edinimi dersinin kendileri için altyapı oluşturacak bazı dilbilim derslerinden sonra verilmesi gerektiğini aksi takdirde, yeterli ardalara bilgileri olmadığı için algılama yetileri açısından bu derste sorun yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca Çeviri I ve Çeviri II dersinin arasına yaz tatili girdiğinin ve bunun derste kopukluğa neden olduğunu, bu nedenle derse ara verilmeden 1 ve 2 dönem olarak verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öncelik sonralık ilişkisi çerçevesinde, Çeviri I ve II derslerinin lisans eğitiminin 3 veya 4. sınıflarında verilmesini daha uygun olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni, lisans eğitim programının birinci yılında çoğunlukla İngilizce dil yeterliklerini geliştirmeye yönelik derslerin olması ve Çeviri dersinin bu dersler tamamlandıktan sonra daha etkili verilebilecek olmasıdır. Derslerin öncelik sonralık ilişkisi temelinde ayrıca İngilizce

dışında verilen İkinci Yabancı Dil derslerinin daha erken dönemlerde verilmesi önerilmiştir.

2006 yılı İngilizce Öğretmenliği lisans eğitim programının genel özelliklerine ilişkin son sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgular kapsamında; programın öğrencilerin öğrendiklerini paylaşabilecekleri yansıtıcı uygulamaları desteklediği, öz değerlendirme yapabilmelerine olanak sağladığı, grupta çalışmayı, işbirlikçi öğrenmeyi desteklediği, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ancak çalışmaya ait bu bulgular aynı program üzerinde Hismanoğlu (2012) tarafından çalışma bulgularıyla çelişmektedir. Hismanoğlu'nun çalışma bulguları, programın kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ancak üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerisi) geliştirmedeğini göstermektedir.

John Dewey (1933) eğitimin temel amacının düşünmeyi öğretmek olduğunu belirtmiştir. Ancak öğrencilerin düşünme becerilerindeki performansını arttırmak için öncelikle öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarının düşünme becerilerini geliştirmesi desteklemesi gerekmektedir. Öğretmenin sınıfta yaratıcı bir model olabilmesi için öncelikle yaratıcı düşünmenin ne demek olduğunu, tanımını, örneklerini bilmelidir. Yaratıcılığın öğeleri olan orijinallik, esneklik, akıcılık, anlamlandırma, çok yönlü düşünme, birleştirme gibi kavramların ne anlama geldiğini ve örneklerini iyi kavramalıdır (Senemoğlu, 2009). Öğretmenler sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretimi konusunda öğrenim görmeden önce bilişsel beceriler konusunda eğitilmelidir (Ashton, 1998). Ancak düşünme becerilerinin önemini bilen öğretmenler bile bu becerilerin öğretimi konusunda yeteri donanıma sahip değildir (Innabi ve Elsheikh, 2007). Bilişsel beceriler konusunda eğitim almamış ve düşünme becerilerini kendi hayatlarında işe koşamayan öğretmenlerin öğrencilere düşünmeyi öğretmesi beklenemez. Bu nedenle lisans eğitiminde düşünme becerilerinin etkin verilmesine yönelik çalışma ve projeler önem arz etmektedir ve öğretmenlik lisans eğitim programlarında bu becerilerin öğretime yer verilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problem kapsamında İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterlikleri incelenmiştir. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında öne çıkan öz yeterlik kavramı bireyin kendisi hakkında düşünme ve yargıda bulunma durumuyla ilişkilidir. Senemoğlu (2018) öz yeterlik kavramını bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi anlayışı, inancı, kendi yargısı olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları öğrenci başarısını (Gibson ve Dembo, 1984), öğretmenin sınıf yönetiminde kullandığı stratejileri (Woolfolk ve Hoy,

1990), yeniliğe açık olma durumunu (Guskey, 1988), problem çözümü için harcanan çabayı (Bıkmaz, 2002), ekip çalışmalarına yatkınlığını (Wyatt, 2010) etkileyebilmektedir. Alt problem yanıt verebilmek amacıyla geliştirilen İOPYÖ sonuçları incelendiğinde öğrencilerin alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisi alanlarında kendilerini yeterli buldukları görülmektedir. Öğretmen adayları kendilerini en fazla alan bilgisinde yeterli bulmaktadır. Alan bilgisi yeterliği öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerini ve İngilizce'nin öğretimi konusundaki yeterliklerini kapsamaktadır. Bu alanda en yüksek yeterlik algısı İngilizce'nin öğretimine yönelik maddeleri kapsamaktadır. Bu alandaki maddeler incelendiğinde, en düşük madde ortalaması telaffuz öğretimi, en yüksek madde ise üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yeterlikle ilişkilidir.

Öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. İngilizce öğretmenleri programda İngilizce dil yeterliklerini geliştirmeye yönelik derslerin saatlerinin artırılmasını önermektedir. İngilizce öğretmenleri bu alanda özellikle İngilizce üretimsel becerileri kapsayan konuşma ve yazma becerilerine yönelik derslere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanları ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının ilk ve ortaöğretim kademelerinde hazırlık sınıflarının ve yabancı dil ağırlıklı liselerin kaldırması nedeniyle üniversiteye gelen öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerinin oldukça zayıf olduğunu ve bunun lisans eğitiminin kalitesini ciddi oranda azalttığını belirtmişlerdir. Üniversitelerin tamamında hazırlık sınıfının bulunmaması öğretmen adaylarının İngilizce dil yeterliği sorununu daha da derinleştirmektedir.

Çalışmada dil yeterliğine ilişkin elde edilen bulgular Çopur (2008) tarafından 2002-2006 yılları arasında İngilizce öğretmenliği mezunlarıyla yürüttüğü çalışma bulgularını desteklemektedir. Çalışmada mezunlar kendilerini İngilizce öğretmenliği lisans programında belirtilen alanlarda yeterli hissetmekle birlikte İngilizce dil yeterliğinde özellikle konuşma becerilerinde lisans eğitiminde daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Alanyazında öğretmenlerin öğretilen yabancı dildeki yeterliklerine yönelik yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin kendilerini özellikle kelime ve akıcı konuşma, telaffuz, dinleme ve yazma becerilerinde sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Reves ve Medgyes,1994; Samimy, Brutt-Griffler, 1999). Memduhoğlu ve Çelik (2015) Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gören ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan öğrencilerle İngilizce öz yeterlik algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma bulgularında öğretmen adaylarının İngilizce dil yeterlik algıları orta düzeye yakın bulunmuş ve öğrencilerin yüksek özyeterlik algısı okuma becerilerinde, en düşük ise dinleme becerilerinde olduğu belirlenmiştir. Demirpolat (2015) ise Türkiye'de yabancı

dil öğretimi sorunlarının en önemli nedenlerinden birisinin İngilizce öğretmen eğitimi olduğunu ve bu kapsamda verilen lisans eğitiminde öğretmen adaylarının hedef dili gerçek ortamda kullanmadan mezun olduklarını belirtmiştir. Dili gerçek ortamında etkin kullanamayan öğretmen adaylarının özellikle konuşma ve yazma gibi üretimsel becerileri öğrencilere kazandırabilmesi oldukça zordur. Dil yeterliği yabancı dil öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olup gerek alan yazında araştırmacılar (Lafayette, 1993; Day, 1993; Richards, 1998) gerekse Avrupa Birliği ve Amerikan Yabancı Diller Kurulunca yabancı dil öğretmen eğitiminde olmazsa olmaz öğelerden biri olarak görülmektedir. Dünyadaki İngilizce öğretmenlerinin çoğunun anadili İngilizce değildir ve İngilizceyi öğretebilmek için anadili İngilizce olan bireyler kadar dil yeterliğine sahip olmak gerekmemektedir (Canagarajah, 1999). Fakat bilginin öğretmenler tarafından formüle edilip öğrencilerin anlayabileceği şekilde sunulabilmesi ancak öğretmenlerin alan bilgisi hâkimiyetlerine bağlıdır (McNamara, 1991).

Hangi tür ve düzeydeki kurum için öğretmen yetiştirme söz konusu olursa olsun öğretmen adayının eğitim programında genel kültür ve öğretmenlik bilgisi yanında bir de öğretim alanında yeteri kadar derinleşmeyi sağlayacak özel alan eğitiminin bulunması gerekir (Senemoğlu, 1989). Alan bilgisi hâkimiyeti olan İngilizce öğretmenleri, kavramları çeşitli yollarla vererek öğrencilerin bu kavramlar arasında bağlantı kurabilmeleri sağlar ve öğrencilerin anlamlı diyaloglar eşliğinde hedef dilde pratik yapabilmelerini sağlayabilir (Tsui, akt. Richards ve diğ. 2013). Bunun yanı sıra, alan bilgisi grubunda yer alan İngilizce dil yeterliği, özellikle anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin mesleki güvenlerinin temelini oluşturmaktadır (Lange, 1990). Öğretilen yabancı dile istenen düzeyde hâkim olamama durumu, öğretmenlerin sınıf ortamında öz güvenlerini ve mesleki statülerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin sınıf içinde daha basit öğretim yöntemlerine başvurmalarına neden olabilir (Doff, 1987). Sınıf ortamında işe koşulan yöntem ve stratejiler ise öğrencilerin eğitsel deneyimlerini şekillendirmektedir (Soodak ve Podell, 1996). Ayrıca, öğretilen dilde kendini yeterli hissetmeyen öğretmenler sınıf içinde iletişimsel yöntemlerden ziyade dilbilgisine, kitaplara ve programlara dayalı bir öğretimi tercih ederler (Wilbur, 2007). İngilizce dil yeterliği öğretmenlerin genel mesleki yeterlik algısını da etkilemektedir. Eslami ve Fatahi (2008) İran'da yürüttükleri çalışmalarında İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin İngilizce dil yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, Chacon (2005) çalışmasında Venezuela'da görev yapan ve anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin hedef dildeki dil yeterlik algılarıyla öğretmenlik özyeterlik arasında

pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Reves ve Medgyes, (1994) 11 farklı ülkeden 325 İngilizce öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada, anadili İngilizce olan ve anadili İngilizce olmayan öğretmenler arasındaki farklılığı araştırmıştır. Çalışma sonucunda anadili İngilizce olan İngilizce öğretmenlerinin farklı iletişim durumlarında ve İngilizceyi eş zamanlı kullanma noktasında kendilerini eksik hissettiklerini ve bu durumlarda anadili İngilizce olan öğretmenlerin daha avantajlı olduğunu belirlemiştir. Çalışmada, anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin özellikle en çok kelime bilgisinde ve dili iletişimsel ortamlara uygun olarak kullanmada sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. Bu sıkıntılarını telaffuz, akıcılık, konuşma ve dinleme becerileri izlemektedir. Dilbilgisi ve okuma becerilerinde ise anadili İngilizce olmayan öğretmenler herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. İngilizce dil yeterliği yabancı dil öğretmenleri açısından oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin öğrettikleri yabancı dildeki yeterlikleri, sınıf içerisinde işe koştukları yöntemleri ve tutumlarını etkilemektedir. Medgyes (2001) anadili İngilizce olan ve anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dil yeterliğinden kaynaklı farklılaşan öğretime yönelik tutumları Tablo 46' da gösterilmiştir.

Tablo 46: Anadili İngilizce Olan ve Anadili İngilizce Olmayan Öğretmenlerin Öğretimde Sergiledikleri Davranış Farklılıkları

Anadili İngilizce Olan Öğretmenler	Anadili İngilizce Olmayan Öğretmenler
İngilizce'nin Kullanımı	
İngilizceyi daha iyi konuşur	İngilizce konuşma becerileri daha eksiktir
Doğal bir dil kullanır	Kitap dilini kullanır
İngilizce'yi daha güvenli kullanır	İngilizceyi daha az güvenle kullanır
Genel Tutum	
Daha esnek bir yaklaşım kullanır	Daha yapılandırılmış bir yaklaşım kullanır
Daha yenilikçidir	Daha ihtiyatlıdır
Daha az anlayışlıdır	Daha anlayışlıdır
Algılanan ihtiyaçlara cevap verir	Gerçek ihtiyaçları görür
Büyük beklentileri vardır	Gerçekçi beklentileri vardır
Daha doğaldır	Daha katıdır
Daha az adanmıştır	Daha adanmıştır
Dil Öğretimine Yönelik Tutum	
Daha az anlayışlı	Daha anlayışlıdır
Akıcılığa, anlama, kullanılan dile, konuşma becerilerine, dilin günlük kullanımına odaklanır	Doğruluğa, şekile, dilbilgisi kurallarına, basılı kelimelere, resmi dile odaklanır
Parçaları bağlam içerisinde öğretir	Parçaları birbirinden kopuk şekilde verir
Serbest etkinlikleri tercih eder	Düz anlatımı tercih eder
Grup ve ikili çalışmaları tercih eder	Kontrollü etkinlikleri tercih eder
Çok çeşitli materyal kullanır	Sadece ders kitabı kullanır
Hataları tolere eder	Hataları düzeltir/cezalandırır
Daha az test kullanır	Daha az test kullanır
Derste tamamen İngilizce konuşur	Öğrencilerin birinci dilini daha fazla kullanır
Neredeyse hiç çeviri yapmaz	Daha fazla çeviri yapar
Daha az ödev verir	Daha fazla ödev verir
Kültürün Öğretimine Yönelik Tutum	
Daha fazla kültürel bilgi sunar	Daha az kültürel bilgi sunar

Tablo 46' dan anlaşılacağı üzere, anadili İngilizce olan öğretmenlerin dil yeterliklerindeki özgüvenden dolayı, ders esnasında doğal bir iletişimi tercih ettikleri ve bağlam içerisinde konuları işlediği görülmektedir. Dilin bir iletişim aracı olarak etkin kullanılması için bu oldukça önemlidir. Ancak dil yeterliğinden dolayı kendini güvende hissetmeyen öğretmenlerin daha kontrollü etkinliklere başvurdukları, ders kitabına bağlı kaldıkları ve öğretimde İngilizceyi daha az sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Bu da doğal bir yabancı dil öğrenme ortamının oluşmasına engel olmaktadır. Alan yazında belirtilen çalışmalar, özellikle anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin hem alan bilgisi yeterliği hem de öğretmenlik meslek bilgisi yeterliği açısından hedefte dilde yeterli olmalarının önemi ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince yabancı dil yeterliklerini, özellikle hedef dilde konuşma ve yazma becerilerini geliştirmelerine imkân verecek derslere eğitim programında daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Çalışma kapsamında ayrıca öğretmen adaylarının alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterliklerinin çalışmada yer alan üniversite gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve 3. grup üniversitelerde öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisi yeterlilikleri ile 1 ve 2. grup üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisi yeterlilik arasında fark bulunmuştur. Bu bulgu, öğrenim görülen üniversitenin İngilizce öğretmenliği yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. 3. grup üniversitelere devam eden öğrencilerin yeterlik algılarının diğer iki gruba göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. URAP tarafından belirlenen kriterlere göre daha düşük puana sahip üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yeterlik algılarının düşük çıkması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme bulgularında da belirtildiği üzere birçok üniversitede özellikle İngilizce öğretmenliği anabilim dalında ciddi öğretim elemanı eksikliği bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının her okul kademesinde İngilizce dersine yer vermesi nedeniyle YÖK tarafından İngilizce öğretmenliği bölümlerinde kontenjanlar arttırılmasına rağmen bu talebi karşılayabilecek öğretim elemanları ise yetişmemektedir. Çalışmada yer alan 3. gruptaki üniversitelerin çoğunluğu diğer iki grupta yer alan üniversitelere kıyasla daha genç üniversitelerdir ve bu grupta yer alan üniversitelerin ilgili bölümlerinde yeterli öğretim elemanı sayısının bulunmaması bu bulgunun nedeni olarak açıklanabilir.

Çalışmanın dördüncü alt problem kapsamında İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine İngilizce öğretmenliği lisans programının kişisel/mesleki gelişimlerine katkısı ve gerçek öğretmenlik ortamlarında uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. 2006-2007 öğretim yılında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca uygulamaya konulan İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programında dersler üç ana kategoriye ayrılmıştır. Bunlar alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini kapsayan meslek bilgisi dersleri ve genel kültür bilgisi derslerinden oluşmaktadır. Öğrenciler mesleki gelişim, kişisel gelişim ve mesleki hayatta uygulanabilirlik açısından en fazla alan bilgisi derslerinin katkı sağlayabileceğini düşünmektedir. Özellikle Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi ve Dil Becerilerinin Öğretimi gibi alan öğretimine yönelik dersler öğrenciler için mesleki gelişim, kişisel gelişim ve gerçek hayatta uygulanabilirlik bakımından en önemli dersler arasındadır. Meslek bilgisi derslerinden uygulamaya yönelik olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ise öğrencilerin neredeyse tamamı tarafından mesleki ve kişisel gelişime en fazla katkı sağlayan dersler olarak görülmektedir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin uygulamaya yönelik olan ve alan öğretimi kapsayan alan bilgisi derslerini diğer derslere kıyasla daha önemli buldukları söylenebilir. Çalışma kapsamında görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri benzer şekilde uygulamada en fazla alan bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri işe koşabildiklerini ancak metodoloji dersleri ile İngilizce dil yeterliklerini geliştirmeye yönelik derslerin saatlerinin atırılmasını önermiştir. Bu bulgular, Seferoğlu (2006) ile Çoşkun ve Daloğlu (2010) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla desteklenmektedir. Seferoğlu'nun çalışma bulgularında, İngilizce öğretmen adayları programda sunulandan daha fazla uygulamaya yönelik derslere, mikro öğretime ve okul gözlemlerine ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan gözlem amaçlı Okul Deneyimi dersinin sadece bir dönem ve sınırlı saatlerde verilmesi öğretmen mesleğine hazırlanmak açısından yetersizdir (Enginarlar, 1996). Bu nedenle çalışma bulgularında öğretim elemanlarının önerdiği üzere Okul Deneyimi dersi programda daha erken dönemlerde ve bir kaç dönem olarak farklı okul kademelerine yönelik verilmelidir. Ayrıca Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğretim elemanlarının rolü oldukça önemlidir (Çoşkun ve Daloğlu, 2010). Uygulama dersleri hizmet öncesi eğitimin kalbindedir ve bu dersler öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgiyi uygulamayla birleştirmelerine ve yansıtıcı öğretmenler olmalarına katkı sağlamaktadır. (Senemoğlu, 1991). Bu nedenle bu derslere danışmanlık yapan öğretim elemanlarının okullarla işbirliği içinde öğretmen adaylarının takibini düzenli yapmaları gerekmektedir.

Genel kültür bilgisi dersleri incelendiğinde, Türkçe, Bilgisayar, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Tarihi dersleri öğrenciler tarafından kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlamayan dersler olarak görülmektedir. Öğrenciler bu derslere ek olarak İkinci Yabancı Dil ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerini aktif öğretmenlik hayatlarında kullanamayacakları dersler olarak değerlendirmektedir. Görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri de Türkçe, Tarih ve Bilgisayar derslerinin uygulamada kendilerine katkı sunmadığını ve bu derslerin programdan çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler genel kültür derslerinin hedef dilin kültürel öğelerini tanımaya yönelik ders içeriğinden oluşması gerektiğini düşünmektedir. Bu bulgular ışığında genel kültür bilgisi grubunda yer alan derslerin ve içeriklerinin güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

İngilizce ülkemizde yabancı dil olarak öğretilmektedir ve yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dilin kültürüne ilişkin öğeleri tanıyıp bunları derslerinde etkin bir şekilde işe koşmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının gerek okudukları farklı metinleri anlayabilmeleri gerekse öğretilen dil ile diğer diller arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyabilmesi için dil sistemini biliyor olması gerekir. Bu nedenle, Dilbilim, Kültür ve Edebiyat Bilgisi yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında yer alan önemli bir bileşendir. Ancak 2006 yılı programı incelendiğinde genel kültür bilgisi grubunda hedef dilin kültürünü tanımaya yönelik derslerin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme bulgularıyla desteklenmektedir. Öğretim elemanları da genel kültür bilgisi grubunda yer alan derslerin hedef dilin kültürünü tanımaya yönelik derslerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Yabancı dil öğretmenleri kültürlerarası köprü görevi görmektedirler. Bu nedenle İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programında kültürlerarası etkileşim ve empati konulu derslere yer verilmesi oldukça önemlidir.

Öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenleri genel kültür grubunda ders seçeneğinin sınırlı olduğunu ve programda daha fazla seçmeli ders olanağının bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Şanlı'nın (2009) çalışma bulgularını desteklemektedir. Şanlı programda seçmeli ders seçeneğinin oldukça az olduğunun ve programda seçmeli ders çeşitliğinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanları tarafından genel kültür bilgisi grubu derslerine getiren diğer bir öneri ise Drama dersinin alan bilgisi dersleri grubuna, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin ise meslek bilgisi dersleri grubuna dâhil edilmesidir. Drama dersinde öğretim elemanları genellikle İngiliz Edebiyatından yararlanmakta ve derslerde dramanın bir teknik olarak

yabancı dil öğretimindeki kullanımı gösterilmektedir. Alan öğretimine yönelik bir ders içeriği izlendiği için bu dersin alan bilgisi grubuna dâhil edilmesi gerekmektedir.

Uzun (2015) tarafından yapılan çalışma bulgularında benzer bir şekilde öğrencilerin mesleki hayatlarına en fazla katkı sağladığını düşündükleri dersler alan bilgisi grubundaki derslerden oluşmaktadır. Meslek bilgisi grubunda yer alan Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi dersi ise en fazla katkı sağlayan dersler, Türk Eğitim Tarihi ise en az katkı sağlayan ders olarak görülmektedir. Ayrıca bu çalışma bulgularına benzer şekilde, Türkçe dersi de Uzun'un çalışmasında öğrenciler tarafından en az katkı sağladığı düşünülen dersler arasında yer almaktadır.

Çalışmada ortaya çıkan diğer önemli bir bulgu meslek bilgisi grubunda yer alan derslerin İngilizce öğretimine yönelik ders içeriklerinden oluşmaması ve bu derslerin Türkçe verilmesidir. Görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri bu derslerin sadece Kamu Personeli Seçme Sınavında faydalı olduğunu ancak alan uygulamada kendilerine bir katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca bu derslerin bölümde görevli öğretim elemanları tarafından alana yönelik ve İngilizce olarak verilmesini önermektedir. Öğretim elemanlarından elde edilen bulgular bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim elemanları, bu grupta yer alan derslerin alana özgü olmadığı eğitim fakültelerindeki diğer bölümlerle aynı ders içeriğinde verildiği ve bu derslerin sadece Kamu Personeli Seçme Sınavında işe yaradığı belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu bu derslerin alana özgü ve İngilizce verilmesini önermektedir. Uzun (2015) tarafından yapılan farklı bir çalışmada alan bilgisinde yer alan ve İngilizce verilen eğitim bilimleri ve metodoloji dersleri ile meslek bilgisi grubunda yer alan ve Türkçe verilen eğitim bilimleri dersleri karşılaştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler İngilizce verilen alan bilgisi derslerini daha etkili bulmakta olup bu sonuç çalışma bulgularını desteklemektedir. Aynı çalışma bulgularında hem meslek bilgisi dersleri hem de alan bilgisi dersleri öğrencilerin nitelikli İngilizce öğretmeni olarak yetişmelerine katkı sağladığı ancak bunun temel nedeninin dersi veren öğretim elemanları olduğu belirtilmiştir. Ancak özellikle meslek bilgisi grubunda yer alan dersleri veren öğretim elemanlarının tüm öğretmenlik alanlarında aynı sunumlar üzerinden ders anlatması öğretim elemanları tarafından belirtilen önemli bir eleştiridir. Çoşkun ve Daloğlu'nun (2010) çalışma bulgularında da öğrenciler meslek bilgisi derslerinde öğretim elemanlarının fazlasıyla sunum merkezli bir yaklaşım kullanıldığı eleştirisini getirmişlerdir.

5.2. Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İngilizce Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencileriyle Yapılan alışma Sonuçları

- İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıfında okuyan öğrenciler okudukları üniversitelerin kütüphane, yabancı kaynaklara erişim, yurt dışı programlar ve öğretim elemanı sayısını yeterli bulmaktadır.
- İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri fakülteadaki sınıflarının yabancı dil öğretimine uygun teknolojik donanım açısından yetersiz bulmakta ve üniversitelerinin farklı kurum ve kuruluşlar (British Council ve Konsoluklar gibi) işbirliği yapmadığını düşünmektedir.
- İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri bölümdeki öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine rehberlik ettiğini, alandaki yenilikleri takip ettiğini ve dersleri etkili ve verimlik kılacak bilgi ve donanıma sahip olduğunu düşünmektedir.
- İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri fakültelerin fiziki donanımları ile kütüphane olanaklarını ve öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik durumlarını oldukça önemli bulmaktadır.
- İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri aldıkları lisans eğitim programını güncel ve öğrenci merkezli bulmakta, ayrıca programın ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, gerçek yaşamla ilişkili, grupla çalışmaya ve işbirlikçi öğrenmeyi de desteklediğini düşünmektedir. Öğrenciler ayrıca dersler arasında öncelik sonralık ilişkisi olduğunu ve dersler için ayrılan sürenin ise yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak öğrenciler programda sunulan derslerin çoğunun birbirinin tekrarı veya benzeri olduğunu düşünmektedir.
- İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri kendilerini programda sunulan alan, meslek ve genel kültür bilgisinde yeterli bulmaktadır. Öğrenciler kendilerini en fazla alan bilgisinde yeterli bulmaktadır. Ayrıca, URAP üniversite sıralamasına göre alt grupta yer alan üniversitelerde okuyan öğrencilerin öğretmenlik yeterlik algıları çalışmada yer alan diğer 2 gruptaki üniversite öğrencilerinkinden daha düşüktür.
- Öğrenciler, İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programında yer alan dersler arasında mesleki ve kişisel gelişimlerine en fazla Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrencilerin en fazla

alan bilgisi grubunda yer alan derslerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir.

- Öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine en az katkı sağladığını düşündükleri dersler genel kültür bilgisi grubunda yer alan derslerden oluşmaktadır. Öğrenciler özellikle Bilgisayar, Türkçe, Tarih derslerini aktif öğretmenlik hayatlarında kullanamayacaklarını düşünmektedir. Öğrenciler ayrıca meslek bilgisi grubunda yer alan Türk Eğitim Tarihi ile Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını düşünmektedir.

Öğretim Elemanlarıyla Yapılan Çalışma Sonuçları

- Öğretim elemanları üniversitelerini teknik altyapı, online veri tabanlarına erişim bakımından yeterli bulmakta ancak sınıfların sıra düzeni ve ses sistemi gibi donanımlarını özellikle dil becerileri dersleri için yetersiz bulmaktadır. Ayrıca kütüphanelerde alana yönelik basılı materyalin eksik olduğu belirtilmiştir.
- Öğretim elemanları bölümlerindeki öğretim elemanlarını nitelik bakımından yeterli bulmakla birlikte nicelik bakımından sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir.
- Öğretim elemanları üniversiteleri Erasmus ve Mevlana gibi programlar konusunda yeterli bulmaktadır ancak anlaşma yapılan ülkelerin anadili İngilizce olmayan ülkelere oluşması ve programlar arasındaki uyumsuzluk getirilen eleştiriler arasındadır. Ayrıca, öğretim elemanları yurt dışından öğrencilerin gelmemesini bu programların aksayan yönleri olarak değerlendirmektedir.
- Öğretim elemanları İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programını güncel bulmamakta, bu kapsamda, programdaki dersler arasında öncelik sonralık ilişkisinin yeniden düzenlenmesi ve yeni derslerin eklenmesi gerektiğini düşünmektedir.
- Öğretim elemanları mevcut programda yeterli teori dersinin olduğunu ancak uygulamaya yönelik derslerin az olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanları ayrıca programda öğrencilerin özellikle hedef dildeki yeterliklerini geliştirmeye yönelik daha fazla derse yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları meslek bilgisi grubunda yer alan dersleri yetersiz bulmaktadır. Öğretim elemanları bu derslerin alan öğretimine yönelik ve İngilizce verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca bu derslerin daha etkili olabilmesi için İngilizce öğretmenliğindeki öğretim elemanları tarafından verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

- Öğretim elemanları genel kültür bilgisi grubunda yer alan derslerin hedef dilin kültürüne yönelik derslerden oluşması gerektiğini düşünmektedir. Özellikle kültürlerarası köprü vazifesi gören yabancı dil öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim konulu dersler alması gerektiğini düşünmektedir. Öğretim elemanları ayrıca bu grupta Tarih, Türkçe gibi zorunlu dersler yerine daha fazla seçmeli ders seçeneğinin bulunması gerektiğini düşünmektedir.

İngilizce Öğretmenleriyle Yapılan Çalışma Sonuçları

- İngilizce öğretmenleri lisans programında öğrendiklerini öğretmenlik yaptıkları mevcut koşullarda uygulayamadıklarını düşünmektedir. Bunun nedenleri ise; ideal sınıf ortamlarına göre eğitim almaları, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki fiziki altyapının (sınıf donanımları, sınıf mevcutları ve ders materyalleri) İngilizce öğretimi için yetersiz olmasıdır. İngilizce öğretmenleri ayrıca İngilizce dersine gereken önemin verilmediğini düşünmektedir.
- İngilizce öğretmenleri lisans eğitim programının nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştiremediğini düşünmektedir. Bunun nedenleri ise lisans programının İngilizce dil yeterliğine yönelik yeterli ders sunmaması, teori ders saatinin fazla olması ve gerçek okul ortamlarından uzak bir eğitim içeriğine sahip olmasıdır.
- İngilizce öğretmenleri alan bilgisi grubunda özellikle konuşma ve yazma gibi üretimsel becerileri kapsayan İngilizce dil yeterliği derslerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler lisans eğitim programına daha fazla uygulama dersi ve metodoloji dersi eklenmesi gerektiğini düşünmektedir.
- İngilizce öğretmenleri meslek bilgisi grubunda yer alan derslerin sadece KPSS'ye yönelik olduğunu ve bu derslerin alana yönelik ve alan öğretim elemanları tarafından verilmesi durumunda daha etkili olacağını düşünmektedir.
- İngilizce öğretmenleri genel kültür derslerinin hedef dilin kültürüne yönelik derslerden oluşması gerektiğini düşünmektedir. Bu dersler arasında bulunan Türkçe, Tarih ve Bilgisayar dersleri yerine seçmeli ve uygulamalı derslere yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamanın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

- Öğretim elemanları, fakültelerin fiziki altyapısını yabancı dil öğretimi için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Sınıflarda sıra düzenleri yabancı dil öğretimine uygun olarak esnek hale getirilebilir ve internet bağlantıları güçlendirilebilir. Özellikle dil yeterliklerinin geliştirilmesi yönelik dersler için her sınıfta bilgisayar olması sağlanabilir ve bu ses sistemiyle güçlendirilebilir. Sınıflarda akıllı tahtaların bulunmaması ise öğretim elemanlarının belirttiği bir durumdur. Öğretmen adayları mezun olduklarında çalışacakları devlet okullarının çoğunluğunda akıllı tahta kullanmak durumunda kalacaklar. Bu nedenle sınıfların buna uyumlu hale getirilmesi sağlanabilir.
- Sınıf mevcutlarının kalabalık olması katılımcılar tarafından belirtilen diğer bir durumdur. Bölümlere alınacak öğrenci kontenjanlarını belirlerken Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının özellikle bölümde görev yapan öğretim elemanı sayısını dikkate alması oldukça önemlidir. Sınıf kontenjanları sınırlı tutabilir ve alanda akademik çalışmalara destek verebilecek öğretim elemanı yetiştirilmesi için çalışmalar yapılabilir. Alanda görev yapacak öğretim elemanı sayısını arttırmak için lisansüstü eğitim programlarının sayısı artırılabilir ve farklı üniversitelerde bu konuda işbirliğine gidilebilir.
- Kütüphanelerde yabancı dil öğretimine yönelik basılı yayınların yetersizliği öğretim elemanları tarafından belirtilen bir durumdur. İngilizce öğretmenliği lisans eğitiminde kullanılan materyallerin çoğunluğu İngilizce dilinde yayınlanan materyallerden oluşmaktadır ve bunlara erişim öğrenciler açısından zor ve masraflı olabilmektedir. Bu nedenle, alan öğretimine yönelik basılı kaynaklar üniversitelerin kütüphanelerince sağlanabilir.
- İngilizce öğretmen adaylarının yurtdışı deneyim kazanmaları oldukça önemlidir. Öğretim elemanları yurtdışı değişim programları için anlaşma yapılan üniversitelerin genellikle anadili İngilizce olmayan ülkelerden oluştuğunu belirtmiştir. Anadili İngilizce olan ülkelerde Erasmus ve Mevlana gibi yurtdışı programların etkin kullanılabilmesi amacıyla çalışmalar başlatılabilir. Üniversitelerin yurtdışı eğitim ofislerinin daha etkin çalışması sağlanabilir. Programların öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından etkin kullanılabilmesi için düzenli bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Katılımcılar ayrıca yurtdışından gelen öğrenci sayısının oldukça az olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ülkemize gelmeleri sağlamak için kapsamlı çalışmalar yürütülebilir ve bu konuda YÖK destekli projeler geliştirilebilir.

- İngilizce öğretmenliği lisans programının güncelleştirilmesi ve güncel yaklaşımları yansıtması gerekliliği öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. YÖK tarafından 2018-2019 yılından başlamak üzere eğitim fakültelerinin lisans programları değiştirilmiştir. Ancak uygulamaya konulan programların etkin olabilmesi için geniş bir kitleyle ihtiyaç analizlerinin yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda uygulamaya konulan program hakkında düzenli olarak öğrenci, öğretim elemanı ve mezunların görüşleri düzenli olarak alınmalıdır.
- Öğretim elemanları tarafından lisans programına getirilen önemli bir eleştiri programın esnek olmaması ve farklı ders imkânı sunmamasıydı. Yenilenen lisans programında belirtilen bu durumu ortadan kaldırmak için her dönem alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi alanlarına yönelik seçmeli ders eklendiği görülmektedir. Ancak bölümlerin ihtiyaçları farklılaşabilir ve bu nedenle programın daha esnek bir yapıya kavuşturulması veya bölümlerin programda değişiklik yapabilmesi sağlanabilir.
- Dersler arasındaki öncelik sonralık ilişkisinin sağlanması ve ders içeriklerinin net olması gerekliliği katılımcılar tarafından belirtilen bir durumdur. Bu konuda yenilenen programda özellikle içerik konusunda benzer derslere sahip alan bilgisi derslerine yönelik düzenleme yapılmıştır. Ancak ders içeriklerinin daha net belirlenmesi için bölümdeki öğretim elemanlarının ders içerikleri konusunda işbirliği yapması benzer içerikteki alan öğretimi derslerinde tekrara düşülmesini engelleyebilir.
- Öğretim elemanları yenilenen MEB haftalık ders çizelgelerinde İngilizce ders saatlerinin azaltılması ve kaldırılan Anadolu lisesi gibi uygulamalar neticesinde bölüme gelen öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerinin çok yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenleri İngilizce konuşma ve yazma gibi üretimsel becerilerde kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Bu nedenle lisans eğitiminin birinci yılında dil yeterliğine geliştirmeye yönelik dersler arttırılabilir ve tüm İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde zorunlu bir yıl İngilizce hazırlık eğitimi verilebilir.
- Öğretmen adaylarının ileride öğretmenlik yapacakları ortamlarda düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik verilecek olan dersleri tasarlayabilmeleri için lisans eğitimi esnasında buna yönelik dersler almaları oldukça önemlidir. Bu kapsamda, lisans programında üst düzey düşünme becerilerinin öğretime yönelik derslerin sunulması sağlanabilir.

- Öğretim elemanları yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik derslerin programa dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda fakültelerin ilgili bölümlerinden destek olarak programa yabancı dil öğretimde teknoloji kullanımına yönelik dersler eklenebilir.
- Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgi yeterliklerinin üniversitelere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, Farabi gibi yurtiçi değişim programları fakültelerde etkin kullanılarak öğrencilerin üniversiteler arasında değişim programlarına katılmaları sağlanabilir.
- Çalışmada öğrencilerin uygulamaya ve alan öğretimine yönelik dersleri kişisel ve mesleki gelişimlerine en fazla katkı sağlayan dersler olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenleri programın teorik ağırlıklı olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, yenilenen 2018 programında uygulamaya yönelik ders saatlerinde artış yapılmadığı görülmektedir. Teori ve uygulama dengesini sağlayabilmek için programda yer alan uygulama derslerinin sayıları arttırılabilir ve son sınıfta verilen Öğretmenlik Uygulaması dersleri, lisans eğitiminin daha erken yıllarında başlatılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde edindikleri tecrübeleri paylaşabilecekleri bir dersin programa dâhil edilebilir.
- Öğretim elemanları staj uygulaması kapsamında öğrencilerin farklı öğretim kademelerinde ve farklı okullara gitmelerinin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca mezun olan öğretmenlerin bir kısmının üniversitelerin yabancı diller bölümünde öğretim görevlisi olarak işe başlayabildiklerini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler ilk, orta, lise ve yükseköğretim kademelerinde görev yapabilmektedir. Ayrıca devlet okullarının yanı sıra özel okullarda da görev yapmaktadır. Bu kapsamda, staj yapılacak okullar belirlenirken bu çeşitliğin sağlanması için önlemler alınabilir. Ayrıca uygulamaya ve öğrencilerin pratik yapmalarına katkı sağlamak adına, üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde düzenlenen yabancı dil kurslarında öğrencilerin görev yapmaları sağlanabilir.
- Katılımcılar meslek bilgisi grubunda yer alan derslerin çok genel ve alana yönelik olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenleri ise bu derslerin bölümde görev yapan öğretim elemanları tarafından İngilizce verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu kapsamda, bu derslerin alana özgü verilmesi sağlanabilir. Eğitim bilimlerinde yer alan anabilim dallarının lisans

düzeyinde programları olmadığı için eğitim bilimlerinde lisansüstü yapan akademik personelin kendi lisans alanlarına uygun olan bölümlerde bu dersleri vermeleri sağlanabilir. Böylelikle eğitim bilimleri dersleri alana özgü verilebilir.

- Çalışmada sonucunda, katılımcıların programın genel kültür boyutunda yer alan dersleri yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğrenciler, Bilgisayar, Türkçe, Tarih ve İkinci Yabancı Dil derslerinin kendilerine herhangi bir katkı sunmadığını düşünmektedir. Yenilenen 2018 programında Bilgisayar dersi yerine Bilişim Teknolojileri dersi eklenmiştir. Bu dersin içeriğinin güncellenerek öğretmenlerin öğretimde etkin kullanabilecekleri bilgi iletişim teknolojilerinin sunulması sağlanabilir. Ayrıca hedef dilin kültürünü tanımaya yönelik derslerin programda bulunmamasının bir eksiklik olduğu öğretim elemanları tarafından belirtilmiştir. Yabancı dil öğretmen eğitiminin temel bileşenlerinden birinin hedef dilin kültürünü tanımaya yönelik derslerden oluşan kültür bileşeni olduğu düşünüldüğünde, bu tür derslere genel kültür grubunda yer verilmesi sağlanabilir. İkinci yabancı dil dersinin daha etkili verilebilmesi için ders içerikleri güncel dil öğretim yöntemlerine uygun hale getirilebilir.
- Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenleri lisans eğitiminde öğrendiklerini öğretmenlik yaptıkları gerçek eğitim durumlarında işe koşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun temel nedeninin ise ideal sınıf ortamına göre eğitim almaları olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacakları gerçek eğitim durumlarına uygun olarak yetişmeleri oldukça önemlidir. Özellikle imkânların sınırlı olduğu durumlarda eğitim ortamını düzenleyebilmeleri için gerekli bilgi ve beceri ile donatılmaları gerekmektedir. Bu nedenle program içerikleri gerçek eğitim durumları dikkate alınarak düzenlenebilir ve öğretmen adaylarının staj yaptıkları okulların farklı sosyo-ekonomik bölgelerden seçilmesi sağlanabilir.

5.3.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Yenilenen 2018 yılı İngilizce öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programına ile 2008 yılı programının karşılıklı incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma ölçek ve görüşme formuyla sınırlı tutulduğu için gerek fakültelerde gerekse mezun öğrencilerin öğretmenlik yaptıkları gerçek ortamda gözlemler yapılarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Lisans programının meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi boyutlarının ayrı ayrı incelendiği çalışmalar yapılabilir.

- İngilizce öğretmenliği bölümü bulunan özel üniversiteler ile devlet üniversitelerinin programları ve uygulamaları karşılıklı olarak incelenebilir.
- Çalışma kapsamında Van ilinde devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda farklı illerde ve özel okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin dâhil edildiği çalışmalar yapılabilir.

5.4. Yenilenen Öğretmenlik Lisans Programlarına İlişkin Değerlendirme

Bu çalışmanın yazım aşamasında Yükseksek Öğretim Kurulu Başkanlığınca Öğretmenlik Lisans Programlarında güncelleme yapılmış olup çalışmanın bu bölümünde yapılan yenilikler yer verilecektir. Öncelikle öğretmenlik lisans programlarında yapılan ortak değişiklikler ve bunların gerekçelerine yer verilecek, sonrasında İngilizce Öğretmenliği lisans programına yönelik yapılan değişiklikler bu çalışmanın çıktılarıyla birlikte değerlendirilecektir.

5.4.1. Öğretmenlik Lisans Programlarında Yapılan Değişiklikler

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1997, 2006 ve 2009 yıllarında güncelleme yaptığı öğretmenlik lisans programlarında 2018-2019 öğretim yılında birinci sınıflarda kademeli olarak uygulanmak üzere yeniden güncellemeye gitmiştir. Öncelikle 28.02.2017 tarihli ve YÖK Genel Kurulu kararıyla fakülterin genel şablonunda değişiklik yapılmış ve fakülte ile bölüm adlarındaki ilköğretim ve ortaöğretim ifadeleri kaldırılmıştır. Sonrasında eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren 25 lisans programında güncelleme yapıp uygulamaya konulmuştur. Öğretmenlik lisans programlarında yapılan güncelleme gerekçeleri özetle şu şekilde ifade edilmektedir.

- Öğretmen yetiştirme programlarında 1997, 2006 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmalarında, daha çok ilköğretim kademesiyle ilgili programlar üzerinde durulmuş ancak meslek bilgisi dersleri dışında ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında herhangi bir güncelleme yapılmamıştır. 2017 yılında fakülte şablonlarının değiştirilmesiyle ilköğretim ve ortaöğretim ayrımı kaldırılmış olup bütün lisans programlarıyla ilgili güncelleme ihtiyacı duyulması,
- Özellikle ortaöğretim alan öğretmenliklerinde, üniversiteler ve fakülteler arasında haftalık ders saati, ders kredisi ve AKTS yönlerinden uyumsuzlukların oluşması ve Erasmus, Mevlana, Farabi gibi programlar ile yatay geçişlerde aksaklıkların yaşanması,

- Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan program güncelleme çalışmaları ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin yeniden düzenlenerek 2017 yılında yayımlanmış olması,
- Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak 10. Kalkınma Planı (2014-2018), MEB'in Stratejik Planı (2015-2019), Türkiye Yükseköğretim Yeterlik Çerçevesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterliklerinin yayımlanmış olması,
- Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmaları paralelinde dünyada ve Türkiye'de lisans programlarında güncelleme çalışmaları ile çekirdek programların hazırlanmasına yönelik ihtiyacın oluşması,
- Bologna süreci kapsamında programlarda en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gerekli olmasına karşın öğretmen yetiştirme programlarında bu seçmeli derslerle ilgili karışıklığın oluşması,
- Öğretmen yetiştirme alanında alan bilgisi yeterliğinin yanında etik, moral, ahlaki ve kültürel konuların giderek önem kazanmasıyla, lisans programlarında bu konularda donanımlı ve gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacı,
- Öğretmenlik lisans programında mezun olan öğretmen adaylarının (i) evrensel, milli ve yerel/bölgesel kültürleri ve bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıyan; (ii) kültürel, etik, ahlaki değerler ve kişilik yönünden rol model olması, (iii) teknoloji okuryazarı, araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış olarak mezun olmasının beklenmesi.

(www.yok.gov.tr)

Belirtilen ihtiyaçlar çerçevesinde YÖK tarafından komisyonlar kurularak, alan tarama süreci yapılmış ve çeşitli komisyonlar kurularak ilgili tarafların görüş ve katkılarıyla öğretmenlik lisans programları güncellenmiştir. Lisans programlarının tüm öğretmenlik alanlarının Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi gruplarına yönelik ortak getirdiği yenilikler yönelik şu şekildedir:

Meslek Bilgisi Grubunda Yapılan Yenilikler

- Lisans programları bir önceki programdaki gibi 3 gruptan oluşmaktadır: Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür(GK).

- Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15- 20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır.
- Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Eğitimde Araştırma Yöntemleri)", "Eğitim Bilimine Giriş (Eğitime Giriş)", "Ölçme ve Değerlendirme (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme)" derslerinin adında ve içeriklerinde güncellemeler yapılmıştır. Bu derslerin yeni adları, parantez içinde yer aldığı şekliyle oluşturulmuştur.
- Öğretim İlke ve Yöntemleri", "Sınıf Yönetimi", "Eğitim Psikolojisi", "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" derslerinin adı aynen korunmuş, ancak içeriklerinde güncellemeler yapılmıştır.
- "Özel Eğitim" ve "Rehberlik" dersleri, bütün öğretmen adaylarının uygulamada ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler göz önüne alınarak "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" ve "Okullarda Rehberlik" şeklinde yeni adlar altında içerikleri de zenginleştirilerek yer almıştır.
- "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersi, içeriği güncellenerek programlarda "Öğretim Teknolojileri" adıyla yer almıştır.
- "Okul Deneyimi" dersi kaldırılarak yerine Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 olmak üzere iki dönemde yayılmıştır.
- Programlarda pek yer almayan veya seçmeli ders olarak çok az bir programda yer alan "Eğitim Sosyolojisi", "Türk Eğitim Tarihi", "Eğitim Felsefesi" dersleri, bütün lisan programlarında ortak meslek dersleri olarak yer almıştır. Ayrıca bütün programlarda meslek ahlâkı ve etiğiyle ilgili olarak "Eğitimde Ahlâk ve Etik" dersine yer verilmiştir.
- Materyal Geliştirmeyle ilgili konular ise ilgili alanın öğretimine yönelik dersler ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında yer almıştır.

Alan Eğitimi Grubunda Yapılan Yenilikler

- Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve Özel Öğretim Yöntemleri 2 dersleri lisans programlarında kaldırılmıştır. Bunların yerine ilgili alanın öğretimine dönük dersler açılmıştır.
- İlgili öğretmenlik alanıyla doğrudan ilgili olmayan bazı alan eğitimi dersleri programlardan kaldırılmıştır (Örneğin; İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında Fizik 1 ve Fizik 2 dersi gibi).
- Mevcut programlarda sadece "Özel Öğretim Yöntemleri 2 " dersinin içine sıkıştırılan ilgili alanın öğretimi, öğrenme ve öğretim yaklaşımları, öğretim

programları vb. konulara daha fazla ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda programlara dersin adının başına ilgili alanın adı getirilerek "... Öğretim Programları" ve "...Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" adındaki dersler, ortak ve ilgili öğretmenlik alanının öğretimine yönelik Alan Eğitimi (AE) dersleri olarak eklenmiştir. Böylelikle mevcut programlarda ilgili alanın öğretimiyle doğrudan ilişkili üç kredilik bir ders var iken, güncellenen programlarda, alan öğretimiyle ilgili hem ders sayıları hem de kredileri dört katına çıkartıldığı gibi bu derslerin işlevselliği de artırılmıştır.

- Birden fazla alt alandan oluşan programlarda Alan Eğitimi dersleri, MEB öğretim programının öğrenme alanları da dikkate alınarak yapılandırılmıştır.
- Birbirleriyle yakından ilişkili programların (örneğin; dil eğitimi programları) derslerinde dünyadaki genel eğilimlere uyularak programlar arasında ders adları, terminoloji ve içerikleri yönünden bir standartlaşma sağlanmıştır.
- Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmelerinde standart sağlayarak gelecek yıllarda öğrenci değerlendirmelerin bir üst öğrenim kademesine geçişte sağlıklı bir şekilde kullanabilmek amacıyla bütün öğretmenlik programlarına uygulama örneklerine dayalı Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi seçmeli dersi eklenmiştir.
- Öğretmen adaylarının daha nitelikli ders kitabı seçme ve kullanabilmeleri için programlara dersin adının başına ilgili alanın adı getirilerek "... Ders Kitabı İncelemesi" dersi eklenmiştir.

Genel Kültür Grubunda Yapılan Yenilikler

- Yabancı Dil 1 ve Yabancı Dil 2 derslerinin içerikleri, gramer öğretimi ağırlıklı olmaktan çıkartılarak işlevsel dil becerileri kazandırma amacına dönük şekilde gündelik hayatla da ilişkilendirilerek güncellenmiştir
- Türkçe 1: Yazılı Anlatım" ve "Türkçe 2: Sözlü Anlatım" derslerinin adları, yeni programlarda "Türk Dili 1 ve Türk Dili 2" şeklinde yer almış olup "Türk Dili 1" dersinin içeriği, yazılı ve sözlü anlatım; "Türk Dili 2" dersinin içeriği ise akademik dilin kullanımı ve metin yazma şeklinde yeniden düzenlenmiştir.
- "Bilgisayar 1 ve Bilgisayar 2" dersleri programlardan kaldırılmış olup bu derslerin yerine, güncel teknolojilerini içine alan "Bilişim Teknolojileri", eğitim ve öğretimle ilgili teknolojileri içeren "Öğretim Teknolojileri" dersleri eklenmiştir.
- "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi, içeriği güncellenerek bütün programlarda ortak ders olarak yer almıştır

Öğretmenlik Lisans Programlarının Tamamında Yapılan Ortak Değişiklikler

- Lisans programlarının toplam kredileri uluslararası standartlar da gözetilerek makul bir seviyeye çekilmiş olup toplam ulusal krediler, 140-150 arasındadır. Bunun yapılmasının temel amacı öğretmen adaylarının ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere etkin katılabilmesinin önünü açmaktır.
- Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) derslerinin ulusal kredileri ve AKTS yönünden bütün programlarda eşitlenmiştir.
- Programlarda yer alan Meslek Bilgisi (MB) derslerinin (Eğitime Giriş, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 dersleri hariç) lisans programları yönünden dönemleri farklılaştırılmıştır. Böylelikle lisans programları arasında eşdeğer olan Meslek Bilgisi (MB) derslerinin her dönem açılması sağlanarak alttan veya üstten ders almak isteyen öğrencilere kolaylık sağlanmıştır.
- Programlarda yer alan sınırlı sayıdaki seçmeli dersler artırılmış olup bütün programlarda seçmeli derslere %25 oranında yer verilerek Bologna sürecine uyum sağlanmıştır.
- Programlardaki Meslek Bilgisi (MB), Genel Kültür (GK) ve Alan Eğitimi (AE) seçmeli derslerinin sayısı, adları ve içeriklerindeki dağınıklıklar giderilmiş olup lisans programlarının üçüncü döneminden itibaren her döneme seçmeli dersler eklenmiştir. Ayrıca bütün programlar için ortak Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur.
- Programların Uygulama Esasları kısmında da belirtildiği üzere seçmeli derslerin zorunlu-seçmeli ders kategorisi olarak nitelendirilen bir kategoriye dönüşmeleri engellenmiştir.
- Lisans programlarında olabildiğince derslerin kısa içeriklerine yer verilerek bunların öğretim elemanlarınca oluşturulacak ders bilgi paketlerinin hazırlanmasında yol gösterici olması ve içerikler yönünden yükseköğretim kurumları arasında asgari bir standartlaşmanın sağlanması amaçlanmıştır (www.yok.gov.tr).

5.4.2. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yapılan Değişiklikler

YÖK tarafından 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflardan başlamak üzere uygulamaya konulan İngilizce öğretmenliği lisans programını 2006 yılı programından ayıran en belirgin özelliği programdaki ders saatleri ve oranları olmuştur.

2006 programında alan eğitimi programın %58'ini, meslek bilgisi %27'sini ve genel kültür grubu %15'ini oluştururken, 2018 programının %48'ini alan eğitimi, %34'ünü meslek bilgisi ve %18'ini genel kültür grubu dersleri oluşturmaktadır. Yenilenen programda yapılan değişiklikler programda yer alan 3 grup altında incelenmiştir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Alan Eğitimi Grubunda Yapılan Değişiklikler ve Yorumu

- 2006 yılı programında alan eğitimi 101 saatten oluşurken, 2018 yılında bu oran 71 saate düşürülmüştür.
- 2006 programında birinci sınıfın iki döneminde üçer saat bulunan Bağlamsal Dilbilgisi dersi kaldırılmıştır. İleri Okuma ve Yazma dersi kaldırılarak yerine Okuma Becerileri I-II ve Yazma Becerileri I-II her iki dönemde ikişer saat olarak konulmuştur. Çalışma bulguların görüşme yapılan öğretim elemanları öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin atırılması ve beceri temelinde ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri de benzer doğrultuda görüş bildirmiş olup dil becerileri derslerinin özellikle yazma gibi üretimsel becerilerin arttırılması yönünde görüş bildirmiştir. Bu açıdan incelendiğinde, dil becerileri derslerinin dil yeterliklerine göre ayrılarak programdaki ağırlıklarının arttırılması olumlu bir gelişmedir.
- 2018 programının alan eğitimi derslerinin yıllara dağılımına bakıldığında, birinci yıl dil yeterliklerini geliştirmeye yönelik derslerden, ikinci yıl edebiyat ve dil bilimi, üç ve dördüncü yıl ise alan eğitimine yönelik derslerden oluşmaktadır. Bu değişiklik, çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretim elemanları tarafından talep edilen bir değişikliktir.
- 2018 programında ikinci yarıyıldan İngilizce'nin Dil Yapısı adında yeni bir ders eklenmiştir ve dersin açıklamasında İngilizcenin sözcük ve tümce yapısı; basit, birleşik ve karmaşık tümce yapıları; zaman, kip, görünüş, çatı ve bunların bağlama uygun kullanımları ele alınması önerilmektedir. Temel dilbilgisi konularının yerine dilin yapısını tanımaya yönelik bir ders içeriğinin sunulması öğretmen adaylarının öğretecekleri dili analiz edebilmelerini sağlamakta ayrıca ikinci dönem alınacak olan dilbilim derslerine altyapı oluşturmaktadır. Dil bilim derslerinden önce, dil yapısını tanımaya yönelik bir ders sunulması çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretim elemanları tarafından belirtilen bir durum olup ders içeriğine uygun olarak verildiği takdirde ileriki dönemlere de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aksi takdirde yalın bir dilbilgisi dersi olacaktır ki

bu da talep edilen bir durum değildir.

- Yenilenen programda üçüncü yarıyıldan itibaren alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında açılmak üzere seçmeli dersler eklenmiştir. Seçmeli dersler lisans tamamlanana kadar her dönem devam etmektedir. Lisans programında seçmeli derslere yer verilmesi görüşme yapılan öğretim elemanları tarafından talep edilen bir uygulamadır. Seçmeli derslerin fazla olması programa esneklik katmakta, öğrencilerin talep ve istekleri doğrultusunda düzenleme yapılabilmesinin önü açılmaktadır.
- Programda üçüncü yarıyıldan itibaren alan eğitimi grubunda yer alan Anlatım Becerileri dersi kaldırılarak yerine Eleştirel Okuma ve Yazma dersi eklenmiştir. Programda yer alan ders içeriği hakkındaki bilgilendirme notunda, dersin amacının İngiliz dili eğitimi alanında seçilen güncel çalışmaların irdelenerek özetleme ve raporlama yapılması ve karşılaştırmalı metinlerin incelenerek özgün metin üretilme ifadeleri yer almaktadır. Öğretim elemanları çalışma kapsamında öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazma gibi üretimsel becerilerinde eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri de benzer şekilde programda İngilizce üretimsel becerilere daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.
- Alan eğitimi grubunda yer alan ve üçüncü ve dördüncü yarıyıldan verilen İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I-II dersleri yeni programda kaldırılmış ve bunların yerine üçüncü dönem İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları ile dördüncü dönem İngilizce Öğretim Programları dersleri eklenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen 2006 programına yönelik getirilen önemli eleştirilerden biri İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar dersi ile Özel Öğretim Yöntemleri ve Dil Becerilerinin Öğretimi derslerinin içerik bakımından örtüşmesiydi. Yenilenen 2018 programında bu derslerin kaldırılarak bu karışıklığı giderecek farklı dersler konmuştur. İngilizce öğretmen adaylarının alana yönelik program içerikli bir ders almaları oldukça önemlidir ancak gerek bu dersi gerekse son döneme yeni eklenen İngilizce Sınav Hazırlama dersini verebilecek öğretim elemanlarının yetişmesi oldukça önemlidir.
- Yenilenen programda İngiliz Edebiyatı ve Dilbilim dersleri iki dönem olarak üçüncü ve dördüncü dönemlerde eski programda olduğu gibi yer verilmiştir.
- Yenilenen programda alan eğitiminde yer alan derslerin neredeyse tamamının kredileri azaltılmış, derslerin uygulama kredileri kaldırılmıştır.

- 2006 yılı programında üçüncü ve altıncı dönemlerde yer alan İngilizce-Türkçe Çeviri ile Türkçe-İngilizce Çeviri dersleri tek derse indirilerek yedinci dönemde Çeviri dersi olarak yeniden düzenlenmiştir. Çeviri dersinin, programın son yılına eklenmesi çalışma kapsamında öğretim elemanları tarafından talep edilen bir durumdur. Ayrıca dersin tek döneme indirilmesi çalışma kapsamında yapılan öneriler arasında yer almaktadır.
- Yenilenen programda alan eğitimi kapsamında dördüncü döneme İngilizce Öğretim Programları, yedinci ve sekizinci dönemlere İngilizce Ders İçeriği Geliştirme ve İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama dersleri eklenmiştir. 2006 programında yer alan meslek bilgisi derslerinin alana özgü olarak verilmesi çalışma kapsamında yapılan öneriler arasında bulunmaktadır. Bu kapsamda, alana özgü ölçme ve değerlendirme dersinin olması istenen bir durumdur. Ancak bu dersleri etkili verebilecek özellikle İngilizce dersine yönelik program geliştirme ve ölçme alanında çalışmaları olan öğretim elemanlarının yetişmesi oldukça önemlidir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Meslek Bilgisi Grubunda Yapılan Değişiklikler ve Yorumu

Yenilenen İngilizce Öğretmenliği lisans programında, Meslek Bilgisi derslerinin kredileri genel olarak azaltılmış, diğer alanlarda olduğu gibi derslerdeki uygulama saatleri kaldırılarak sadece teorik olarak yer verilmiştir. Derslerde çeşitlilik sağlanmış ve üçüncü dönemden başlamak üzere seçmeli ders saatleri eklenmiştir. Programda yapılan diğer değişiklikler şu şekildedir:

- 2006 programında birinci yarıyıldaki Eğitim Bilimine Giriş olarak yer alan dersin adı Eğitime Giriş olarak değiştirilmiştir. Dersin içerikleri incelendiğinde ise eski programda ders içeriği diğer meslek bilgisi grubu dersleriyle örtüşürken yenilenen programda daha sade ve güncel içeriğe kavuşturulmuştur.
- Yenilenen programda Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Eğitimde Ahlak ve Etik ve Türk Eğitim Tarihi dersleri eklenmiştir. Ayrıca lisans programının son dört yarıyılında meslek bilgisi grubunda verilmek üzere seçmeli dersler eklenmiştir. Programda esnekliği sağlamak ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ders ekleyebilmek için seçmeli derslere yer verilmesi öğretim elemanları tarafından çalışma kapsamında sunulan önerilerden biridir.
- 2006 programında dördüncü yarıyıldaki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım olarak yer alan ders üçüncü yarıyıla alınmış ve dersin adı Öğretim

Teknolojileri olarak değiştirilmiştir. Derslerin içerikleri incelendiğinde, yenilen programda ders içeriğinin güncellenerek sadeleştirildiği ve alana özgü çalışmaların yapılması önerildiği görülmektedir.

- 2006 programında dördüncü yarıyılıda yer alan Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi Eğitimde Araştırma Yöntemleri olarak değiştirilmiştir. Ders içerikleri karşılaştırıldığında ise eski programa benzer bir içerikte olduğu ancak yeni programda eğitimde aksiyon araştırması konusunun eklendiği görülmektedir.
- Yenilenen programda, Bilimsel Araştırma Yöntemlerine benzer şekilde Ölçme ve Değerlendirme dersinin adı değiştirilerek Eğitimde Ölçme Değerlendirme yapılmıştır. Ders içeriği ise yenilenen programda daha sadeleştirilmiştir.
- 2006 programında birinci dönem Okul Deneyimi, ikinci dönem ise Öğretmenlik Uygulaması dersleri bulunmaktaydı. Yenilenen programda bu dersler birbirinin tekrarı olduğu için aynı adla Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 olarak yer almaktadır. Yenilenen programda dersin kredileri arttırılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin mesleki gelişimlerine en fazla katkı sağladıklarını düşündükleri ders Öğretmenlik Uygulaması dersi olduğu görülmektedir. Bu açıdan incelendiğinde dersin kredisinin arttırılması olumlu bir gelişmedir. Ancak öğretim elemanları bu dersin gözlem boyutunun daha erken dönemlerde başlayabileceğini önermektedir.
- 2006 programında son sınıfta yer alan Karşılaştırmalı Eğitim dersi yenilenen programda kaldırılmıştır ve bu dönemde Okullarda Rehberlik dersi eklenmiştir. 206 programında yedinci yarıyılıda Rehberlik ve Özel Eğitim adında iki ayrı ders bulunmaktaydı, yenilenen programda bu dersler Özel Eğitim ve Kaynaştırma ve Okullarda Rehberlik dersi olarak yeniden yapılandırılmıştır.
- 2006 programında Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve 2 olarak meslek bilgisi grubunda iki ders bulunmaktaydı ve bu ders her ne kadar meslek bilgisi grubunda yer alsada alan eğitiminde görev yapan öğretim elemanları tarafından verilmekteydi. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme sonucunda, bu dersin içeriğinin net olarak belirlenmediği için alan eğitimine yönelik olan diğer derslerle çakıştığı görülmekteydi. Bu dersin kaldırılarak alan öğretimine yönelik İngilizce Öğretim Programları, İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme ve İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama derslerinin eklenmesi içeriklerin daha net verilmesi açısından olumlu bir gelişme olarak görülmektedir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Genel Kültür Grubunda Yapılan Değişiklikler ve Yorumu

- Yenilenen programda genel kültür grubunda yer alan dersler birinci ve ikinci döneme toplanarak dersler arasında bir bütünlük sağlanmıştır. Derslerin adlarında bir takım değişiklikler yapılmıştır: Türkçe 1 Yazılı Anlatım ve Türkçe 2 Sözlü Anlatım dersleri Türk Dili 1 ve Türk Dili 2 olarak değiştirilmiştir. Bilgisayar 1 ve 2 dersi ise Bilişim Teknolojileri 1 ve 2, İkinci Yabancı Dil 1 ve 2 ise Yabancı Dil 1 ve 2 olarak düzenlenmiştir.
- Genel Kültür grubunda yer alan yabancı dil derslerinin erken dönemlere çekilmesi ve genel kültür grubunda daha fazla seçmeli derse yer verilmesi bu çalışma kapsamında öğretim elemanları tarafından talep edilen bir durumdur. Ayrıca Bilgisayar dersinin içeriğinin adının içeriğinin güncellenmesi talep edilen bir durum olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda yapılan değişiklikte çalışma kapsamında yer alan öneriler arasındadır.
- Çalışma kapsamında genel kültür grubundaki dersler öğrencilerin mesleki gelişimlerine en az katkı sağladığını düşündükleri dersler olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanları yabancı dil öğretmenlerinin genel kültür grubu kapsamında hedef dilin kültürünü tanımaya yönelik derslerin alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda ders içeriklerinde seçmeli ders olanağı sunmak dışında yeni derslerin eklenmediği görülmektedir.
- 2006 programında genel kültür grubunda yer alan ancak alan eğitimi kapsamında değerlendirilen Drama dersi yenilenen programda kaldırılmıştır. Benzer şekilde 2006 programında genel kültür grubunda yer alan ancak bu çalışma kapsamında meslek bilgisi grubunda yer alması önerilen Türk Eğitim Tarihi dersi yenilenen programda meslek bilgisi grubuna alınmıştır. 2006 programında Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi de genel kültür grubu derslerinden alınarak meslek bilgisi dersleri grubuna dâhil edilmiştir. Yenilenen programda ders gruplandırmalarında yapılan düzenlemeler, bu çalışma kapsamında öğretim elemanları tarafından talep edilen bir düzenlemedir.
- Genel Kültür grubunda yer alan Bilgisayar dersi araştırma kapsamında öğrencilerin kişisel gelişimlerine en az katkı sağladığı düşünülen derslerden biri olarak belirlenmiştir. Yenilenen programda Bilgisayar dersinin içeriğinin güncellendiği ve adının Bilişim Teknolojileri olarak değiştirildiği görülmektedir. Ancak güncellenen ders içeriğinde ders için belirlenen süreye kıyasla fazla konu eklendiği gözlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Alshuafian, A. S. (2009). *Key elements of the esl/efl teacher preparation program at the university of ha'il, Saudi Arabia: EFL practitioners and faculty perception.*. West Virginia University. West Virginia: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Alagözü, N. (2017). Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştirme sorunları. *Türkbilig*. 34: 241-247.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2015). *ACTFL/CAEP program standards for the preparation of foreign language teachers*. <http://www.actfl.org/assessment-professional-development/actflcaep>. Erişim tarihi: 27 Ekim 2015.
- Barahona D. M. (2014). Exploring the curriculum of second language teacher education. *Pontificia Universidad Catolica Valparaiso Perspectiva Educational. Formacion de Profesores*, 53 (2): 45-67.
- Bartolome, L.I. (1994). Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173–94
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Dördüncü Baskı. Ank.
- Berry, R. (1990). The role of language improvement in in-service teacher training programmes: Killing two birds with one stone. *System*, 18(1), 97-105.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: HeinleandHeinle.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canagarajah, A. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Cooper, T., Hall, J., Hawkins, A., LaFleur, R., Rossbacher, B., Tesser, C., et al. (2004). How foreign language teachers in Georgia evaluated their professional preparation: A call for action. *Foreign Language Annuals*, 37, 37–48.

- Cullen, R. (1994) Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal*, 48 (2), 162-172.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS Ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi Yayınevi.
- Çoskun, A. & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (6), 23-42.
- Çoşgun Ögeyik, M. (2009). Evaluation of English language teaching education curriculum by student teachers. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9 (1).
- Daloğlu, A. (1996). A case study on evaluating "The certificate for overseas teachers of English" curriculum at Bilkent University. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*. Vol: 8 (1).
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining highly qualified teachers: What does scientifically-based research actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-21.
- Darling-Hammond L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*: 57 (3).
- Day, R. R. (1991). Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. *Issues in Language Teacher Education. Anthology Series 30*, 38-48.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirpolat, C. B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı. sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA Analiz*, 131.
- Dhonau, S., McAlpine, D., & Shrum, J. (2010). What is taught in the foreign language methods course? *NECTFL Review*, 66, 73-95.
<http://www2.dickinson.edu/prorg/nectfl/review66Dhonau.pdf>. Erişim tarihi: 6 Şubat 2017
- Doff, A. (1987). Training materials as an instrument of methodological change. In R. Bowers (Ed.), *Language Teacher Education: An integrated Programme for ELT Teacher Training*. ELT Documents 125:67-71. Basingstoke: Macmillan for Modern English Publications.
- EF English Proficiency Index. (2015). EF EPI Index 2015. <https://www.ef.com.tr/epi/>

Erişim tarihi: 17 Nisan 2018.

- Eret, E. (2013). *An Assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Erozan, F. (2005). *Evaluating the language improvement courses in the undergraduate ELT curriculum at Eastern Mediterranean University: A case study*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europa 2012*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143enn.pdf. Erişim tarihi: 28 Ekim 2015.
- Ertürk, S. (1998). *"Eğitimde program geliştirme"* Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eslami, Z. R. Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, english proficiency, and instructional strategies: A study of nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11 (4).
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Essex UK: Pearson Education Limited.
- Fan, X., Thompson, B., and Wang, L. (1999), "Effects of Sample Size, Estimation Methods, and Model Specification on Structural Equation Modeling Fit Indexes," *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 56-83.
- Fandino, Y. (2012). Knowledge Base and EFL Teacher Education Programs: A Colombian Perspective. *Medelin-Colombia*, Vol. 18 (1). www.udea.edu.co/ikala Erişim tarihi: 20 Mart 2016
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: alternative Approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education INC.
- Freeman, D., & Johnson, K.E. (1998). Reconceptualising the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397–417.
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 72–79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Galluzzo, G.R. (1983) *An evaluation of teacher education program*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED229373.pdf>. Erişim Tarihi: 13 Mart 2017.
- González, A. (2000). The new millennium: More challenges for EFL teachers and teacher educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2, 5-14.
- Gürsoy, E. (2013). Improving Practicum for a Better Teacher Training. *Procedia*, 93: 420-425.

- Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*: 30-39. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hismanoğlu, S. (2012). İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 330-341.
- Hlas, A. C., & Conroy, K. (2010). Organizing principles for new language teacher educators: The methods course. *NECTFL Review*, 65, 52–66. <http://www2.dickinson.edu/progrg/nectfl/review65Cummings.pdf>. Erişim tarihi: 12 Şubat 2017
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M.: Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999), "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives," *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Huhn, C. (2012). In Search of Innovation: research on effective models of foreign language teacher preparation. *Foreign Language Annals*. 45,163-183.
- Johnson, K.E. (2009). Trends in second language teacher education. In Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.). (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanatlar, A. Z. (1996). *An evaluation of the M.A: TEFL program at Bilkent University*. Bilkent Üniversitesi. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey, *ELT Weekly*, 4 (15).
- Kamamurthy, K. (2015). *Teacher professional development for English language education in India*. The State University of New Jersey. New Jersey: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kaur, G., Yuen, C., & Kaur, S. (2011). Assessing ESL teacher trainees' content, pedagogical, and professional knowledge base. *The Assessment Handbook*, 4(2), 4-15.
- Kırmızı, Ö. (2011). *An Evaluation of M.A. Elt Programs in Turkey*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe University, Ankara.
- Kızıltan, N. (2011). Pre-service EFL teachers' attitudes towards language acquisition courses. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 7 (1), 72-86.

- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling*. (Second Edition). New York: The Guilford Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Küçüköğlü, H.(2015). *Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Doktora Programlarının Değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Lafayette, R. C. (1993). Subject-matter content: What every foreign language teacher needs to know. In G. Guntermann (Ed.), *Developing language teachers for a changing World*: 125-157. Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Lange, D.L. (1990). A Blueprint for a teacher development program. In J.C. Richards & D. Nunan (Ed.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, D. (1991). Subject knowledge and its application: problems and possibilities for teacher educators. *Journal of Education for Teaching*. 17 (2): 113-128.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2009b). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2513_0.html Erişim tarihi: 15 Mayıs 2017.
- Medgyes, P. (2001). *When the teacher is a non-native speaker*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Third edition.
- Memduhoğlu, H.B., 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).
- Ornstein, C. A. ve Hunkins, P.F. (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues*. USA: Pearson Education, Inc.
- Ögeyik, M. (2009). Evaluation of English language teaching education curriculum by student teachers. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9(1).
- ÖSYM (2018). *2018 YKS Değerlendirme Raporu*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDegrapor06082018.pdf>. Erişim tarihi: 18 Aralık 2018.
- ÖSYM (2018). *2017 KPSS-ÖABT sonuçlarına ilişkin sayısal veriler*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/OABT/SayisalBilgiler04082017.pdf> adresinden 20 Mayıs 2018 tarihinde ulaşılmıştır.

- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. TÜSIAD. file:///C:/Users/Hp/Downloads/TUSIAD-Rapor-egitim-Aralik2013.pdf. Erişim tarihi: 17 Nisan 2017.
- Özçelik, D.A. (1991). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign language teacher education programmes. *Language Teaching Research*, 13(3), 259-278.
- Peyton, J. K. (2005). Professional development of foreign language teachers, ERİC No:ED414768, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414768.pdf> . Erişim tarihi: 17 Mart 2017.
- Reves, T. Medgyes, P. (1994). The non-native english speaking EFL/ESL teachers’ self Image: An international survey. *System*, 22(2):353-367.
- Roberts, J. 1998. *Language teacher education*. London: Arnold
- Richards, J. (1998). *Beyond training*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. (2005). “Teachers, schools, and academic achievement”. *Econometrica* 73 (2), 417–458.
- Samimy, R., & Brutt-Griffler, J. (1999). To be a native or nonnative speaker: Perceptions of "nonnative" students in a graduate TESOL program. In G. Braine (Ed.), *Nonnative educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sato, Y. (2006). *Teacher education for teaching English as a foreign language to children in Japan*. Simon Fraser University: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Schick. J. E. & Nelson, P.B. (2001). Language teacher education: The challenge for the twenty-first century. *The Clearing House*, 74 (6), ProQuestCentral.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates’ reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32, 369-378.
- Senemoğlu, N. (1989). Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirmede Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Etkilliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4:109-126.

- Senemoğlu, N. (1991). *A study of initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey* Leicester: The University of Leicester: *Yayınlanmamış araştırma raporu.*
- Senemoğlu, N. (2009). Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri. *Ankara Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*, 64, 36-39
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya.* Anı Yayıncılık: Ankara.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (2010). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (4th ed.). Boston: Cengage.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Soleimani, H. Zanganeh, H. (2014). A Survey on Knowledge, Disposition, and Performances of Pre-service EFL Teacher Training Programs in Iran. *Procedia*, 98: 1802-1810.
- Soodak, L.C. Podell, D. M. (1996). Teacher Efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*. 12 (4), 401-411.
- Steiger, J.H. (1990), Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 214-12.
- Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (1990). *Systematic evaluation.* Lancaster: Kluwer-Nijhoff.
- Şehribanoğlu, S. (2005). "Yapısal Eşitlik Modelleri ve Bir Uygulaması", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Zootekni Anabilim Dalı, Van.
- Tarone, E., & Allwright, D. (2005). Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives*: 5-24. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ur, P. (1992). Teacher Learning. *ELT Journal* 46 (1), 56-61.
- Uzun, L. (2016). Evaluation of the latest English language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees' perspective. *Cogent Education*, 3: 1-16.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J., Roberts, J. T. , *Evaluation in ELT*, 1994. Oxford: Blackwell

- Wilbur, M. (2007). How foreign language teachers get taught: Methods of teaching the methods course. *Foreign Language Annals*, 40, 79–101.
- Worthern, B. R., Sanders J. R. ve Fitzpatrick J. L. (1997). “*Program evaluation Alternative approaches and practical guidelines-*“. New York: Longman, Inc.
- Wu, S.H. (2007). *Efficacy of one elementary preservice teacher education program in Taiwan in preparing non-native speakers to teach English as an International language*. University of Hawai, Manoa: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yavuz, A. & Topkaya Zehir, E. (2013). Teacher educators’ evaluation of the English language teaching programs: a Turkish Case. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7 (1), 64-83.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu] (2009). *İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri*https://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/ingilizce_ogretmenligi.pdf/20a01aab-7720-43e0-8215-749d3f5f8838. Erişim tarihi: 01 Kasım 2015
- Yıldırım, A., H. Şimşek (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zhan, S. (2008). Changes to a Chinese pre-service language teacher education program: analysis, results and implications. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 36(1), 53-70

EKLER

EK-1 **İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ** **VE ÖLÇEĞİ**

Değerli Öğrenciler,

Bu anket sizlerin “İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı” hakkındaki düşüncelerinizi belirlemek ve “İngilizce Öğretmenliği Program Yeterliliğinizi” belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket 4 bölümden oluşmaktadır: 1. Bölümde kişisel bilgileriniz ve tercihleriniz ile alanınıza ilişkin açık uçlu sorular bulunmaktadır. 2. Bölümde İngilizce Öğretmenliği lisans eğitim programı hakkındaki görüşleriniz belirlenmeye çalışılmaktadır. 3. Bölümde her dersin mesleki/kişisel gelişiminize olan katkısı araştırılmaktadır. Son bölümde ise İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlilikleriniz belirlenmeye çalışılmaktadır. Elde edilecek sonuçlar, doktora tez çalışması kapsamında bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Verilen ifadeleri okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı aşağıdaki örnekte gösterildiği şekilde işaretleyiniz.

(1= Hiç Katılmıyorum 5 =Tamamen Katılıyorum)

	Katılma Dereceniz			
Bu ankette gerçek görüşlerimi beyan edeceğime inanıyorum.	1	2	3	5

Anketteki ifadeleri okuduktan sonra aklınıza ilk gelen kutucuğu işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz soru bırakmayınız. Size verilen anketin I. bölümünde belirtilen alan üzerine lütfen üniversitenizin adını yazınız.

Ankette sunulan soruların tamamına vereceğiniz cevaplar, araştırmanın başarıyla sonuçlanmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz

Dr. H. Basri MEMDUHOĞLU- Danışman
Şehnaz Nigar ÇELİK- Doktora Öğrencisi

1. BÖLÜM

Cinsiyetiniz : K E

Üniversitenizin Adı :

1. Yurt dışı deneyiminiz oldu mu? Evet Hayır

Cevabınız EVET ise hangi amaçla ve ne kadar süreyle yurtdışında bulunduğunuzu yazınız:

(Örn. Tatil, Erasmus-değişim programı vb/ 6 ay- 2 hafta)

.....
.....

2. İngilizce Öğretmenliği Bölümünü isteyerek mi seçtiniz. Evet Hayır

3. İngilizceyi, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalına gelmeden önce ilk nerede öğrendiniz? Açıklayınız

.....
.....

4. Ders dışında İngilizce okumalar (farklı metin, kitap, vb.) yapar mısınız? Ne tür metinler okursunuz?

.....
.....

5. Okuduğunuz İngilizce Öğretmenliği Lisans programını başkalarına önerir misiniz? Cevabınız HAYIR ise nedenini açıklar mısınız?

.....
.....

2. BÖLÜM

A- Fakülte-Bölüm Olanakları	Katılma Dereceniz					Ne kadar önemli? (1= az → 5= çok)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Üniversitemiz kütüphanesinde İngilizce öğretimine yönelik yeterli kaynak bulunmaktadır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Fakültemiz yabancı kaynaklara erişim olanağı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Fakültemiz yurt dışında deneyim kazanma (Erasmus-Mevlana) imkânı sunmaktadır	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4 Fakültemiz yabancı dil öğretimine yönelik farklı kurum ve kuruluşlar (British Council, Konsoluklar, vb.) ile işbirliği yapmaktadır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Sınıflar yabancı dil öğretimine uygun teknolojik altyapıyla donatılmıştır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Anabilim dalındaki öğretim elemanı sayısı yeterlidir	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Öğretim elemanları mesleki gelişimimizde bize rehberlik etmektedir	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Öğretim elemanları, alanlarıyla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri izlemektedir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Öğretim elemanları uzmanlık alanlarına uygun dersleri yürütmektedir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Öğretim elemanları öğrencilere ders dışında da yardımcı olmaktadır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Öğretim elemanları dersleri etkili ve verimli kılacak bilgi ve donanıma sahiptir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
B. Programın Genel Özellikleri										
<i>İngilizce Öğretmenliği lisans programı /programında;</i>	1	2	3	4	5					
1. Günceldir	1	2	3	4	5					
2. Öğrenci merkezlidir	1	2	3	4	5					
3. İlgili ve ihtiyaçlarımıza uygundur.	1	2	3	4	5					
4. Teori-uygulama dengesi sağlanmaktadır.	1	2	3	4	5					
5. Nitelikli bir İngilizce öğretmeni olabilmemiz için yeterlidir	1	2	3	4	5					
6. Öğrendiklerimizi paylaşabileceğimiz yansıtıcı uygulamaları desteklemektedir.	1	2	3	4	5					
7. Öz-değerlendirme yapabilmemize imkan sağlamaktadır.	1	2	3	4	5					
8. Grupla çalışmayı, işbirlikli öğrenmeyi desteklemektedir.	1	2	3	4	5					
9. Üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı düşünme eleştirel düşünme, vs.) geliştirmektedir.	1	2	3	4	5					
10. Dersler arasında öncelik-sonralık ilişkisi gözetilmektedir	1	2	3	4	5					
11. Dersler için ayrılan süre yeterlidir	1	2	3	4	5					
12. Dersler birbirinin benzeri/tekrarıdır	1	2	3	4	5					
13. Dersler gerçek yaşamla (öğretmenlik yapacağımız gerçek ortamlarla) ilişkilidir.	1	2	3	4	5					

4. BÖLÜM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAM YETERLİK ÖLÇEĞİ

<i>İngilizce Öğretmenliği lisans programında sunulan dersler sayesinde;</i>	☹					☺
1. İngilizce yazılan her türlü metni kolaylıkla anlayabilirim.	1	2	3	4	5	
2. Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5	
3. Görüş ve düşüncelerimi İngilizce yazılı olarak aktarabilirim.	1	2	3	4	5	
4. İngilizce dinlediğim herhangi bir metni anlayabilirim.	1	2	3	4	5	
5. İleri seviye İngilizce dil yapılarını ve işlevlerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5	
6. İngilizce sözcükleri anlaşılır ve doğru bir şekilde telaffuz edebilirim.	1	2	3	4	5	
7. Ders boyunca zorluk çekmeden tamamen İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5	
8. İngilizce ve Türkçenin dil yapılarını karşılaştırarak analiz edebilirim.	1	2	3	4	5	
9. Öğrencilere İngilizce dilbilgisi yapılarını bağlam içerisinde verebileceğim etkinlikler düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
10. Öğretme-öğrenme sürecini dört dil becerisinin öğretimine yönelik düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
11. Yeni kelimeleri bağlam (metin) içerisinde öğretebileceğim etkinlikler hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	
12. Okulöncesi öğrencilerine yönelik İngilizce öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
13. İlkokul öğrencilerine yönelik İngilizce öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
14. Ortaokul öğrencilerine yönelik İngilizce öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
15. Lise öğrencilerine yönelik İngilizce öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
16. Farklı sınıf düzeylerinde İngilizce konuşma becerisini kazandıracak eğitim durumlarını içeren ders planı hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	
17. Farklı sınıf düzeylerinde İngilizce yazma becerisini kazandıracak eğitim durumlarını içeren ders planı hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	
18. Farklı sınıf düzeylerinde İngilizce okuduğunu anlama becerisini kazandıracak eğitim durumlarını içeren ders planı hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	
19. Farklı sınıf düzeylerinde İngilizce dinleme becerisini kazandıracak eğitim durumlarını içeren ders planı hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	
20. Telaffuz (fonetik) öğretimine yönelik ilgi çekici öğretim etkinliği hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	
21. MEB tarafından hazırlanan öğretim programındaki kazanımlara (hedef davranışlara) uygun öğretme-öğrenme ortamı düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
22. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR) belirtilen dil seviyelerine uygun öğretme-öğrenme ortamını düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
23. Bilgi-iletişim teknolojilerini İngilizcenin öğretiminde etkili olarak kullanabilirim.	1	2	3	4	5	
24. Öğrencilerin dil seviyelerine; ilgi ve ihtiyaçlarına göre kullanılacak ders materyallerini değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5	
25. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders materyallerini uyarlayabilirim.	1	2	3	4	5	
26. Gerekğinde farklı eğitim durumlarına uygun İngilizce ders materyalleri hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	
27. İngilizcenin öğretiminde farklı materyalleri (flashcards, chards, puppets vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5	
28. Etkili öğrenmeyi sağlamak için İngilizce öğretimine yönelik farklı etkinliklerden (eğitsel oyun, drama, vb.) yararlanabilirim.	1	2	3	4	5	
29. Öğrencilere İngilizce öğrenme süreçlerini değerlendirmelerinde rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5	

30. Portfolyo, gözlem, kavram haritaları gibi çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerini etkili olarak kullanabilirim.	1	2	3	4	5
31. Dört dil becerisini değerlendirmeye yönelik farklı ölçme-değerlendirme araçları geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
32. Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirim.	1	2	3	4	5
İngilizce Öğretmenliği lisans programında sunulan dersler sayesinde;	☹				☺
33. Öğrencilerin üst-düzy düşünme becerilerini (yaratıcı düşünme eleştirel düşünme, vb.) kullanabilecekleri etkinlikler düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
34. Öğrencilere İngilizce konuşan toplumların kültürlerini keşfedebilecekleri öğretme-öğrenme ortamları düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
35. Öğrencilere dil ve kültür arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim	1	2	3	4	5
36. Kendi kültürümüzü, kültürel örüntülerini ve uygarlığını bilirim.	1	2	3	4	5
37. İngilizce konuşan toplumların kültürel özelliklerini bilirim.	1	2	3	4	5
38. Farklı metinlerdeki İngilizce konuşan topluluklara özgü kültürel öğeleri (atasözü/deyim/kalıplaşmış ifadeleri) anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
39. Türk eğitim sisteminin yapısını (örgüt ve yönetim yapılanmasını) bilirim.	1	2	3	4	5
40. Türk eğitim sisteminde yer alan eğitim kademelerinin fonksiyonlarını bilirim.	1	2	3	4	5
41. Türk eğitim sisteminin sürecini (işleyişini) bilirim.	1	2	3	4	5
42. Türk eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri bilirim.	1	2	3	4	5
43. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
44. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
45. Konuları gerçek yaşamla ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5
46. Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	1	2	3	4	5
47. Beden dilini (ses tonu, jest, mimik) etkili bir biçimde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
48. Öğrencilerin gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklarına uygun olarak öğretimi düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
49. Öğretimde uygun dönüt, düzeltme ve pekiştirme yapabilirim.	1	2	3	4	5
50. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
51. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapabilirim.	1	2	3	4	5
52. Sınıfın fiziksel ortam düzenlemesini (ortama düzeni, vb.) öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
53. Sınıf içinde istenmeyen davranışları kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
54. Belli başlı eğitim felsefelerini ve bunların eğitim uygulamalarına yansımalarını bilirim	1	2	3	4	5

EK-2

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/03/2017-E.19655

HİZMETE ÖZEL



T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 75654547-605.01-E.19655
Konu : Okutman Şehnaz Nigar ÇELİK' in Veri
Toplama Talebi Hk.

18/03/2017

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Okutman Şehnaz Nigar ÇELİK' e Ait 13.03.2017 Tarihli Dilekçe.

Enstitümüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Okutman Şehnaz Nigar ÇELİK' in "Türkiye' de Uygulanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Öğrenci, Öğretim Elemanı, ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında okumakta olan öğrencilere, aynı üniversitelerin belirtilen bölümünde görev yapmakta olan Öğretim Elemanlarına ve Van İli Tuşba, İpekyolu ve Edremit İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki okullarda görev yapmakta olan İngilizce Öğretmenlerine anket uygulamak, görüşme formları düzenlemek suretiyle veri toplamak amacıyla gerekli izinlerin alınması isteği hakkında düzenlenen evraklar Ek'te sunulmuş olup, yukarıda sayılan Üniversitelerden ve Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izinlerin alınması için gerekli yazışmanın yapılması hususunda;

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Doç. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü

Ek:

- 1- Dilekçe ve Uygulama Yapılacak Yerler. (2 sayfa)
- 2- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi. (6 sayfa)
- 3- Öğretim Elemanı Görüşme Soruları. (2 sayfa)
- 4- İngilizce Öğretmenleri Görüşme Formu. (1 sayfa)

14/03/2017 B.İşl.
14/03/2017 Enst.Sek.

Cesim ALADAĞ
Servet CAN

HİZMETE ÖZEL

Adres: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Zeve
Kampüsü 65080 Tuşba / Van
Telefon: +90 432 2251634 Faks: +90 432 2251234
e-Posta: egitimbilens@yyu.edu.tr Elektronik Ağ: http://www.yyu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Cesim ALADAĞ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Dahili No: 2912

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 69206118/44/5017503>
Konu : Araştırma İzni

12.04.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20/03/2017 tarih ve 4486 sayılı yazıları.

İlgi yazı ekinde gönderilen tezli yüksek lisans öğrencisi Şehnaz Nigar ÇELİK' e ait anketin, müdürlüğümüzce oluşturulan "Anket Araştırma ve İnceleme, Başvuruları Değerlendirme Komisyonu" nun 04.04.2017 tarih ve 06 nolu karar sayısında belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Şakir SİĞİNÇ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Uygun Görüşle Arz Ederim
...../...../2017
Nuran ALTAN GÖL
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

O L U R
...../...../2017
Kıyasettin KİREKİN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad. 65040 - VAN
e-posta : yulksekoğretimyurdaisi65@meh.gov.tr
İnternet: <http://van.meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi İçin: T.ŞELE Şef (Dâhili 191)
Telefon: 0(432) 222 41 62-63,64,65,69,67
Fax:0(432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden CE94-C2C0-3dC8-bbc5-08d7 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.



**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
17.04.2017	02	04	1/2

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 17.04.2017 tarihinde Başkan Prof. Dr. Seval YAVUZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KARAR-4: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğünde görev yapan Okutman Şehnaz Nigar ÇELİK tarafından gerçekleştirilecek olan “Türkiye’de Uygulanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Öğrenci, Öğretim Elemanı ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı tez için hazırlanan anket Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında değerlendirilmiş olup uygulanmasının ilgili birimin izni doğrultusunda uygun olduğuna, durumun başvuru sahibine ve ilgili birime bildirilmesine oybirliğiyle,

İMZA Prof. Dr. Seval YAVUZ Başkan		
İMZA Prof. Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ Bşk.Yrd.	İMZA Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK ÜYE	İMZA Prof. Dr. Hatice PAMİR ÜYE
İMZA Prof. Dr. Melis MİNİSKER ÜYE	İMZA Prof. Dr. Murat TEK ÜYE	İMZA Prof. Dr. Tülin URAL ÜYE

Doküman No:902-01-FR 006

İlk Yayın: 11.12.2015

Rev. Tarihi:

Rev. No: 00

Sayfa 1 / 1

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Şehnaz Nigar ÇELİK
Doğum Yeri ve Tarihi : İskenderun, 04.11.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Ankara Üniversitesi, DTCF, İngiliz Dili Edebiyatı
Yüksek Lisans Öğrenimi :Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim
Bildiği Yabancı Diller :İngilizce ve Almanca

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar 2005-2007: Tufanbeyli Lisesi, Adana, İngilizce Öğretmeni
2007-2008: Türküzü Oğuzhan Endüstri Meslek Lisesi, Ankara, İngilizce Öğretmeni
2008-2013: Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı, Eğitim Uzmanı
2013-2014: Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Öğretim Görevlisi
2014-Halen: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

İletişim

E-Posta Adresi :sncelik@yyu.edu.tr ; sehnazvenigar@yahoo.com



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

07.12.2019.

Tez Başlığı / Konusu

Türkiye'de uygulanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Eğitim Programının Öğrenci, Öğretim Elemanı ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 213... sayfalık kısmına ilişkin, 07.12.2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitın intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinalite raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8..... (yüzde sekiz...) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinalite Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içmediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Adım
07.12.2019.
Sehna Nigar Çelik
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : Sehna Nigar Çelik
Öğrenci No : 139.403.026
Anabilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim-Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü : Y. Lisans Doktora

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hasan Başcı MEMDUHOĞLU
07.12.2019.

(İmza)

ENSTİTÜ ONAYI
UYGUNDUR
11.12.2019.
Servet Çelik
Enstitü Sekreteri