

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**MESLEK ÖNCESİ VE SONRASI EĞİTİM BAĞLAMINDA
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİNE HAZIRLIK SÜRECİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Merve ÇETİNKAYA**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Kasım 2018
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**MESLEK ÖNCESİ VE SONRASI EĞİTİM BAĞLAMINDA
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİNE HAZIRLIK SÜRECİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Merve ÇETİNKAYA**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

**Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Birimi tarafından SYL-2018-7867 kodlu proje ile desteklenmiştir.**

**Kasım 2018
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Merve ÇETİNKAYA

“Meslek Öncesi ve Sonrası Eğitim Bağlamında İngilizce Öğretmenliğine Hazırlık Sürecinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan

Merve ÇETİNKAYA



Danışman

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ danışmanlığında **Merve ÇETİNKAYA** tarafından hazırlanan “**Meslek Öncesi ve Sonrası Eğitim Bağlamında İngilizce Öğretmenliğine Hazırlık Sürecinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

13 / 11 / 2018

JÜRİ:

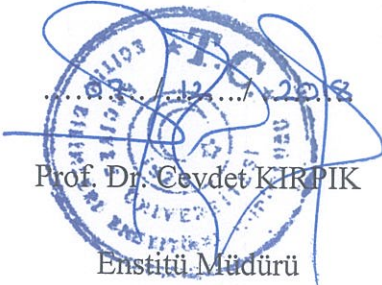
Danışman : Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Üye : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye : Doç. Dr. Ergin ERGİNER

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **07/12/2018** tarih ve ...**49.01**...sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi **..06/12/2018..**'dir.


Prof. Dr. **Ceydet KIRPIK**
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca ihtiyaç duyduğum her anda yanımda olan, çalışmalarımda gerekli yardımları yapan ve yol gösteren çok kıymetli danışmanım, eşsiz öğretmenim sayın Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ'ye, bu süre içinde emeklerini ve desteklerini benden esirgemeyen öğretmenlerim, değerli jüri üyelerim sayın Doç. Dr. Ergin ERGİNER ve Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye, hayatım boyunca maddi manevi her türlü desteği koşulsuz veren, her daim yanımda olan ve bana güvenen canım babam Kâzım ÇETİNKAYA'ya, manevi desteğiyle hep yanımda olan, en iyi arkadaşım canım annem Servet ÇETİNKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Merve ÇETİNKAYA

Kasım 2018, KAYSERİ

MESLEK ÖNCESİ VE SONRASI EĞİTİM BAĞLAMINDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİNE HAZIRLIK SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Merve ÇETİNKAYA

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Kasım 2018
Danışman: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

ÖZET

Araştırmanın temel amacı İngilizce öğretmenlerinin meslek öncesi ve sonrasında aldıkları eğitimin öğretmenleri mesleğe hazırlama yeterliliği hakkındaki algılarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin üniversite eğitimi boyunca ve meslek yaşamı içerisinde öğretim hazırlıklarını destekleyici olarak algıladıkları deneyimleri, Okul Deneyimi dersinin etkililiği, meslek öncesi dönemdeki öğrenme ortamlarına dair görüşleri, alınan eğitim hakkındaki algıları kıdem, öğretim kademesi ve mezun olunan fakülteye göre incelenmiştir.

Araştırma 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Kayseri’de görev yapan 464 İngilizce öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Correll (2016) tarafından geliştirilen “İngiliz Dili Öğrenenlerin Öğretimine Hazırlık Algıları Öğretmen Anketi (Perceptions of Preparation to Teach English Language Learners Teacher Survey)” Türkçe’ye uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmada alt problemler doğrultusunda betimsel analizlerde yüzde, frekans ve ortalama tekniklerinden, fark testlerinde ise ANOVA ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Ankette yer alan açık uçlu soruların analizlerinde ise frekanslar belirlenerek katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda temalar çıkarılmış, bu temalar bazı katılımcı yanıtları ile birlikte verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Okul Deneyimi dersi ve Öğretim ve Yöntem derslerinin öğretmenlere hazırlık konusunda katkı sağladığı, ancak öğretmenlerin bir kısmının Öğretim ve Yöntem derslerinde öğrenilen teorik bilgilerin uygulamada zorluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin katılmış oldukları hizmet içi eğitim kurslarının öğretim hazırlığı bağlamında öğretmenlere yardımcı olduğu fakat

öğretmenlerin sınıf ortamlarından dolayı bu kurslardan öğrenilen yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda sıkıntılar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul Deneyimi dersinin etkililiğine dair görüşler araştırmanın genelinde olumlu olarak bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretmen eğitimi programından sonra kendilerini öğretim konusunda oldukça hazırlıklı olarak gördükleri, hazırlık algılarının mesleki kıdem ve öğretim kademesine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan fakülte bağlamında ise Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin en yüksek hazırlık algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hazırlık, Hizmet içi eğitim, İngilizce öğretimi, Okul deneyimi



INVESTIGATION IN PREPARATION FOR TEACHING ENGLISH IN THE CONTEXT OF PRE-AND AFTER VOCATIONAL EDUCATION

Merve ÇETİNKAYA

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, November 2018
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

ABSTRACT

The main purpose of the study is to examine the perceptions of the English teachers' pre- and post-occupational training about their ability to prepare teachers for the profession. For this purpose, the experiences of English teachers perceived as supportive teaching preparations during university education and profession, the effectiveness of the School Experience course, the opinions about the learning environments in the pre - occupation period, the perceptions about the teacher education program were examined according to the seniority, the education level and the faculty.

The study was carried out with the participation of 464 English teachers working in Kayseri during the academic year of 2017 - 2018. In this study, "Perceptions of Preparation to Teach English Language Learners Teacher Survey" developed by Correll (2016) is used as a data collection tool by adapting to Turkish. Percentage, frequency and mean techniques were used in descriptive analyzes in the direction of sub problems in the study, ANOVA and Scheffe tests were used in difference tests. In the analysis of the open-ended questions in the questionnaire, frequencies were determined and themes were drawn according to the answers given by the participants and these themes were given together with some participant answers.

According to the results of the study, the School Experience course and method courses have contributed to the preparation of the teachers but some of the teachers have had difficulty in practice. In addition, the in-service training courses that teachers attended were assisted by teachers in the context of teaching preparation, some teachers had difficulties in practice because of the classroom environment. The opinions about the effectiveness of the School Experience course were positively detected throughout the

study. According to the results, after the teacher education program the majority of the teachers who participated in the study consider themselves extremely prepared for teaching and the perceptions of preparation differs according to the professional seniority and the education level. In the context of the faculty, the result is that the teachers who graduated from the Faculty of Education have the highest sense of preparedness.

Keywords: English teaching, In service training course, Preparation, School experience



İÇİNDEKİLER

MESLEK ÖNCESİ VE SONRASI EĞİTİM BAĞLAMINDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİNE HAZIRLIK SÜRECİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Tanımlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Giriş.....	5
2.2. Öğretmenlik Mesleği.....	5
2.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri	7
2.4. Öğretmen Yetiştirme	9
2.4.1. Öğretmen Yetiştirmenin Dünyadaki Tarihi Gelişimi.....	9
2.4.2. Öğretmen Yetiştirmenin Türkiye’deki Tarihi Gelişimi.....	12
2.5. Okul Deneyimi Dersi.....	14

2.6. Öğretmenlik Uygulaması Dersi.....	15
2.7. Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.....	19
2.8. İngilizce Öğretmenliği.....	19
2.9. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı	22
2.10. Hizmet İçi Eğitim	28
2.11. Öğretmenlerin Hazırlık Süreci İle İlgili Çalışmalar	31
2.11.1. Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar	31
2.11.2. Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar	37
2.11.3. Yapılan Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi	41
YÖNTEM.....	43
3.1. Giriş.....	43
3.2. Araştırma Modeli	43
3.3. Katılımcılar.....	43
3.4. Veri Toplama Araçları.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	45
BULGULAR.....	46
4.1. Giriş.....	46
4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Üniversite Eğitimi Boyunca (Meslek Öncesi) Öğretim Hazırlıklarını Destekleyici Olarak Algıladıkları Deneyimlerine İlişkin Bulgular	46
4.3. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Yaşamı İçerisinde (Meslek Sonrası) Öğretim Hazırlıklarını Destekleyici Olarak Algıladıkları Deneyimlerine İlişkin Bulgular	51
4.4. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Dönemde Almış Oldukları Okul Deneyimi Dersinin Gözlem ve Geri Bildirim Bağlamında Etkililiğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	58
4.5. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Dönemdeki Öğrenme Ortamlarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	60
4.6. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem, Öğretim Kademesi ve Mezun Oldukları Fakülte Bağlamında Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Bulgular	61

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1. Giriş	67
5.2. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Dönemdeki Öğretim Hazırlıklarını Destekleyici Olarak Algıladıkları Deneyimlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	67
5.3. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Sonrası Dönemdeki Öğretim Hazırlıklarını Destekleyici Olarak Algıladıkları Deneyimlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	68
5.4. İngilizce Öğretmenlerinin Okul Deneyimi Dersinin Gözlem ve Geri Bildirim Bağlamında Etkililiğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	69
5.5. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Dönemdeki Öğrenme Ortamlarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma	70
5.6. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem, Öğretim Kademesi ve Mezun Oldukları Fakülte Bağlamında Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma	71
5.7. Öneriler.....	73
5.7.1. Öğretmen Eğitimi Programına Yönelik Öneriler	73
5.7.2. Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öneriler	73
5.7.3. İleriki Çalışmalara Yönelik Öneriler	73
KAYNAKÇA	74
EKLER.....	86
EK 1. ANKET FORMU	86
ÖZGEÇMİŞ.....	91

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖYEGM: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

TDK: Türk Dil Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	İngilizce Öğretmenliği Programı Birinci Sınıf Dersleri.....	22
Tablo 2.	İngilizce Öğretmenliği Programı İkinci Sınıf Dersleri.....	23
Tablo 3.	İngilizce Öğretmenliği Programı Üçüncü Sınıf Dersleri.....	24
Tablo 4.	İngilizce Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıf Dersleri.....	25
Tablo 5.	İngilizce Öğretmenliği Programı Alan Eğitimi Seçmeli Dersler	26
Tablo 6.	İngilizce Öğretmenliği Programı Meslek Bilgisi Seçmeli Dersler.....	27
Tablo 7.	İngilizce Öğretmenliği Programı Genel Kültür Seçmeli Dersler	27
Tablo 8.	Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	43
Tablo 9.	Katılımcıların Destekleyici Hazırlık Algısı Olarak Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri	46
Tablo 10.	Katılımcıların Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri.....	47
Tablo 11.	Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları ve Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	51
Tablo 12.	Katılımcıların Yer Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Konularının Betimsel İstatistikleri.....	52
Tablo 13.	Katılımcıların Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitimine Katkı Boyutundaki Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri	52
Tablo 14.	Katılımcıların Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitimine İnanç Boyutundaki Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri	53
Tablo 15.	Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Sonrası Öğretim Hakkındaki İnançları ...	53
Tablo 16.	Katılımcıların Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitimine Uygulama Boyutundaki Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	55
Tablo 17.	Katılımcıların Hizmet İçi Eğitiminin Uygulama Boyutundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	55
Tablo 18.	Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Kurslarına İstekli Olma Durumlarının Betimsel İstatistikleri.....	58
Tablo 19.	Katılımcıların Okul Deneyimi Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	59
Tablo 20.	Katılımcıların Meslek Öncesi Dönemdeki Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri.....	60

Tablo 21.	Katılımcıların Mesleki Kıdem Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	61
Tablo 22.	Katılımcıların Mesleki Kıdem Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 23.	Katılımcıların Mesleki Kıdem Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	62
Tablo 24.	Katılımcıların Mesleki Kıdem Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 25.	Katılımcıların Öğretim Kademesi Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	63
Tablo 26.	Katılımcıların Öğretim Kademesi Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 27.	Katılımcıların Öğretim Kademesi Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	64
Tablo 28.	Katılımcıların Öğretim Kademesi Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 29.	Katılımcıların Mezun Olun Fakülte Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	65
Tablo 30.	Katılımcıların Mezun Olunan Fakülte Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları	65
Tablo 31.	Katılımcıların Mezun Olun Fakülte Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	66
Tablo 32.	Katılımcıların Mezun Olunan Fakülte Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları	66

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi açıklanmış, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan ilişkilerinin en önemli ögesi iletişimdir. Çeşitli yollarla iletişim kurmak mümkün olsa da en sağlıklı iletişimin dil aracılığıyla yapıldığı tartışılmaz bir gerçektir. Gün geçtikçe gelişen dünyada insanlar hayatlarını çağa uygun şekilde devam ettirebilmek adına yabancı insanlarla da iletişim kurmak durumundadırlar. Bu sebeple kendi ana dillerinin yanında bir yabancı dil bilmek çok önemli bir konudur.

Ülkelerin ekonomik ve siyasi durumları, ticari ilişkileri ve kültürel ortaklıkları o ülkede konuşulan dilin diğer ülkelerde yabancı dil olarak ne ölçüde tercih edileceğini gösteren etkenlerdir (Durmuşçelebi, 2013). Değişen dünyaya ayak uydurmak, son teknolojiyi takip etmek ve dünya ülkeleri arasında önemli bir konuma gelmek hedefinde olan ülkemizde de yabancı dil öğretimine oldukça zaman ve emek harcanmaktadır. Ülkemizde farklı dillerin yanı sıra yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ağırlık verilmektedir.

Yabancı dil öğretiminin etkili olabilmesi için dil öğretimi süreci iyi planlanmalıdır. Bir yabancı dilin öğretimi, yalnızca o dilin dil bilgisi ve kurallarını öğretmekle değil, öğrenciye yabancı bir dünyaya kapı aralayacak ve bu sayede yabancı kültürleri tanıyabilecek, anlayabilecek, kültürü fark edecek, insanlara olan bakış açısını geliştirecek şekilde yapılmalıdır. Bu sebeple, öğrencilere okul sürecinde ve küçük yaşlarda bu hedeflere yönelik olarak öğretilen yabancı dil becerisi bu amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunabilir (Genç, 1999).

Ülkemizde yabancı dil eğitimine 2013 yılında ilköğretim 2. sınıftan başlanması kararı alınmıştır (MEB, 2013). İngilizce eğitimine ilköğretimin ilk yıllarından başlayan öğrencilerin dili etkili bir şekilde öğrenmeleri beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanabilmesi için ise dil öğretimini gerçekleştirecek olan öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Bu görevin etkili bir şekilde yapılması için ise İngilizce öğretmenlerinin dil öğretimi sürecine hazırlıklı olmaları gerekmektedir.

Bu doğrultuda, bu araştırmada Türkiye’de İngilizce öğretimini gerçekleştiren İngilizce öğretmenlerinin meslek öncesi ve sonrası eğitim bağlamında hazırlık süreci incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, İngilizce öğretmenlerinin meslek öncesi ve sonrasında aldıkları eğitimin öğretmenleri mesleğe hazırlama yeterliliği hakkındaki algılarını incelemektir. Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi bağlamında meslek öncesi üniversite eğitiminin ve mesleki süreçte aldıkları kursların yeterliliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. İngilizce öğretmenlerinin üniversite eğitimi boyunca öğretim hazırlıklarını destekleyici olarak algıladıkları ne tür deneyimleri bulunmaktadır?
2. İngilizce öğretmenlerinin meslek yaşamı içerisinde öğretim hazırlıklarını destekleyici olarak algıladıkları ne tür deneyimleri bulunmaktadır?
3. İngilizce öğretmenlerinin meslek öncesi dönemde almış oldukları Okul Deneyimi dersinin gözlem ve geri bildirim bağlamında etkililiğine dair görüşleri nasıldır?
4. İngilizce öğretmenlerinin meslek öncesi dönemdeki öğrenme ortamlarına dair görüşleri nelerdir?
5. İngilizce öğretmenlerinin almış oldukları mesleğe hazırlık eğitimi hakkındaki algıları;

A) Kıdemlerine,

- B) Öğretim kademesine,
- C) Mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretimin yeterliliğine ilişkin faktörler, öğrencilerin öğrenmesine olanak sağlayan uygulamaları ve teknikleri sınıf içinde uygulamak, öğretmenlerin yeterli eğitim ve tecrübeye sahip olup olmadıklarına ilişkin inançlarına bağlıdır. Öğretim hazırlığında olumlu algılara sahip olan öğretmenler öğrencileri ile daha olumlu ilişkiler kurmakta ve sınıf içinde karşılaşılan zorlukların üstesinden daha kolay gelebilmektedir. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde hazırlık algıları üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yeterlilik algıları ile başarılı öğretim arasında ilişki olduğuna dair değerli bilgiler sunulmaktadır (Gandara, Maxwell-Jolly ve Driscoll, 2005). Bunun yanı sıra araştırmacılar, öğrencinin akademik başarısını destekleyen etkili öğretim uygulamalarının yeterli öğretmen hazırlığına bağlı olduğunu savunmaktadırlar (Boyd, Grossman, Lankford ve diğerleri 2009). Bu nedenle bu araştırma, öğretmenlerin kendi kişisel uygulamalarını ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öğretimi için hazırlıklarına yönelik algılarını incelemeleri açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi için hazırlık tecrübelerini, algılarını ve sınıf içi uygulamalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlayan okul yönetimi için de önemli bilgiler sunmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularının, öğretmen adaylarının içerik ve pedagojik bilgilerinin oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlayan öğretmen eğitimcilerine, içerik ve pedagojik bilgileri destekleyecek unsurlar açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Ulusal alan yazında öğretmenlerin hazırlık algılarının öğretim etkililiğine nasıl katkıda bulunduğunu gösteren bir araştırma eksikliği bulunmaktadır. Bu eksiklik, araştırmanın incelediği ilişkiler bakımından bir gerekçe oluşturmaktadır.

1.4. Tanımlar

Yabancı dil öğretimi: Belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümü (Gömleksiz ve Elaldı, 2011).

Pedagojik formasyon: Öğretmenlik meslek bilgisi (DPT, 2000)

Hizmet içi eğitim: Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitim (TDK, 2018).

Meslek: Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş (TDK, 2018).

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır:

1. Araştırma, 2017 – 2018 Eğitim ve Öğretim yılında Kayseri il merkezi ve merkez ilçelerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma kullanılan veri toplama aracından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Giriş

Bu araştırma, meslek öncesi ve sonrası eğitim bağlamında İngilizce öğretmenlerinin hazırlık sürecini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla İngilizce öğretmenlerinin meslek öncesi üniversitede aldıkları Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile meslek sonrası hizmet içi kurslarının İngilizce öğretimine hazırlık konusundaki algılarını, görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarını nasıl şekillendirdikleri incelenmiştir. Araştırma için alan taraması bu doğrultuda yapılmış ve alan taraması sonucunda öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleği yeterlilikleri, öğretmenlik mesleğinin tarihi gelişimi, öğretmenlik mesleğinin dünyadaki tarihi gelişimi, öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki tarihi gelişimi, öğretmen yetiştirme, İngilizce öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği programı, okul deneyimi dersleri, öğretmenlik uygulaması dersleri, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde sınıf içi uygulamalar olarak başlıklar ele alınarak, öğretmenlerin hazırlık süreci ve yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin hazırlık süreci ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar sunulmuştur.

2.2. Öğretmenlik Mesleği

Türk Dil Kurumu (2018), mesleği, “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlamaktadır.

Toplumsal, kültürel, ekonomik yapı ve teknolojiden kaynaklanan iş bölümü neticesinde meslekler ortaya çıkmıştır. İnsanlık tarihinde yaşamın gerekliliklerine paralel olarak meslekler değişim göstermiştir. Göçebe yaşayan topluluklarda meslekler aile içinde babadan oğula veya anadan kıza geçerken, sanayileşme sonucunda toplumlarda meslekler bazı standartlar elde etmiş ve birçok uzmanlık alanı ortaya çıkmıştır. İçinde

yaşadığımız modern dünyada ise meslekler sertifikalar ve diplomalar aracılığıyla elde edilmeye başlanmıştır. Birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de bu durum böyledir (Şimşek, 2009).

Öğretmen mesleğini yaparken öğrenme aracı, sınav yapan, disiplini sağlayan, vekil, güvenilen kişi, yedek veli, öğrenci danışmanı ve toplumsal katılımcıdır (Balcı, 1991).

Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğini yapan öğretmenlerde de bulunması gereken uzmanlık alanları vardır. Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenin alanında uzman nitelikli olarak tanımlanması gerekmektedir. Nitelikli bir öğretilerde aranan özellikler kısaca genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi (Kavcar, 1999) şeklindedir.

Bu özelliklerin yanı sıra bir öğretilerde bulunması gereken alanyazında özellikler kişisel ve mesleki özellikler olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Bir öğretmenin yalnızca mesleki formasyona sahip olması yeterli değil, aynı zamanda iyi bir vatandaş ve insan ilişkilerinde başarılı bir birey olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip olan öğretmen hem öğrencileriyle, hem kendi meslektaşlarıyla hem de diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurabilmektedir (Oktay, 1991). Bir öğretilerde bulunması gereken birtakım kişisel özelliklerden bazıları; sabırlı, duygularını kontrol edebilen, farklılıklara karşı duyarlı, kişisel gelişime ve eleştiriye açık, başarı odaklı, lider, güler yüzlü, sevecen, destekleyici ve gözlemci olmasıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmen, karşılaştığı durumlara karşı esnek olmaya istekli, öğrencinin bakış açısını anlayabilme yeteneğine sahip, öğretim yöntemini özelleştirebilen, yeni şeyleri denemek için istekli, soru sorma becerisine sahip, konu ve ilgili alanlarında bilgi sahibi, iyi bir sınav süreci planlayabilen, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilen, takdir edebilen bir birey olmalıdır (Hamacheck, 1969).

Öğretmenlik mesleği sadece bir dersi öğretmekle sınırlanabilirilamaz. Bir öğretmen bilgi sağlayıcı, rol model, kolaylaştırıcı, planlayıcı ve kaynak geliştiricidir (Harden ve Crosby, 2000).

2.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Yeterlik, bir görevi görevin sorumluluklarını yerine getirerek yapmak için ihtiyaç duyulan bilgi, yetenek ve becerileri ifade etmektedir (Kasap, 2015). Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de bu görevi yapan bireylerde belirli alanlarda yeterlik bulunması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017), öğretmen yeterliklerini, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır.

Nitelikli bir eğitim standardına sahip olabilmek için öğretmen yeterliği oldukça önemlidir. Gelişmiş ülkelerin en önemli avantajının eğitilmiş insan gücü olduğu görülmektedir. Bu sebeple eğitimin gelişmişlik düzeyine ve ekonomiye de katkısı bulunmaktadır. İyi eğitilmiş insan gücü de öğretmenlik mesleğiyle yakından ilişkilidir (Özer ve Gelen, 2008). Dolayısıyla eğitim alanındaki hedeflerin gerçekleşmesi yaşanan ülkenin toplumsal ve ekonomik alanlarda da yüksek standartlara sahip olmasına yardımcı olacaktır.

Eğitim alanında istenilen hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin yeterlik ve nitelik bakımından donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu nitelik ve yeterlikler ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olarak vurgulandığı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmende aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olarak temel alanlarda olması gerekmektedir (MEB, 2017). Bu temel alanlardan, alan bilgisi (özel alan eğitimi) öğretmenin mesleki formasyonuna hakim bir eğitim alt yapısına sahip olmasını, öğretmenlik bilgisi (pedagojik formasyon) öğretmenin iyi bir öğretici ve eğitici bilgisiyle donatılmasını ve genel kültür bir öğretmenin aktüalitede dünya ve Türkiye’de olup bitenlerden haberdar olabilecek bir aydın gözlüğüne sahip olmasını ifade etmektedir (DPT, 2000). 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 15. maddesinin (a) fıkrası gereği öğretmen nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi görevi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar 1999 yılında başlamış ve süreç içinde güncelleme çalışmaları devam etmiştir. Bu güncelleme çalışmaları neticesinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır:

Mesleki Bilgi;

- Alan Bilgisi
- Alan Eğitimi Bilgisi
- Mevzuat Bilgisi

Mesleki Beceri;

- Eğitim Öğretim Planlama
- Öğrenme Ortamları Oluşturma
- Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme
- Ölçme ve Değerlendirme

Tutum ve Değerler;

- Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
- Öğrenciye Yaklaşım
- İletişim ve İş Birliği
- Kişisel ve Mesleki Gelişim

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemelerinde, öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik faaliyetlerin planlanmasında, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, kariyerlerini geliştirmelerinde ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi çalışmalarında dikkate alınacak temel bir referans metin olma özelliği taşımaktadır (MEB, 2017).

2.4. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden ayrı olarak çok daha önemli ve kutsal bir meslektir. Bütün mesleklerin oluşmasının en temel koşullarından biri öğretmenliktir. Öğretmen yalnızca bilgi aktaran kişi değil, aynı zamanda insanı eğiten, insana bir aile gibi kazanması gereken kültürel değerleri veren, toplumun her kesiminde yer alan bireylere rol model olan, toplumun düzenini oluşturmada etkili olan, kısacası insan hayatının en önemli olgusu olan eğitim aracılığıyla insan yetiştiren kişidir. Bilinçli, açık fikirli, eleştirel düşünme becerisine sahip, duyarlı, toplumsal ve kültürel değerlerine sahip çıkan bir birey yetiştirmek nitelikli bir öğretmenin görevleri arasında bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirmek aynı zamanda bir toplumu ayakta tutacak bireyler yetiştirmek demektir. İyi bir insan yetiştirmek ise iyi bir eğitimle mümkün olmaktadır. Dünyadaki neredeyse tüm ülkelerde insanlar küçük yaşlarda eğitim hayatına başlamaktadır.

Eğitim öğretim sürecini oluşturan en temel öge öğretmendir. Öğretmen bu sürecin nitelikli olmasını sağlayan en önemli kişidir. Nitelikli bir eğitim nitelikli öğretmen sayesinde olur. Bu sebeple, öğretmen yetiştirme konusu eğitim alanında en çok önem verilen konuların başında gelmektedir.

Öğretmen yetiştirme kapsamlı ve çok boyutlu bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama döneminin tamamı, hizmet içi eğitim konuları bu boyutların arasındadır (Kavcar, 2002).

2.4.1. Öğretmen Yetiştirmenin Dünyadaki Tarihi Gelişimi

Öğretmenliğin tarihçesi çok eskilere dayansa da bir meslek olarak kabul edilmesi daha yeni bir durumdur (Erden, 2005). Öğretmenliği bir meslek olarak düşünüp öğretmenlik için bir eğitim alınmasının gerekliliği düşüncesi Batı Avrupa’da 17. yüzyılda başlamıştır (Demir, 2012). Öğretmen yetiştiren eğitim kurumları, 1685 yılında Jean Babtiste de la Salle’ın kurduğu ilkokul öğretmeni yetiştiren kurum temelinde 1794 yılında Fransa’da kurulmuştur (Ergün, 2010). Almanya’daki ilk öğretmen okulu olan “Seminarium Selectum Praeceptum” August Hermann Francke tarafından açılmıştır. İngiltere’de ise 1808 yılında açılan ilk öğretmen okulunun sayısı 40 yıl içinde 20’ye yükselmiştir (Reid, 2000, akt: Yüksel, 2010) Amerika’da ise, 1839 yılında Massachusetts’de ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesi için Horace Mann tarafından bir okul kuruldu. 19. yüzyılda zorunlu öğretim yasasının çıkmasının ardından ilkokullarda öğretmen okulu

mezunu öğretmenlerin çalışması zorunlu hale getirilerek öğretmen okullarında eğitim sistemleştirildi. Bunun yanı sıra İngiltere’de öğretim teknikleri geliştirildi. İngiltere ve Amerika’da bulunan üniversitelere öğretmen yetiştirme bir bilim olarak görülmeye başlandı ve bu okullar üniversitelere bağlı olarak açılmaya başlandı (Ergün, 2010).

Öğretmen yetiştiren kurumların gün geçtikçe önem kazanmasıyla birlikte bu kurumlardaki hizmet öncesi eğitim kapsamında uygulamalarda da süreç içinde değişiklikler olmaya başlamıştır. Ülkelere bakıldığında, öğretmenlik uygulamasına ilişkin “eş zamanlı” ve “ardışık” olarak iki farklı yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Eş zamanlı yaklaşım, öğretmenlik uygulamalarının akademik program içinde yapıldığı bir yaklaşımdır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinde Fransa ve Almanya hariç, birçok ülkede bu yaklaşım kullanılmaktadır (Belçika, Kanada, Yunanistan, İrlanda, İtalya, Japonya, Türkiye, Kore, Macaristan, Amerika Birleşik Devletleri). Bu yaklaşım öğretmenlik meslek bilgisinin ve alan bilgisinin eş zamanlı olarak verilmesinden dolayı yararlı görülmektedir. Ardışık yaklaşım, uygulama öncesinde öğretmen adayların mezun olmasını gerektirir. Ortaokul ve lise öğretmenlerinde kullanılan bu yaklaşım bazı ülkelerde görülmektedir (Danimarka, Fransa, Norveç, İspanya). Ardışık yaklaşım, öğretmenlik mesleğine girişte daha esnek ve öğretmenlerin uzmanlık alanlarının daha fazla olmasına katkıda bulunduğu için yararlı görülmektedir. Buna ek olarak, Avusturya, Avustralya, İrlanda, Finlandiya, İngiltere, Çek Cumhuriyeti, İsrail, Hollanda, İskoçya, İsviçre gibi bazı ülkelerde ise her iki yaklaşımın da benimsendiği görülmektedir (Musset, 2010).

Birçok araştırmacının da belirttiği gibi, öğretmen eğitiminde uygulama farklı üniversitelerde farklı şekillerde ele alınmaktadır. Farklı ülkelerde bölgesel ve yerel olarak farklı modeller uygulanmaktadır. Müfredatlar ve meslek bilgisini değerlendirmek için farklı süreçler izlenmektedir. Öğretmenlik uygulaması eğitim sisteminin bir parçasıdır ve öğretmen eğitimine az veya çok entegre edilerek farklı modellerde uygulanabilmektedir. Bu modeller farklı fikirleri ve görüşleri vurgulamaktadır. Farklı köklere sahip olan bu modeller ve öğretmenlik uygulamasının nasıl yapılacağına dair farklı görüşler sunmaktadır. Modellerin genelinde üniversitede öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan öğretmenler, bu uygulamaları değerlendirerek öğretmen adaylarının başarılı veya başarısız olduğuna karar vermektedir (Eilertsen ve Strøm, 2008; Eraut, 2002; Lave ve Wenger, 1991; Lindström, 2008; Mattsson, 2008; Ponte, 2007; Van de Ven, 2011; Wenger, McDermott ve Snyder, 2002).

Dünyada kullanılan öğretmenlik uygulama modelleri 9 başlık altında toplanmaktadır:

- **Usta-Çırak Modeli:** Öğretmen eğitiminde, adayların öğretmenlik mesleği ile tanışmasını sağlayan yöntemlerdendir. Öğrenen adayı, deneyimli bir öğretmenden yani ustasından bilgileri öğrenmektedir. Bu uzman öğretmenlerin uygulama sürecinin bilmesi ve bu bilgileri öğretmesi beklenmektedir.
- **Laboratuvar Modeli:** Bu model, üniversitenin öğretmen adaylarına uygulama deneyimleri sağlamak için Üniversite Öğretmen Yetiştirme Okulu kurduğu bir modeldir. Bu model, alanında ileri derecede uzman olan öğretmenler tarafından yapılandırılan uygulama ortamının adayların mesleki gelişimleri açısından oldukça yararlı olacağı düşüncesiyle oluşturulmuştur.
- **İşbirliği Modeli:** Bu model, üniversite ve seçilen bir uygulama okulu arasındaki anlaşmaya dayanmaktadır. Seçilen okul, adaylara uygulama deneyimi kazanma fırsatını vermektedir. Uygulama okulundan ve üniversiteden atanan bir danışman gözetiminde öğretmen adaylarına uygulama fırsatı verilmektedir.
- **Toplumsal Gelişim Modeli:** Kırsal alanlarda uygulanan bu modelde öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okulun eğitim standartlarını geliştirmek adına okula yeni fikirler ve yeni yöntemler getirmesi beklenmektedir. Okulun gelişimine katkı sağlayan öğretmen adayları aynı zamanda gerçek problemler ile karşılaşarak deneyim kazanmaktadırlar.
- **Bütünleyici Model:** Bu modelde öğretmen eğitimi için gerekli sorumluluklar üniversite ve toplum tarafından paylaşılmaktadır. Yerel yönetimler uygulama sürecinde adaylara deneyim kazandırmada konusunda etkinliklerden sorumlu olabilmektedir. Bu model öğretmen adayların çok farklı kalitelere olan çeşitli okullardan ve öğretmenlerden deneyim kazanmaları fikrine dayanmaktadır.
- **Durum Tabanlı Model:** Bu model, tıp alanında gerçekleştirilen pratik uygulama modellerden esinlenilerek oluşturulmuştur. Bu modelde amaç öğretmen adaylarının farklı ya da benzer özellikler taşıyan örnekler ile karşılaşmaları ve karşılaştıkları örnek olayları bilgi ve deneyimlerine dayanarak analiz etmelerini sağlamaktır.
- **Platform Modeli:** Öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarına açık ve esnek olan bu model, öğretmen adaylarına geleneksel uygulama süreçlerinin ötesinde projelere katılarak üniversiteler ve okullar arasında çok yönlü ilişkiler kurmak için fırsatlar sunmaktadır.

- **Uygulama Toplumu Modeli:** Öğrenmenin uygulama sürecinde bulunan katılımcıların birbirleriyle gerçekleştirdikleri sosyalleşme ortamlarında oluştuğu fikrine dayanan bu modelde adayların sosyalleşmeleri sağlanmaktadır. Bu modelde öğretmen adaylarına farklı uygulamalara katılma fırsatları sunulmaktadır. Adayların meslek hayatları süresince ihtiyaç duyacakları yeterliliği, güveni ve deneyimi kazanmaları amaçlanmaktadır.
- **Araştırma ve Geliştirme Modeli:** Bu model, üniversiteler ve toplum arasında okulların gelişimini ve nasıl işbirliği yapılabileceği konularında yapılan anlaşmalara dayanmaktadır.

Bu modeller farklı yollarla uygulanabilmektedir. Uygulamanın modelinin özelliklerinin, uygulama sürecinin planlandığı ülke, üniversite ve uygulama okulunun koşulları ile en iyi yaklaşımın ortaya konmasıyla gerçekleştirilmelidir (Mattsson, Eilertsen ve Rorrison, 2011).

2.4.2. Öğretmen Yetiştirmenin Türkiye'deki Tarihi Gelişimi

Bu bölümde öğretmen yetiştirmenin Türkiye'deki tarihi gelişimi “Cumhuriyet öncesi dönem” ve “Cumhuriyet sonrası dönem” olmak üzere iki dönem olarak ele alınmıştır.

Cumhuriyet Öncesi Dönem: Öğretmenlik mesleğinin temeli çok eskilere dayanmaktadır. Osmanlı Devleti'nde Fatih Sultan Mehmet döneminde ilkokullar için öğretmen olacak kişilere özel bir program uygulanmaktaydı. Bu program kapsamında tartışma kuralları ve Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris adı ile öğretim yöntemi dersleri okutulmaktaydı. Daha sonraki dönemlerde uzun bir süre öğretmen eğitime gereken önem verilmezken 18. yüzyılda yenileşme hareketlerinin başlamasıyla 16 Mart 1848 yılında Darülmualim kurularak öğretmen eğitimi alanında yeniliklere başlanmıştır (Ayas, 2009). 1858 yılında ilk ilkokul ve ortaokul mektepleri kurulmuş, 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile de kurulan okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 26 Nisan 1870 tarihinde Dârü'l-Muallimât adı ile bir okul kurulmuştur. Bu okul daha sonra ilkokul, ortaokul ve liselere de öğretmen yetiştiren kısımları ile Dârü'l-Muallimîn-i Âliye ismini almıştır. 1891 yılında ise okulun Âli kısmı günümüzün lise düzeyindeki okullar olan idadilere öğretmen yetiştiren bir yüksek okul haline getirilmiştir. Kurum 1924 yılında Yüksek Muallim Mektebi adını daha sonra 1934 yılında ise Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır (Duman, 1991).

Cumhuriyet Sonrası Dönem: 1924 yılından önce ilkokul sonrası eğitim süresi 4 yıl iken, 1924 yılında bu süre 5 yıla, 1932-1933 öğretim yılında ise 6 yıla çıkarılmıştır. Nüfusun artmasıyla beraber özellikle köylerdeki öğretmen açığı karşılanamaz hale gelmiştir. Bu sebeple, 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanun aracılığıyla Denizli’de bulunan Erkek Muallim Mektebi 1927 yılında Köy Muallim Mektebi’ne dönüştürülmüştür. Kayseri Zincidere köyünde de Köy Muallim Mektebi açılmıştır. 5 yıllık bir deneme süresi sonunda bu okulların kapatılması yoluna gidilerek, Maarif Nezareti köylerdeki öğretmen ihtiyacını karşılamak adına 1936 yılında askerliğini çavuş veya onbaşı rütbesiyle yapan köylü gençleri kısa bir eğitimden geçirerek eğitim unvanıyla köy okullarında görevlendirilmiştir. 1937 yılında Milli Eğitim ve Tarım Bakanlıklarının ortak denetimi altında İzmir ve Eskişehir’de Köy Öğretmen Okulu açılmıştır (Eşme, 2001). 1940 yılında, 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası’ndan sonra 3803 sayılı kanun ile Köy Enstitüleri açılmıştır. Bu kurumlarda kültür derslerinin yanında, tarım, demircilik, marangozluk, kooperatifçilik ve biçki-dikiş programları uygulanmıştır. Daha sonra Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okulları, İlköğretmen Okulları adı altında birleştirilerek öğrenim süreleri ilkokul üzerine 7 yıl, ortaokul üzerine 4 yıl olarak düzenlenmiştir (Arıbaş, 1990). 1974-1975 öğretim yılında ise liselerden sonra 2 yıl eğitim veren Eğitim Enstitüleri açılmıştır (Ataunal, 1987). Eğitim Enstitülerinin ismi 1979 yılında “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir (Eurydice, 2017). 1982 yılında eğitim enstitüleri üniversite bağlanmış ve 1982 Anayasası ile kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), eğitim enstitülerini dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürmüştür (Akdemir, 2013). Bu değişimden sonra, sınıf öğretmeni yetiştiren programlar yeniden düzenlenerek, alan dersleri ve öğretmenlik mesleğine hazırlayan derslerin içerikleri genişletilmiştir (YÖK, 1998).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’ndan sonra 20 Temmuz 1982 tarihinde yapılan düzenlemeye göre Eğitim Fakülteleri açılmıştır (Kavcar, 2002). Günümüzde üniversitelere bağlı bulunan eğitim fakülteleri eş zamanlı model yürütmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunları için ise “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı” ile ardışık model kullanılarak öğretmen eğitimi yapılmaktadır. Eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümünde eğitim 4 yıl, ortaöğretim öğretmenliklerinin eğitimi ise 5 yıl sürmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunları ise lisans eğitiminden sonra 1 yıl pedagojik formasyon eğitimi alarak ortaöğretim alanında öğretmen olmaktadır. Öğretmen eğitiminde teorik ve pratik

olarak meslek derslerine ayrılan süre toplam öğretim süresinin %25-30'u arasında değişiklik göstermektedir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adayları en az bir en fazla iki yıl süreli olarak adaylık-stajyerlik dönemi geçirdikten sonra, başarılı olanlar asil öğretmen olarak atanmaktadırlar (Eurydice, 2017).

2.5. Okul Deneyimi Dersi

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılında ülkemizde ihtiyaç duyulan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve eğitim fakültelerindeki lisans ve lisansüstü düzeyde yürütülen programlarda bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler 1998–1999'da uygulanmaya konulmuştur (YÖK, 1998). Ders sayıları, ders içerik ve kredileri, teorik derslere daha fazla sürenin ayrılması ve okullarda uygulama çalışmalarının yetersizliği bu değişikliğin sebepleri arasında bulunmaktadır (Soylu, Işık ve Konyalıoğlu, 2004).

YÖK (2007), bu yeni düzenlemenin gerekçesini “2003 yılından beri ülkemizin de içinde yer aldığı “Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area)”, lisans programlarından beklenen “öğrenme çıktılarını” tanımlamak, bu çıktılara ulaşmak için öğretilmesi gereken konular, bu konuların işlenmesi için gereken süreler ve yöntemleri belirlemek ve “öğrenme çıktılarını” aynı yöntemlerle ölçüp değerlendirmek amacını taşımaktadır. Eğitim Fakültelerinin de bu bağlamda bazı ortak asgari standartlara sahip olması, sürecin bir gereği olarak değerlendirilebilir. Programların güncelleştirilmesi gereği, bu tespitle de yakından ilişkilidir.” şeklinde açıklamaktadır. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programları incelenerek bu programlarda teorik derslere daha fazla ağırlık verildiği ve uygulamanın geniş ölçüde ihmal edildiği, öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin eğitim bilimleri alanındaki bazı teorik derslerden oluşup öğrencileri öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna yönelik olarak uygulama boyutuna; öğretmen adaylarına, okul ortamını ve mesleklerini daha iyi tanımalarını sağlamak ve bu konudaki yeterliklerini arttırmak amacıyla “Okul Deneyimi” uygulaması eklenmiştir (Alakuş, 2005).

“Okul Deneyimi, öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma, deneyimli

öğretmenleri ders başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağını veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programında yer alan dersleri” ifade etmektedir (MEB, 1998).

Ülkemizde 1998 yılından 2006 yılına kadar eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler 2. yarıyıda Okul Deneyimi I dersini, 7. yarıyıda Okul Deneyimi II dersini ve 8. yarıyıda Öğretmenlik Uygulaması dersini almışlardır. 2006 yılında Okul Deneyimi I dersi kaldırılmış ve eğitim fakülteleri öğrencileri için 7. yarıyıda Okul Deneyimi, 8. yarıyıda Öğretmenlik Uygulaması dersine yer verilmiştir (Özçelik, 2012). Okul deneyimi derslerinin amacı, öğretmen adaylarının mesleğe donanımlı bir şekilde başlamasını sağlamaktır. Süreç içinde öğretmen adaylarının yaptığı etkinlikler ve görevler, tecrübeli öğretmenleri gözlemlmelerine, gruplar halinde çalışmalarına ve öğretmenlik deneyimi kazanmalarına fırsat tanımaktadır (Ergüneş, 2005). Selçuk (2000), Okul Deneyimi dersinin hizmet öncesi eğitim döneminde mesleki gelişime katkıda bulunduğunu, öğretmen adaylarına; uygulama öğretmenlerini, diğer öğretmen adaylarını ve öğrencileri gözleme imkânı sunmakla beraber, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ve sınıf içi yaşantılara yönelik bakış açılarını yeniden oluşturduğunu, uygulama öğretmenin ve öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışmalarını sağladığını ifade etmektedir.

2.6. Öğretmenlik Uygulaması Dersi

YÖK (1998), okul deneyimi dersinin devamı olan öğretmenlik uygulaması dersini “eğitim fakültelerinin dördüncü yılında öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve önceki yıllarda edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyması amacıyla eğitim fakültelerinin programlarında yer alan bir ders” şeklinde tanımlamaktadır. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarından farklı sınıflarda öğretmenlik yaparak mesleki yeterliliklerini geliştirebilme, alanlarının ders programlarını anlayabilme, kullanılan ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme, deneyimlerini uygulama dersi hocası ve kendi arkadaşları ile paylaşarak bu doğrultuda kendilerini geliştirmelerinin beklendiği belirtilmektedir.

Köksal (2008), öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına etkili ders hazırlama becerilerini edinmek ve geliştirmek, sınıf yönetimi becerilerini edinmek, sınıf içi uygulamalarının başarısını değerlendirmek, öğretmenlerin okuldaki ve toplumdaki

görev, sorumluluk ve etkinliklerini algılamak ve değerlendirmek, MEB müfredat programının işleyişini ve uygulanabilirliğini sağlamak konusunda deneyim kazandırmak konularında beceri ve deneyim kazandırmayı amaçladığını belirtmektedir.

Uslu (2001), uygulamalı meslek derslerinin amacını öğretmen adaylarının fakülte ve uygulama okullarında nitelikli eğitimi ve sınıf yönetimini gözlemesi, gerçek ortamda öğretme ve sınıf yönetimi becerilerini uygulama ve adayların performanslarına yönelik olarak onların gelişimlerine yardımcı olacak dönüt alma fırsatlarını sağlaması şeklinde özetlemektedir.

Özkan, Albayrak ve Berber (2005), öğretmenin temel görevinin öğrenmeyi sağlamak olduğunu ve öğretmenin bu görevini yapabilmesi için kazandığı teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürmesi gerektiğini bu sebeple de uygulama çalışmaları ile öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının düzey ve niteliğinin artırılarak daha nitelikli öğretmen yetiştirileceğini vurgulamaktadır.

Sands ve Özçelik (1997), öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulaması dersini tamamladığında kazanmaları gerektiği özellikleri şu şekilde ifade etmektedirler:

- Derslerin öğretim programları, çalışma şekilleri, ders kitapları, öğrenci dosyaları, not defterleri, ölçme ve değerlendirme çalışmaları da dâhil olmak üzere, eğitimin çalışma alanlarına giren yılları ile ilgili hedeflerini anlamış olma,
- Bir sınıftaki öğrencileri organize etme, kontrol altına alma, onlarla iletişim kurma ve onları aktif bir biçimde öğretme-öğrenme sürecine katmada deneyim kazanmış olma,
- Öğrencilere bilgi verme, beceri kazandırma ve onları öğrenmeye güdüleme amaçlarıyla yararlanabileceği teknikler geliştirmiş ve bunlardan etkili biçimde yararlanma gücü kazanmış olma,
- Okul toplumu ile bütünleşmiş ve öğretmenler ekibinin bir üyesi olarak çalışmış olma,
- Öğretmenlikteki yeterliğini değerlendirmiş, güçlü yönlerini geliştirmiş, zayıf yönlerini düzeltmiş olma,
- Kuramsal bilgi birikiminden uygulamada yararlanabilecek hale gelmiş olma.

Öğretmenlik uygulamasına ilişkin ilkeler 1998 yılında yayınlanan “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları

Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” ile belirlenmiştir. Bu yönergede öğretmenlik uygulamasının dayandığı ilkeler şu şekildedir;

a) Kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesi

Öğretmenlik uygulamasına ilişkin esaslar Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından ortaklaşa belirlenir. Uygulama çalışmaları, sorumlulukların paylaşılması temelinde belirlenen esaslara dayalı olarak, millî eğitim müdürlükleri ile öğretmen yetiştiren kurumların koordinasyonunda yürütülür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi bu esasların belirlenmesinde aktif rol oynar.

b) Okul ortamında uygulama ilkesi

Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde, alanlarına uygun gerçek etkileşim ortamından il-ilçe millî eğitim müdürlükleri ile fakülte dekanlıkları tarafından belirlenen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî, özel, yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve meslekî orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülür.

c) Aktif katılma ilkesi

Öğretmen adaylarının, öğretme-öğrenme ve iletişim süreçlerine etkili bir biçimde katılmaları esastır. Bunun için, öğretmenlik uygulamasında her öğretmen adayından, bir dizi etkinliği bizzat gerçekleştirmesi istenir. Öğretmen adaylarının; bunları aşamalı olarak, süreklilik içinde ve artan bir sorumlulukla yürütmeleri sağlanır. Öğretmen adayları; uygulama hazırlığı, uygulama okulunda gözlem, uygulama öğretmenin görevlerine katılma, eğitim-öğretim/yönetim ve ders dışı etkinliklere katılma, uygulama çalışmalarını değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirir.

d) Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi

Öğretmenlik uygulaması programı; planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, denetleme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir dizi süreçten oluşur. Bu süreçlerin her biri hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayının, öğretmenlik davranışlarını bu süreçler yoluyla

istenilen düzeyde kazanabilmesi için fiilen uygulama yapacağı süreden çok daha fazla zamana ve çabaya ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretmenlik uygulamaları; öğretmen adayına giderek artan bir sorumluluk ve uygulama yeterliliği kazandırmak için, en az bir yarıyla yayılarak programa yerleştirilir.

e) Ortak değerlendirme ilkesi

Uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki performansı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki başarısı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin fakültenin "Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" gereğince birleştirilmesiyle not olarak belirlenir. Uygulama öğretim elemanı notları fakülte yönetimine teslim eder.

f) Kapsam ve çeşitlilik ilkesi

Öğretmenlik mesleği, ders hazırlığı, dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul ve aile mesleği ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi çok çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenler, çeşitli bölgelerde, farklı olarak ve koşullara sahip genel-meslekî, gündüzlü-yatılı, pansiyonlu, şehir ve köy okullarında, müstakil veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekil ve çeşitlilikte planlanır ve yürütülür.

g) Uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi

Öğretmenlik uygulaması çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlik uygulaması süreci ve buna paralel olarak uygulamaya katılan personel yeterlilikleri sürekli geliştirilir.

h) Uygulamanın sürekli ve denetimli yapılması ilkesi

Öğretmenlik uygulamasından beklenen faydanın sağlanabilmesi, ancak; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yapacakları etkinlikleri, öğrencisi

buldukları fakültenin öğretim elemanlarının yakından izleme, rehberlik etme, yanlışlarını düzeltme, eksikliklerini tamamlama ve değerlendirme çabaları ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, fakültenin bulunduğu il veya ilçelerdeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır (MEB, 1998).

2.7. Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Ülkemizde 2018 yılında eğitim/egitim bilimleri fakültelerinde daha etkili öğrenme-öğretme süreçleri gerçekleştirmek ve daha nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek amacıyla öğretmenlikle ilgili 25 lisans programı 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere güncellenmiştir. Programların güncellenmesinde programların uygulanmasıyla ilgili yapılan araştırmalar, değerlendirmeler ve hazırlanan raporların yanı sıra 2017 yılında MEB tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi de göz önünde bulundurulmuştur. Yeni lisans programlarında fakülteleri arasındaki ders kredileri ile ilgili mevcut sorunlar giderilerek, Bologna sürecine uyum kapsamında AKTS yönünden fakülteler arasında standart sağlanmış ve %25 oranında seçmeli derslere yer verilmiştir (YÖK, 2018).

2.8. İngilizce Öğretmenliği

Türkiye’de yabancı dil öğretimi geleneği Osmanlı Devleti zamanında başlayarak özellikle medreselerde Arapça eğitimi üzerine yoğunlaşarak sonrasında Fransızca, Farsça, İngilizce, Almanca, İtalyanca, Rumca ve Bulgarca gibi diller de öğretilmeye başlanmıştır (Ergin, 1977). Yabancı dil öğretiminin ülkemizdeki tarihçesine bakılacak olursa; Osmanlı Devleti zamanında ve Cumhuriyetin ilk yıllarında yabancı dil öğretiminin o yabancı dilen bir kişi tarafından yapıldığı, azınlık okullarında ise yabancı öğretmenler yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyet döneminde öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla kurulan ve eğitim bilimleri bölümü olan Gazi Orta Muallim Mektebi’ne 1941 yılında Fransızca, 1944 yılında İngilizce ve 1947 yılında Almanca bölümleri eklenmiştir, 1946 yılında ise bu kurum Gazi Eğitim Enstitüsü adını almıştır (Demircan, 1988).

Demirpolat (2005), Fransızca’nın zamanla etkisini kaybetmesi üzerine İngilizce’nin ülkemizdeki hâkimiyetini artırdığını vurgulamaktadır. Türkiye’de İngilizce öğretmeni olarak görev yapacak öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarının İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim / Tercümanlık, İngiliz Dil

Bilimi, İngiliz Dili ve Kültürü, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerinden birinden 4 yıllık lisans eğitimlerini tamamlamış olmaları gerekmektedir (MEB, 1973). Ancak ülkemizde yabancı dil öğretiminden doğan yabancı dil öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere pek çok farklı yola başvurulmuştur.

Demircan (1988), 1982 yılı öncesinde yabancı dil öğretmeni ihtiyacını karşılayan kaynakların bazılarını;

- Üniversitelerin öteki bölümlerinde okuyup, A, B, C kuru yabancı dil öğrenimi görenler,
- Eğitim Enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışardan bitirenler,
- Eğitim Enstitüsü “yaygın yükseköğretim yaz okulu” nu bitirenler,
- Eğitim Enstitüsünde (1978-80) “hızlandırılmış” (1 yıl karşılığında 1-2 ay süreli) öğrenim görenler,
- MEB tarafından zaman zaman açılan “öğretmen muavinliği” sınavını başaranlar şeklinde sıralamıştır.

Bu kaynaklardan da anlaşılacağı üzere yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan çok sayıda kişinin yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlardan mezun olmadığı ve günümüzde yabancı dil öğretmeni olan öğretmenlerden hala yabancı dil öğretimi kökenli olmayanların mevcut olduğu bilinmektedir (Durmuşçelebi, 2006).

YÖK’ün kuruluşundan önce yabancı dil eğitimi MEB’e bağlı iken, kuruluşundan sonra enstitüler eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversitelere bağlanmıştır (Çakır, 2017).

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi sürecinde en büyük rol İngilizce öğretmenlerine düşmektedir. Erden (2005), bir öğretmenin mesleki niteliklere sahip olmadığı sürece etkili bir öğretmen olmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Bu sebeple etkili bir dil öğretimi için nitelikli İngilizce öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Tapan (2000)’e göre iyi bir dil öğretmeni, hem o yabancı dilin kullanımı hem de dilin kendisi hakkında bilgi sahibi olmalı, çağdaş öğretim yöntemlerini kullanabilme yetkinliğine sahip olmalı, kültürlerarası iletişimin bilincinde olmalı ve farklı bağlamların koşullarını düşünerek öğrencilerine bilgi çağının ihtiyaçlarına göre eğitim vermeyi hedeflemelidir.

İyi bir yabancı dil öğretmeni; hedef dilin konuşma, dinleme, okuma ve yazma alanlarında yüksek düzeyde yeterliğe sahip olmalı, dili gerçek hayatta sosyal ve

profesyonel olarak kullanabilmeli, o yabancı dilin konuşulduğu bölgelerin sosyal, siyasi, tarihi ve ekonomik gerçeklerini anlayabilmeli, çeşitli teknoloji bilgilerine sahip olarak bu bilgileri öğretime nasıl entegre edeceğini bilmeli (Peyton, 2007), yabancı dilde hem sözlü hem yazılı olarak basını kavrayabilmeli (Phillips, 1991), insan gelişimi, öğrenme teorisi, ikinci dil edinimi teorisi de dahil pedagojik bilgi ve becerilere ve bütün öğrencilerde kültürel anlayış ve yeterlik geliştirebilmek için gerekli stratejilere sahip olmalı (Guntermann, 1992).

Richards (2011), bir dil öğretmenin sahip olması gereken dile özgü yeterliklerinin bazılarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Metinleri doğru olarak anlamak,
- Dil açısından iyi bir model olmak,
- Sınıfta hedef dilin akıcı bir şekilde kullanımını sağlamak,
- Açıklamaları ve yönergeleri hedef dilde vermek,
- Kelime ve dilbilgisi yapılarıyla ilgili örnekler vermek ve doğru açıklamalar yapmak,
- Uygun bir sınıf dili kullanmak,
- Gazete, dergi, internet siteleri gibi hedef dille ilgili kaynakları seçmek,
- Doğru geribildirim vermek,
- Öğrenciler için dili zenginleştiren deneyimler sağlamak.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) (2008), ise İngilizce öğretmeni özel alan yeterliklerini beş ana yeterlik alanı olarak şu şekilde belirlemiştir:

- İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme,
- Dil becerilerini geliştirme,
- Dil gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma,
- İngilizce alanında mesleki gelişimi sağlama.

Yukarıda bahsedilen özelliklerin yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin bu çalışmada da daha önce vurgulandığı üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde yer alan;

- Alan bilgisi,
- Alan eğitimi bilgisi,
- Mevzuat bilgisi,
- Eğitim öğretimi planlama,
- Öğrenme ortamları oluşturma,
- Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme,
- Ölçme ve değerlendirme,
- Millî, manevi ve evrensel değerler,
- Öğrenciye yaklaşım,
- İletişim ve iş birliği,
- Kişisel ve mesleki gelişim

yeterlik alanlarına sahip olmaları için meslek öncesindeki eğitimlerini Eğitim Fakülteleri'nde lisans programları kapsamında bu çerçevede düzenlenerek verilen derslerle almaları gerekmektedir.

2.9. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Bu çalışmada, YÖK tarafından 2018 yılında güncellenen ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulacak olan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'na değinilerek, İngilizce öğretmenlerinin meslek öncesi eğitim bağlamında hazırlık süreçlerinin içeriği ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. İngilizce Öğretmenliği Programı Birinci Sınıf Dersleri

1. YARIYIL						2. YARIYIL					
Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitime Giriş	2	0	2	3	MB	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
MB	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3	MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 1	2	0	2	3	GK	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK	Türk Dili 1	3	0	3	5	GK	Türk Dili 2	3	0	3	5
GK	Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5	AE	Okuma Becerileri 2	2	0	2	2

Tablo 1. devamı

AE	Okuma Becerileri 1	2	0	2	2	AE	Yazma Becerileri 2	2	0	2	3
AE	Yazma Becerileri 1	2	0	2	2	AE	Dinleme ve Sesletim 2	2	0	2	3
AE	Dinleme ve Sesletim 1	2	0	2	2	AE	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2	3
AE	Sözlü İletişim Becerileri 1	2	0	2	2	AE	İngilizcenin Yapısı	2	0	2	2
Toplam		22	0	22	30	Toplam		21	0	21	30

MB: Meslek Bilgisi, GK: Genel Kültür, AE: Alan Eğitimi

İngilizce Öğretmenliği Programının ilk yılında yer alan dersler incelendiğinde toplam 20 ders bulunmaktadır. Bu derslerden 9 tanesi (%45) alan eğitimi, 7 tanesi (%35) genel kültür ve 4 tanesi (%20) meslek bilgisi içeriklidir. Derslerin içerikleri incelendiğinde, dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini içeren derslerin yanında, meslek bilgisi içerikli Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi dersleri ve tüm öğretmen eğitimi programlarında olması gereken Türk Dili dersi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ve önceden Bilgisayar adıyla verilen ve yeni programda Bilişim Teknolojileri olarak geçen bir ders bulunmaktadır. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının ilk senesindeki tüm dersler teorik olup uygulamaya yönelik bir ders bulunmamaktadır.

Tablo 2. İngilizce Öğretmenliği Programı İkinci Sınıf Dersleri

3. YARIYIL						4. YARIYIL					
Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3	MB	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3	MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 1	2	0	2	4	MB	Seçmeli 2	2	0	2	4
GK	Seçmeli 1	2	0	2	3	GK	Seçmeli 2	2	0	2	3
AE	Seçmeli 1	2	0	2	4	AE	Seçmeli 2	2	0	2	4
AE	İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3	AE	İngilizce Öğretim Programları	2	0	2	3
AE	İngiliz Edebiyatı 1	2	0	2	4	AE	İngiliz Edebiyatı 2	2	0	2	4
AE	Dilbilimi 1 Eleştirel	2	0	2	3	AE	Dilbilimi 2	2	0	2	3
AE	Okuma ve Yazma	2	0	2	3	AE	Dil Edinimi	2	0	2	3
Toplam		18	0	18	30	Toplam		18	0	18	30

MB: Meslek Bilgisi, GK: Genel Kültür, AE: Alan Eğitimi

İngilizce Öğretmenliği Programının ikinci yılındaki derslerin 10 tanesinin (%55.6) alan eğitimi, 6 tanesinin (%33.3) meslek bilgisi, 2 tanesinin (%11.1) genel kültür içerikli olduğu görülmektedir. Programda bulunan ve meslek bilgisi içerikli olan Öğretim Teknolojileri dersi öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılmasına, öğretim teknolojilerinin kuramsal yaklaşımlarına ilişkin bir derstir. Yine meslek bilgisi içerikli olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi; öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramları, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri içeren, öğretmen adaylarına öğretimde hedef ve amaç belirleme, öğretim ve öğrenmede içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğretimi planlama gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Alan eğitimi içerikli olan derslerden İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi; İngilizce öğretiminin amacını, temel ilkelerini, tarihçesini, öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının İngilizce öğretime yansımalarını, İngilizce öğretiminde temel becerilerini, sınıf içi uygulama örneklerini, İngilizce öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlarını, etkili bir İngilizce öğretiminin bileşenlerini vererek İngilizce öğretime sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan bakılmasını sağlamaya yönelik bir derstir. Eleştirel Okuma ve Yazma dersi de alan eğitimi içerikli olup, İngilizce güncel çalışmaları inceleyebilme ve farklı görüşleri savunan metinleri karşılaştırıp bunları sentezleyerek özgün metinler üretebilme hedeflerini içeren bir derstir. İngilizce öğretmenliği programına yeni eklenen bir ders olan İngilizce Öğretim Programları dersi alan eğitimi derslerinden biridir. Bu ders öğretim programlarıyla ilgili temel kavramları, geçmişten günümüze İngilizce dersi öğretim programlarının gelişimini, güncel İngilizce öğretim programının yaklaşımını, içeriğini, geliştirmeyi amaçladığı becerileri, öğrenme ve alt öğrenme alanlarını, kazanımların sınıflara göre dağılımı, sınırlarını ve diğer derslerle ilişkisini, kademeler arasındaki İngilizce öğretim programlarının ilişkisini, kullanılan yöntem, teknik ve materyalleri, ölçme değerlendirme yaklaşımını ve öğretmen yeterliliklerini kapsayan bir derstir.

Tablo 3. İngilizce Öğretmenliği Programı Üçüncü Sınıf Dersleri

5. YARIYIL						6. YARIYIL					
Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3	MB	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB	Eğitimde Ahlâk ve Etik	2	0	2	3	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB	Seçmeli 3	2	0	2	4	MB	Seçmeli 4	2	0	2	4
GK	Seçmeli 3	2	0	2	3	GK	Seçmeli 4	2	0	2	3

Tablo 3. devamı

AE	Seçmeli 3 Çocuklara	2	0	2	4	AE	Seçmeli 4 Çocuklara	2	0	2	4
AE	Yabancı Dil Öğretimi 1	3	0	3	5	AE	Yabancı Dil Öğretimi 1	3	0	3	5
AE	İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 1	3	0	3	5	AE	İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 2	3	0	3	5
AE	Dil ve Edebiyat Öğretimi 1	2	0	2	3	AE	Dil ve Edebiyat Öğretimi 2	2	0	2	3
Toplam		18	0	18	30	Toplam		18	0	18	30

MB: Meslek Bilgisi, GK: Genel Kültür, AE: Alan Eğitimi

İngilizce Öğretmenliği Programının üçüncü sınıf dersleri incelendiğinde, 6 dersin (%37.5) meslek bilgisi, 2 dersin (%12.5) genel kültür, 8 dersin (%50) alan eğitimi alanlarına ait olduğu görülmektedir. Derslerin tamamı teoriye yöneliktir. Üçüncü sınıfın ilk yarıyılında bulunan Sınıf Yönetimi dersi, sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutlarına değinerek, öğretmen adaylarının olumlu bir sınıf ve öğrenme ortamı oluşturmaya katkı sağlayacak bir derstir. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi öğretmen adaylarının öğretim süreci boyunca geri bildirim verme, değerlendirme yapma becerilerine katkı sağlamayı amaçlayan bir derstir. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi ve İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi dersleri üçüncü sınıfın her iki yarıyılında da bulunan dile ait becerileri öğrencilere kazandırmak için gerekli olan bilgileri öğretmen adaylarına vermeyi amaçlayan alan eğitimi derslerindedir. Bu derslerin yanı sıra Eğitimde Ahlâk ve Etik dersi, iş ve meslek ahlâkı/etiği, sosyal, kültürel, ahlaki, etik yönleriyle öğretmenlik mesleği, eğitim ve öğrenme hakkı, değerlendirme sürecinde etik ilkeler, eğitim paydaşları ilişkilerindeki etik ilkeler gibi ahlâk ve etikle ilgili kavramları içeren ve öğretim programına yeni eklenen bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4. İngilizce Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıf Dersleri

7. YARIYIL						8. YARIYIL					
Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10	MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3	MB	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 5	2	0	2	4	MB	Seçmeli 6	2	0	2	4
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3	AE	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Seçmeli 5	2	0	2	4	AE	İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama	3	0	3	4

Tablo 4. devamı

AE	İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	3	0	3	3					
AE	Çeviri	3	0	3	3					
Toplam		15	8	19	30	Toplam	11	6	14	30

MB: Meslek Bilgisi, GK: Genel Kültür, AE: Alan Eğitimi

İngilizce Öğretmenliği Programının dördüncü sınıf dersleri incelendiğinde diğer sınıf kademelerine göre ders sayısının azaldığı bununla beraber uygulamaya yönelik derslere ağırlık verildiği görülmektedir. Daha önce üçüncü sınıf lisans programında yer alan ve sosyal sorumluluk kavramları dahilinde ders içeriğine sahip olan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin dördüncü sınıfta yer aldığı görülmektedir. Türkçe-İngilizce ve İngilizce-Türkçe olarak farklı metin türlerinde çevirilerin yapıldığı Çeviri dersine de dördüncü sınıf programında yer verilmektedir. Özel Eğitim ve Kaynaştırma adı ile özel eğitimle ilgili temel kavramları, farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejilerini içeren ve İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama adı ile dil beceri öğretiminde farklı yaş grupları ve dil düzeyleri için kullanılan sınav türleri ve ölçme yöntemlerini içeren yeni bir dersler eklendiği görülmektedir. Daha önceki öğretim programında bulunan Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme dersinin ise İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme adı ile güncellendiği görülmektedir. Program incelendiğinde Okul Deneyimi dersi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin Öğretmenlik Uygulaması adı altında birleştirildiği ve Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olarak dördüncü sınıfın her iki yarısında programda yer aldığı görülmektedir.

Güncellenen İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında yer alan seçmeli dersler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5. İngilizce Öğretmenliği Programı Alan Eğitimi Seçmeli Dersler

Bilgi Kategorisi	Dersin Adı
AE	Dil ve Toplum
	Dünya İngilizceleri ve Kültür
	Edimbilimi ve Dil Öğretimi
	İngilizce Ders Kitabı İncelemesi
	İngilizce Öğretiminde Drama
	İngilizce Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar
	İngilizce Sözcük Bilgisi Öğretimi

Tablo 5. devamı

AE	Kitle İletişiminde İngilizce Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi Söylem Çözümlemesi ve Dil Öğretimi Tümleşik Dil Becerilerinin Öğretimi
----	--

AE: Alan Eğitimi

Tablo 6. İngilizce Öğretmenliği Programı Meslek Bilgisi Seçmeli Dersler

Bilgi Kategorisi	Dersin Adı
MB	Açık ve Uzaktan Öğrenme
	Çocuk Psikolojisi
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
	Eğitim Hukuku
	Eğitim Antropolojisi
	Eğitim Tarihi
	Eğitimde Drama
	Eğitimde Program Dışı Etkinlikler
	Eğitimde Program Geliştirme
	Eğitimde Proje Hazırlama
	Eleştirel ve Analitik Düşünme
	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi
	Kapsayıcı Eğitim
	Karakter ve Değer Eğitimi
	Karşılaştırmalı Eğitim
	Mikro Öğretim
	Müze Eğitimi
	Okul Dışı Öğrenme Ortamları
	Öğrenme Güçlüğü
	Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme	

MB: Meslek Bilgisi

Tablo 7. İngilizce Öğretmenliği Programı Genel Kültür Seçmeli Dersler

Bilgi Kategorisi	Dersin Adı
GK	Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele
	Beslenme ve Sağlık
	Bilim Tarihi ve Felsefesi
	Bilim ve Araştırma Etiği
	Ekonomi ve Girişimcilik
	Geleneksel Türk El Sanatları
	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi
	İnsan İlişkileri ve İletişim
	Kariyer Planlama ve Geliştirme
	Kültür ve Dil
	Medya Okuryazarlığı

GK: Genel Kültür

Tablo 7. devamı

GK	Mesleki İngilizce Sanat ve Estetik Türk Halk Oyunları Türk İşaret Dili Türk Kültür Coğrafyası Türk Musikisi Türk Sanatı Tarihi
----	--

GK: Genel Kültür

2.10. Hizmet İçi Eğitim

Bilgi çağını yaşadığımız dünyada sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel alanlarda değişikliklerin olduğu görülmektedir. Böyle bir durumda bireylerin bu değişime ayak uydurabilmeleri açısından kendilerini geliştirmeleri çok önemlidir. Her meslek grubundaki insanlar çağın ve değişimin getirileri ile birlikte zaman içinde kendilerini geliştirmek durumundadırlar. Özellikle söz konusu durum eğitim olduğunda bu süreci gerçekleştiren öğretmenlerin her daim yeniliğe ve gelişmeye açık olmaları, öğretirken öğretmeleri, geliştirirken gelişmeleri gerekmektedir. Diğer meslek gruplarında da olduğu gibi öğretmenlerin mesleki gelişimleri için de hizmet içi eğitim çok önemli bir noktadır.

TDK (2018), hizmet içi eğitimi “Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitim” olarak tanımlamaktadır.

Hizmet içi eğitimin gerekli şekilde düzenlenebilmesi için amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçlar belirlenirken dikkate alınması gereken noktalar bulunmaktadır.

Taymaz (1997), hizmet içi eğitimin amaçları belirlenirken dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde açıklamaktadır:

- Kurumun amaçları hizmet içi eğitimin amaçlarını kapsamalı ve bu amaçlar bütünleştirilmelidir.
- Amaçlar tanımlanmalı ve bu amaçlar hizmet içi eğitim aracılığıyla kazandırılabilir nitelikte olmalıdır.
- Hizmet içi eğitimi sayesinde kazandırılabilir davranışlar olmalıdır ve bu davranışlar personelin yetenek ve ilgisine göre belirlenmelidir.
- Hizmet içi eğitimin konusu ilgi çekici ve merak uyandırıcı olmalıdır.
- Hizmet içi eğitimin amaçları bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak ve kapsayacak özellikte olmalıdır.

- Hizmet içi eğitimin amaçları kurumların ve bireyin ortak hedefleri ile tutarlı olmalıdır.
- Amaçlar kendi içinde tutarlı ve ölçülebilir olmalıdır.
- Hizmet içi eğitimin amaçları değiştirilebilmeli ve güncellenebilmelidir.
- Hizmet içi eğitimin amaçları sonucu ve ürünü ortaya koymalıdır.

Hizmet içi eğitimin amaçları geniş bir boyuta sahiptir. Eğitimin içeriği, katkıları ve sonuçları düşünüldüğünde birçok araştırmacının hizmet içi eğitimin amaçlarını ortak konular üzerinde belirlediği görülmektedir (Can, Kavuncubaşı, ve Yıldırım, 2009; Gül, 2000; Çevikbaş, 2002; Kılıçoğlu, 2007; Taymaz, 1997; Yıldız, 2006; Özan ve Dikici, 2001; Selimoğlu ve Yılmaz, 2009; Eryılmaz, 2013). Bu konular şu şekilde sıralanmaktadır:

- Personelin örgüt tarafından istenen standartlara uygunluğunu ve istenen niteliklere sahip olmasını sağlamak.
- Çalışanları mesleki yetenek ve gelişimlere teşvik etmek.
- Çalışanlara gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak.
- Personeli örgütle bütünleştirmek.
- Personelin motivasyonunu en üst seviyede tutmak.
- Personelin yeteneklerini belirleyerek örgütün ihtiyaç duyduğu yetenekleri geliştirmek.
- Personeli üst kadrolara hazırlamak.
- Kurumda nitelik ve niceliği arttırmak.
- Kurumda çalışan kişileri kuruma aidiyet duygusu ile bağlamak.
- Personelin verimliliğini arttırmak.
- Personelin eksiklerinin farkına varmasını sağlamak.
- Personelin yeniliklere uyum sağlamasına katkıda bulunmak.
- Personele eğitim imkânı sunmak.
- Personele kariyer yapma fırsatı sunmak.
- Kurumda gerekli önlemleri alarak iş kazalarını önlemek.
- Çalışanların işi ile ilgili şikâyetlerini azaltmak.
- Kuruma dinamizm ve saygınlık kazandırmak.
- Kişiler arası iletişimi arttırmak.

- Disiplin olaylarını en aza indirmek.
- Yöneticilerin denetleme yükünü hafifletmek.

Selimoğlu ve Yılmaz (2009), hizmet içi eğitimden istenilen sonuçlara ulaşabilmek için eğitimin;

- Süreklilik
- Kapsamlılık
- İsteklilik
- Katılma
- Uygunluk
- Özendirici Ortam

ilkelerine uygun olarak planlanması gerektiğini belirtmektedir.

Hizmet içi eğitimin türleri bulunmaktadır.

- **Oryantasyon Eğitimi:** Bir işe yeni başlayanlara verilen ve onların işe, işin gerektirdiği yetki ve sorumluluklara, iş arkadaşları, iş ortamı ve kültürüne alışmalarını amaçlayan kısa süreli bir eğitimidir (Yüksel, 2007).
- **Temel Eğitim:** İşe başlayacak personele gereken temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla verilen eğitimidir (Taymaz, 1997).
- **Geliştirme Eğitimi:** Bir kurumda çalışan personelin kendi alanı ile ilgili yenilikler ve gelişmeler hakkında bilgi edinerek yeteneklerini geliştirmesini amaçlayan eğitimidir (Özpulat, 2006).
- **Tamamlama Eğitimi:** Görev değişikliği yapacak personele o görev için gerekli yeterlikleri kazandırmak amacıyla verilen eğitimidir (Taymaz, 1997).
- **Yükseltme Eğitimi:** Bir kurumun üst düzeyde ihtiyaç duyduğu personeli yetiştirmek amacıyla verilen eğitimidir (Korukluoğlu, 2012).
- **Özel Alan Eğitimi:** Personeli farklı alanlarda yetiştirmek amacıyla verilen eğitimidir (Taymaz, 1997).

Çağdaş düşünen, teknolojiden yararlanabilme becerisine sahip ve yeniliklere açık bireyler yetiştirmekle görevli öğretmenlerin bu yetiştirme sürecinde gerekli bilgi ve becerileri kazanabilmek, bilgilerini güncelleyebilmek ve farklı konularda bilgi sahibi

olabilmek için kişisel gelişimlerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenen hizmet içi eğitimin önemi büyüktür.

Seferoğlu (2004), öğretmenlerin niteliklerinin artması ve öğretmenlerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirme becerisini kazanmaları açısından hizmet içi eğitimi oldukça önemli görmektedir.

Saban (2000), aday öğretmenlerin sisteme uyum sağlayabilmeleri, mevcut öğretmenlerin de meslekle ilgili değişiklere adapte olabilmeleri, sahip oldukları bilgileri ve kendilerini güncelleyebilmeleri için hizmet içi eğitimle desteklenmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Selimoğlu ve Yılmaz (2009) ise öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yetersizliği, bunun yanı sıra öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istemesi, kariyer planları, değişime ve gelişmelere uyum sağlama zorunluluklarının hizmet içi eğitimi zorunlu kıldığını belirtmektedir.

Ülkemizde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafınca düzenlenip yürütülmektedir. Mahalli hizmet içi eğitim kurs programlarını ise İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından planlanmakta ve uygulanmaktadır (MEB, 1995).

2.11. Öğretmenlerin Hazırlık Süreci İle İlgili Çalışmalar

Ulusal ve uluslararası alan yazın taramasında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe ve sınıf içi öğretime hazırlık süreçleri ilgili çalışmalarda hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim süreçleri kapsamında incelenmiştir.

2.11.1. Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar

Merç (2004), İngilizce öğretmenliği bölümünden 99 öğrenci ile yürüttüğü ve adayların öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz noktaları ve bu noktaların süreç içinde değişip değişmediğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; yaşanan sorunların öğretmen adayı, öğrenci, uygulama öğretmeni, eğitim ortamı ve uygulama öğretim elemanı kaynaklı olmak üzere beş alanda olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayı kaynaklı sorunlar kaygı, hazırlık, öğrenciler hakkında bilgi, materyal seçimi, planlama gibi konular, öğrenciden kaynaklı sorunlar öğrenci motivasyonu, katılımı, tutumları gibi konular, uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni arasında iş birliğinin eksikliği ve bu eksiklikten dolayı

öğretmen adaylarının ders planlarına uyamaması, eğitim ortamı kaynaklı sorunlar öğretmen adaylarının kontrolü dışında ortaya çıkan teknik problemler, öğrenci sayısı, materyal ve kaynak eksikliği, öğrencilerdeki seviye farklılığı ve zaman gibi konular, uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar ise ders izleme sırasında öğretim elemanın araya girmesi gibi sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada uygulama sürecinin sonuna doğru olumsuz noktaların azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özmen (2008), tarafından öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan ve 615 öğrenciden görüş alınan çalışmada; öğretmen adaylarının görüşlerine göre Okul Deneyimi derslerinden memnun olduklarını ancak bir öğretmene gönderilen öğrenci sayısının fazla olmasından ve ders saatlerinin az olmasından dolayı öğrencilerin ödevlerinde aksamalara yol açtığı, değerlendirme sürecinde öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından yeterli dönüt alamadıklarını ve öğretim elemanları arasında raporların değerlendirilmesi konusunda bir standardın olmadığı belirlenmiştir.

Davran (2006), öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının yeterliklerine etkisini belirlemek amacıyla 301 öğretmen adayının katılımıyla yürüttüğü çalışmada; uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayı ve uygulama okul koordinatörlerinden kaynaklanan sorunların ortaya çıktığını ancak uygulamanın öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Şişman ve Acat (2003) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının öğretmenlik uygulaması ile değişip değişmediğini belirlemek için 94 son sınıf öğrencisinin katılımıyla, ön test son test deseninde yapılan bir çalışmada; öğretmen adaylarının öz yeterliklerine, alan bilgisi yeterliklerine ve uygulama öğretmenlerine yönelik algılarının öğretmenlik uygulaması sonrasında olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009), öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, bölüm, mezun olunan lise türü, tercih nedeni, mesleki gelecek hakkındaki düşünce ve problemin kaynağı değişkenleri bağlamında incelendiği çalışmada 381 öğrencinin görüşlerini almışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine genel olarak tutum düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Kılıç (2007), Müzik öğretmenliği öğrencilerinin “Özel Öğretim Yöntemleri” derslerinde kazanmış oldukları yeterlikleri öğretmenlik uygulamasında kullanımlarını incelemiştir. 282 öğretmen adayının katılımı ile yapılan bu çalışmada bu derslerde edinilen bilgilerin davranışa yeterince dönüşmediği, öğretim yöntemlerinin yeterince öğrenilmediği ve öğretmen adaylarının kendilerini müzik öğretimi konusunda yeterli görmelerine rağmen uygulama sürecinde yeterli olmadıkları bulgulanmıştır.

Katrancı (2008), 22 okul yöneticisi, 78 uygulama öğretmeni ve 281 öğretmen adayının katılımı ile öğretmenlik uygulamasındaki uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyini belirlemeye yönelik yürüttüğü çalışmada; öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin söz konusu görev ve sorumlulukları kısmen yerine getirdiğini düşündüklerini, bunun yanı sıra uygulama öğretmeni ve uygulama koordinatörleri ise bu görev ve sorumlulukları yerine getirme hususunda kendilerini yeterli olarak gördüklerini görüş olarak bildirmişlerdir.

Sılay ve Gök (2004) tarafından öğretmenlik uygulaması dersini değerlendirmek amacıyla yapılan ve 480 öğretmen adayının katıldığı bir çalışmada; dersin faydalı olduğu görüşlerinin yanı sıra uygulama okulundaki çalışmaların ciddiye alınmadığı, uygulama öğretmenin birden fazla öğretmen adayı ile çalışmasının olumsuz etkileri olduğu, bazı uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirmediği ifade edilmiştir.

Yenilmez ve Ata (2012), Ortaöğretim Fen-Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda pedagojik formasyon programında öğrenim gören 74 öğretmen adayının katıldığı ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi dersi kapsamında yapılan çalışmalar konusundaki düşüncelerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında; öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersinin önem ve gerekliliğine olan inançlarının yüksek düzeyde olduğu ve ders kapsamındaki etkinlerin amaca hizmet edecek niteliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özbal (2009), Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemek için 51 öğretmen adayının katıldığı çalışmada; öğretmen adayların öğretmenlik uygulaması dersinin belirlenen hedeflerine ulaştığını bulgulanmıştır.

Tepeli ve Caner (2014), pedagojik formasyon alan 40 öğretmen adayı ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini almak için yaptıkları bir çalışmada; öğretmen adaylarının bu dersle ilgili tedirginliklerinin sonradan geçtiğini, bu

dersten memnun kaldıklarını ve bu dersin onların mesleki gelişimlerine katkısının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Paker (2008) tarafından yapılan ve 80 öğretmen adayının katıldığı, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulama süreci boyunca dönüt verip vermediklerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uygulama süresince uygulama öğretim elemanından dönüt aldıklarını ancak uygulama öğretmenlerinden yeterli dönüt almadıklarını belirtmişlerdir.

Altınok ve Eskimen (2011) tarafından yapılan ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 48 öğretmen adayının katıldığı, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bir çalışmada; bu dersin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bakış açılarının olumlu yönde etkilediği, bu ders sayesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yakından gözlemleme fırsatı bulduğu ve öğretmenlik mesleğini daha çok sevmeye gibi olumlu fikirler oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarında tüm konulara hakim olamamaktan kaynaklanan yetersiz kalma korkusu, aynı konuların anlatılmasından dolayı mesleğin sıkıcı bir hal alacağı, öğretmenlik mesleğinin sanıldığından daha zor olduğunu görme gibi olumsuz duygular oluşturduğu da görüşler arasındadır.

Petek (2014) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen ve öğretmenlik uygulaması dersinin adayların mesleki yeterliklerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada; öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin geliştirme konusunda istenilen katkıyı sağlamadığı bulgulanmıştır.

Güven, Kürüm ve Sağlam (2012), 27 öğretmen adayının katılımıyla yaptıkları nitel çalışmada; öğretmen adaylarının bir kısmının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki uygulamalara yeterince hazır ve istekli hissetmedikleri, bir kısmının ise bu uygulamalara hazır ve istekli olduğu, öğretmen adaylarının bu uygulamalar sayesinde öğretme öğrenme süreçlerini öğrenme, sınıf ve zaman yönetimi sağlama konularında kendilerine imkanlar sunduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Argon ve Kösterelioğlu (2010), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 45 öğretmen adayının katılımıyla yaptıkları ve öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine ve bu derste görev alan uygulama öğretmenlerine yönelik görüşlerini

belirlemeyi amaçladıkları bir çalışmada; öğretmen adaylarının bu dersin gerekli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca katılımcılar uygulama öğretmenlerinde ise açık ve anlaşılır dönütler vermesi, iyi bir ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olması, ders araç ve gereçleri kullanmayı bilmesi, alan bilgisinin iyi olması, teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini bilmesi ve sınıf yönetimini bilmesi konularında yeterli olmalarının gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Özçelik (2012), İngilizce Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve Arapça Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 181 öğretmen adayının katılımı ile öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında; öğretmen adaylarının bu derslerin kendilerine sağladığı kazanımlarla ilgili maddelere olumlu yönde katıldıklarını yani dersin amacına ulaşarak öğretmen adaylarının bu derslerden memnun olduklarını ifade etmiştir.

Aytaçlı (2012) tarafından 310 öğretmen adayının katılımı ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin değerlendirildiği bir çalışmada; öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin ders izleme düzeylerinin düşük olduğu, öğretmen adaylarının uygulama okulunda işlenen ders sayısının az olduğunu düşündükleri ve öğretmen adaylarının bu derslerin her dönem verilmesi gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çınar (2010), İngiliz Dili Eğitimi ve Alman Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan 254 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmasında; öğretmen adaylarının teorik bilgiye sahip olan pek çok öğretmen adayının uygulama sürecinde kısmen sorunlar yaşadığını, bazı öğretmen adaylarının temel bilgilerden yoksun, hazırlıksız ve dil eksikliklerinin olduğunu bulgulamıştır.

Büyükcan (2008), ilköğretim okullarında hizmet içi eğitim seminerlerinin sınıf öğretmenlerine yararlarını belirlemek amacıyla 85 ilköğretim öğretmeni ile yaptığı çalışmasında; hizmet içi seminerlerin öğretmenlere orta düzeyde yararlı olduğu ve mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerinin hizmet içi eğitim seminerlerinin daha yararlı olduğunu düşündükleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerinde materyal eksikliği, seminerin iyi planlanamaması, fiziki yapının uygun olmaması, öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerine karşı yeterince motive edilememesi konularını sorun olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Uçar ve İpek (2006), yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla 105 yönetici ve 407 öğretmen ile yaptığı çalışmada; hem yöneticilerin hem öğretmenlerin mevcut hizmet içi uygulamalarını yeterince etkili bulmadıkları, yöneticilerin öğretmenlere oranla hizmet içi eğitimin gerekliliğine daha fazla inandıkları ve yöneticilerin öğretmenlerden daha fazla hizmet içi eğitime katılıma isteği olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gültekin ve Çubukçu (2008) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanarak yapılan çalışmada; öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri kendilerine katkı sağlayan etkinlikler olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yurttaş (2014), İngilizce öğretmenleri için düzenlenen bir İngilizce hizmet içi programının verimliliğini ve öğretmen görüşlerine göre programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi amaçlayan ve 44 İngilizce öğretmenin katıldığı çalışmada; öğretmenlerin hizmet içi eğitim programının başarısını orta ve iyi arası olarak değerlendirmiş, öğretmen görüşlerine göre programın güçlü yönleri sınıf içi etkinlikler, ders kitaplarının adaptasyonu ve öğretmenler arasındaki iş birliği olarak ortaya çıkarken, programın zayıf yönleri uzun olması ve bazı konuların ihtiyaçlara hitap etmemesi olarak ortaya çıkmıştır.

Gülmez (2004) tarafından sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri belirlemeyi amaçlayan ve 300 öğretmenin katıldığı çalışmada; hizmet içi programların ihtiyaçları karşılamadığı, güncel olmadığı, hizmet içi merkezlerin yetersiz olduğu ve programların verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Madden (2003) tarafından yapılan ve hizmet içi eğitim etkinlikleri okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan çalışmada; hizmet içi eğitim programları öncesinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin hangi konularda eğitime ihtiyaç duydukları konusunda görüşlerinin alınmadığı, hizmet içi eğitim programlarının amaçlarının katılımcılara bildirilmediği ve bu eğitim programının okul yönetici ve öğretmenlere mesleklerindeki verimliliği arttırmak konusunda bir yararının olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kiper (2008), bilgi teknolojileri konusunda hizmet içi eğitime katılan ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 164 öğretmenin katıldığı çalışmada anket yoluyla ve katılımcılar arasındaki 45 öğretmenden de yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla

aldığı görüşlere göre; öğretmenlerin bilgi teknolojilerini sınıf ortamında kullandıkları, alınan hizmet içi eğitimden memnun olan öğretmenlerin bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin eğitimden memnun olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2012), piramit eğitim modeli kullanılarak düzenlenen bir hizmet içi eğitim programının İngilizce öğretmenleri ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına etkisini ve hizmet içi programını planlama, uygulama ve değerlendirme boyutuyla inceleyerek programın öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 10 öğretmen, 8 formatör öğretmen ve 3 akademisyenden yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde ettiği görüşler ve 23 saat seminer, 50 saat sınıf gözlemi sonucundaki verilere göre; hizmet içi eğitimin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yer verilen iletişim dili olarak İngilizce'nin kullanılması, ders kitabı kaynaklı etkinliklerin yapılması, uygulanabilir fikirler sunulması gibi etkili uygulamaların ve ihtiyaç analizinin yapılmamış olması, oturumların geleneksel yaklaşımlarla sunulması ve seminer sonrası takip sisteminin bulunmaması gibi etkili olmayan uygulamaların öğretmenlerin pedagojik inançları, pedagojik alan bilgileri, sınıf içi uygulamaları, kişisel ve meslekî gelişimleri ve öğrencileri üzerinde etkiye sahip olduğu ayrıca bu alanlardaki etkinin öğretmenlerin cinsiyet ve deneyimine, motivasyon düzeylerine, öz benlik algılarına ve mezun oldukları lisans programlarına bağlı olarak birbiriyle etkileşim içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.11.2. Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar

Kiggundu ve Nayimulu (2009), öğretmenlik uygulamasının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 24 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alınan görüşler sonucunda; öğretmen adaylarının uygulama süreci boyunca mesleklerini yakından tanıma fırsatı bulduklarını ve meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunları nasıl çözebileceklerini öğrendiklerini, uygulama sayesinde öğretmenliğe bakış açılarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Caires ve Almeida (2005), 225 öğretmen adayının katılımı ile öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmenlik mesleğinin ilk ve temel kazanımlarını belirlemek için yaptıkları çalışmalarında; danışmanların değerlendirme yöntemleri ve süreci konularındaki bilgi düzeylerinin öğretmen adaylarının performansını etkilediği bu sebeple adayların ve

danışmanların değerlendirme sürecine birlikte katılmaları, değerlendirmenin daha objektif ve geçerli olması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Pence ve Macgillivrey (2008), uluslararası alan deneyiminin öğretmen adayları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Roma'da 4 haftalık uygulamaya katılan 15 öğretmen adayının kişisel günlükleri, öğretim elemanları ile yapılan odak görüşmeler, gözlem notları, kurs sonu öğretmen adaylarının yansıtma raporları ve uygulamadan 1 yıl sonra öğretmen adaylarından alınan görüşlere göre; uygulamanın az bir negatif etkisi olduğu bunun yanında öğretmen adaylarının özgüvenlerini ve farklılıklara olan saygılarını arttırdığı, geribildirimlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde çok önemli olduğunu fark ettirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Evertson ve Smithey (2000) tarafından yapılan rehberliğin öğretmen adaylarının sınıf tecrübelerine etkisini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması programını ve tecrübeli öğretmenlerin rehberliğinde yapılan uygulamaların karşılaştırıldığı çalışmada; deney grubunda 23, kontrol grubunda 23 olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve bu grupların gözlemlenmesinden sonra sınıf içi etkinlikler, etkili ders planı hazırlama, zamanı etkili kullanma ve öğrencilerde istendik davranış oluşturma gibi konularda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Darling-Hammond, Chung ve Frelow (2002) tarafından New York'ta öğretmenlik tecrübesi 4 yıl ve 4 yıldan daha az olan 2956 öğretmenin katıldığı öğretmenlerin öğretmenliğe hazırlık yollarının öğretimlerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada; hem üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmenlerin hem de alternatif sertifika programları yolu ile öğretmen olan katılımcıların İngilizce öğretimi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Correll (2016) tarafından ikinci dil olarak İngilizce öğretimini gerçekleştiren 79 sınıf öğretmenin hazırlık algılarını belirlemek amacıyla anket, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanan bir çalışmada; katılımcı öğretmenlerinin büyük bir kısmının öğretmen eğitimi programının kendilerini dil öğretmeye yeterince hazırlamadığını ve öğretmenlerin dil öğretimi için gerekli olan yöntem ve teknik konusunda eksikliklerinin bulunduğu belirtilmiştir.

Hsu (2005) tarafından öğretmen adaylarının uygulama sürecinden uygulama öğretmenlerinden beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; 40 öğretmen adayından anket yoluyla alınan görüşler sonucunda; uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ve uygulama öğretim elamanlarının etkileşimlerinin önemli olduğu ve sürekli iletişim içinde olmaları gerektiği, öğretmen adaylarının sınıf disiplini konusunda uygulama öğretmenlerinden rehberlik beklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Lambe ve Bones (2007) tarafından Kuzey İrlanda'da öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; 125 öğretmen adayına anket uygulanarak elde edilen sonuçlara göre uygulamalar öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğretmen adaylarının sınıf ortamındaki kaygılarını azalttığı ve özgüvenlerini arttırdığı belirtilmiştir.

Rots ve Aelterman (2008) tarafından öğretmen eğitimi programından mezun olan 370 öğretmen adayından görüş olarak yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının kendilerine çok fazla katkı sağladığı görüşlerini belirttiğine ulaşılmıştır.

Kyriacou ve Stephens (1999) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecinde mesleklerine karşı olan kaygılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada; sekiz İngilizce öğretmeni adayı ve beş Tarih öğretmeni adayından görüşme yoluyla alınan görüşler sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen olmayı çok istedikleri ancak bunun yanında bu mesleği başarabilme konusunda kaygı taşıdıkları ve danışman öğretmenlerinin kendilerine kimi zaman mantıksız davrandıklarını düşündüklerini bulgulamıştır.

Neetle (1998), öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının inançlarına olan etkisini belirlemek için yaptığı çalışmasında; öğretmen adaylarından uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında anket formu yoluyla elde edilen görüşlere öğretmenlik uygulamasının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının inançları üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Chen ve McNamee (2006) tarafından öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme deneyimlerinin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan ve 75 öğretmen adayına görüşme formu uygulanarak görüş alınan çalışmada; uygulama sayesinde öğretmen adaylarının değerlendirme süreçleri ve öğretim programı konularında somut bilgi edindiklerini ve öğrencileri değerlendirme sürecinde farklı yöntemlerin kullanılması

gerektiğini, öğretim sürecinde pedagojik ve alan bilgisinin önemli olduğunu düşündükleri belirtilmiştir.

Ng, Nicholas ve Williams (2010), öğretmen adaylarının kendileri ve deneyimlerine ilişkin inanç ve algılarının okul deneyimi sürecinde değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ve 37 öğretmen adayına dersin başında, okul deneyimi kapsamındaki gözlem sonunda, birinci ve ikinci öğretim deneyimi sonunda anket uygulanarak verilerin toplandığı çalışmada; öğretmen adaylarının iyi bir öğretmen tanımındaki nazik, şefkatli, anlayışlı ve karizmatik niteliklere sahip olma inancının uygulama sürecinde değişmediği gözlemlenmiştir. İyi bir öğretimin nasıl olabileceğine yönelik düşünceleri ise kişisel kontrol kaybını önlemek için uzman kontrolünde olması gerektiğinden dördüncü anket uygulamasından sonra öğrenci merkezli öğretime döndüğü görülmüştür. İlk gözlemlerde sessiz sınıfa sahip öğretmenlerin iyi öğretmen olduğuna dair görüşlerin sonraki gözlemlerde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimlerinden sonra verdikleri cevaplarda iyi bir öğretmenin öğrencileri gerçekten iyi tanması ve sınırlar koyması gerektiği görüşü ön planda olmuştur. Son öğretmenlik uygulamasının ardından verilen cevaplarda ise iyi bir öğretmenin sıkı sınırlar belirlemesinin gerekliliğine ilişkin olan inançların düzeyinin azaldığı görülmüştür. Sınıf yönetimi becerisi ise öğretmen adaylarının sahip olduğu iyi bir öğretmende olması gereken özellikler arasında çok önemli görülmemiştir. Sınıf yönetimi konusunda herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirten öğretmen adayları, eğitimin tüm aşamalarında bu konunun bir ihtiyaç olduğunu ve bu konu hakkında daha fazla şey öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretime dair yeterlik inançları ise uygulama sürecinde sabit kalmıştır. Süreç boyunca öğrencilerle ilgili olabilmek için artan güven duygularının da öğretim yeterliklerine olan inançlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Smith ve Lev-Ari (2005) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının uygulamalı eğitim programlarına atfettikleri önemi belirlemeyi amaçlayan çalışmada 480 öğretmen adayından anket yoluyla alınan görüşlere göre; öğretmen adaylarının öğretmenliğin ne olduğunu gerçek ortamda öğrenilebileceği ve uygulamadaki pratiğin yanı sıra öğretim becerileri konusundaki teorik bilginin de çok önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Moore (2003), 77 öğretmen adayı ve 62 uygulama öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasında sınıf içi gözlemler, gözlemler sırasında uygulama öğretmenleri ile yapılan konuşmalar, uygulama öğretim elemanları ile yapılan

konuşmalar, öğretmen adaylarının günlükleri, çalışmanın başında ve sonunda uygulama öğretmenlerine uygulanan anketler ve çalışmanın başında ve sonunda öğretmen adaylarına uygulanan anketler sonucunda topladığı verilere göre; uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarından farklı yöntem ve teknikleri kullanmalarını beklediği, uygulama sürecinde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yardımcı olduğunu ancak öğretmen adaylarının zaman yönetimi, planlama, sınıf yönetimi konusunda endişelerinin uygulama deneyimlerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mueller ve Skamp (2003), 12 öğretmen adayının katılımı ile iki yıl boyunca süren ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınan görüşlerin yer aldığı çalışmada; öğretmen adaylarının teorik bilgileri uygulama sürecinde daha iyi öğrendiklerini ve kendilerine rehberlik yapan öğretmenlerinin bu süreçte yararlı olduğunu, diğer öğretmenlerle yapmış oldukları değerlendirmelerin uygulamalarını geliştirme açısından faydalı olduğu yönünde görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hayland ve Lo (2006), okul uygulamalarındaki seminer çalışmalarında öğretmen adayları ile uygulama öğretim elemanlarının beklentilerini ve rollerini belirlemek için Hong Kong'da yaptıkları çalışmada 6 İngilizce öğretmen adayı ve 4 uygulama öğretim elemanından görüşme formu yoluyla alınan görüşlere göre; öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarından samimi ve arkadaşça ilişkiler kurmasını, duygusal olarak destek ve yapıcı geri bildirimler vermesini bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini iyi tanıyan uygulama öğretim elemanları ile daha iyi bir iletişimde olurken, daha az gördükleri uygulama öğretim elemanları ile iletişim sorunları yaşadıkları görülmüştür.

Sivan ve Chan (2003) tarafından uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan ve iki yıl boyunca uygulama öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim kursunda yer alan 121 öğretmenin katıldığı çalışmada anket ve görüşme formu ile alınan görüşlere göre; öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını bilmesi ve bu ihtiyaçları karşılaması açısından adaylarının mesleki gelişimlerinde yararlı olduğu ve bu süreçte uygulama öğretmenlerinin temel rolünün adaylara danışmanlık yapmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.11.3. Yapılan Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi

Ulusal ve uluslararası alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin hazırlık süreçlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hizmet öncesi dönemlerinde hazırlık süreçleri ile ilgili çoğunlukla okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması dersleri ve hizmet içi dönemlerinde ise hizmet içi eğitim programlarının etkililiği ve yararları üzerinde durulduğu, bunun yanında programlarda yer alan eksiklik ve sorunları belirlediği, öğretmen yetiştirme programlarını uygulama boyutunda değerlendirildiği görülmektedir. Hizmet öncesi dönemdeki hazırlık sürecini inceleyen çalışmaların büyük bir kısmında öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına olumlu yönde katkı sağladığı, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini bu programların uygulama süreçleri sayesinde pratiğe dönüştürme fırsatı bulduğu, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı arasındaki iletişimin öğretmen adaylarının daha etkili bir uygulama süreci geçirmesinde yararlı olduğu, öğretmen adayları için uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarından dönüt düzeltme almalarının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Hizmet içi dönemdeki hazırlık çalışmalarını inceleyen çalışmalarda ise öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim programlarının etkili ve yararlı olduğu ancak bu programların daha nitelikli olabilmesi açısından bu eğitimleri alacak öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik eğitimler verilmesi ve verilen eğitimlerin hedeflerinden öğretmenlerin haberdar edilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Giriş

Bu bölümde, birinci bölümde yer alan araştırma sorularına cevap verebilmek için problem ve amaç doğrultusunda araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizi ana başlıklarına yer verilmiştir.

3.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin meslek öncesi ve sonrası eğitim bağlamında hazırlık süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma betimsel yöntemle tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişteki veya devam eden bir durumu olduğu şeklinde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde araştırmanın konusu olan birey, olay ya da nesne içinde bulunduğu koşullar içinde olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2011).

3.3. Katılımcılar

2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 464 İngilizce öğretmeni bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	N	%
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	280	60.3
	Edebiyat Fakültesi	162	34.9
	Diğer	22	4.7
Öğretim Kademesi	İlkokul	90	19.4
	Ortaokul	200	43.1
	Lise	174	37.5

Tablo 8. devamı

	1 – 5 Yıl	160	34.5
	6 – 10 Yıl	98	21.1
Mesleki Kıdem	11 – 16 Yıl	96	20.7
	16 Yıl ve üzeri	110	23.7

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ilk kısmını “Kişisel Bilgi Formu” oluşturmaktadır. Kişisel Bilgi Formu, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda; katılımcıların mesleki kıdem, öğretim kademesi, mezun olunan fakülte ve Okul Deneyimi dersi ile Hizmet İçi Eğitim bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Bu araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak Correll (2016) tarafından geliştirilen “İngiliz Dili Öğrenenlerin Öğretimine Hazırlık Algıları Öğretmen Anketi (Perceptions of Preparation to Teach English Language Learners Teacher Survey)” kullanılmıştır. Anketin Türkçe çevirisi ilk olarak araştırmacı tarafından yapılmış daha sonra dil alanında uzman 3 kişiden anketi çevirmeleri istenmiştir. Yapılan çeviriler karşılaştırıldıktan sonra ankette araştırma kapsamında uygulanacak gruba yönelik olmayan sorular çıkarılmış, kalan sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ön uygulama olarak İngilizce diline hakim olan kişilerin olduğu 35 kişilik bir gruba anketin orijinali ve çeviri şekli verilerek iki anketi de doldurmaları istenmiştir. Toplanan anketlerin puan karşılaştırmaları yapılmış ve anketin çeviri konusunda uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anketin Cronbach Alpha katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket İngilizce öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programında almış oldukları Okul Deneyimi dersini gözlem ve geri bildirim bağlamında değerlendirmeyi, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programı sonrasında İngilizce öğretimine hazırlık algılarını İngilizce öğretimi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi, öğretim içindeki geri bildirimleri, stratejileri, müfredat materyalleri değerlendirme, program geliştirme ve öğrencilere içerik bakımından dil becerilerini öğretme bağlamında değerlendirmeyi ve öğretmen eğitimi programının öğrenme ortamlarını değerlendirmeyi amaçlayan 3 bölümden oluşmaktadır. Anketin Okul Deneyimi dersine yönelik görüşlerinin alındığı ilk bölümü 3'lü likert tipi (Evet – Kısmen – Hayır) 7 sorudan oluşmaktadır. İngilizce Öğretmenlerinin hazırlık algılarını İngilizce öğretimi, öğretmen-öğrenci ilişkisi,

öğretmen-veli ilişkisi, geri bildirim ve stratejiler, müfredat materyalleri değerlendirme ve program geliştirme, dil becerilerini öğretmen boyutları ile değerlendirmeyi amaçlayan anketin ikinci bölümü 4'lü likert tipi (Hazırlıksız – Biraz Hazırlıklı – Yeterince Hazırlıklı – Oldukça Hazırlıklı) 23 sorudan oluşmaktadır. Anketin üçüncü bölümü ise öğretmen eğitimi programını değerlendirmeyi amaçlayan 4'lü likert tipi (Kesinlikle Katılmıyorum – Katılmıyorum – Katılıyorum – Kesinlikle Katılıyorum) 7 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca ankette katılımcıların tercihe göre yanıtlayacağı, öğretmen eğitimi programında alınan Öğretim ve Yöntem derslerini değerlendirmeye, alınan hizmet içi eğitim kurslarını değerlendirmeye, Öğretim ve Yöntem derslerinin içeriği ve öğretim hazırlıkları hakkında öneri vermeye yönelik 5 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin üniversite eğitimi boyunca ve meslek yaşamı içerisinde öğretim hazırlıklarını destekleyici olarak algıladıkları deneyimlerini belirlemeye yönelik alt problemlerin betimsel analizlerinde yüzde, frekans ve ortalama tekniklerinden, bu alt problemlere yanıt bulmak için yer alan açık uçlu soruların analizinde tema ve frekanslar verilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin hazırlık algılarının değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan alt problemlerde ise ANOVA ve fark testlerinde ise Scheffe testleri kullanılmıştır. Ankette yer alan açık uçlu soruların analizlerinde ise frekanslar belirlenerek katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda temalar çıkarılmış, bu temalar bazı katılımcı yanıtları ile birlikte verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Giriş

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel analizi ve araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan alt problemlerin sırası ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Üniversite Eğitimi Boyunca (Meslek Öncesi) Öğretim Hazırlıklarını Destekleyici Olarak Algıladıkları Deneyimlerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin üniversite eğitimi boyunca öğretim hazırlıklarını destekleyici olarak algıladıkları deneyimlerine ilişkin bulgular, uygulanan ankette yer alan sorular doğrultusunda betimsel olarak frekans ve yüzde tabloları, açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar için tema, frekans tabloları, katılımcı yanıtları ve katılımcıların gönüllü olarak yanıtladıkları açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar için tema, frekans tabloları ve katılımcı yanıtları ile verilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin destekleyici hazırlık algısı bağlamında Okul Deneyimi Dersine ilişkin görüşleri Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Destekleyici Hazırlık Algısı Olarak Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Destekleyici Hazırlık Algısı Olarak Okul Deneyimi Dersi	f	%
Evet	270	58.2
Hayır	194	41.8

Tablo incelendiğinde katılımcıların %58.2'sinin üniversite döneminde almış oldukları Okul Deneyimi dersini öğretime hazırlık konusunda destekleyici olarak gördükleri, %41.8'inin ise Okul Deneyimi dersini öğretime hazırlık konusunda destekleyici olarak görmedikleri görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin Okul Deneyimi Dersine ilişkin görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Üniversite derslerinde öğrendiğim teorik bilgileri uygulama fırsatı elde ederek tecrübe kazandım.	156
Sınıf ortamını görmüş oldum ve sınıf yönetimi hakkında bilgi sahibi oldum.	104
Uygulama öğretmeni ve danışman tecrübesinden yararlandım.	14

Katılımcıların üniversite döneminde almış oldukları Okul Deneyimi dersinin ne şekilde yardımcı olduğunu belirlemeye yönelik soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara göre katılımcılar almış oldukları Okul Deneyimi dersinin mesleğe geçmeden önce üniversite derslerinde öğrendikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı elde ederek tecrübe kazandıklarını, kendilerine hazırbulunuşluk sağladığını ve heyecanlarını atma konusunda katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar teori ve uygulama arasındaki farkı gördüklerini belirterek, teorinin uygulama ile uyuşmadığını, bazı katılımcılar teorik olarak öğrenilen bilgilerin uygulamaya dönüştürme konusunda Okul Deneyimi dersinin yardımcı olduğunu bazıları ise teorik bilgilerin uygulanamayacağını görmüş olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı yanıtlar şu şekildedir:

“Üniversite yıllarında staj imkânı sağlandığı için fiilen ders anlatma ilk heyecanı atmama yardımcı oldu.” (K19).

“Okul deneyimi dersi en azından o havayı solumak açısından çok faydalı oldu. Direkt olarak üniversiteden okullara derslere geçiş olsaydı ilk etapta alışmak daha zor gelebilirdi.” (103)

“Tecrübe kazandım ve yıllardır öğrenci olarak bulunduğum sınıflarda hoca olarak bulunmayı öğrendim.” (K203).

“İngilizce öğretimi konusunda okulda aldığımız bazı eğitimlerin gerçek hayatta uygulanamayacağını görmeme yardımcı oldu.” (K3).

“Teorikle pratiğin çok farklı olduğunu gösterdi.” (K32).

“Teorik olarak öğrendiğimizi pratikte uygulama ortamı bulduk.” (K63).

“Uygulamalı olarak öğrendiklerimi deneyimleme şansı verdi.” (K130).

“Teori-uygulama arasındaki boşluğu doldurdu” (K227).

“İşlenen süreci daha iyi anlamamı sağladı. Dersin işleyişinde kullanılabilecek teknik ve yöntemlere dair fikirlerim oldu.” (K77).

“Öğretim teknikleri hakkında bilgi sahibi olmamı sağladı. Bunları öğrencilere nasıl uygulayabileceğim konusunda yol gösterici oldu.” (K140).

Katılımcılar Okul Deneyimi dersi sayesinde sınıf ortamını görmüş olduklarını ve sınıf yönetimi hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Sınıf ortamını, öğrencileri görmek, dersin nasıl işlendiğini izlemek bana yol gösterdi.” (K12).

“Sınıf yönetimi ve öğrenci ile iletişim kurma konularında neleri yapıp yapmama konusunda örnek teşkil etti.” (K40).

“Sınıf yönetimi konusunda karşılaşılabileceğim sorunlara hazırlıklı olmamı sağladı.” (K81).

“Kendi lisans derslerimizde çokça kez ders anlatma deneyimini yaşamakla birlikte bu derslerimizde arkadaşlarımız öğrenci rolünü oynuyorlardı. Ancak okul deneyimi gerçek sınıf öğretimini gözleme ve de gerçek öğrencilere öğretme deneyimini yaşamak açısından yardımcı oldu.” (K121).

Son olarak ise katılımcılar Okul Deneyimi dersi süresince birlikte çalıştıkları uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının tecrübelerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı yanıtlar şu şekildedir:

“Öğretmenlerin mesleki tecrübelerinden yararlandık.” (K8).

“Tecrübeli öğretmenlerin sınıf içi performanslarını görmek faydalıydı.” (K16).

“Okul ortamında bulunup danışman öğretmenimizin deneyiminden faydalanmak ve bir ders saati de olsa öğrencilere ders anlatmak tabii ki bana büyük bir tecrübe oldu.” (K51).

Çalışmada bu alt problem doğrultusunda öğretmen eğitimi programında alınan Öğretim ve Yöntem derslerinin İngilizce öğretimine hazırlık konusunda yardımcı olup olmadığını belirlemek amacıyla ankette yer alan ve tercihen yanıtlanan açık uçlu soruya 215 katılımcı yanıt vermiştir. Katılımcıların %61.9’u (133) Öğretim ve Yöntem derslerinin İngilizce öğretimine hazırlık konusunda kendilerine yardımcı olduğunu, %12.6’sı (27) kısmen yardımcı olduğunu ve %25.5’i (55) yardımcı olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretim ve Yöntem derslerinin kendilerine yardımcı olduğunu düşünen katılımcılar bu dersler sayesinde İngilizce öğretiminde farklı yaş gruplarına ve farklı konulara göre uygun yöntem ve tekniklere dair teorik bilgileri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Evet. Dersi daha keyifli hale getirmek ve öğrencinin ilgisini daha uzun süre tutmak konusunda yararlı oldu.” (K10)

“Evet. Yaş gruplarına göre çocukların gelişim dönemlerindeki özelliklerini bilmek ve ona göre davranmak açısından yardımcı oldu.” (K12).

“Elbette oldu. Bilgi aktarımını nasıl yapacağımız, nasıl hazırlanacağımız, nasıl bir teknik kullanacağımız gibi konularda faydalı oldu.” (K29).

“Yardımcı oldu. Dil öğretiminde etkili yöntem ve teknikleri kullanmak öğrencilerin dil öğrenmelerini kolaylaştırıyor. Bu sayede kelime hazineleri zenginleşiyor, telaffuzları güzelleşiyor.” (K46).

“Yöntem derslerinde öğrendiğimiz yöntem ve teknikler uyguladığım öğretim yöntemi ve tekniklerini çeşitlendirme, farklı yaş ve düzeydeki öğrencilere hitap edebilecek yöntemleri anlamama yardımcı olmuştur.” (K121).

Öğretim ve Yöntem derslerinin kendilerine “kısmen” yardımcı olduğunu düşünen katılımcılar ise öğrenilen bilgilerin sadece teoride kaldığını ifade etmişlerdir. Yanıtlardan birkaçı şu şekildedir:

“Kısmen yardımcı oldu. Pratikte uygulama ortam ve duruma bağlı olsa da teorik olarak bilgi sahibi olmak önemli.” (K49).

“Teorik bilgi olarak evet fakat uygulamada çok da yardımcı olmadı. Zamanla tecrübeyle kendi yöntemlerimi oluşturdum.” (K64).

“Büyük çoğunlukla yardımcı oldu ancak deneyimlenmeyen bilgiler genel manada havada kaldı.” (K103).

Öğretim ve Yöntem derslerinin kendilerine yardımcı olmadığını düşünen katılımcılar ise öğrenilen bilgilerin teoride kalmasından dolayı etkili olmadığı, sınıf ortamının farklı olduğunu ve öğrenilen bu bilgileri kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu dersleri pedagojik formasyon programında alan öğretmenler sürenin kısıtlı olmasından dolayı yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Hayır. Teori ve pratik hiç uyuşmuyor. Kâğıt üstündeki sınıf ortamı ile gerçekler arasında uçurum var.” (K50).

“Hayır olmadı. 3 hafta gibi kısa bir sürede, sıkıştırılmış program olarak aldım. Edebiyat Fakültesi mezunuyum.” (K65).

“Yöntem derslerinin uygulamada işe yaramadığını öğretmen eğitiminde gördük. Hocamızla paylaştık. Fakat aynı şekilde devam ettik. Yani bir yardımı olmadı, teoride kaldı.” (K66).

“Maalesef hayır. Dil öğretimi ülkemizde ezber odaklı. Maalesef üniversitede alınan derslerde de teorik bilgi odaklı ezber yapmanız ve akabinde sınavlardan geçer not almanız gerekiyor; sizi başarılı ya da başarısız yapan bu. Kimse pratikte ne kadar yeterli olduğunuzla pek ilgilenmiyor. Edinilmesi beklenen bilgiler de maalesef mezun oluncaya kadar unutuluyor. İlgi çekici hale getirilip uygulama odaklı olması daha verimli olacaktır, biraz ütöpik belki ama. Ayrıca derslerden çok yüksek not alanların uygulanan yöntemlerle ilgili akademik bir tartışmaya girememesi, bilgilerinin sadece

sınav kâğıdında verilen sorulara ezber cevaplar vermekten ibaret olması da bu trajediyi açıklar nitelikte.” (K93).

“Yöntem derslerini formasyon programında almış olduğum için kendimi yeterli hissedecek kadar yararı olmadı.” (K178).

4.3. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Yaşamı İçerisinde (Meslek Sonrası) Öğretim Hazırlıklarının Destekleyici Olarak Algıladıkları Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların meslek yaşamı içerisinde öğretim hazırlıklarını destekleyici olarak algıladıkları deneyimlerine ilişkin bulgular, uygulanan ankette yer alan sorular doğrultusunda betimsel olarak frekans ve yüzde tabloları, açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar için tema, frekans tabloları, katılımcı yanıtları ve katılımcıların gönüllü olarak yanıtladıkları açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar için tema, frekans tabloları ve katılımcı yanıtları ile verilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumları ve eğitim süreleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları ve Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Süre	f	%
Evet	1 – 8 saat	48	10.3
	9 – 16 saat	48	10.3
	17 – 32 saat	52	11.2
	33 saat ve üzeri	212	45.7
Toplam		360	77.6
Hayır		104	22.4

Tablo incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%77.6) meslek yaşamları içinde en az bir mesleki gelişim veya hizmet içi eğitimde yer aldıkları görülmektedir. Katılımcıların %45.7’sinin hizmet içi eğitim süresinin 33 saat ve üzeri olduğu, %11.2’sinin 17 – 32 saat arasında olduğu ve 1 – 8 saat ile 9 – 16 saat arasında hizmet içi eğitime katılma oranının ise %10.3 olarak birbirine eşit olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin almış oldukları hizmet içi eğitim konularının istatistikleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Yer Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Konularının Betimsel İstatistikleri

Hizmet İçi Eğitim Konusu	f	%
Öğretim Yöntem ve Teknikler	150	41.6
Fatih Projesi EBA	54	15.0
Sınıf Yönetimi	30	8.3
İngilizce Öğretimi	22	6.1
Bilgisayar	12	3.3
Dyned	12	3.3
Öğretmen Eğitimi (Teacher Training)	10	2.7
Sınıf İçi Etkinlikler	8	2.2
Materyal Geliştirme	6	1.6
Drama	6	1.6
Eğitim Psikolojisi	6	1.6
Konuşma Becerileri Geliştirme	4	1.1
İletişim	4	1.1
Program Geliştirme	2	0.5
Diğer	58	16.1

Tablo incelendiğinde katılımcıların aldıkları hizmet içi eğitim kurs konularının 15 başlık altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların %41.6'sı konusu "Öğretim Yöntem ve Teknikler", %15'i "Fatih Projesi EBA", %8.3'ü "Sınıf Yönetimi", %7.2'si "Özel Eğitim" ve %6.1'i "İngilizce Öğretimi" olan hizmet içi eğitim kurslarına katılmışlardır. Bunların yanı sıra "Sınıf İçi Etkinlikler", "Materyal Geliştirme", "Drama", "Program Geliştirme" konulu hizmet içi eğitim alan katılımcılar olduğu da görülmektedir. Tabloda görülen "Diğer" başlığı ise katılımcılar içinde sadece birer İngilizce öğretmeninin ifade ettiği "Belletmenlik", "Geleneksel Çocuk Oyunları", "Çocuk Gelişimi", "Uzaktan Eğitim", "Proje Yazma" "İlk Yardım" ve "İş Sağlığı" gibi konuları içeren hizmet içi eğitim kurslarını içermektedir.

İngilizce öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimlerin katkısına ilişkin istatistikleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitime Katkı Boyutundaki Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Katkı Durumu	f	%
Evet	162	34.9
Kısmen	180	38.8
Hayır	18	3.9

Tablo incelendiğinde katılımcıların %34.9'u katılmış oldukları hizmet içi eğitimin kendilerine daha önce bilgi sahibi olmadıkları bir konuda katkı sağladığını ifade ederken, %38.8'i katkı durumunu "Kısmen" olarak değerlendirmiş ve %3.9'u ise aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine bir katkısı olmadığını ifade etmişlerdir.

İngilizce öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimlerin inançlarını değiştirmesine ilişkin istatistikleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitimine İnanç Boyutundaki Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

İnanç Durumu	f	%
Evet	80	17.2
Kısmen	204	44.0
Hayır	76	16.4

Tablo incelendiğinde katılımcıların %17.2’si almış oldukları hizmet içi eğitim kursunun öğretim hakkındaki inançlarını değiştirdiğini, %16.4’ü değiştirmediğini ve büyük çoğunluğu olarak %44’ü inançlarını “Kısmen” değiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların almış oldukları hizmet içi eğitimin öğretime olan inançlarını değiştirip değiştirmedini belirlemeye yönelik yer alan soruya “Evet” cevabını veren katılımcıların ankette yer alan ve tercihe göre yanıtlanan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Sonrası Öğretim Hakkındaki İnançları

Tema	f
Yöntem ve teknik katkısı	37
Teknoloji yararı	16
Bireysel farklılık	5
Öğrenci motivasyonu	4
Öğrenci merkezli öğretim	4
Özel eğitimin önemi	1

Katılımcıların almış oldukları hizmet içi eğitimin öğretime dair inançlarını nasıl değiştirdiklerinin yanıtını arayan soruya vermiş oldukları yanıtlar “Yöntem ve teknik katkısı”, “Teknoloji yararı”, “Bireysel farklılık”, “Öğrenci motivasyonu”, “Öğrenci merkezli öğretim” ve “Özel eğitimin önemi” olmak üzere 6 tema halinde gruplandırılmıştır.

Katılımcılar aldıkları hizmet içi eğitimden sonra öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin değiştirilmesinin ve çeşitlendirilmesinin daha etkili olabileceğini anlamış olduklarını ifade etmişlerdir. Yöntem ve teknik katkısı temasının içinde yer alan katılımcı yanıtlarından birkaçı şu şekildedir:

“Bazı yöntem ve tekniklerin öğretimde daha fazla katkısının olacağını gördüm.” (K18).

“Yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak İngilizce öğretimi kolaylaştırabiliriz. Zaman yönetimlerimiz daha iyi olur. İlkokul, ortaokul ve lisede denedim, kesinlikle yeni öğretim yöntem teknikleri öğrenilip uygulanmalı.”(K138).

Katılımcıların üzerinde durduğu diğer bir nokta ise sınıf içinde teknolojiden yararlanmanın önemini daha iyi anlamasıdır. Teknoloji yararı temasının içinde yer alan katılımcı yanıtlarından bazıları şu şekildedir:

“Teknolojiyi sınıf ortamında daha fazla kullanmam gerektiğini anladım.” (K176).

“Teknolojinin önemini fark ettim.” (K179).

Katılımcılar almış oldukları hizmet içi eğitimlerden sonra bireysel farklılıklarının önemini anlamış olduklarını ifade etmişlerdir. Bireysel farklılık konusunda düşüncesini belirten bir katılımcının yanıtı şu şekildedir:

“Evet, çünkü öğretmenliğe henüz başlamıştım ve oradaki öğrencilerin durumunu vs. görünce ülkemizdeki her öğrenciye aynı müfredatı uygulamanın yanlış olduğu kanısına vardım. Diğer bir deyişle bireysel farklılığın eğitimde ne kadar önemli olduğunu kavradım.” (K103).

Katılımcıların bir kısmı ise öğretimde öğrenci motivasyonu sağlamanın önemli olduğunu anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci motivasyonunun önemini anladığını ifade eden bir katılımcının yanıtı şu şekildedir:

“Konuşma derslerine dönük olanlar sayesinde birkaç yeni yöntem ve öğrencileri nasıl motive edeceğimiz konusunda yeni bilgiler verildi.”

Katılımcılardan bazıları öğrenci merkezli ve öğrencinin daha aktif olduğu öğretimin daha etkili olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcının bu konudaki yanıtı şu şekildedir:

“Mevcut eğitim sistemimizin eksik ve yanlışları ziyadesiyle fazla olduğundan, farklı ülkelerde uygulanan öğretim modellerini kendi sınıf içi öğretimime uyarlamam konusunda yardımcı oldu. Özellikle uygulamaya dayalı öğretimin ülkemizde pek uygulanmayışı, ezber odaklı bir öğretim anlayışımızın olması içler acısı. Öğrencilerin aktif katılımcılar olarak derste var olması dil öğretiminde ciddi önem arz ediyor; bu

anlamda öğrencileri öğretim sürecine dahil etmede farklı metotlar edinmem konusunda bana çok katkıda bulundu.” (K93).

Özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan bir katılımcının ise yanıtı şu şekildedir:

“Bu çocuklarla ilgili bazı ön yargılarım yok oldu.” (K42).

İngilizce öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimin uygulama boyutundaki görüşlerine ilişkin istatistikleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitimine Uygulama Boyutundaki Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Uygulama Durumu	f	%
Evet	82	17.7
Kısmen	220	47.4
Hayır	58	12.5

Tablo incelendiğinde katılımcıların %17.7’si almış oldukları hizmet içi eğitim kurslarından sonra öğretim uygulamalarını değiştirdiğini, %12.5’i değiştirmedini ve %47.4’ü inançlarını “Kısmen” değiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların almış oldukları hizmet içi eğitimden sonra öğretim uygulamalarını değiştirip değiştirmedini belirlemeye yönelik yer alan soruya “Evet” cevabını veren katılımcıların ankette yer alan ve tercihe göre yanıtlanan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitiminin Uygulama Boyutundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f
Yöntem ve teknik kullanımı	18
Teknoloji kullanımı	17
Öğrenciye göre öğretim	12
Sınıf içi etkinlikleri farklılaştırma	8

Katılımcıların almış oldukları hizmet içi eğitimden sonra öğretim uygulamalarını nasıl değiştirdiklerinin yanıtını arayan soruya vermiş oldukları yanıtlar “Yöntem ve teknik kullanımı”, “Teknoloji kullanımı”, “Öğrenciye göre öğretim” ve “Sınıf içi etkinlik yapma” olmak üzere 4 tema halinde gruplandırılmıştır.

Katılımcılar aldıkları hizmet içi eğitimden sonra öğretim uygulamalarına daha fazla yöntem ve teknik eklediklerini ve bu şekilde öğretimi daha etkili

gerçekleştirebileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yöntem ve teknik kullanımı temasının içinde yer alan katılımcı yanıtlarından birkaçı şu şekildedir:

Kazanımları daha pratik sunma ve uygulamalı olarak edindirme konusunda öğretim metotlarımı zenginleştirdi ve dil öğreniminden çok dil edinimine yakınlaşmamı sağladı. (K93).

“Burada öğrendiğim aktiviteleri ve yöntemleri kendi sınıflarımda uyguladım ve olumlu sonuçlar aldım.” (K128).

“İlkokul, ortaokul ve lisede denedim, kesinlikle yeni öğretim yöntem teknikleri öğrenilip uygulanmalı.” (K138).

Katılımcılar aldıkları hizmet içi eğitimden sonra öğretim uygulamalarında teknoloji kullanımına daha fazla yer verdiklerini belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımı temasında yer alan katılımcı yanıtlarından birkaçı şu şekildedir:

Teknolojiyi derslerimde daha fazla kullanmaya başladım. Daha başarılı projeler yapıp İngilizceyi dört duvar arasından çıkarıp kullanılabilir olduğuna öğrenci ve velilerimi (en azından bir kısmını) inandırabildim. (K23).

Smart board uygulamalarımı arttırdım. (K178).

Katılımcılar almış oldukları hizmet içi eğitimlerinden sonra uygulamalarında öğrenciye görelilik çerçevesinde değişiklikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yanıtların bazıları şu şekildedir:

“Dersleri planlarken her öğrencinin ihtiyacı ve ilgisini göz önünde bulundurmaya başladım.” (K20).

“Aslında hâlihazırda öğrenci merkezli ve interaktif ders işleyen bir öğretmendim ama kurstan sonra uygulamalarımın daha etkin olduğunu düşünüyorum.” (K51).

Son olarak katılımcılar uygulamalarında sınıf içi etkinlikleri farklılaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Oyun ve etkinlikleri artırdım.” (K55).

“Eğitimde drama teknikleri, ders içi etkinlik çeşitliliğimi arttırdı.” (K76).

“Daha çok oyunlara yönelmeye başladım.” (K134).

“Warm up period ve speaking için daha fazla vakit ayırdım.” (K172).

Çalışmada bu alt problem doğrultusunda meslek sonrasında alınan hizmet içi eğitim kurslarının İngilizce öğretimine hazırlık konusunda yardımcı olup olmadığını belirlemek amacıyla ankette yer alan ve tercihen yanıtlanan açık uçlu soruya 209 katılımcı yanıt vermiştir. Katılımcıların %52.2’si (109) Öğretim ve Yöntem derslerinin İngilizce öğretimine hazırlık konusunda kendilerine yardımcı olduğunu, %22.9’u (48) kısmen yardımcı olduğunu ve %24.9’u (52) yardımcı olmadığını ifade etmişlerdir.

Aldıkları hizmet içi eğitim kurslarının kendilerine yardımcı olduğunu düşünen katılımcılar bu kurslardan öğrendikleri yöntem, teknik ve oyunları derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Evet, faydalandım diyebilirim. Özellikle çocukların seviyesine (ortaokul) inmek konusunda sıkıntılar yaşamıştım. Bazı oyun ve teknikler faydalı oldu.” (K11).

“Yararlandım. Derslerde kelime öğretimi açısından jest ve mimik kullanmam öğrencilerin kolay algılamasını sağladı. Ayrıca görsel materyaller, flashcard ve oyunlar etkili yöntemler.” (K13).

“Ben devlete atanmadan önce de özel kurumlarda öğretmenlik yapmıştım ve derslerimde zaten öğrendiğim tekniklerin çoğunu uygulamaktaydım. Ama hizmet içi kursların bana kattığı en büyük özellik EBA’yı aktif şekilde kullanmayı öğrenmem oldu.” (K51).

Aslında evet; ama sadece ilgimi çeken noktalarda. Ben speaking odaklı bir öğretim uyguluyorum, müfredat-yıllık plan,vs. konularda da doğal olarak sekteye uğruyorum ancak bundan memnunum çünkü aldığım kurs ve eğitimlerden edindiğim, speaking ya da uygulama odaklı öğretim adına verilen bilgiler işime yarıyor. Yeterli değilim ancak tecrübeyle daha iyi olacağına inanıyorum.” (K93).

Aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine “kısmen” yararlı olduğunu ifade eden katılımcıların bazılarının yanıtları şu şekildedir:

“Bazılarından yararlanmışımdır belki ama çoğunun teorikte olduğu gibi gerçekte uygulanmasının, gerek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin gerekse sınıfların İngilizce öğretimi için aşırı kalabalık oluşundan zor olduğunu düşünüyorum.” (K111).

“Kısmen yararlandım. Bazı sınıflarda kalabalıktan bazılarında ise öğrencilerin isteksizliğinden uygulama fırsatı bulamadım.” (K192).

“Kısmen. Planlama aşamasında yöntem ve tekniklere karar verebilirsiniz. Ama sınıfa girip derse başladığınızda işler nadiren planlandığı gibi gider. Önceden belirlenmiş yöntem ve tekniklerin etkisiz ve veya verimsiz olduğunu hissederseniz doğaçlama bir şekilde değiştirmek durumunda kalabilirsiniz.” (K195).

Aldıkları hizmet içi eğitim kurslarının kendilerine yararlı olmadığını ifade eden katılımcılar ise sınıf ortamındaki yetersizlikler ve olumsuzluklardan dolayı öğrendikleri teknikleri uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Gerçek hayatta hizmet içi kurslardaki gibi durumlardan çok daha fazlasıyla karşılaşılıyor. Bu yüzden, hayır.” (K104).

“Yararlanamadım maalesef. Sınıf şartları buna müsait değildi.” (K232).

Ankette öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılma konusunda istekli olup olmadığını belirlemeye yönelik yer alan soruya ilişkin istatistikler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Kurslarına İstekli Olma Durumlarının Betimsel İstatistikleri

İsteklilik Durumu	f	%
Evet	358	77.2
Kısmen	86	18.5
Hayır	20	4.3

Tablo incelendiğinde katılımcıların İngilizce öğretimi konusunda hizmet içi eğitim kurslarına katılma konusunda %77.2’sinin istekli, %18.5’inin kısmen istekli ve %4.3’ünün ise isteksiz olduğu görülmektedir.

4.4. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Dönemde Almış Oldukları Okul Deneyimi Dersinin Gözlem ve Geri Bildirim Bağlamında Etkililiğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların meslek öncesi dönemde almış oldukları Okul Deneyimi dersinin etkililiğini belirlemek amacıyla ankette yer alan sorulara verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların Okul Deneyimi Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Soru	Yanıt					
	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Okul deneyimi sırasında birlikte çalıştığınız öğretmenler sizi gözlemledi mi?	314	67.7	92	19.8	58	12.5
Okul deneyimi sırasında üniversite danışmanınız sizi gözlemledi mi?	274	59.1	58	12.5	132	28.4
Okul deneyiminizde birlikte çalıştığınız öğretmenler sizi gözlemedikten sonra geribildirim verdiler mi?	284	61.2	86	18.5	94	20.3
Okul deneyiminizde üniversite danışmanınız sizi gözlemedikten sonra geribildirim verdi mi?	266	57.3	52	11.2	146	31.5
Okul deneyiminizde birlikte çalıştığınız öğretmenler sizi gözlemedikten sonra öneri verdiler mi?	250	53.9	100	21.6	114	24.6
Okul deneyiminizde üniversite danışmanınız sizi gözlemedikten sonra öneri verdi mi?	250	53.9	70	15.1	144	31.0

Katılımcıların büyük çoğunluğu (67.7) meslek öncesi dönemde almış oldukları Okul Deneyimi dersi kapsamında birlikte çalıştıkları uygulama öğretmenin deneyim süreleri boyunca kendilerini gözlemediklerini ifade ederken, öğretmenlerin bir kısmı ise (12.5) uygulama öğretmenlerinin deneyim süresince kendilerini gözlemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu (%59.1), meslek öncesi dönemde almış oldukları Okul Deneyimi dersi kapsamında birlikte çalıştıkları uygulama öğretim elemanlarının deneyim süreleri boyunca kendilerini gözlemediklerini ifade ederken, öğretmenlerin bir kısmı ise (%28.4) uygulama öğretim elemanlarının kendilerini gözlemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %61.2’si birlikte çalıştıkları öğretmenlerin kendilerine geri bildirim verdiğini belirtirken, geri kalan kısmın %20.3’ü öğretmenlerin geri bildirim vermediğini, %18.5’i ise öğretmenlerin kısmen geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %57.3’ü birlikte çalıştıkları uygulama öğretim elemanlarının kendilerine geri bildirim verdiğini belirtirken, geri kalan kısmın %31.5’i öğretim elemanlarının geri bildirim vermediğini, %11.2’si ise öğretim elemanlarının kısmen geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %53.9’u birlikte çalıştıkları öğretmenlerin kendilerine gözlem sonrası öneri verdiğini, %24.6’sının ise birlikte çalıştıkları öğretmenlerin gözlem sonrası öneri vermediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %53.9’u birlikte çalıştıkları öğretim elemanlarının

kendilerine gözlem sonrası öneri verdiğini, %31'inin ise birlikte çalıştıkları öğretim elemanlarının gözlem sonrası öneri vermediklerini ifade etmişlerdir.

4.5. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Dönemdeki Öğrenme Ortamlarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların meslek öncesi dönemdeki öğrenme ortamlarına dair görüşlerini belirlemek amacıyla ankette yer alan sorulara verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların Meslek Öncesi Dönemdeki Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Soru	Yanıt								\bar{x}	SS
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
İngilizce öğretimi için bilgilerimin çoğunu öğretmen eğitimi programında aldığım derslerden öğrendim.	28	6.0	168	36.2	228	49.1	40	8.6	2.60	.7304
İngilizce öğretimi için bilgilerimin çoğunu okulda öğrenci iken kendi tecrübelerimden öğrendim.	30	6.5	164	35.3	206	44.4	64	13.8	2.65	.7953
İngilizce öğretimi için bilgilerimin çoğunu üniversitedeki okul deneyimi tecrübelerimden öğrendim.	40	8.6	150	32.3	218	47.0	56	12.1	2.62	.8060
Öğretmen eğitimi derslerim İngilizce öğretimi için öğrenme ve öğretme teorileri ve yöntemleri arasındaki bağlantıları içeriyordu.	18	3.9	100	21.6	280	60.3	66	14.2	2.84	.7009
Okul deneyimi tecrübem genel olarak pozitif bir ortamda gerçekleşti.	20	4.3	42	9.1	300	64.7	102	22.0	3.04	.6942
Okul deneyimim yöntem derslerinde öğrendiğim stratejileri uygulamama olanak sağladı.	28	6.0	112	24.1	254	54.7	70	15.1	2.78	.7683
Okul deneyimi ve öğretmenlik sırasında gözlemediğim öğretmenler benim için iyi bir rol model oldular.	30	6.5	96	20.7	264	56.9	74	15.9	2.82	.7714

Tablodaki ortalamalar dikkate alındığında katılımcıların büyük çoğunluğunun İngilizce öğretimi için bilgilerinin çoğunu öğretmen eğitimi programında, kendi tecrübeleri sayesinde ve okul deneyimi tecrübeleri sayesinde öğrenmiş olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar öğretmen eğitimi derslerinin İngilizce öğrenme ve öğretme teorileri arasındaki bağlantıları içerdiğini, okul deneyimi tecrübelerinin genel olarak pozitif bir ortamda gerçekleştiğini, okul deneyimlerinin Öğretim ve Yöntem derslerinde öğrendikleri stratejileri uygulamalarına olanak sağladığını ve bu

süreçte gözlemledikleri öğretmenlerin kendileri için iyi bir rol model olduklarını ifade etmişlerdir.

4.6. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem, Öğretim Kademesi ve Mezun Oldukları Fakülte Bağlamında Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların mesleğe hazırlık algıları daha etkili bir öğretim süreci gerçekleştirmek için hazır olma durumları ve içerik bağlamında incelenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem bağlamında hazırlık boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ilişkin istatistikler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Katılımcıların Mesleki Kıdem Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS
1 – 5 Yıl	160	3.10	.50420
6 – 10 Yıl	98	2.94	.50423
11 – 15 Yıl	96	3.33	.46740
16 Yıl ve üzeri	110	3.21	.45855
Toplam	464	3.14	.50289

Tablo incelendiğinde katılımcılar arasında mesleki kıdemleri 1 – 5 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan İngilizce öğretmenlerinin almış oldukları öğretmen eğitimi programından sonra hazırlık boyutunda mesleğe “Oldukça Hazırlıklı” olduklarını düşündükleri görülmektedir. Mesleki kıdemi 6 – 10 yıl olan İngilizce öğretmenleri ise kendilerini “Yeterince Hazırlıklı” olarak görmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem bağlamında hazırlık boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ANOVA Analizleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Katılımcıların Mesleki Kıdem Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi	Farkın Kaynağı
Mesleki Kıdem	Grup Arası	8.337	3	2.779	11.754	.000	1 – 5 yıl ve 11 – 15 yıl, 6 – 10 yıl – 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri
	Gruplar İçi	108.756	460	.236			
	Toplam	117.093	463				

Katılımcıların mesleki kıdem bağlamında hazırlık boyutunda hazırlık algılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan fark testinde mesleki kıdemleri 1 – 5 yıl olan İngilizce öğretmenleri ile mesleki kıdemleri 11 – 15 yıl olan, mesleki kıdemleri 6 – 10 yıl olan İngilizce öğretmenleri ile 11 – 15 yıl olan ve 16 yıl ve üzeri olan İngilizce öğretmenlerinin hazırlık algıları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında en yüksek hazırlık algısına sahip olan grubun mesleki kıdemleri 11 – 15 yıl olan İngilizce öğretmenleri, en düşük hazırlık algısına sahip olan grubun ise mesleki kıdemleri 6 – 10 yıl olan İngilizce öğretmenleri olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem bağlamında içerik boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ilişkin istatistikler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların Mesleki Kıdem Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS
1 – 5 Yıl	160	3.20	.70458
6 – 10 Yıl	98	3.06	.69253
11 – 15 Yıl	96	3.50	.60794
16 Yıl ve üzeri	110	3.35	.60529
Toplam	464	3.21	.67584

Tablo incelendiğinde katılımcıların tamamının almış oldukları öğretmen eğitimi programından sonra içerik boyutunda mesleğe “Oldukça Hazırlıklı” olduklarını düşündükleri görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem bağlamında içerik boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ANOVA Analizleri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Katılımcıların Mesleki Kıdem Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi	Farkın Kaynağı
Mesleki Kıdem	Grup Arası	10.978	3	3.659	8.395	.000	1-5 yıl – 11-15
	Gruplar İçi	200.501	460	.436			yıl, 6-10 yıl – 11-15 yıl ve
	Toplam	211.479	463				16 yıl ve üzeri

Katılımcıların mesleki kıdem bağlamında içerik boyutunda hazırlık algılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan fark testinde mesleki kıdemleri 1 – 5 yıl olan

İngilizce öğretmenleri ile mesleki kıdemleri 11 – 15 yıl olan, mesleki kıdemleri 6 – 10 yıl olan İngilizce öğretmenleri ile 11 – 15 yıl olan ve 16 yıl ve üzeri olan İngilizce öğretmenlerinin hazırlık algıları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında en yüksek hazırlık algısına sahip olan grubun mesleki kıdemleri 11 – 15 yıl olan İngilizce öğretmenleri, en düşük hazırlık algısına sahip olan grubun ise mesleki kıdemleri 6 – 10 yıl olan İngilizce öğretmenleri olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin öğretim kademesi bağlamında hazırlık boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ilişkin istatistikler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Katılımcıların Öğretim Kademesi Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul Türü	N	\bar{X}	SS
İlkokul	90	2.97	.51523
Ortaokul	200	3.11	.49355
Lise	174	3.27	.47661
Toplam	464	3.14	.50289

Tablo incelendiğinde katılımcılar arasında ilkokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin almış oldukları öğretmen eğitimi programından sonra hazırlık boyutunda mesleğe “Yeterince Hazırlıklı” olduklarını düşündükleri görülmektedir. Ortaokul ve lise kademelerinde çalışan İngilizce öğretmenleri ise kendilerini “Oldukça Hazırlıklı” olarak görmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin öğretim kademesi bağlamında hazırlık boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ANOVA Analizleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Katılımcıların Öğretim Kademesi Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi	Farkın Kaynağı
Okul Türü	Grup Arası	5.693	2	2.846	11.779	.000	İlkokul – Lise, Ortaokul – Lise
	Gruplar İçi	111.400	461	.242			
	Toplam	117.093	463				

Katılımcıların okul türü bağlamında hazırlık boyutunda hazırlık algılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan fark testinde ilkokul kademesinde çalışan İngilizce öğretmenleri ile lise kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin hazırlık algıları ve

ortaokul kademesinde çalışan İngilizce öğretmenleri ile lise kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin hazırlık algıları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında en yüksek hazırlık algısına sahip olan grubun lise kademesinde çalışan İngilizce öğretmenleri, en düşük hazırlık algısına sahip olan grubun ise ilkokul kademesinde çalışan İngilizce öğretmenleri olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin öğretim kademesi bağlamında içerik boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ilişkin istatistikler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Katılımcıların Öğretim Kademesi Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul Türü	N	\bar{X}	SS
İlkokul	90	3.02	.64921
Ortaokul	200	3.27	.68003
Lise	174	3.39	.65345
Toplam	464	3.27	.67584

Tablo incelendiğinde katılımcıların tamamının almış oldukları öğretmen eğitimi programından sonra içerik boyutunda mesleğe “Oldukça Hazırlıklı” olduklarını düşündükleri görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin öğretim kademesi bağlamında içerik boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ANOVA Analizleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Katılımcıların Öğretim Kademesi Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi	Farkın Kaynağı
Okul Türü	Grup Arası	8.074	2	4.037	9.149	.000	İlkokul – Ortaokul, İlkokul – Lise
	Gruplar İçi	203.405	461	.441			
	Toplam	211.479	463				

Katılımcıların okul türü bağlamında içerik boyutunda hazırlık algılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan fark testinde ilkokul kademesinde çalışan İngilizce öğretmenleri ile ortaokul ve lise kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin hazırlık algıları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında en

yüksek hazırlık algısına sahip olan grubun lise kademesinde çalışan İngilizce öğretmenleri, en düşük hazırlık algısına sahip olan grubun ise ilkököl kademesinde çalışan İngilizce öğretmenleri olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan fakülte bağlamında hazırlık boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ilişkin istatistikler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Katılımcıların Mezun Olunan Fakülte Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Mezun Olunan Fakülte	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi	280	3.19	.52203
Edebiyat Fakültesi	162	3.08	.45954
Diğer	22	2.99	.50912
Toplam	464	3.14	.50289

Tablo incelendiğinde Eğitim Fakültesi ve Edebiyat Fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programından sonra hazırlık boyutunda mesleğe “Oldukça Hazırlıklı” olduklarını düşündükleri, diğer fakültelerinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin ise kendilerini “Yeterince Hazırlıklı” gördükleri görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan fakülte bağlamında hazırlık boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ANOVA Analizleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Katılımcıların Mezun Olunan Fakülte Bağlamında Hazırlık Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi	Farkın Kaynağı
Mezun Olunan Fakülte	Grup Arası	1.617	2	.808	3.227	.041	Eğitim Fakültesi
	Gruplar İçi	115.476	461	.250			Edebiyat Fakültesi
	Toplam	117.093	463				

Katılımcıların mezun olunan fakülte bağlamında hazırlık boyutunda hazırlık algılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan fark testinde Eğitim Fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenleri ile Edebiyat Fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin hazırlık algıları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin Edebiyat Fakültesinden mezun

olan İngilizce öğretmenlerine oranla daha yüksek hazırlık algısına sahip olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan fakülte bağlamında içerik boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ilişkin istatistikler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Katılımcıların Mezun Olun Fakülte Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Mezun Olunan Fakülte	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi	280	3.26	.67909
Edebiyat Fakültesi	162	3.30	.64049
Diğer	22	3.12	.87617
Toplam	464	3.27	.67584

Tablo incelendiğinde katılımcıların tamamının İngilizce öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programından sonra içerik boyutunda mesleğe “Oldukça Hazırlıklı” olduklarını düşündükleri görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan fakülte bağlamında içerik boyutunda mesleğe hazırlık algılarının ANOVA Analizleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Katılımcıların Mezun Olunan Fakülte Bağlamında İçerik Boyutunda Mesleğe Hazırlık Algılarının ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi
Mezun Olunan Fakülte	Grup Arası	.646	2	.323	.706	.494
	Gruplar İçi	210.833	461	.457		
	Toplam	211.479	463			

Katılımcıların mezun olunan fakülte bağlamında içerik boyutunda mesleğe hazırlık algılarının gruplar arasında farklılık göstermediği görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Giriş

Bu bölümde elde edilen bulgular ilgili alan yazın ile tartışılarak yorumlanmıştır. Bulguların sonuçları araştırmanın alt problemleri sırası ile ve öneriler başlıklar şeklinde verilmiştir.

5.2. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Dönemdeki Öğretim Hazırlıklarını Destekleyici Olarak Algıladıkları Deneyimlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun meslek öncesi dönemde almış oldukları Okul Deneyimi dersini öğretim hazırlıklarına destekleyici olarak gördüğü, bu dersin mesleğe geçmeden önce teorik bilgileri uygulama fırsatına olanak sağladığını, hazırbulunuşluk ve heyecanlarını giderme konusunda katkısı olduğunu, bu ders sayesinde sınıf ortamı ve sınıf yönetimi hakkında bilgi sahibi olduklarını ve uygulama süresince uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanlarının tecrübelerinden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine meslek öncesi dönemde alınan Öğretim ve Yöntem derslerinin ise katılımcılara öğretim konusunda katkı sağladığı, Öğretim ve Yöntem dersleri sayesinde öğretim konusunda teorik bilgileri öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra teori ve uygulamanın farklı olduğunu ve teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmekte sıkıntılar yaşanıldığı, pedagojik formasyon programında bu dersleri alan katılımcıların ise sürenin kısıtlı olmasından dolayı yeterince yararlanamadıklarını belirtmeleri de problemin bulguları arasında yer almaktadır. İlgili alan yazında öğretmenlerin meslek öncesi dönemleri ile ilgili yapılan araştırmaların çok büyük kısmı öğretmen adaylarının görüşlerini almaya yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalarda da (Neetle, 1998; Mueller ve Skamp, 2003; Şişman ve Acat, 2003; Sılay ve Gök, 2004; Smith ve Lev-Ari, 2005; Chen ve McNamee, 2006; Davran, 2006; Lambe ve Bones, 2007; Özmen, 2008; Pence ve Macgillivrey, 2008; Rots ve

Aelterman, 2008; Kiggundu ve Nayyimulu, 2009; Özbal, 2009; Ören vd., 2009; Ng vd, 2010; Altınok ve Eskimen, 2011; Yenilmez ve Ata, 2012; Özçelik, 2012; Güven vd, 2012; Tepeli ve Caner, 2014) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin meslek öncesi dönemde almış oldukları derslerin olumlu katkıları olduğu, bu dersler sayesinde öğretmen adaylarının teorik bilgiler edindiği ve edindikleri teorik bilgileri uygulama olanağına sahip oldukları, uygulamaların sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda kendilerine yarar sağladığı, öğretime hazırlık konusunda iyi bir deneyim olduğunu ve bu süreçte birlikte çalıştıkları uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının tecrübelerinden faydalandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda ise (Darling-Hammond vd, 2002; Kılıç, 2007; Çınar, 2010; Petek, 2014; Correll, 2016) öğretmen adayı ve öğretmenlerin öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya yeterince dönüştüremediği, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasında sıkıntı yaşadıkları, öğretmenlik uygulaması derslerinin beklenen katkıyı sağlamadığı, öğretmen adayı ve öğretmenlerin kendilerini öğretim konusunda yetersiz hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda olumlu ve olumsuz sonuçlar çıkmasının nedeni çalışma gruplarının farklı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların kişisel özellikleri de çalışma sonucuna etki eden faktörler arasında düşünülebilir.

5.3. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Sonrası Dönemdeki Öğretim Hazırlıklarını Destekleyici Olarak Algıladıkları Deneyimlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada katılımcıları çoğunluğunun meslek yaşamları içinde en az bir mesleki gelişim veya hizmet içi eğitimde yer aldıkları, en fazla “Öğretim Yöntem ve Teknikler”, “Fatih Projesi EBA” ve “Sınıf Yönetimi” konulu hizmet içi eğitimlere katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı bu hizmet içi eğitimlerin kendilerine katkı sağladığını, öğretim hakkındaki inançlarını olumlu yönde etkiledikleri ve bu eğitimlerden sonra sınıf içi uygulamalarında değişiklik yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların hizmet içi eğitim kurslarından edindikleri yöntem ve teknik bilgileri sayesinde öğretimde bu bilgileri kullanmaları, bireysel farklılıklara önem vermeleri, teknolojiye yararlanma oranını arttırmaları, öğrenci merkezli öğretime ağırlık vermeleri ve öğrenci motivasyonunun önemini fark etmeleri de ulaşılan bulgular arasındadır. Bunların yanı sıra sınıf içinde yetersizliklerden dolayı hizmet içi eğitimlerde öğrenilen yöntem ve teknikleri sınıf ortamında uygulayamadıklarını belirten katılımcılar da olmuştur. İlgili alan yazında yapılan bazı çalışmalarda da (Gültekin ve

Çubukçu, 2008; Kiper, 2008; Yurttaş, 2014) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda ise (Madden, 2003; Gülmez, 2004; Uçar ve İpek, 2006; Büyükcan, 2008; Şahin, 2012; Yurttaş, 2014) hizmet içi eğitimlerde materyal eksikliği, ihtiyaç analizinin iyi yapılamaması, fiziki yapının uygun olmaması, eğitimlerin iyi planlanamaması, öğretmenlerin yeterince motive edilememesi, eğitimlerin geleneksel yaklaşımlarla yapılması gibi olumsuz yönler vurgulanarak bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitimden yeterince yararlanamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu alanda yapılan çalışmaların genel sonuçları içerisinde yer almaktadır. Yapılan bu çalışmada da hizmet içi eğitimlerden verim alamayan katılımcılar karşılaştıkları sorunları bunlara benzer şekilde ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmaların bir kısmında bu tür eğitimlerin olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılırken bir kısmında istenildiği gibi verim sağlanamadığı sonucuna ulaşılması öğretmenlerin katılmış oldukları hizmet içi eğitimin iyi planlanamaması ve öğretmenlere bu eğitimler hakkında yeterince bilgi verilmemesinden kaynaklanmaktadır denilebilir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin verildiği ortam ile sınıf ortamının çok farklı olmasından dolayı öğretmenler eğitimlerde aldıkları teorik bilgileri sınıf ortamında uygulamakta güçlük yaşaması da hizmet içi eğitimi değerlendiren söz konusu çalışmalarda eğitim katkısının düşük olmasına sebep olabilir.

5.4. İngilizce Öğretmenlerinin Okul Deneyimi Dersinin Gözlem ve Geri Bildirim Bağlamında Etkililiğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada katılımcıların büyük bir kısmının Okul Deneyimi dersi kapsamında birlikte çalıştıkları uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının deneyim süreleri boyunca kendilerini gözlemledikleri ve kendilerine geri bildirim ve öneri verdikleri, katılımcıların bir kısmının ise gözlem, geri bildirim ve öneri bağlamında uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarını olumsuz olarak değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. İlgili alanyazında yapılan bazı çalışmalarda ise (Sılay ve Gök, 2004; Özmen, 2008; Parker, 2008; Katrancı, 2008; Aytaçlı, 2012) öğretmen adaylarının Okul Deneyimi sırasında uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarından yeterli dönüt ve düzeltmeleri alamadıkları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının kendilerine ait olan görev ve sorumlulukları yeterince yerine getiremedikleri, uygulama sürecinin gerektiği kadar ciddiye alınmadığı, öğretim elemanlarının ve öğretmenlerinin ders izleme oranlarının

düşük olduğu, öğrenci sayısının çok ve ders saatinin az olmasından dolayı öğretmen adaylarının bu derslerden gerekli verimi alamadığına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda uygulama derslerinin daha verimli geçebilmesi için öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinden beklentilerini inceleyen çalışmalarda (Neetle, 1998; Evertson ve Smithey, 2000; Sivan ve Chan, 2003; Hsu, 2005; Caires ve Almeida, 2005; Hayland ve Lo, 2006; Argon ve Kösterelioğlu, 2010) öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarından ve uygulama öğretmenlerinden açık ve anlaşılır dönütler vermelerini, alan bilgilerini iyi olmalarını, değerlendirme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilmelerini, kendilerine rehberlik yapmalarını ve öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını bilmelerini bekledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda uygulama sürecindeki dönüt ve öneriler bağlamında sonuçların farklı çıkması çalışmaların farklı gruplarla yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Uygulama süreçlerinde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının gözlem, dönüt ve değerlendirme bağlamında farklı standartları kullanmaları da çalışmaların farklı sonuçlara ulaşmasında bir etken olarak düşünülebilir.

5.5. İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Öncesi Dönemdeki Öğrenme Ortamlarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada katılımcıların çoğunun meslek öncesi dönemdeki öğrenme ortamlarına dair görüşlerinin olumlu olduğu, bilgilerini öğretmen eğitimi programında, kendi tecrübeleri ve uygulama sürecinde edindikleri tecrübelerden sağladıkları, derslerinin öğrenme ve öğretme teorileri arasındaki bağlantıları içerdiğini, uygulama süreçlerinin genel olarak pozitif bir ortamda geçtiği, okul deneyimi uygulamalarında Öğretim ve Yöntem derslerinde edindikleri bilgileri uygulama olanağı buldukları ve uygulama deneyimlerinde gözlemledikleri öğretmenlerin iyi bir rol model olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmadaki katılımcılardan elde edilen sonuçlar öğretmen eğitimi programı veren Eğitim Fakültelerinin genel olarak öğretmen adaylarına beklenen hedeflere ulaşması konusunda yardımcı olduğunu göstermektedir. İlgili alan yazında Eğitim Fakültelerinin öğretmen eğitimi programının hedeflerini gerçekleştirme düzeylerini ve fakültelerin öğretim kalitesini belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada (Adıgüzel, 2008), eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimi programlarının standartlarının genel olarak orta düzeyde gerçekleştiği, yeniden yapılanma bağlamında öğretmenlik uygulamasında yapılan düzenlemeler

sonucunda fakülte-okul işbirliği alanındaki standartların yeterli düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okudukları üniversitenin kalitesine ilişkin görüşlerini yönelik yapılan bir başka çalışmada (Meraler, 2011), öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteden memnun olmalarının, öğretim elemanlarının kendilerini önemsemesini ve desteklemesini, öğrenme öğretme süreçlerinde öğretim teknolojileri ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının kaliteyi etkileyen faktörler arasında gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.6. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem, Öğretim Kademesi ve Mezun Oldukları Fakülte Bağlamında Mesleğe Hazırlık Algılarına İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada katılımcılar arasında 1 – 5 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programı sonrasında hazırlık boyutunda kendilerini mesleğe oldukça hazırlıklı, 6 – 10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise yeterince hazırlıklı olduğu ve mesleki kıdem bağlamında hazırlık algılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, en yüksek hazırlık algısına sahip olan grubun 11 – 15 yıl mesleki kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İçerik boyutunda ise katılımcıların tamamının mesleğe oldukça hazırlıklı olduğu ve bu boyutta da mesleki kıdem bağlamında algıların anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, en yüksek hazırlık algısına sahip grubun 11 – 15 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer değişkeni olarak okul türü bağlamında ilkokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin hazırlık boyutunda kendilerini mesleğe yeterince hazırlıklı, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin ise oldukça hazırlıklı olduğu ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin gruplar arasında en yüksek hazırlık algısına sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İçerik boyutunda ise katılımcıların tamamının oldukça hazırlıklı olmasının yanı sıra gruplar arasında hazırlık algılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve lise kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin en yüksek hazırlık algısına sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Mezun olunan fakülte bağlamında ise Eğitim Fakültesi ve Edebiyat Fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin hazırlık boyutunda oldukça hazırlıklı, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise yeterince hazırlıklı olduğu, en yüksek hazırlık algısına sahip olan grubun ise Eğitim Fakültesi'nden mezun olan İngilizce öğretmenleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların mezun olunan fakülte bağlamında içerik boyutunda ise anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

İngilizce'yi sınıflarında ikinci dil olarak öğreten sınıf öğretmenlerinin hazırlık algılarını inceleyen bir araştırmada (Correll, 2016) öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmen eğitimi programı sonrasında kendilerini hazırlıksız ve biraz hazırlıklı hissettikleri, bu algının mesleki kıdeme göre değişmediği ve öğretmenlerin katıldıkları öğretmen eğitimi programının İngilizce'yi ikinci dil olarak öğretmelerine katkı sağlamadığını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlgili alan yazında mesleğe hazırlık algıları mesleki öz yeterlik kavramı ile incelendiği görülmektedir. Bu alanda öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007), öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ve İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin en yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada ise (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu ve Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının diğer öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada (Memduhoğlu ve Çelik, 2015) öğretmen adaylarının İngilizce öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmen adayları, az deneyimli İngilizce öğretmenleri ve deneyimli İngilizce öğretmenleri ile sınıf yönetimi konusunda karar verme becerilerini incelemeye yönelik yapılan bir araştırmada (Özbaş Soltay, 2007) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yetersiz hissettikleri, deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karar verme becerilerinin öğretmen adaylarından ve az deneyimli öğretmenlerden daha fazla geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını incelemek amacıyla yapılan bir araştırmada (Ateş, 2016) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek, öğretmen adaylarının ise orta düzeyde olduğu ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ortaokulda görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmacılar (Darling-Hammond vd., 2002; Durgunoğlu ve Hughes, 2010; Siwatu, 2011) İngilizce öğretimindeki hazırlık algılarının öğretmen öz yeterlikleri ile bağlantılı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlikleri öğretim uygulamaları ve

öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu belirten araştırmacılar bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Shaw, Dvorak ve Bates, 2007).

5.7. Öneriler

Bu bölümde öğretmen eğitimi programına, hizmet içi eğitimlere ve ileriki çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.7.1. Öğretmen Eğitimi Programına Yönelik Öneriler

1. Öğretim ve Yöntem derslerinin saatleri arttırılmalı ve içeriği sınıf ortamına adaptasyonunu kolaylaştıracak şekilde geliştirilmelidir.
2. Öğretim ve Yöntem derslerinde öğretilen teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesine yönelik daha fazla olanak sağlanmalıdır.
3. Uygulama derslerinin istenilen hedeflere ulaşabilmesi için uygulama öğretim elemanlarını ve uygulama öğretmenleri daha fazla bilgilendirilmeli ve öğretmen adaylarına ihtiyaç duydukları konularda daha fazla rehberlik etmelidir.

5.7.2. Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin özellikle “Öğretim Yöntem ve Teknikler” konusunda hizmet içi eğitimlere katılma oranlarının yüksek oluşu göz önünde bulundurulmalı ve bu konudaki hizmet içi eğitim kursları daha fazla verilmelidir.
2. Verilen hizmet içi eğitim kurslarına dair öğretmenlere ve yöneticilere daha fazla bilgi verilmelidir.
3. Hizmet içi eğitim kurslarının ihtiyaç analizi yapılarak daha iyi planlanması sağlanmalıdır.

5.7.3. İleriki Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Bu konu ile örneklem genişletilerek çalışma yapılmalıdır.
2. Farklı branşlardaki öğretmenlerin hazırlık algılarının karşılaştırılmalıdır.
3. Öğretmenlerin hazırlık algılarını incelemek amacıyla Türkçe ölçme araçları geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Alakuş, A. O. (2005). Öğretmen adaylarının okul deneyiminin kazandırdığı mesleki yeterliklere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 3-9.
- Altınok, Ş. ve Eskimen, A. D. (2011). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine yönelik görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 1370-1376.
- Argon, T., ve Kösterelioğlu, M. A. (2010). Öğretmenlik mesleği ve okul deneyimi dersleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 265-277.
- Arıbaş, S. (1990). Öğretmen yetiştirme politikamızın dünü-bugünü ve 2000'li yıllarda öğretmenlik mesleği ve bazı öneriler. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi.
- Ataunal, A. (1987). Yükseköğretim kurulunun ilkokul öğretmeni yetiştirmeye ilişkin projeksiyonu. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu.
- Ateş, G. (2016). *Akdeniz üniversitesi eğitim fakültesi öğretmen adayları ve Antalya'da görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri, Eğitim Sosyolojisi, Ankara.

- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31,(4), 416-440.
- Büyükcan, Y. (2008). *İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Caires, S., ve Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in initial teacher education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş. ve Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Chen, J. Q., ve McNamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: Integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109-128.
- Correll, P. K. (2016). *Teachers' preparation to teach english language learners (Ells): An investigation of perceptions, preparation, and current practices*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kentucky Üniversitesi, Bowling Green.
- Çakır, A. (2017). Türkiye'de YÖK Öncesi ve Sonrası Yabancı Dil Eğitimi. *Journal of Language Research*, 1(1), 1-18.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması*. Nobel Yayınevi Ankara
- Çınar, S. (2010). *Yabancı dil öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretme davranışlarının incelenmesi: Ampirik-Nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. ve Frelow, F. (2002). Variations in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 1-27.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demir, Y. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri. SETA. 14 Temmuz 2018 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf adresinden erişilmiştir.
- DPT (2000). 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı, Yüksek Öğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, ANKARA.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. İstanbul, MEB Yayınları.
- Durgunoglu, A. Y., ve Hughes, T. (2010). How prepared are the US preservice teachers to teach English language learners? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 32-41.
- Durmuşçelebi, M. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 285-307.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Anadilde okuma becerilerinin ikinci dilde okumaya etkilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(4), 817-835.
- Eilertsen, T.V., ve Strøm, B. (2008). Towards a symbiosis of learning and examinations in teacher education. *Examining Praxis: Assessment and Knowledge Construction in Teacher Education*, 133-155.
- Eraut, M. (2002). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Üçüncü baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (2010). Öğretmenliğin evrimi ve gelecekteki öğretmenlerin yetiştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-13.
- Ergüneş, Y. (2005). Okul deneyimi dersi uygulamasının öğrenciler tarafından amacına uygun olarak yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 106-128.
- Eryılmaz, B. (2013). *Kamu yönetimi, düşünceler, yapılar, fonksiyonlar, politikalar*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. Bilgi-Başarı Yayınevi.

- Eurydice (2017). 14 Haziran 2018 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Evertson, C. M., ve Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Gandara, P., Maxwell-Jolly, J. ve Driscoll, A. (2005). *Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs*. Berkley, CA: University of California Linguistic Research Institute.
- Genç, A. (1999). „İlköğretimde Yabancı Dil”, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 10, 299-307.
- Gömlüksiz, M. N., ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).
- Guntermann, G. (1992). Developing tomorrow's teachers of world languages. ERIC Digest. 14 Temmuz 2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350880.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gül, H. (2000). Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(3), 1-14.
- Gülmez, İ. S. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Güven, M., Kürüm, D., ve Sağlam, M. (2012). Evaluation of the Distance Education Pre-Service Teachers' Opinions about Teaching Practice Course (Case of Izmir City). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 112-127.
- Hamachek, D. (1969). Characteristics of good teachers and implications for teacher education. *The Phi Delta Kappan*, 50(6), 341-345.
- Harden, R. M., ve Crosby, J. (2000) AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher, *Medical Teacher*, 22:4, 334-347.

- Hsu, S. (2005). Help-seeking behaviour of student teachers. *Educational Research*, 47(3), 307-318.
- Hyland, F., ve Lo, M. M. (2006). Examining interaction in the teaching practicum: Issues of language, power and control. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 163-186.
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasap, G. (2015). Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Katrancı, M. (2008). Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2).
- Kılıç, I. (2007). Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin “özel öğretim yöntemleri” derslerinde kazandıkları yeterliklerin “öğretmenlik uygulaması”nda kullanım açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıçoğlu, O. (2007). Hizmetiçi eğitimde kullanımı artan web tabanlı eğitim yönetimi ve bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kiggundu, E. M., ve Nayimuli, S. T. (2009). Teaching practice: a make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 29(3), 345-358.
- Kiper, A. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin bilgi teknolojilerini derslerde kullanım durumları ve bilgi teknolojileri ile ilgili almış oldukları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri (Sakarya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korukluoğlu, P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki hizmetiçi eğitim etkinlikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Köksal, D. (2008). *Yabancı dil eğitimi bölümleri için teoriden pratiğe öğretmenlik uygulaması*, (Ed. Dinçay Köksal), Ankara, Nobel Yayınları.
- Kyriacou, C., ve Stephens, P. (1999). Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation and Research in Education*, 13(1), 18-31.

- Lambe, J., ve Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.
- Lave, J., Wenger, E., ve Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University. Press.
- Lindström, L. (2008). The teacher as servant of nature. *Examining Praxis: Assessment and Knowledge Construction in Teacher Education*, 169-184.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Eskişehir ili)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Mattsson, M. (2008). What is at stake? *Examining Praxis: Assessment and Knowledge Construction in Teacher Education*, 3-15.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., ve Rorrison, D. (2011). What is practice in teacher education? *A Practicum Turn in Teacher Education* 1-15.
- MEB (1995). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi Eğitim yönetmeliği. 17 Temmuz 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB (1998). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 15 Haziran 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Mart 2013 tarih ve 2666 sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 12 Haziran 2018 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_ME_SLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B., ve Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 17-32.
- Meraler, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

- Merç, A. (2004). *Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecindeki yansımaları: Ne iyiydi? Ne kötüydü? Ne değişti?*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu: No: 1739, Kabul Tarihi: 14/6/1973 Sayı: 14574, Resmi gazete, Ankara, 24/6/1973.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Mueller, A., ve Skamp, K. (2003). Teacher candidates talk: Listen to the unsteady beat of learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 428-440.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects, *OECD Education Working Papers*, (48), OECD Publishing, Paris.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.
- Ng, W., Nicholas, H., ve Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Ozan, M. B., ve Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi Fırat, Marmara Üniversitesi ve Tübitak örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.
- Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S., ve Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 217-246.
- ÖYGM (2008). Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. 14 Temmuz 2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160113_2-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_ingilizce_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_5.pdf adresinden erişilmiştir.
- Özbal, A. F. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşma derecesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Özbaş Soltay, E. (2007). *İngilizce Öğretmenliği son sınıf stajını yapan öğretmen adaylarının, az deneyimli ve deneyimli İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda karar verme becerileri: Bir vaka çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 515-536.
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 515-536.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (9).
- Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168). 12 Temmuz 2018 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/168/index3-berber.htm adresinden erişilmiştir.
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi-I ve okul deneyimi-II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Özpulat, F. (2006). *Sağlık bakanlığı ankara dışkapı eğitim ve araştırma hastanesinde çalışmakta olan sağlık personelinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Pence, H. M., ve Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14-25.
- Petek, B. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Peyton, J. K. (1997). Professional development of foreign language teachers. ERIC Digest. 14 Temmuz 2018 tarihinde <https://www.ericdigests.org/1998-2/teachers.htm> adresinden erişilmiştir.
- Phillips, J. K. (1991). Upgrading the target language proficiency levels of foreign language teachers. ERIC Digest. 14 Temmuz 2018 tarihinde <https://www.ericdigests.org/pre-9218/target.htm> adresinden erişilmiştir.
- Ponte, P. (2007). Postgraduate education as platform: a conceptualisation. *Postgraduate programmes as platform: A research-led approach*, 19-36.
- Rots, I., ve Aelterman A. (2008). Two Profiles of Teacher Education Graduates: a discriminant analysis of teaching commitment. *European Educational Research Journal*, 7(4), 523-534.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. (145) 25-30.
- Sands, M., ve Özçelik, D. A. (1997). *Okullarda uygulama çalışmaları: Ortaöğretim*. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 1(1)*, 83-95.
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Selimoğlu, E. ve Yılmaz, H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1), 3-23.
- Shaw, D. M., Dvorak, M. J., ve Bates, K. (2007). Promise and possibility – hope for teacher education: Pre-service literacy instruction can have an impact. *Reading Research and Instruction*, 46(3), 223-254.
- Sılay, İ., ve Gök, T. (2004). *Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Sivan, A., ve Chan, D. W. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: Novice and experienced student-teachers' perceptions. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 183-193.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.

- Smith, K., ve Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- Soylu, Y., Işık, A., ve Konyalıoğlu, A., C. (2004). Eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programında okutulan matematik derslerinin ilköğretim matematik müfredatına uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 117-124
- Şahin, İ. (2012). *Hizmet içi eğitimin öğretmen gelişimine etkisi: İngilizce öğretmenleri için düzenlenen bir hizmet içi eğitim programının üzerine durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250
- Tapan, N. (2000). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanma Sürecinde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirimi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, II. *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı.
- TDK (2018). *T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu*, 11 Haziran 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b1d966be3d530.61085722 adresinden erişilmiştir.
- Tepeli, Y., ve Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 313-328.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Uçar, R., ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meb hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Uslu, Z. (2001). Okul deneyimi derslerinin öğretmen adaylarına etkileri, *Çağdaş Eğitim*, (282), 29-35.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları [Secondary school teachers' self-efficacy beliefs]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Van de Ven, P H. (2011). Reflections from a dutch perspective. *A Practicum Turn in Teacher Education*, 189-210.
- Wenger, E., McDermott, R., ve Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Yenilmez, K., ve Ata, A. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının okul deneyimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 55-63.
- Yetim, A. A., ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldız, C. (2006). *Endüstri meslek liselerinde görevli atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyacının saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- YÖK (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları, Ankara. 14 Haziran 2018 tarihinde
<http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> adresinden erişilmiştir.
- YÖK (1998). YÖK Dünya Bankası fakülte-okul işbirliği kılavuzu. Ankara, 12 Temmuz 2018 tarihinde
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte_okul_isbirligi.pdf/561be90b-5e16-4d8a-9c2b-eaba3426b440 adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007), Ankara. 11 Temmuz 2018 tarihinde
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5 adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2018). Güncellenen öğretmenlik lisans programları. 12 Temmuz 2018 tarihinde
<http://www.yok.gov.tr/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.
- Yurrtaş, A. (2014). *İngilizce öğretmenlerinin bir ingilizce hizmet içi eğitim programının komponentlerinin etkililiği ile ilgili algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

EK 1. ANKET FORMU

İNGİLİZ DİLİ ÖĞRENEENLERİN ÖĞRETİMİNE HAZIRLIK ALGILARI ÖĞRETMEN ANKETİ			
KİŞİSEL BİLGİ FORMU			
1. Mesleki kıdeminiz () 16 yıl ve üzeri	:	() 1-5 yıl	() 6-10 yıl () 11-15 yıl
2. Hangi öğretim kademesinde derse giriyorsunuz? () Lise		() İlkokul	() Ortaokul
3. Mezun olduğunuz fakülte Fakültesi	:	() Eğitim F.	() Edebiyat F. ()
4. Aldığınız “Okul Deneyimi Dersi” İngilizce öğretimine hazır olma konusunda size yardımcı oldu mu?			
() Evet () Hayır			
5. Cevabınız “Evet” ise, nasıl yardımcı oldu?			
6. Herhangi bir mesleki gelişim veya hizmet içi eğitimde yer aldınız mı?			
() Evet () Hayır			
7. Cevabınız “Evet” ise, kaç saat?			
() 1-8 saat () 9-16 saat () 17-32 saat () 33 saat ve üstü			
8. Katıldığınız seminer veya hizmet içi eğitim kursunun konusu neydi?			
9. Bu seminer veya hizmet içi eğitim kursu daha önce bilgi sahibi olmadığınız bir konuda size katkı sağladı mı?			
() Evet () Kısmen () Hayır			
10. Bu seminer veya hizmet içi kurs öğretim hakkındaki inançlarınızı değiştirdi mi?			
() Evet () Kısmen () Hayır			

<p style="text-align: center;">Hazırlık</p> <p><i>Lütfen aşağıdaki soruları hazırlık durumunuzu göz önünde bulundurarak cevaplayınız.</i></p>	Hazırlıksız	Biraz hazırlıklı	yeterince hazırlıklı	Oldukça hazırlıklı
(1) Bir sınıfta öğretime _____				
(2) Öğrencilere İngilizceyi yabancı dil olarak öğretmeye _____				
(3) Sınıfta öğrencileriniz ile pozitif ilişkiler geliştirmeye _____				
(4) Öğrencilerinizin öğrenme beklentilerini nasıl karşılayacakları konusunda özel geri bildirim vermeye _____				
(5) Öğrenme aktiviteleri sırasında öğrencileri akranları ile iş birliğine teşvik etmeye _____				
(6) Sınıftaki tüm öğrencilerinizin velileri ile düzenli iletişim kurmaya _____				
(7) Öğrenci velilerini sınıf ve okul faaliyetlerine katılmaya teşvik etmeye _____				
(8) Öğrenci velilerine çocuklarına nasıl yön verileceği hakkında öneri istemeye _____				
(9) Öğrencilerin öğrenmesini izlemek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmaya _____				
(10) Öğrencilere yapıcı geribildirimler sunmaya _____				
(11) Müfredat materyallerini değerlendirmeye _____				
(12) Öğrencilerin ilgi, yetenek ve daha önceki tecrübelerine dayanan bir program geliştirmeye _____				
(13) Öğrenciler için sözlü talimatları anlaşılır kılmak için stratejiler kullanmaya _____				
(14) Öğrencilerin kavramları uygulayabilmelerini ve öğrenmelerini sağlayan uygulamalı aktiviteleri kullanmaya _____				
(15) Öğrencilerin anlamlı öğrenebilmeleri için gerçek hayattan örnekler vermeye _____				

(16) Yeni kelimeleri bağımsız anlayabilmeleri için öğrencilere yöntemler öğretmeye_____				
(17) Öğretim sırasında teknolojiden destek almaya_____				
(18) Öğrenciler ile akademik konuşmalar yapmaya _____				
(19) Dil hedeflerini içerik alanları ile birlikte ayarlamaya _____				
(20) Öğrencileri gerçek dünyadaki sorunları incelemek ve problem çözmek konusunda teşvik etmeye _____				
İÇERİK				
(1) İngilizce öğrenenlere dil becerilerini öğretmeye _____				
(2) İngilizce öğrenenlere okumayı öğretmeye _____				
(3) İngilizce öğrenenlere yazmayı öğretmeye _____				

Katılma	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
(1) İngilizce öğretimi için bilgilerimin çoğunu öğretmen eğitimi programında aldığım derslerden öğrendim.				
(2) İngilizce öğretimi için bilgilerimin çoğunu okulda öğrenci iken kendi tecrübelerimden öğrendim.				
(3) İngilizce öğretimi için bilgilerimin çoğunu üniversitedeki okul deneyimi tecrübelerimden öğrendim.				
(4) Öğretmen eğitimi derslerim İngilizce öğretimi için öğrenme ve öğretme teorileri ve yöntemleri arasındaki bağlantıları içeriyordu.				
(5) Okul deneyimi tecrübem genel olarak pozitif bir ortamda gerçekleşti.				

(6) Okul deneyimim yöntem derslerinde öğrendiğim stratejileri uygulamama olanak sağladı.				
(7) Okul deneyimi ve öğretmenlik sırasında gözlemlediğim öğretmenler benim için iyi bir rol model oldular.				

Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız:

1) Öğretmen eğitimi programının bir parçası olarak aldığınız yöntem dersleri İngilizce öğretimine hazırlık konusunda size yardımcı oldu mu? Lütfen açıklayınız.

2) Kendi sınıfınızda ders vermeye başladıktan sonra hizmet içi kurslardan öğrendiğiniz tekniklerden yararlandınız mı? Lütfen açıklayınız.

3) Size göre yöntem derslerinin içeriği İngilizce dil öğretimini gerçekleştiren öğretmenlere daha faydalı olacak şekilde nasıl ayarlanabilir?

4) Sizce İngilizce öğretimi sırasında öğretmenlerin ne tür hazırlık deneyimlerinin bulunması yararlı olacaktır?

5) Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Merve Çetinkaya
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 07.07.1993 - Adıyaman
Medeni Durum: Bekar
e-mail: mervecetiinkaya@gmail.com
Yazışma Adresi: mervecetiinkaya@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2018
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği	2015
Lise	Anadolu Öğretmen Lisesi, Adıyaman	2011

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2018-Halen	Bil Kayseri Kız Fen ve Anadolu Lisesi	İngilizce Öğretmeni
2016-2017	Adıyaman TOKİ İlköğretim Okulu	İngilizce Öğretmeni
2015-2016	Adıyaman Malazgirt İlköğretim Okulu	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

1. Durmuşçelebi, M., ve Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 330-348.
2. Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H., ve Çetinkaya, M. (2018). Lise öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarı açısından incelenmesi. OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 248-262.
3. Çetinkaya, M., Demir Başaran, S., ve Uzunoğlu, B. A. (2018) Öğretmen adaylarının vatandaşlık ve sosyal medya vatandaşlık algılarının incelenmesi. TAY Journal, 2(1), 1-24.