

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

**ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DERS  
DURUMUNDA YÖNTEM-TEKNİK KULLANMA  
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan  
İshak Ersin KIRAÇ**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Mayıs 2013  
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.

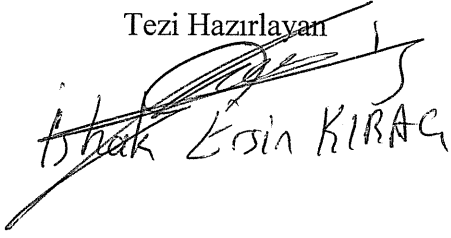
Adı-Soyadı : İshak Ersin KIRACI

İmza :

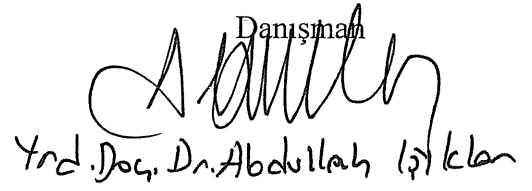



Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Ders durumunda Yöntem-Teknik Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi' ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

  
Ashak Esin KIRAC

Danışman

  
Yrd. Doç. Dr. Abdullah İplikçi

  
Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Dr. Mustafa Durmuşçelebi

Yrd. Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR danışmanlığında İshak Ersin KIRAÇ tarafından hazırlanan “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Ders Durumunda Yöntem-Teknik Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

...30...1.05...2013.

**JÜRİ:**

Danışman

..Yrd. Doç. Dr. Abdullah Işıklar.. *Abdullah Işıklar*

Üye

..Doç. Dr. Mustafa Saral.. *Mustafa Saral*

Üye

..Yrd. Doç. Dr. Mustafa Durmuşaelebi.. *Mustafa Durmuşaelebi*

**ONAY :**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 06.06.2013 tarih ve .....18..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...30...1.05...2013

Prof. Dr. Ahmet ZAHİR *Ahmet Zahir*  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Eğitim, bireyin ve toplumun gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Gelişmiş ülke olmanın temel gereksinimlerden bir tanesi, dünyada olan gelişmelerden haberdar olmaktır. Bir dünya dili olan İngilizceyi öğrenmek, gelişmelerden haberdar olmak, bilime katkı sağlamak için önemli bir imkân oluşturmaktadır.

Ülkemizde önemli bir eğitim politikası haline gelen yabancı dil öğretimi, 4+4+4 diye bilinen yeni eğitim sistemi ile ilkokul 2. sınıftan başlamaktadır. İlkokul ve ortaokul seviyesinde, öğrencilerin İngilizceye karşı ilgilerini artırmak ve bu dili gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlamak amacı ile hazırlanmış bu program, şüphesiz ki öğretmenlerin uygulayıcılığı ile etkili olabilecektir. Bu süreçte öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler önem arz etmektedir.

Araştırmanın hazırlanmasında ve yürütülmesinde benden yardımlarını ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca bana destek olan anneme, babama, kardeşime ve tezimin her aşamasında bana fedakârca yardımda bulunan eşim Asiye KIRAÇ'a sonsuz teşekkür ederim.

**İshak Ersin KIRAÇ**

# ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DERS DURUMUNDA YÖNTEM-TEKNİK KULLANMA YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

**İshak Ersin KIRAÇ**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2013**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR**

## ÖZET

Bu araştırmada, ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenler arasında yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacı ile yürütülmüştür.

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılı, Ankara ili ve merkez ilçelerinde, devlet veya özel okulda görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme (Convenience sampling) yöntemi ile seçilmiş 372 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmuştur.

Bu araştırmada, tarama modeli ile verilerin çözümü ve yorumlanmasında, betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak ilgili literatür taranmış, öğretmen ve uzman görüşleri de dikkate alınarak 25 soruluk “İngilizce Öğretmenlerinin Derste Yöntem-Teknik Kullanma Yeterlilikleri Anketi” geliştirilmiştir. Anket, kişisel bilgiler ve yöntem teknik kullanma yeterlilikleri bölümlerinden oluşmaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere “t”, “f” ve “tukey” testi ve çoklu değişkenlerde varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, İngilizce öğretmenlerin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin, kıdem yılına göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Bir kez alınan hizmet içi eğitimle üç ve dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görölmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Yeterliliği, Yöntem, Teknik, Dil öğretimi, Ortaokul, İngilizce Öğretimi, İngilizce Öğretmeni

**SECONDARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PERCEPTIONS  
OF COMPETENCE IN TERMS OF THEIR USE OF METHODS AND  
TECHNIQUES**

**İshak Ersin KIRAÇ**

**Erciyes University, Institute of Educational Science**

**M.Sc. Thesis, May 2013**

**Supervisor: Asst. Prof. Dr. Abdullah IŞIKLAR**

**ABSTRACT**

In this research, it is examined that secondary school English language teachers' perceptions of competence in terms of their use of methods and techniques. This study is conducted in order to determine whether there is a difference between the teachers who joined in-service training, and the teachers who didn't join in-service training; and also to figure out whether their teaching experience affects their perceptions of competences.

The population of the study is the English teachers who work in the state and private secondary schools in Ankara in 2012-2013 educational years. The sample of this study is 372 secondary English teachers who selected by convenience sampling method.

In this study, survey method is used and descriptive statistical methods are used to analyse and to interpret the data.

Data is collected with the questionnaire which was developed by researcher. In order to collect the data, an English language teacher' perceptions of competence in terms of their use of methods and techniques questionnaire including 25 items which was created in accordance with the expert view and literature review was developed. The questionnaire consists of 2 parts, personal information and the skills of usage of methods-techniques.

Means, frequencies, t-test, tukey test and ANOVA were utilized for the analysis of the data.



It's found that there isn't significant difference between the secondary school English language teachers' perceptions of competence in terms of their use of methods and techniques and seniority. There is a significant difference between teachers who joined once in-service training and teachers who join three or four times in-service training.

**Keywords:** Teachers' competence, methods, techniques, Language Teaching, Secondary School, English Language Teaching, English Teacher

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI .....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI .....	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
KISALTMA VE SEMBOLLER .....	xv
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Sayılıtlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Tanımlar .....	4
<b>2. GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>5</b>
2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci .....	5
2.1.1. Tanzimat’tan Önceki Dönem .....	5
2.1.2. Tanzimat’tan Sonraki Dönem .....	6
2.1.3. Cumhuriyet Dönemi .....	8
2.2. Yabancı Dil Edinimi .....	9
2.3. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri .....	11
2.3.1. Dört Temel Beceriyi Geliştirme .....	11
2.3.2. Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama .....	12
2.3.3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Doğru Öğretme .....	12
2.3.4. Görsel ve İşitsel Araçlardan Kullanma .....	12
2.3.5. Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma .....	12
2.3.6. Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma .....	13

2.3.7. Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama .....	13
2.3.8. Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama .....	13
2.3.9. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma .....	13
2.3.10. Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme .....	14
2.4. Türkiye’de İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi .....	15
2.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri .....	18
2.5.1. Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi, (Grammar-Translation Method) .....	19
2.5.2. Düzvarım Yöntemi, (Direct Method) .....	20
2.5.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method) .....	21
2.5.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, (Cognitive-Code Method) .....	22
2.5.5. Doğal Yaklaşım, (Natural Approach) .....	23
2.5.6. İletişimci Yaklaşım, (Communicative Approach) .....	24
2.5.7. Seçmeli (Eklektik) Yöntem, (Eclectic Method) .....	24
2.6. Diğer Bazı Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri .....	25
2.6.1. Telkin Yöntemi, (Suggestopedia) .....	25
2.6.2. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi, (Community Language Learning) .....	26
2.6.3. Sessizlik Yöntemi, (Silent Way) .....	26
2.6.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, (Total Physical Response - TPR) .....	26
2.6.5. Neuro-Linguistic Programming, (NLP) .....	27
2.6.6. Hafıza Yöntemi, (Coding Method) .....	27
2.7. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri .....	29
2.8. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Süreci.....	32
2.8.1. Tanzimat’tan Önceki Dönem .....	32
2.8.2. Tanzimat’tan Sonraki Dönem .....	33
2.8.3. Cumhuriyet Dönemi .....	33
2.9. Türkiye’de Öğretmen Yeterlilikleri .....	35
2.9.1. Bazı Ülkelerde Öğretmen Yeterlilikleri .....	41
2.9.2. ABD’de Öğretmenlik Mesleği Standartları.....	41
2.9.3. Avustralya’da Öğretmenlik Mesleği Standartları .....	41
2.9.4. İngiltere’de Öğretmenlik Mesleği Standartları.....	42
2.9.5. İrlanda’da Öğretmenler için Mesleki Davranış Standartları .....	43
2.10. Yabancı Dil Öğretmeni Yeterlilikleri .....	48
2.11. Alanda yapılan Çalışmalar .....	54

<b>3. YÖNTEM</b> .....	59
3.1. Araştırmanın Modeli .....	59
3.2. Evren ve Örneklem .....	59
3.3. Veri Toplama Araçları .....	59
3.4. Verilerin Analizi .....	60
<b>4. BULGULAR VE YORUM</b> .....	63
4.1. İngilizce öğretmenlerinin dersten yöntem-teknik kullanma Yeterlilikleri .....	63
4.2. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılması .....	68
4.3. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaşa göre karşılaştırılması .....	68
4.4. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılması.....	69
4.5. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması.....	70
4.6. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırılması .....	71
4.7. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma sayısına göre karşılaştırılması .....	72
4.8. Tartışma.....	73
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	78
5.1. Sonuçlar.....	78
5.1.1. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerine ilişkin sonuçlar.....	78
5.1.2. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar...	79
5.1.3. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	

.....	80
5.1.4. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar .....	80
5.1.5. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma ve yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar .....	80
5.2. Öneriler.....	81
EKLER.....	82
EK 1. Anket.....	82
KAYNAKÇA.....	84
ÖZ GEÇMİŞ.....	94

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ankete ait güvenilirlik ve geçerlilik için ALPHA sonucu .....	61
Tablo 2. Ankete ait güvenilirlik ve geçerlilik analizi .....	61
Tablo 3. İngilizce öğretmenlerinin yöntem-teknik kullanımına ilişkin görüşleri.....	63
Tablo 4. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılmasına yönelik değerler.....	68
Tablo 5. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik değerler .....	68
Tablo 6. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılmasına yönelik değerler .....	69
Tablo 7. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik değerler ....	70
Tablo 8. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik değerler.....	71
Tablo 9. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem- teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma sayısına göre karşılaştırılmasına yönelik değerler.....	72

**KISALTMA VE SEMBOLLER**

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Örn.	: Örnek
f	: Frekans
SS	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
P	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Eleman Sayısı
F	: Fark
X	: Aritmetik Ortalama
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Programı)
ACTFL	: The American Council on the Teaching of Foreign Language (Amerikan yabancı diller öğretim kurulu)
TDK	: Türk Dil Kurumu
NADSFL	: The National Association of District Supervisors of Foreign Languages (Yabancı Diller Bölgesel Denetçileri Ulusal Birliği)

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaç ve alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, tezin organizasyonu ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitimin günümüzdeki temel hedeflerinden birisi, iş sahasındaki kalifiye eleman ihtiyacına cevap verebilen bireyler yetiştirmektir. Eğitim, bireyin, toplumun ve ekonominin gelişmesine yön veren bir lokomotif olup toplumun geliştiğini gösteren önemli bir etken olarak kabul edilir. Bu nedenle, toplumun eğitimle ilgili beklentileri her geçen gün biraz daha artmaktadır (Çelikkaya, 2008, 198).

Eğitim ve öğretimde, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve sahip olduğu bilgileri kullanabilen bireyler yetiştirmek esastır. Bireyler ise bilgiyi aktarmak için dili kullanmaktadırlar. Dil, bireyleri birbirine bağlayan ve uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir. Bu sebeptendir ki, her devirde toplumlar kültürlerini yaşatabilmek ve aktarabilmek için ana dillerini toplumun bütün fertlerine öğretme gayreti içerisinde girmişler ve bu alanda yoğun çaba sarf etmişlerdir (Gücüyeter, 2002, 1).

Dil becerisine ister davranış psikolojisi açısından bir “*öğrenme*” olarak (Demirel, 2008, 123), isterse işlevsel anlamda bir “*edinme*” olarak bakılsın, gelişme süreci belli bir sıralamalarla (Cemiloğlu, 2001, akt. Demir ve Yapıcı, 2007, 179).

Altmış beş ülkedeki eğitim düzeyinin 15 yaşındaki öğrencilerin başarı düzeylerinin dikkate alınmasıyla değerlendirildiği OECD Pisa (2009) (The OECD Programme For International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Başarılarını Takip Programı) anketinin sonuçlarına göre, bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında Türkiye 41.



sırada yer almıştır. Öğrenci motivasyonu, öğretmenin alana hâkimiyeti, sınıf içi etkinlikleri ve kullandığı öğretim yöntemi ve teknikleri hedeflenen başarıyı etkileyen önemli değişkenlerdir (Engin, 2006, 288). Yabancı dil branş öğretmenleri, kitap seçimlerinde fikir sahibi olan, yenilikçi tavırlara sahip (Ekmekçi, 1983, 109), sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler hazırlamada etkili, uzman öğretmenler olması gerektiği belirtilmiştir (Anşin, 2006, 19). Öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler genel olarak, öğretmen merkezli (geleneksel) ve öğrenci merkezli (modern) olmak üzere iki şekilde sınıflandırılırken (Kızılcıca, 2007, 7), ülkemizde karşılaşılan eğitim sorunlarının çoğunun geleneksel olarak nitelenen öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı gözlemlenmektedir. Eğitim sorunlarını çözmek için programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek, öğrenci merkezli hâle getirilmiştir. Yaratıcı düşünce ve eylemler daha fazla desteklenmiş ve başarıyı notla ölçen, sonuca dayalı bir anlayış yerine, öğrencinin ders içi başarısını da değerlendiren bir anlayış esas alınmıştır (İşleyen, 2009, 2). İngilizce kelime öğretiminde, kelime tekrarının önemi belirtilirken (Baturay, Yıldırım ve Daloğlu, 2007, 242), dil öğretiminde genel olarak kullanılan teknik ve yöntemlerin öğrencilerin bu derste başarıları için yeterli olmadığı, (İşleyen, 2009, 4) konuşma becerilerini belli bir sonuca götüren görev-merkezli etkinliklerin, belli bir konu üzerinde yoğunlaşan konuşmalardan oluşan konu-merkezli etkinliklere göre daha verimli olduğu sonucuna varılmıştır (Altay, 2004, 31-34).

ABD, Kanada, İngiltere, Avustralya gibi gelişmiş ülkeler İngilizceyi anadil olarak kullanırken; Türkiye, Hindistan, Arap ülkeleri ve Afrika ülkelerinin bazıları gibi gelişmekte olan ülkelerde ise ikinci yabancı dil olarak kullanılmaktadır (Mersinligil, 2002, 1). Ülkemizde Tevhid-i Tedrisat kanununun çıkması ile eğitim programlarına dâhil edilen İngilizce öğretiminin (Demirel, 2010, 8-9), günümüzde de, istenen düzeyde olmaması, mezun olan öğrencilerin dil becerilerindeki eksikliklerin çok olması (Zeytin, 2006, 4), ders öncesinde, derste ve ders sonrasında karşılaşılan sorunlara işaret etmektedir.

1997 yılında 8 yıllık temel eğitime geçilerek İngilizce, 4. sınıftan itibaren eğitim programının içine konmuştur. Önemli bir eğitim politikası haline gelen yabancı dil öğretimi, 2012 yılında 4+4+4 diye bilinen yeni eğitim sistemi ile ilköğretim 2. sınıf müfredatına girmiştir. Bu programa göre, ortaokula geçen bir öğrencinin, İngilizce

dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki temel bilgileri almış olması gerekmektedir. Bu da ancak derste kullanılan yöntem ve tekniklerin iyi seçilmesi, öğretmenlerin alanında uzman olması, doğru etkinliği doğru zamanda seçebilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması, iyi bir rehber olması, kazanımlara göre derste seçtiği yöntem ve tekniğe uygun öğretmen rolünü, öğrenci rolünü, materyalleri ve etkinlikleri ayarlayabilmesi ile mümkündür.

Ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derste kullandıkları yöntem teknik açısından yeterli olmaları, eğitim programının başarıya ulaşması ve gerekli kazanımları sağlaması açısından geçerli bir öneme sahiptir.

Bu çalışmanın amacı, Ankara ilindeki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, derste yöntem ve teknik kullanma açısından yeterliliklerini ortaya çıkarmaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem teknik kullanma yeterliliklerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri
  - a) Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
  - b) Yaş aralıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
  - c) Mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
  - d) İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, Ankara ilindeki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerini ortaya çıkaracağı için önemlidir. Ayrıca bu araştırma ile hem

devlet okullarında hem de özel okullarda çalışan ortaokul İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim konuları belirlenmesine yardımcı olabilecek, ortak problemlerin çözümünde iş birliği sağlaması açısından ilgili literatüre katkı sağlayacaktır.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Anketi yanıtlayan öğretmenlerin, anket maddelerini dikkatle okudukları ve anketi içtenlikle ve objektif olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri, öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki yöntem ve teknikleri kullanma yeterliliklerini ölçebilecek niteliktedir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, Ankara il sınırları içindeki resmi ve özel ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Çocuklara İngilizce Öğretimi:** Çocuklara İngilizce öğretimi, genel İngilizce öğretimi yöntem ve tekniklerinin çocukların gelişim dönemleri ve bilişsel yetileri doğrultusunda ilköğretimde kullanılan öğretim teknikleri ile birleştirilmesidir (Özdemir, 2007, 49).

**Yöntem:** Yöntem, hedeflere ulaşmak için öğretme - öğrenme sürecini desenleme ve planlamaktır (Demirel, 2010, 63).

**Teknik:** Teknik etkinliklerin, uygulamaya aktarılmasında izlenen yoldur (Demirel, 2010, 63).

## **2. GENEL BİLGİLER**

### **2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci**

Türkiye’de dil öğretimini, Tanzimat’tan önceki dönem, Tanzimat’tan sonraki dönem ve Cumhuriyet dönemi olarak 3 bölümde incelenmesi uygun görülmektedir.

#### **2.1.1. Tanzimat’tan Önceki Dönem (1299-1839)**

Osmanlı’da Tanzimat’a kadar geçen süredeki okullar, mektep ve medreselerdi. Mektep, Arapça “ketebe” kökünden gelir ve yazmanın öğrenildiği yer manasındadır. Osmanlıda mektep, ilköğretim düzeyindeki okullara verilen isimdir (Kına, 2006, 8). Halk arasında bunlara mahalle mektebi veya sıbyan mektebi denilmekteydi. I. Abdülhamit vakfiyesinde, mektebin Bâb-ı Âli’ye yakın olması ve memur yetiştirmesi ve bu dillere ihtiyaç duyacaklarından, isdidatı yeterli çocuklara Arapça, Farsça öğretilceği de yazmaktadır (Akyüz, 1982, 58-59).

Osmanlıda ilk medrese 1330’da beyliğin o dönemki merkezi olan İznik’de yapılmıştır. Fatih Sultan Mehmet İstanbul’da medreseler yaptırarak, öğretimi sistematikleştirene kadar Osmanlı medreselerindeki derslerin neler olduğu ve müfredatın nasıl olduğu bilinmemektedir (Adivar, 1982,15-30). Osmanlı’da medrese teşkilatının tamamlanması Kanuni Sultan Süleyman tarafından kurulan Süleymaniye Medreseleri ile olmuştur. Fakat Osmanlı İmparatorluğunda esas teşkilatlanma, Fatih Sultan Mehmet zamanında olmuştur. Fatih Sultan Mehmet yeni medreseler kurduğu gibi, bu medreseleri belli bir nizama da bağlamıştır. Bu teşkilatlandırmada müderrislerin maaşları, kurucularının statü, şahsiyet ve unvanları da dikkate alınmıştır (Taşdemirci,1989, 523). Fatih Sultan Mehmet’in kurduğu Sahn-ı Seman medreselerinde müsbet ilimler ve Tefsir, Kelâm,

Arap Dili ve Edebiyatı okutulmuştur. İslam Dininin, beraberinde bazı Arabi unsurları da getirmesi, Kuran dilinin Arapça olması, klasik Osmanlı medreselerinde, medrese kitaplarının da genellikle Arapça olması, diğer İslam Devletlerinde olduğu gibi, Osmanlı Devlerinde de öğretim ve bilim dilinin Arapça olmasında etkili olmuştur (Taşdemirci, 2001, 166). Fakat bunun yanında Türkçe ve Farsça da kullanılmaktaydı (Akyüz, 1982, 51).

Arapça öğretimi ilk zamanlardan beri camilerde yapılmaktaydı (Adıvar vd., 2001) ve İslam âleminin bilim ve kültür dili olan Arapça, Osmanlı medreselerinin de öğretim dili olarak öğretilmekteydi. Şuubiye hareketi ile Farsça ve Türklerin İslam dünyasında siyasi hâkimiyeti ele geçirmelerinden sonra da Türkçe, Arapçanın yanında ikinci ve üçüncü dil olarak gelişmeye başladılar.

Farsça, edebiyat ve sanat dili, Türkçe ise konuşma dili olarak önemli bir varlık gösterirken, Farsça ancak XVIII. Yüzyılda Osmanlı medreselerinde öğretim programlarına dâhil olabilmıştır. Farsça edebi ve tasavvufî eserler de medreseler içine alınmamış, Türkçe ise XV. Yüzyıldan itibaren Osmanlı medreselerinde konuşma dili olarak kullanılmıştır.

Ayrıca Türkçe, bazı ders kitaplarının haşiye ve şerhleri içinde yer almıştır. Hatta medreselerde dersler zaman zaman Türkçe takrir ve münakaşa da ediliyordu. Ancak, Türkçe olarak yeteri kadar bilimsel eser yayınlanamamıştır (Taşdemirci, 1989, 529). Zamanla Osmanlı medreseleri, eğitimhane olmaktan çıkmış ve birer pansiyon halini almış ve dil bilimlerinin öğretimi de diğer ilimler gibi zayıflamıştır (Ergin, 1977, 99). Sarayda çalışmaları amacıyla, saray kültürüne hâkim insanlar yetiştirmek için Enderunlar açılmıştır. Bu okullarda Türkçenin yanı sıra Arapça ve Fransızca; devşirmelere ise Türkçe ikinci dil olarak öğretilmiştir (Demirel, 2010, 5).

### **2.1.2. Tanzimat'tan Sonraki Dönem**

1839'da tahta çıkan Abdülmecid (1839-1861), Reşit Paşa'nın etkisiyle, Tanzimat Fermanı ya da Gülhane Hatt-ı Hümaâyûnu denen siyasi bir ferman yayınlamıştır. Ülkede yapılacak hem siyasal hem de sosyal düzenlemeleri duyurmuştur. Bu döneme

Tanzimat (düzenlemeler) dönemi denmektedir (Akyüz, 1982, 104). Bu dönemde ilköğretimde okulların hem dine hem de dünyaya uygun bir eğitim verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ortaöğretim ise Rüştîye, (sıbyan mektebinden sonraki, orta öğretimin en alt kısmı), idadiye (rüştiyelerden sonra orta öğretimin orta kısmı), Sultaniye (lise olarak, orta öğretimin son kısmı) olarak üç türe ayrılmıştır (Taşdemirci, 2010, 59).

Erkek rüştiyelerinde Osmanlıca, Arapça, Farsça, mahalli dil ve 4. yılda Fransızca öğretilmiştir, idadiyelerde ise yine Fransızca ve Osmanlıca öğretilmiştir (Akyüz, 1982, 151) . Batı etkisinde Osmanlı eğitim politikasında baskın eğitim dili Türkçedir. Türkçenin tam manasıyla öğretim dili olması, batı örneğinde kurulan askeri ve sivil okullar sayesinde mümkün olmuştur. Ayrıca medreseler giremeyen batı dilleri (Almanca, Fransızca, İngilizce gibi), önce batı örneğindeki okullar ile askeri okullara, sonra da sivil okullara girmiştir. Farsçanın da yaygın olarak okullarda okutulması bu dönemde olmuştur (Taşdemirci 2001, 185).

1773'de Mühendishane-i Bahrii Hümayun ve 1796'da Mühendishane-i Berri-i Hümayun açılmış, devrin en değerli matematik müderrisleri ve diğer teknik derslerin uzmanları atanmıştır. Ancak öğrenci bulmakta zorlanınca, 13-16 yaş arasındaki öğrencilere iki yılda Fransızca okuma, yazma, genel kültür dersleri verilmiştir. Böylece ilk kez yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de bu okullarda olmuştur. Fransızcaya tıp öğreniminde de gereksinim duyulmuştur ve Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane'nin hizmete açılması ile Fransızca bu okulda öğretim dili haline gelmiştir. Tıp öğretimi dışında ise 1863 yılında Mekteb-i Mülkiye'nin açılması ile Fransızca ders programlarına girmiştir (Demirel, 2010, 6).

Fransızlarla yapılan işbirliği sonucunda Galatasaray Sultanisi açılmış ve öğretim dili Fransızca olmuştur. Ancak Türk Dili Edebiyatı ve Tarih dersleri Türk öğretmenler tarafından verilmiştir. Sivil yükseköğretim kurumlarına doğuş kaynağı ve örnek de teşkil eden askeri yüksekokullarda öğretim dili Türkçedir. Bunun yanında Fransızca, İngilizce ve Almanca gibi batı dilleri de okul programlarında yerini almıştır (Taşdemirci, 2001, 189).

1908 yılından sonra okullarda Fransızca zorunlu, İngilizce ve Almanca seçmeli olarak benimsenmiştir. Tanzimat'tan sonra Kırım Harbinde Türklere yardım etmek amacıyla gelen Amerikalı misyonerler tarafından, küçük bir evde New Yorklu iş adamı Robert'in yardımıyla açılan Robert Kolejinde ise İngilizce eğitimi verilmektedir. O dönemde Fransızca, matematik ve fen derslerinde diğer idadi ve sultanilerden daha kuvvetli mezun vermesiyle ünlenmiş Darüşafaka Lisesi bugün de yabancı dille eğitim vermektedir (Demirel, 2010, 5-8).

### 2.1.3. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet ilan edildiğinde, ülkede toplam 72 ortaokul ve 23 de lise bulunmaktadır. Programlarda "Ecnebi Lisan" olarak adlandırılan diller Fransızca, İngilizce, Almancadır (Öztürk, 2005;akt. Parlak, 2008, 13). 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunu ile medreseler kapatılmış, dil ve tarih konusunda milli bir amaca yönelme başlamıştır. Eğitim kurumlarında öğretilen Arapça ve Farsça kaldırılmış (Akyüz, 1982, 205-206), yerine Fransızca, İngilizce, Almanca koyulmuştur (Demirel, 2010, 9). Türk çocuklarına yabancı bir dili öğretecek Milli kurumlar oluşturmak maksadıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuş, o zamanki adıyla Yenişehir Lisesi, bugünkü TED koleji ortaya çıkmıştır (Parlak, 2008, 14).

1981–1982 yıllarında yabancı dil, ortaokullarda her sınıfta haftada 3'er saat; liselerde her sınıfta haftada 4'er saat, ancak edebiyat şubelerinde son sınıfta 5'er saat olarak uygulanmaktadır. 1983 yılında kabul edilen 14.10.1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu ise Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin temellerini atmıştır. Türkiye'de 1988 yılına kadar öğrencilere, 6. sınıfa başlarken, Almanca Fransızca ve İngilizce dillerinden birisi seçme zorunluluğu vardır. Bu dersler 11. Sınıfa kadar devam etmektedir. Öğrencilerin yabancı dil seviyelerine göre sınıflandırıldığı "kur sistemi" 1988-89'da getirilmiş ve 1989-90'da eski uygulamaya dönülmüştür (Demirel, 1999, 26).

1992–1993 yılından itibaren Süper Lise de denilen 'Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler' kurulmuş ve Anadolu Liseleri gibi yoğun dil eğitimi verilmeye çalışılmıştır. 1997

yılında zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılarak, yabancı dille eğitim yapan Anadolu liselerinin 6. sınıf öncesi hazırlık sınıfları kaldırılmıştır.

Yabancı dil öğretimi açısından oluşan bu boşluğu gidermek amacıyla yabancı dil öğretimine ilkokulların dördüncü sınıfından başlanmasına karar verilmiştir. Bu uygulamaya 1997–1998 öğretim yılında geçilmiştir. Böylece, ilköğretim okullarında yabancı dil dersleri 4–8. sınıflara yayılmış oluyordu. 2002 yılında, iki bini aşkın öğretmen ve müfettiş arasında düzenlenen anketin sonuç bildirgesine göre, yabancı dil öğretiminin 1. 2. ve 3. sınıflara da ihtiyaç olduğu belirtilmiş, ancak uygulamaya konmamıştır (<http://www.ingilish.com/hd6.htm>).

2001–2002 eğitim ve öğrenim Yılı verilerine göre Türkiye’de bulunan 2.790 Anadolu Lisesinden 2.701’inde yabancı dil İngilizce; 78 Anadolu Lisesinde yabancı dil Almanca, 10 Anadolu Lisesinde ise Fransızca ve 1 Anadolu Lisesinde yabancı dil Japoncadır. Türkiye’de öğretim için tercih edilen yabancı dil çoğunluğunu İngilizce oluşturmaktadır (Parlak, 2008, 17).

## **2.2. Yabancı Dil Edinimi**

Dil edinimi, Chomsky (1965, 32-33) tarafından bir yetkinlik olarak belirtilse de, dilin içinde bulunan dil bilgisi kuralları sebebiyle bir farkındalık gerektirir. Yani dil edinimi sadece doğuştan gelen bir yapı değildir. Bazı yetişkinler ve hatta bazı çocuklar konuştukları dilin içinde bulunduğu yapının farkında olduklarını, konuşmaları ile gösterirler. Yetişkinler ile çocuklar arasında ciddi bireysel farklılıklar vardır ancak konuşma performansına bakıldığında yaptıkları hatalar arasında oldukça büyük benzerlikler olduğu görülmektedir (Krashen, 1981, 6). Yabancı dil edinimi ile ilgili pek çok hipotez öne sürülmüştür. Bu hipotezler arasında en çok ilgi gören Krashen’in dil öğretimi ile alakalı beş hipotezidir.

### **a) Edinme ile Öğrenme Ayrımı Hipotezi**

Yetişkinlerin ve çocukların farklı şekilde yabancı dili öğrendikleri vurgulanmaktadır. Yetişkinler bir yabancı dili edinebilir veyahut öğrenebilir fakat çocuklar hedef dili



bilinçaltı süreci diye tabir edilen bir süreçte dil bilgisi yapılarının ve kurallarının farkında olmadan edinirler.

### **b) Doğal Sıra Hipotezi**

Bu hipotezde, dil bilgisi yapılarını öğrenmenin belli bir sıra takip ettiği belirtilmektedir. Ancak dil öğretilirken uygulanacak metotlarda, bu sırayı takip etme zorunluluğu yoktur. Nasıl öğretilirse öğretilsin hedef dil genel olarak aynı sıra ile öğrenilir.

### **c) Monitör Hipotezi**

Bu hipotezde, bilinçli olmadan öğrenilen dil, akıcıdır. Fakat bilinçli olarak öğrenilen dil ise kurallara göre hareket eder. Monitör ise, bu kuralları kendine ilke edinerek hataları fark eder.

### **d) Girdi Hipotezi**

Girdi hipotezi, bireyin dil edinimi sürecinin işleyişini anlatmaktadır. Bu süreçte bireyin anlaşılabilir girdiler alması gerekmektedir. Bu miktar arttıkça dil öğrenme seviyesi artmaktadır.

### **e) Etkin Filtre Hipotezi**

Bu hipoteze göre, bireyde girdileri azaltacak veya yükseltecek etkin bir filtre bulunmaktadır. Kaygı, güdü ve özgüven dil ediniminde büyük bir etkiye sahiptir. Bireyin karşılaştığı kaygı, öz güven eksikliği ve güdülenmeme durumlarında filtre girdileri azaltırken, tersi durumlarda ise filtre girdileri yükseltmektedir (Krashen, 1983, 32).

Dil ediniminde yaş faktörünün etkisi göz önünde bulundurulduğunda, nöropsikolog olan Penfield ve Robert (1959) insan beyninin, dokuz yaşından sonra katı ve esnemez bir yapıya büründüğünü belirtmiştir (Mayo; Lecumberri; Luisa, 2003, 4). Kritik süreç hipotezinin (Critical Period Hypothesis) babası olarak kabul edilen Lenneberg, kritik sürecin iki yaşında başlayıp ergenlikle bittiğini belirtmiştir (Mayo; Lecumberri; Luisa, 2003, 4). Kritik süreç hipotezine göre yabancı dil öğreniminde belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu konudaki genel görüş şu şekildedir:

1. Yabancı dil öğrenen olgunlaşmış bireyler, o dili ana dili olarak kullananlar kadar iyi öğrenememektedir.
2. Olgunlaşmış bireylerin yabancı dil öğrenimi için, kritik süreci tamamlamamış çocuklara göre daha çok çaba göstermesi gerekmektedir.
3. Çocuklara yabancı dil öğrenmede yardımcı olan biyolojik mekanizmanın yabancı dil öğrenimindeki kritik süreci aşan bireylerde artık işe yaramamaktadır.

Camerun'un (2001) ürettiği, yabancı dil öğretiminde “Yarışma modeli”, anadili ediniminin ikinci bir dil öğrenimini nasıl etkileyeceği üzerine yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmaya göre, dildeki kelime dizimi ve cümle yapısı, bu dili dinleyenler için bir ipucudur. Bu ipuçlarıyla o dili dinleyerek, dilin yapısı hakkında bilinçsizce ipucu edinilebilir. Çocukların erken çocukluk döneminde, dildeki hangi ipuçlarının kendilerine yol göstereceği konusunda duyarlı hale geldiği belirtilmektedir (Bulut, 2003, 41).

### **2.3. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri**

Dil öğretiminde öğrenci, kişisel ve toplumsal sorumlulukla bilgileri yapılandırarak, öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilme becerisine sahip hâle getirilmelidir. Öğrenci, bu süreçte ilerlerken bireysel gelişimini de sürdürecektir (MEB, 2011, 18) Yabancı dil öğretim ilkeleri, ders öncesi, ders durumu ve ders sonrası dönemlerin hepsini kapsamaktadır. Başlıca yabancı dil öğretim ilkeleri şunlardır (Demirel, 2010, 29-32):

#### **2.3.1. Dört Temel Beceriye Geliştirme**

Dil, dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Özellikle, orta dereceli okullarda yabancı dil bilgisi verilmesi bu becerilere ağırlık verilmesini gerektirmektedir. İletişimin gerçekleşmesi için dil bilgisi öğretimine yoğunlaşmaktan çok, bu dört temel becerinin kazanılması önem taşımaktadır. Dört temel beceri gelişirken, dil bilgisi farkında olmadan gelişebilmektedir.

### **2.3.2. Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama**

Plan, günlük ünite veya yıllık olarak yapılmakta ve öğretmenin dersi önceden tasarlayıp planlamaktadır. Plan yapmak dersin artılarını ve eksilerini önceden görme, geliştirme imkânı sağlar. Bu açıdan dikkatli bir planlama başarılı bir öğretmenin temel koşuludur.

### **2.3.3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Doğru Öğretme**

Yabancı dil öğretiminde önce basit cümlelerden başlayarak, bileşik ve karma cümle kalıplarının öğretimine çalışılmalıdır. Aynı şekilde somuttan soyuta geçişler yapılmalıdır. Anlatılması ve gösterilmesi kolay kavramlara öncelik verilmelidir. Ayrıca bilinen cümle kalıplarında bilinmeyen sözcükler ve bilinen sözcüklerle de bilinmeyen cümle kalıpları öğretilmelidir.

### **2.3.4. Görsel ve İşitsel Araçlardan Kullanma**

Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrencinin ilgisini derse çekmekte ve gösterilen araçlar sözcüklerin cümle yapılarının ve kavramlarının daha kolay öğrenilmesini sağlamaktadır.

### **2.3.5. Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma**

Yabancı dil derslerinde, öğrencilerin hedef dili daha çok duymaları ve kullanmaları gerekmektedir. En iyi yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencileri, hedef dilde iletişime geçiren ve onları konuşturan öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Hedef dil öğrenci tarafından ne kadar çok kullanılırsa o kadar çok öğrenme gerçekleşir ve dil işlevsel olarak kullanılmış olur. Başlangıç seviyelerinde öğrencinin ana dili kullanmasına izin verilmeli ve hedef dildeki basit cümlelerle iletişim kurmaları sağlanmalıdır. Oyun ve etkinlik içerisindeki kurallar verilirken ve çeşitli bilgilendirmeler yapılırken ana dil kullanılabilir fakat derste hedef dilin kullanılması, ders dışında İngilizce kullanma olanağı olmayan öğrenciler için daha da önem kazanmaktadır.

### **2.3.6. Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma**

Derste her seferinde tek bir sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek amaç olmalıdır. Aksi halde aynı anda birden çok sözcük ya da cümle kalıbını öğretmek hem etkin olmaz hem de tam öğrenme sağlamaz. Bir cümle kalıbı öğrenilmeden diğer bir kalıba geçilmemelidir.

### **2.3.7. Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama**

Sınıf içinde öğretilen bilgilerin, sınıf dışında günlük hayatta nasıl kullanılacağı öğretilmelidir. Derste verilen örneklerin günlük hayattan seçilmesine özen gösterilmelidir.

### **2.3.8. Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama**

Tüm öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı sağlanmalıdır. Bunun için tek bir yöntem ya da teknik yerine, çeşitli yöntemler ve teknikler kullanılarak tüm öğrencileri etkinliklerin içine almak amaçlanmalıdır. Tekrar alıştırmaları, önce tüm sınıfa sonra gruba daha sonra da yeterli sayıda öğrenciye yapılmalıdır. Bu tekraralarda yapılan yanlışlarda doğrusu hemen tekrar ettirilerek düzeltilmeli ancak kısa süreli konuşmalarda diyalog sonunda düzeltmeler yapılmalıdır.

### **2.3.9. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma**

Her öğrencinin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Bu sebeple öğretmen, öğrenme etkinliklerini bu farklılıkları göz önünde bulundurarak hazırlamalı ve öğrenme ortamında zengin etkinlikler kullanmalıdır. Özellikle orta dereceli okullarda, öğrencilerin bedensel ve zihinsel gelişim özellikleri öğretmenler tarafından iyi bilinmeli ve dikkate alınmalıdır. Öğrenciyi mutlu eden konular üzerinde diyaloglar geliştirilmeli, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler tasarlanmalı ve her öğrencinin özel yetenekleri göz önünde bulundurulup mümkün olduğunca görevlendirmeler çeşitlendirilmelidir. Ev ödevi verirken bu farklılıkları göz önünde bulundurma, öğrencinin ilgisini de arttırmaktadır.

### 2.3.10. Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme

Her ders öncesi öğretmenin öğrencileri güdülmesi çok önemlidir. Öğretmen, öğrenci ile ders arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Bu köprü olmadan derse başlandığında yapılan etkinliklerin çok da başarılı olmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf içinde iyi bir ortamın oluşması öğretmenin öğrencileri güdülemesine ve cesaretlendirmesine bağlıdır. Bunun için de öğretmenin pekiştireçleri, dönüt ve düzeltmeleri çok iyi kullanması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu "Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı" kitabında yabancı dil öğretim ilkeleri ise şu şekildedir:

1. Öğrenci, bilgilerini yapılandırırken etkinse, dil öğretimi ve devamlılığı da etkili olur.
2. Öğrenci, eski ile yeni bilgileri arasında bir bağ kurabilirse dil öğrenimi de etkili olur.
3. Öğrencinin öğrendiklerini farklı durumlarda da kullanabilmesi için "Neyi?", "Nasıl?" ve "Niçin?" kullanacağını da kestirebilmesi, onun bilgiyi transfer etmesini sağlar.
4. Öğrencinin bilgiyi nasıl bulacağını ve kullanacağını bilmesi ve öğretim sürecini yorumlayabilmesi, onun iletişim ve öğretim projelerini etkili bir şekilde hayata geçirmesini sağlar.
5. Öğrencinin güdülenmesi, becerilerine, öğrenme yeterliklerine, yaptığı işin güçlüğüne ve başarıya ulaşma şansını nasıl algıladığına bağlı olarak artar. (MEB, 2011,18)

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programına dayalı olarak geliştirilen İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında aşağıdaki hedef ve ilkeleri gözetmektedir:

1. Öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir.
2. Öğrenileni başka alanlara uygulayabilme ilkesinin benimsenmesi gerekmektedir.
3. Öğrenme strateji ve tekniklerinin bilinçli verilmesi gerekmektedir.
4. İletişimsel dil kullanımı için ortam yaratılması gerekmektedir.
5. Öğrencinin bilgi sahibi olduğu konuları temel alması gerekmektedir.
6. Bireysel farklılıkları göz önünde tutan farklı tip alıştırmaların kullanılması gerekmektedir.

7. Derste kendi kendine çalışma, eşli çalışma, grup çalışması gibi değişik gruplamalara yer verilmesi gerekmektedir.
8. Teknolojik araçları kullanma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir.
9. Simülasyon ve dramatizasyon etkinliklerinin kullanılması gerekmektedir.
10. Oyun, popüler şarkı, bilmece, bulmaca, fıkra gibi çeşitli etkinliklerin kullanılması gerekmektedir.
11. Öğrenci otonomisini artıracak beceri geliştirme ve eleştirel düşünme çalışmalarına olanak sağlanması gerekmektedir.
12. Öğretmen konuşma süresinin en aza indirgenmesi ve öğrenci konuşma süresinin artırılması gerekmektedir.
13. Türkçe kullanımından kaçınılması gerekmektedir. (Çetintaş, 2010, 69).

#### **2.4. Türkiye’de İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**

Türkiye’de ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimi, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programında belirtildiği üzere 2. sınıftan itibaren başlamaktadır. 2 saat olarak verilen İngilizce dersleri 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda 4 saate çıkmaktadır. 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda bu saatlerin yanında 2 saat de seçmeli İngilizce dersi olarak işlenebilmektedir. Program, bu yaş öğrencilerin genç yaştaki öğrencilere nazaran daha az motive olmaları ve disiplin problemleri yaşamaları gibi yaş grupsal özelliklerini göz önünde bulundurmaktadır. Program ayrıca, eleştirel düşünmenin yanında; oyun, şarkı, drama, bulmaca, grup ve bireysel çalışmaları da içerecek şekilde hazırlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının, İngilizce öğreniminde, 5. 6. 7. ve 8. sınıflar için belirlediği temel amaçlar şunlardır:

5. sınıf öğretim programının temel amacı, öğrencilerin İngilizceye karşı ilgilerini artırmak ve bu dili gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlamaktır. 5. sınıfın temel kazanımları dili öğrenen/kullananların yaşadıkları şehir, fiziksel rahatsızlıkları, günlük işleri, hobileri, parti gibi sosyal faaliyetleri, duyguları ve spor gibi ilgi alanları ile ilgili temel sözcükleri iletişimde oldukları kişilerin anlayabileceği şekilde seslendirerek kullanabilmektir. Bunun yanı sıra selamlaşmak, izin istemek, kişisel düşüncelerini, beğenilerini, ihtiyaçlarını ifade etmek, miktar belirtmek, düzenli olarak yaptıkları işleri

ifade etmek, saati söylemek, zorunluluk ifade etmek, o anda ne yaptıklarını anlatmak, yol tarif etmek gibi temel dil işlevlerini yerine getirebilmeleridir.

6. sınıf öğretim programı, “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı” seviyelerinden A1 düzeyine göre, bu yaş grubundaki dil öğrenenlerin/kullananların sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişimleri, gelişimsel özellikleri temel alınarak; burada ve şimdi prensibine uygun olarak ve hayal güçlerini kullanmaya teşvik edecek şekilde seçilmiştir. Eylem-odaklı bir öğretim modelinin kullanılmasının hedeflendiği 6. sınıfın kazanımları, basit, kullanışlı ve günlük dilde gerekli dil işlevlerini kullanarak kendini ve düşüncelerini ifade edebilmeyi, geçmiş ve şimdiki zaman hakkında söyleme bulunabilmeyi; meslekler, yiyecekler, kişisel beğenileri, günlük yaşantıları, ilgileri ve hava durumu hakkında konuşabilmektir. Tüm bunlara ek olarak, çevre ve demokrasi temalarıyla hedef dili öğrenenlerin/kullananların yaşadıkları çevreye ve topluma karşı sorumlu bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Seçilen temalar, etkinlikler ve projeler yardımıyla amaç, öğrencilere dili sevdirmek, onların hedef dili eğlenerek öğrenmesini sağlamak ve dile karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak, dili bir amaç değil, araç olarak öğretmek, merak uyandırmak, dili öğrenmek ve kullanmak için bir neden vermektir.

7. sınıf programı “Avrupa Ortak Başvuru Metni” içerisinde belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Temel Gereksinim) düzeyine ulaşmanın ilk aşaması olarak kabul edilmiştir. 11 yaş grubunda olması beklenen öğrencilerde öncelikli olarak geliştirilmesi beklenen beceriler, dinleme ve konuşmadır. İkincil olarak da okuma ve yazmadır. 1. basamaktan itibaren öncelenen dinleme ve konuşma becerilerine, 2. basamağı oluşturan (5. ve 6. sınıflarda) okuma becerisi, 3. basamağı oluşturan (7. ve 8. sınıflarda) yazma becerisi de eklenir. Yazma becerisinin ilk defa 7. sınıfta tanıştırıldığı ve temel kazanımların belirlenmesinde bu durumun özellikle gözetildiğinin altı çizilmelidir. Bu çerçevede, 7. sınıf programının genel hedeflerini, öğretim programının 3. basamağının (7. ve 8. sınıflar) tamamlanması halinde ulaşılması amaçlanan Avrupa Ortak Başvuru Metninin A2 Düzeyi için bütüncül basamakta belirlediği genel kazanımlar oluşturmaktadır.

Bu noktadan hareketle, 10 ünite üzerinden şekillendirilen 7. sınıf İngilizce programının tamamlanması halinde öğrencilerin elde etmesi beklenen kazanımlar, dinleme-anlama,

sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuma-anlama, yazma, strateji ve tutum alanlarında olmak üzere aşağıda verilen çerçeve programda belirtilmiştir. Programın içeriğini oluşturan temalar/konular, iletişimsel işlevler, materyaller ve etkinlikler;

- Dili öğrenen/kullananların gelişim özellikleri ve ilgi alanlarına uygun konu, tema ve bağlam seçimi,
- Konu ve temaların ‘yakından uzağa’/’bilinenden bilinmeyene’ ilkesine uygun olarak sıralanması,
- Ünitelerin, öğrencilerin gerçekleştireceği iletişimsel işlevler, uğraşacağı etkinlik ve görevler ve dilin kullanılacağı bağlam ve konuları içerecek şekilde tasarlanması,
- İçeriğin tüm bileşenlerinin, öğrencilerin dili kullanıp iletişim kurmasına izin verecek ve gerçekleştirilebilir bir ağırlıkta seçimi ve zamanlanması,
- Bir temayla ilişkilendirilmiş sözcük/sözcük dizileri ile iletişim-odaklı etkinliklerin bir araya getirilmesi, öğrencilerin belirlenen kazanımlara en etkili biçimde ulaşmalarını sağlayacak şekilde belirlenmiş ve sıralanmıştır.

8. sınıf programı, “Avrupa Ortak Başvuru Metni” içerisinde belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Temel Gereksinim) düzeyine denk gelmektedir. 12 yaş grubunda geliştirilmesi beklenen beceriler dinleme, konuşma ve ikincil olarak da okuma ve yazmadır. 8. sınıf programının genel öğrenme hedeflerini, 7. Sınıf programında olduğu gibi, “Avrupa Ortak Başvuru Metni” içinde bulunan A2 Düzeyi için, bütüncül basamakta belirlediği genel kazanımlar oluşturmaktadır.

Bu noktadan hareketle, yine 10 ünite üzerinden şekillendirilen 8. sınıf İngilizce programının tamamlanması halinde dili öğrenen/kullananların elde etmesi beklenen kazanımlar, dinleme- anlama, sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuma- anlama, yazma becerileri ile strateji ve tutum başlıkları altında aşağıda verilen çerçeve programda belirtilmiştir.



7. sınıf itibariyle dört beceriyi de birleştiren öğretim programında 8. sınıfla beraber özellikle yazma becerisi açısından tümce düzeyinin ötesinde ve farklı amaçlara yönelik çeşitli türlerde metin yazma etkinlikleri de ön plana çıkmıştır. İletişim odaklı izlencelerin gereklerine uygun bir biçimde, gerçekleştirilmesi hedeflenen iletişimsel işlevler ve sözcükler/sözcük öbekleri bir konu bütünlüğü içinde belirlenmiş ve bağlamlandırılarak sunulmuştur (MEB, 2013, 34-77).

## 2.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretimi, 20. yüzyıldan itibaren kendi profesyonel alanını oluşturmaya başlamıştır. 20 yüzyılın başlarında uygulamalı dil bilimciler yeni ilkeler, metotlar ve materyaller geliştirmişlerdir. Her metodun kendi içinde yabancı dil öğretimine olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir (Richards and Rodgers, 2002, 3-4).

Yabancı dil öğretiminde, uzun süre dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılırken, 1930'lerden sonra düzvarım yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonraları ise kulak dil alışkanlığı yöntemi ağırlığını göstermiştir. Son yıllarda ise iletişimci metot kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2010, 35). Ancak, yabancı dil öğreniminde çalışmalar gösteriyor ki, Terrell'in de (1977) vurguladığı gibi, tüm bu metotların başarılı olmasındaki ana merkez sınıfta konuşma etkinlikleri yapan öğretmendir.

A.B.D. Texas Üniversitesinde, Philips tarafından yapılan araştırmaya göre alınan bir bilginin öğrenme yöntemine göre hafızada kalma oranı şu şekildedir (Halis, 2002, 41):

Okuma %10

İşitme %20

Görme %30

Görme ve İşitme %50

Görme, İşitme ve Söyleme %80

Söyleme ve Yapma %90

Görsel-işitsel araçların kullanılmasıyla gerçekleşen öğrenmelerde, öğrenmelerin yaklaşık %50'si hatırlanabilmektedir. Görsel-işitsel araçların kullanımına ek olarak,

eğer bu yaşantılar öğrenciler için anlamlı hale getirilebilir ve öğrenci tarafından gerçekleştirilebilir ise, öğrenilenlerin kalıcılığı %90 oranlarına ulaşmaktadır (Uz, 1993, 38).

Yabancı dil öğretiminde pek çok yöntem bulunmaktadır. 1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenledikleri “Yabancı Dil Öğretim Programları” konulu seminerde belli başlı yöntemler incelenmiştir. Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından benimsenen yöntemler şunlardır (Demirel, 2010, 35):

1. Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi, (Grammar-Translation Method)
2. Düzvarım Yöntemi, (Direct Method)
3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, (Cognitive- Code Method)
5. Doğal Yaklaşım, (Natural Approach)
6. İletişimci Yaklaşım, (Communicative Approach)
7. Seçmeli (Eklektik) Yöntem, (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin yanı sıra günümüzde halen kullanılan bazı yöntemlerde bulunmaktadır.

1. Telkin Yöntemi, (Suggestopedia)
2. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi, (Community Language Learning)
3. Sessizlik Yöntemi, (Silent Way)
4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, (Total Physical Response - TPR)
5. Neuro-Linguistic Programming, (NLP)
6. Hafıza Yöntemi, (Coding Method)

### **2.5.1. Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)**

Dil bilgisi-çeviri yöntemi, yabancı dil öğretiminde yüzyıllarca kullanılmıştır. Yüzyıllar boyunca Batı dünyasında, Yunan ve Latin dilleri gibi klasik dilleri öğretirken kullanılan bu yöntem, dil bilgisi kurallarını ve kelimeleri ezberletmeye ve cümleleri anadile çevirmeye odaklanmaktadır (Brown, 2001, 18). Chastain (1976, 103), bu yöntemin özelliklerinden başlıcaları, doğrudan dil bilgisi öğretmek, kelimeleri cümlenin ana

fikrinden muaf tutarak ezberletmek, paragrafları hedef dile çevrilmek, ana dili ve hedef dili sürekli kıyaslamak ve gerekirse sözlük kullanmak olarak belirlemiştir. Richards ve Rodgers (2002, 5-6), dil bilgisi-çeviri yönteminin karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Dil bilgisi-çeviri yöntemi hedef dilden ve hedef dile çeviri yaparak, detaylı dil bilgisi incelemesi ile dil öğretme yaklaşımıdır.
2. Okuma ve yazma becerilerini temel alırken; konuşma ve dinleme becerilerine ise ya az veyahut hiç önem verilmez
3. Dili öğretmek ve pratik yapmak için cümleler temel kalıplardır. Dersin çoğu, hedef dile veya hedef dilden çeviri yapmakla geçmektedir. Yöntemin erken dönemlerinde, dil bilgisi üzerinden dil öğretilirken, ortaokul seviyesinde zorlanılmıştır. Daha sonraları dil öğrenimini kolaylaştırmak için cümlelere odaklanılmıştır. Bu şekilde daha kolay öğretildiği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Öğrencilerden, yüksek seviyede çeviri yapabilme kazanımını elde etmeleri beklenirdi.
5. Dil bilgisi, ya sunum yoluyla veyahut dil bilgisi kuralları anlatarak öğretilirdi. Çoğu dil bilgisi çeviri kitaplarında müfredat, kitap boyunca dil bilgisi konuları üzerinden takip edilir. Tüm dil bilgisi konuları, organize ve sistematik bir şekilde öğretilir.
6. Öğrencilerin ana dili, hedef dil öğretiminde önemlidir. Ana dil, hedef dilde yeni bilgi öğretilirken ve hedef dille ana dil arasında kıyaslama yaparken kullanılmaktadır.

Dil bilgisi-çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde 1840'lardan 1930'lara kadar kullanılmıştır. Günümüzde ise değiştirilmiş olarak halen kullanılmaktadır.

### **2.5.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)**

Düzvarım yöntemi, dil bilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. 1950'lerde çıkan bu yöntem Türkiye dâhil birçok ülkede yaygın olarak kullanılmıştır (Demirel, 2010, 37). Bu yöntem, özellikle özel dil okullarında çok başarılı olmuştur. Öğretmenler çoğunlukla hedef dili kullanırken kısa açıklamaları ana dilde verebilmektedir (Richards and Rodgers, 2002, 11).

Bu yöntemde, öğretilecek kelime ve o kelimenin karşılığı olan kavram arasında doğrudan bağlantı kurulur. Canlandırılarak öğrenilebilecek kelimelerde canlandırma yapılır. Ayrıca bu yöntemde dili kullanabilecekleri oyunlar da oynanabilir. Bunların yanında yöntemin olumsuz yönü ise öğrenciyi kısa bir süre içinde dil bilgisi açısından yetersiz bir şekilde kendini ifade etmeye zorlamasıdır. Bunun sonucu olarak öğrenci çabuk konuşma eğilimi gösterirken kendi dilinin yapısını, ikinci dilin sözcük hazinesiyle birleştirerek hatalı bir akıcılık geliştirmektedir. Öğrencilerden, hedef dil ile belli bir durum arasında doğrudan doğruya bir bağlantı kurmaları beklenir.

Bu yöntemin olumlu etkisi tümevarım becerisine sahip öğrencilerde görülebilir. Ancak daha az yetenekli öğrencilerde cesaret kırıcı ve şaşırtıcı bir etkisi olacaktır. Bu yöntemde öğretmenin enerjisi önemlidir. Öğretmenin hedef dilde akıcılığı olmalı ve öğretmen anadil başvurmaksızın konuyu başka yollarla anlatması gerekmektedir. Bu yöntemle başarı ise, daha çok sınıf dışında ikinci bir dili duyup kullanabileceği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2010, 39).

Richards ve Rodgers (2002, 11-15)'a göre bu yöntemin özellikleri şunlardır:

- Sınıf içerisinde sürekli olarak hedef dil kullanılır.
- Sadece günlük yapılar ve kelimeler öğretilir.
- İletişim dili dikkatlice öğretilir. Öğretmen ve öğrenciler arasında soru cevap tekniği kullanılır.
- Dil bilgisi tümevarım yoluyla öğretilir.
- Yeni bilgiler hedef dilde konuşarak verilir. Dil konuşmaktır.
- Kelime öğretimi, nesne ve resim gösterilerek yapılır. Soyut kelimeler ise fikirler çerçevesinde öğretilir.
- Konuşma ve dinleme öğretilir.
- Doğru telaffuz ve dil bilgisi bu çerçevede vurgulanır.

### **2.5.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)**

Bu metot, ikinci dünya savaşında Amerikan askerlerine ve personeline pek çok yabancı dili öğretme gereksiniminden ortaya çıkmıştır. 1961 de Amerikan dil bilimci William Moulton bu dil öğretim metodunun ilkelerini şu şekilde sıralamıştır (Osam, 1993, 12):

- Dil, yazma değil konuşmadan ibarettir.
- Dil, alışkanlıklar bütününden oluşmaktadır.
- Dil ile ilgili düşünceler değil, sadece dil öğretilir.
- Bir dil, o dili anadili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir.
- Diller birbirinden farklıdır.

Bu metot ile öğretmenlerin amacı, hedef dili otomatik olarak, durmadan, kullanmayı öğretmektir. Öğretmenler, öğrenciler tarafından modellenmelidir. Öğrenciler öğretmenin komutlarını dinlemeli ve sürekli tekrar etmelidir. Bu metodun ana ögesi diyalog ve sonsuz tekrarlardır. Genellikle etkileşim öğretmen ve öğrenciler arasında olmalıdır. Öğrenciler arasında etkileşim oldukça azdır. Bu metodun özellikleri şunlardır (Demirel, 2010, 40):

- Yeni yapılar diyaloglarla sunulur.
- Yapılar bir sıra ile ve tek tek öğretilir.
- Tekrar, taklit ve ezber önemlidir. Doğru cevaplar anında tekrarlanarak olumlu pekiştirilerek verilir. Pek çok alıştırma yapılır.
- Hemen hemen hiç dil bilgisi alıştırması yapılmaz, dil bilgisi tümevarım ile öğretilir.
- Öğrenme sırası olarak önce dinleme sonra konuşma, okuma ve yazma gelmektedir. Ancak dinleme ve konuşmaya önem verilmektedir.
- Sözcükler sınırlandırılmış ve bir bağlam içinde öğretilir.

#### **2.5.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)**

Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve ünlü dil bilimcilerden Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkan bu yaklaşım, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele almaktadır. Bu zihinsel süreçle öğrenme daha eğlenceli bir hal almaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehberdir (Demirel, 2010, 45). Bu yöntemin özellikleri şunlardır:

- Ezbere değil anlamlı öğrenmeye önem verilir.
- Anadil ve çeviriye yer verilir.
- "Dil, bilinçli olarak kuralları öğrenmektir, alışkanlıkları taklitle geliştirmek değil", görüşü esas kabul edilmiştir.
- Dil bilgisi, tündengelim ve tümevarım yoluyla öğretilir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dil becerileri belli bir sıraya göre değil, eşit derece ve önemde verilir.
- Eski bilgiler, yeni bilgilerle birleştirilerek her şey bir bütünlük içinde verilir.
- Her iki dilin kültüründe yeterlilik amaçtır.
- Öğretmenin tutumu önemlidir. Öğretmen dersi kolaylaştırmalıdır. Öğrenci, önce dilin ses sistemini, sonra da kaidelerini öğrenir ve o kaideleri uygulamalarla meleke haline getirmeye çalışır. Daha sonra iletişimi kolaylaştıracak başka alıştırmalara geçilir (Uz, 2009, 38).

### 2.5.5. Doğal Yaklaşım (Natural Approach)

Doğal yaklaşım, klasik yapıtların diline karşılık “yaşayan” dilin, yazılı dile karşılık “konuşma” dilinin öğretimini amaç edinmiştir. Bu uygulamada telaffuz ve dil bilgisi öğretimi olmaz; çeviri ve başlangıçta okuma ya da yazma alıştırmaları yapılmaz, yalnızca dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilir (Demirel, 2010, 46-47). Doğal yaklaşımda, Krashen ve Terrel’in açıkladığı gibi öğrenciler üç aşamadan geçerler:

- a) İlk evre dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği evredir.
- b) Orta evre, öğrencilerin dil ile ilgili hatalar yaptığı evredir. Öğretmen burada yapılardan çok anlama odaklanır.
- c) Son evre ise, dil de üretime geçilen evredir. Karmaşık oyunlar, dramalar, açık uçlu diyaloglar, tartışmalar, grup etkinlikleri yapılır ve akıcılık kazanmak bu evrenin temel hedefidir (Brown, 2001, 31). Yaklaşımın temel özellikleri şunlardır:
  - Öğretmen konuşur öğrenci dinler.
  - Öğrenciye sık sık mimikle olmazsa yabancı dilde açıklamalar yapılır.
  - Öğrenci duyduğunu tekrarlar, telaffuz taklit etmeye dayanır. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir.

- Dil öğrenimi doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir.
- Doğal yöntemde orta zorluktaki kelimeler öğretilir. Bu öğrenciyi kendiliğinden anlama okuma olgunluğuna getirir (Demirel, 2010, 47-48).

#### **2.5.6. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)**

Bu yöntemde grup çalışmaları ve problem çözme etkinlikleri ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Oyun ve drama bu yaklaşımın etkinlikleri arasındadır. Bu etkinliklerde, dilin işlevsel kullanımını pekiştirmek ve öğrencilerin dili doğru ve etkin bir şekilde kullanmasını sağlayarak, iletişim becerilerini geliştirmek hedeflenir (Richards and Rodgers, 2002, 93-95). Yabancı dil öğretiminde, kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler, öncelikle Hymes'in öncülük ettiği Toplum dilbilimciler, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla - edim (performance) ve yeti (competence) - dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını, bunun yanında iletişim yetisi (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin gerekli olacağını öne sürmüşlerdir (Demirel, 2010, 48). Yaklaşımın özellikleri şunlardır:

- Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir.
- Öğretim, öğrenci merkezlidir.
- Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır.
- Amaç dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim için kullanılır.
- Öğretmenin hem ana dilde hem de hedef dilde yeterli olması istenir.
- Öğretmenin görevi, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır.

#### **2.4.7. Seçmeli (Eklektik) Yöntem (Eclectic Method)**

Bu yöntemde öğretmenler, mevcut yabancı dil öğretim yöntemlerinin her birinden ders durumuna uygun düşen bölümlerini alması temeline dayanmaktadır. Öğrenmenin oluşabilmesi için birçok değişken söz konusudur. Öğrencilerin ilgi alanları, sınıf ortamı, öğretmen yeterlilikleri gibi pek çok durum, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin başında

gelir. Bu faktörler düşünüldüğünde öğretmenin ders içinde kullanacağı yöntem ve tekniklerinde değişken olması kaçınılmazdır.

Bu yöntemin kullanılması için, öğretmenin mevcut yöntem-teknik ve yaklaşımlara hâkim olması gerekmektedir. Bu nedenle seçmeli yöntemin dil öğretiminde başarılı olduğu söylenebilir.

## **2.6. Diğer Bazı Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**

Yabancı dil öğretiminde kullanılan diğer bazı öğretim yöntemleri ise şunlardır:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response - TPR)
- Neuro-Linguistic Programming (NLP)
- Hafıza Yöntemi (Coding Method)

### **2.6.1. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)**

Bulgar psikolog Georgi Lozanov tarafından geliştirilen bu yöntem, uygun öğrenme ortamının gerekliliğini vurgulamaktadır. Lozanov'a göre (1979) insan beyni düşünülenenden daha fazla öğrenme kapasitesine sahiptir. Sâkin bir öğrenme ortamında, beyin pek çok uyarıcıyı algılayabilmekte ve öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Müzik bu metodun merkezidir. Barok müzik her dakikada altmış vuruş ve kendi özel ritmi ile beyni rahatlatmakta ve bir çeşit süper öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Ayrıca Lozanov, telkin ve hipnoz ile birlikte uykuda da öğrenmenin gerçekleştiğini savunmuştur (Brown, 2001, 27).



### **2.6.2. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)**

Bu yöntem, psikiyatrist Curran tarafından geliştirilmiştir. Curran bireylerin ikinci dili öğrenirken hata yapmaktan korktuklarını ve kendilerini iyi ifade edemediklerini gözlemlemiştir. Yabancı dil öğrenmede hata yapma kaygısından kurtulmak gerektiğini ve sadece öğretmenlerin değil, öğrenenlerinde bazı sorumluluklarının olduğunu belirtmiştir (Demirel, 2010, 61).

Grupla dil öğretimi yöntemi öğrenci merkezlidir. Bu yöntemde öğrenciler sınıfta bir çember oluşturarak otururlar. Her gruptan bir öğrenci danışman olarak seçilir. Böylelikle akran eğitimi yapılabilmekte ve öğrenciler rahatça iletişime geçebilmektedir. Bu yöntemde ses kayıt cihazı kullanılır ve hedef dildeki konuşmalar kaydedilir.

### **2.6.3. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)**

Bu yöntem, 1972 yılında Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem Richards ve Rodgers tarafından (1986, 81) üç maddede özetlenmiştir:

1. Öğrenme, ezber ya da tekrardan çok, keşfettiğinde veya ürettiğinde gerçekleşir.
2. Öğrenme, gerçek nesnelere kullanıldığında gerçekleşir.
3. Öğrenme, problem çözme ve materyal kullanımı ile gerçekleşir.

Bu yöntemde, kelime öğretimi yoğunluktadır. Görsel materyaller ile etkinlik desteklenir. Öğrenciler, gözlemler ve öğretmenin yapmış olduğu hareketlere uygun düşen cümleleri kurmaya çalışır.

### **2.6.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response - TPR)**

Bu yöntem, Psikoloji profesörü Asher tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem, psikolojideki öğrenme kavramlarından iz kuramı ile bağlantılıdır. Buna göre, bir olay ne kadar sık tekrar edilirse ve ne kadar kuvvetli etkiye sahip olursa, o kadar kolay hatırlanır ve içselleştirilir. Asher (1977), çocukların anadilini öğrenirken ilk önce dinlediğini ve daha sonra konuştuğunu belirtmiştir. Asher (1977), çocukların bu dinlemeyi

gerçekleştirirken fiziksel tepkiler verdiklerini hareket ettiklerini söylemiştir (Brown, 2001, 30).

Bu yöntemde, öğretmen sınıfta komutlar verir ve öğrencinin bu komutları gerçekleştirmesi beklenir. Bu yöntemde, öğretmen komut vermekte, öğrenciler de bu komutları anlayıp uygulamaktadır. Hedef dilde cümleler söylenirken fiziksel tepkiler beklenir. Öğrenciden kurduğu cümlenin fiziksel hareketini yapması beklenir. Yeni başlayanlar için öğretim materyaline gerek duyulmaz.

### **2.6.5. Neuro-Linguistic Programming (NLP)**

Bu yöntem, filozof John Grindler ve dil bilimci Richard Bandler tarafından 1970'lerin ortasına doğru, alternatif tedavi olarak geliştirilmiştir. NLP, insanların birbirlerinden nasıl etkilendikleri ve etkileşime vermiş oldukları tepkileri incelemektedir.

Bu yöntemde esas olan iletişimdir ve dili aktif olarak kullanmak önemlidir. Bu yöntemde göre, beden ve zihin aynı sistemin parçasıdır ve birbirini etkiler. Ne öğreneceğini bilmek, onu içselleştirmeye yardımcı olmaktadır. İletişim sözcüklerle olduğu kadar mimiklerle de olabilir. Modelleme bu tekniğin en önemli kurallarındandır. Öğrenciler öğretmenlerini hedef dilde modeller ve tekrar ederler (Richards and Rodgers, 2002, 125-127).

### **2.6.6. Hafıza Yöntemi (Coding Method)**

Genetik mühendisliği ve tıp alanında yapılan araştırmalarda hafızanın sadece beyinde değil, tüm sinir sistemi boyunca var olduğu ve fiziksel uyarımlar sonucu beyinde biyo – kimyasal değişmelerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sönmez (2007, 209), öğrenmenin bu yeni görüntüsünden hareketle, eğitimin, “çevre ayarlaması yoluyla kişinin beyinde istendik biyo-kimyasal değişmeler oluşturma süreci” biçiminde ele alınabileceğini belirtmiştir.

Hafıza teknikleri ile İngilizce öğretimi, ülkemizde son yıllarda kullanılmakta ancak bu teknikleri eğitim ve öğretim sürecinde kullanmak, henüz Batıdaki kadar yaygın

olamamıştır. Hafıza teknikleri ile İngilizce öğretiminde edinilen bilgilerin, görsel imgeler, anadildeki çağrışım kelimeleri kullanılarak, kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya aktarılması amaçlanmıştır. Bu yöntem sekiz alt başlıkta incelenecektir.

**a) Sıra dışı hikâyelendirme tekniği:** Okunan metne sıra dışı bir anlatım kazandırarak metnin hafızada kalmasını sağlayan hafıza tekniğidir (Kasarlıoğlu ve Şenyürek, 2008, 167).

**b) Çivileme yöntemi (Temel ilişki kurma metodu):** Zihinde kelimelerin kodlandığı görsel imgelerden oluşan, kelimeler ile imgeler arası ilişki kurarak kelimenin hafızada kalmasını amaçlayan hafıza tekniğidir (Kasarlıoğlu ve Şenyürek, 2008, 21 & Duyar, 2001, 42).

**c) Bağlama metodu:** Kelimeler arasında anlamsal ilişki kurarak kelimelerin hafızada kalmasını amaçlayan hafıza tekniğidir (Duyar, 2001, 46).

**d) Loci Yöntemi:** Bazı maddeleri doğru sırasını hatırlamak için, çevrenin fiziksel özellikleri ile maddeler eşleştirilir ve bir sıra oluşturulur. Hayal edilen bir obje ile bu çevrede gezerek maddelerin sırası hatırlanabilmektedir.

**e) Kanca Yöntemi:** Sayılarla harfler arasında ses benzerliğine dayalı ilgi kurularak bir liste oluşturulur. Karışık sıradaki sözcüklerin hatırlanmasında kullanılır.

**f) Bağ Yöntemi:** Hatırlanacak sözcüklerin sırasına göre hayali olaylar tasarlanarak kodlama yapılır.

**g) İlk Harf Yöntemi:** Hatırlanacak dizideki sözcüklerin ilk harfleri dikkate alınarak bir cümle, sözcük grubu veya sözcük oluşturulur.

**h) Anahtar Sözcük Yöntemi:** Yabancı dildeki sözcükler öğrenilirken ses benzerliği olan bir ana dili sözcüğü seçilir. Sonra bir görsel imge geliştirilir ve bu imge yabancı sözcüklerle donatılır. Ana dilindeki sözcüğe ses benzerliği olan sözcük hatırlandığı zaman diğer sözcükler de hatırlanır. Bu işlemde ses benzerliği olan sözcük anahtar sözcüktür (Oğraş, 2005, 1-16).

## 2.7. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Yabancı dil öğretiminde teknik, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yöntem, hedeflere ulaşmak için öğretme - öğrenme sürecini desenleme, planlama; teknik ise bu desenlemen ve planlanan etkinliklerin, uygulamaya aktarılmasında izlenen yoldur (Demirel, 2010, 63). Günümüzde, yabancı dil öğretiminde kullanılan tekniklerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Şarkılar ile öğretim

Drama

Kes-yapıştır ve boyama çalışmaları

Öyküler

Gösteri

Soru-Cevap

Benzetim

Aktif öğrenme

Eğitsel oyunlar

### a) Şarkılar ile öğretim

Dil eğitiminde şarkıların ve ritmik öğelerin önemli bir yeri bulunmaktadır. İngilizce kullanımındaki tonlama ve vurgu, müzik ile daha rahat hatırlanabilme olanağı sağlamaktadır. Müzik ile öğretilen cümle ve kelimeler, belirli tonlama ve vurgu kurallarını verebilmektedir. Bu teknik, İngilizce konuşmadaki doğru telaffuz ve tonlama için oldukça önemlidir. Amerikan İngilizcesinde jazz müziği ile öğretimin uygun olduğu, vurgu ve tonlama jazz müziği tonlamasına uygun olduğu belirtilmektedir (Graham, 2011, 8-10).

### b) Drama

Drama, öğrencilerin İngilizce öğrenirken motive olmasına ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlamaktadır. Yabancı dilde kullanılan örnek olayları ve konuşma kalıpları bu teknik ile verilebilmektedir. Öğrenciler, drama ile öğrendikleri cümleleri mekanik olarak gerçek hayata aktarabilmekte ve uygun yerde, uygun cümleleri

kullanabilmektedir. Öğrenciler, eğlenerek uyguladıkları bu teknik ile yabancı dil öğrenmeye uygun bir zihinsel yapıya bürünebilmekte ve sosyal ve iletişimsel becerilerini geliştirebilmektedir.

### c) Kes-yapıştır ve boyama çalışmaları

Öğrencilerin kendi el becerileri ile oluşturdukları ürünler, yabancı dil öğreniminde önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmalar, akran eğitimi imkânı sunarak öğrencinin hayal gücünü geliştirmekte ve üreticiliğini arttırmaktadır.

### d) Öyküler

Öyküler, öğrencilerin hayal kurmalarına ve çıkarım yapmalarına olanak sağlarken, anlama-anlatma etkinlikleri ile uygun telaffuz çalışmaları, İngilizce kullanımına olumlu etki sağlamaktadır. Öykü tekniğinde; öykü öncesi etkinlikler, öykü esnasındaki etkinlikler ve öykü sonrası etkinlikler olmak üzere toplam üç aşama bulunmaktadır.

#### 1. Öykü Öncesi (Pre-Story):

Öykü öncesi etkinlikler, hikâyede geçen anahtar kelimeleri kazandırmak ve kelimeleri mimikler ile öğretmek gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Bu bölümde amaç, hikâyeye karşı bir ilgi uyandırmak ve gerekli kelime bilgisini sağlamaktır. Bu bölümde, özellikle doğru-yanlış (True-False) etkinlikler hazırlayarak öğrencilerin tahmin etmesini sağlamak ve bu sayede hikâyeye karşı bir merak uyandırmak gerekmektedir.

#### 2. Öykü Esnasında (During-Story):

Öykü esnasında, dinleme ve katılma etkinlikleri yapılmalıdır. Öğrencilerin öykü öncesi öğrendiği kelime kazanımlarını pekiştirmek ve öyküyü daha iyi kavramaları amacıyla ses etkinlikleri yapılabilmektedir. Ses etkinliklerinde kazanım kelimelerinin her biri farklı bir ses ile (örn. Hayvan sesi) simgelenir. Öykü okunurken bu kelimeler duyulduğunda simgesi olan ses verilir. Ayrıca bu kelimeleri beden hareketleri ile de simgelemek mümkündür. Öykü esnasında belirli bir yerde durulup öğrencilerden öykünün sonunu tahmin etmeleri istenir. Öğrencinin aktif olması, derse karşı ilgisinin artmasına sebep olabilmektedir. Bu bölümde yapılacak etkinliğin uzun sürmesi

öğrencilerin sıkılmasına ve hikâyeden kopmasına yol açabilmektedir. Bu yüzden, öykü esnasında yapılan etkinlikler kısa sürmelidir.

### 3. Öykü Sonrasında (Post-Story):

Öykü sonrası etkinliklerde, öyküye ait resimler çıkarılır ve bu resimleri hikâyenin oluş kronolojisine göre dizilmesi istenebilir. Kelime araştırma oyunları (wordsearch), kelime boşlukları ve öykü öncesi yapılan doğru-yanlış etkinlikleri tekrar verilebilir. Öykünün durumuna göre karakterler ve yer-zaman farklı bir şekilde öğrencilere verilerek kendilerinin benzer bir öykü yazmaları istenebilir.

#### e) Gösteri

Bu teknik, öğrencilerin modellemesini sağlamak amacıyla, öğrenme ortamında kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte tekrar önemlidir. Öğrenci hem duyduğunu hem de gördüğünü, aynı anda taklit etmelidir.

#### f) Soru-Cevap

Öğrenme ortamında yaygın bir kullanıma sahip bu yöntemde karşılıklı konuşma becerisi ön plandadır. Okuma ve yazma etkinliklerinin yanında konuşma ve dinleme etkinliklerini de kapsayan bu teknik, özellikle kuralları anlatma ve yeni bir konuda bilgi verme süreçlerinde kullanılmaktadır.

#### g) Benzetim

Bir olay örnek alınarak, bu olay üzerine konuşmalar ve çeşitli etkinlikler yapma ve örnek olay inceleme tekniğidir. Bu etkinliklerde kişiselleştirme (personalization) yapılabilmekte ve empati kurarak doğru zaman ve doğru ortamda gerekli İngilizce cümleleri kullanma amaçlanabilmektedir. Bu sayede, gerçek hayatta tekrar aynı durum meydana geldiğinde öğrenci ihtiyaç duyduğu cümleleri seçebilmektedir.

#### h) Aktif öğrenme

Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde bulunmalarını ve öğrenci merkezli bir ders içeriği sunmayı amaçlayan, iş birlikçi etkinlikler bütünüdür. Bu etkinlikler içerisine, “kartopu,

kart gösterme, zihinsel haritalama, eğitimsel oyunlar, beyin fırtınası, araştırma grubu” gibi etkinlikler de girmektedir.

### **i) Eğitsel oyunlar**

Yabancı dil öğretiminde oyun, oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin her türlü cümle ve dil bilgisi kuralını farkında olmadan öğrenebilecekleri önemli tekniklerden birisidir. Oyunlar çok iyi planlanmalı, öğretmen, oyun esnasında adil bir hakem ve organizatör olmalıdır. Öğrenci merkezli hazırlanan bu etkinliklerde kazanımlar belirlenmelidir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan oyun ve kuralları, tüm öğrencileri kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır.

## **2.8. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Süreci**

Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihsel sürecini, Tanzimat’tan önceki dönem, Tanzimat’tan sonraki dönem ve Cumhuriyet dönemi olarak 3 bölümde incelenmesi uygun görülmektedir.

### **2.8.1. Tanzimat’tan Önceki Dönem**

Osmanlı sivil eğitim sistemini meydana getiren başlıca kurumlar, sıbyan mektepleri ile medreselerdi. 5-6 yaşlarındaki çocukları kabul eden, hemen hemen her mahalle ve köylere kadar yayılan sıbyan mekteplerinde “ muallim” ya da “hoca” adı verilen öğretmenler görev yapıyordu. Bunlar genellikle medreselerde eğitim görmüş kimselerdi. Öğrencisi çok olan sıbyan mekteplerinde, muallime yardımcı, genellikle mektepte yetiştirilmiş öğrenciler arasında seçilen “ kalfalar” bulunurdu (Öztürk, 2007, Akt: Kına 2006, 69).

Fatih Sultan Mehmet Dönemi’nde ise, sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmede yeni uygulamalara gidilmiş ve program düzenlenmiştir. Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde sıbyan mektebi öğretmeni olmak isteyen medrese öğrencilerine ağır bir ders olan Fıkıh (İslam Hukuku) dersini okutmamış, onlar için programa “Adab-ı Muhasebe “ ve “ Usûl-i Tedris “(Tartışma kuralları ve öğretim yöntemi) derslerini koyarak öğretmen yetiştirmede büyük bir çığır açmıştır.

Sıbyan mektebi hocalarının metinleri anlamadan belletme geleneği yüzyıllarca devam etmiştir. İlahili, yürüyüşlü ve tüm halkın katıldığı törenle okula başlayan çocuklar hocaya “ eti senin kemiği benim” şeklinde teslim edilirdi. Hoca da gerektiğinde, kırbaç kullanmadan ya da Hıristiyanlarda görüldüğü üzere sakatlamadan çocuğu dövebilirdi. Ana – babalar ise çocuğunu terbiye için döven hocalara “ elleri nurdan kopsun bir de benim için vuraydın!” mukabelesiyle mahzarı teşekkür olurdu. Okul dışında da geniş yetkiye sahip hocalar; namaz, nikâh kıyma, boşanma, ölüm töreni, isim koyma, adalet gibi birçok konuda toplum için, her şeyi bilen, her sıkıntıda başvurulacak kişi idi. Onun “ hakkı ödenmez” ve “ ana – babadan ileri” idi (Kına, 2006, 70).

### 2.8.2. Tanzimat’tan Sonraki Dönem

Tanzimat Dönemi’nde yapılan eğitim reformuna paralel olarak, ilköğretmen okulları açılmaya başlanmıştır. Bu okullarla ilgili program, bina, öğrenci sayılarından, çok daha fazla önem arz eden nokta, Tanzimatçıların öğretmensiz maarif olamayacağını anlamalarıdır. Başka bir deyişle, modern eğitim ve öğretimin açılan yeni okullara medrese geleneğine bağlı kimselerin öğretmen yapılmasıyla mümkün olamayacağı fikrinin kabul edilmesidir (Kodaman,1999, akt: Kına, 2006, 72).

- Darü’l-muallimîn-i Rüşdî
- Darü’l-muallimîn-i Sıbyann (İlköğretmen Okulları)
- Darü’l-muallimât (Kız Öğretmen Okulu)
- İstanbul Darü’l-muallimîni ( Darü’l-muallimîn-i Kebîr )
- Menşe-i Muallimîn

### 2.8.3. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet döneminde, öğretmenlerin sayısını ve niteliklerini geliştirmek için önemli çalışmalar yapılmıştır. 13 Mart 1924 tarihli ve 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” yasıyla öğretmenlik, “Devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek” haline getirilmiştir. Eğitimi, ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademeye ayırmış yasada ayrıca, öğretmen olabilme koşulları da ayrıntılı



olarak belirtilmiştir. Buna göre, öğretmen okullarını bitirenler, Bakanlığın uygun göreceği yere stajyer öğretmen olarak atanmakta, bir yıl sonra stajyerliği kalkarak öğretmen unvanını almaktadırlar (Kavcar, 2002, 2). Daha sonra da, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yetiştirme konusunda ciddi çalışmalar yapılmıştır. Hem yurt dışına öğrenciler gönderilmiş hem de yurt dışından öğretmenler getirilmiştir. Ayrıca, yurt dışından yabancı eğitim uzmanları da getirtilerek, öğretmen yetiştirme konusunda onların görüşlerinden yararlanılmaya çalışılmıştır. Bu noktada, özellikle Amerikalı eğitimci John Dewey'in çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. John Dewey hazırladığı raporda, mevcut öğretmen okullarının sorunlarını tespit ederek, bunların çözümü için yapılması gerekenleri ortaya koyarken, diğer yandan yeni okullar açılması gerektiğini vurgulamıştır (Dönmez, 2005, 266). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştiren kurumlar, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen kurumları ve üniversitelerdir.

#### **a) Eğitim Enstitüleri**

Bu dönemde, eğitim enstitülerinin önemi ve niteliği oldukça büyüktür ancak zamanla bu niteliğini kaybedecektir. Gazi Eğitim Enstitüsü, Eğitim enstitülerinin başında gelir. 1926-1927 yıllarında Konya'da açılan "Orta Muallim Mektebi'ne" bir yıl sonra pedagoji bölümü de eklenerek Ankara'ya taşınmıştır. 1940'larda öğretmen açığını kapatmak için eğitim enstitülerinin sayısı arttırılır, 1965'den sonra görev yapacak öğretmenlerde nitelik aranmadığından nitelik oldukça düşmüştür. 1977-1978 üç yıllık öğrenim süresine sahip eğitim enstitüleri, bir süre sonra 4 yıla çıkarılmıştır. 1978-1979 yıllarında alınan bir kararla eğitim enstitülerinin adları yüksek öğretmen okuluna, 1982'de ise eğitim fakültesine dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır (Kavcar, 2002, 3).

#### **b) Yüksek Öğretmen Kurumları**

Darülmüallimin-i Aliye'nin devamı sayılabilen bu okullar, özellikle lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında istenilen sayı ve nitelikte öğretmen bulunamamakta ve bu sorunu çözmek amacıyla, 1924'te İstanbul'da "Yüksek Muallim Mektebi" açılmıştır. Bu okullar, üniversite öğrencilerinden bir kısmını sınavla alıp devlet adına okutmaktaydı. Okulda, fen ve edebiyat fakültelerinin yanında pedagojik formasyon sağlayan bir takım derslerde verilmekteydi. 1959'da Ankara'da ilköğretmen okullarında başarılı olan öğrencileri alma esasına dayalı bir

yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Bu okulun öğrencileri, dal öğrenimini üniversitenin ilgili fakülte ve bölümlerinde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ise yüksek öğretmen okulunda alıyorlardı. Böylece, Türk Milli Eğitiminde nitelikli öğretmen konusunda canlılık sağlanmış oldu. Ancak 1974'ten sonra kendini gösteren olumsuz gelişmelerden sonra 1978 yılında bu okullar tarihe karıştı (Kavcar, 2002, 3)

### c) Üniversiteler

Öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmaların sonucunda, dal öğretmenlerinin “Eğitim Fakülteleri” tarafından yetiştirilmesine karar verilmiştir. 1982 Yılında “Yüksek Öğretmen Okulları” üzerine kurulan “Eğitim Fakülteleri”, bir yıl bu okulların programına göre faaliyet gösterdikten sonra, 1983 yılında YÖK tarafından hazırlanan 4 yıllık bir programa göre öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Eğitim fakülteleri, YÖK tarafından 1998 yılında yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma ile ortaöğretime (liselere) öğretmen yetiştirecek programlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yabancı diller eğitimi bölümü
2. Güzel sanatlar eğitimi bölümü
3. Beden eğitimi ve spor bölümü
4. Özel eğitim bölümü
5. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü
6. Eğitim bilimleri bölümü
7. Ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi bölümü
8. Ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümü

Bu programların ilk altısında eğitim süresi 4 yıl, son ikisinde ise, bir – iki eğitim fakültesi hariç,  $3,5 + 1,5 = 5$  yıl şeklindedir. Bu 5 yılın ilk 3,5 yılı alan eğitimi için fen - edebiyat fakültelerinde, geri kalan 1,5 yılı ise, öğretmenlik formasyonu dersleri için eğitim fakültelerinde tamamlanmaktadır (Dönmez, 2005, 267).

## 2.9. Türkiye’de Öğretmen Yeterlilikleri

Bir toplumun gelişebilmesi için en önemli etkenlerden birinin eğitim sistemi içerisinde bulunan öğretmenlerin olduğu düşünülmektedir. Toplumun bir nesil sonra varacağı

nokta ile şuan ki öğretmenler arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı yadsınamaz (Gündüz ve Odabaşı, 2004, 43-44). Öğretmen yeterliliklerinin öğrencilerin eğitimindeki önemi tüm dünyada oldukça önemsenmiş ve açık şekilde ifade edilmiştir (Moon, 2009, 312; Edelenbos, Johnstone, and Kubanek 2006, 95).

Öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği görülmüştür (Goe ve Stickler, 2008, 17-18; Büyükkaragöz vd. 1998, 16). Öğretmen kavramı, Türk Dil Kurumu tarafından “öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini kazanarak, bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse” olarak tanımlanmıştır (TDK, 1981, 121). MEB tarafından yayınlanan “Öğretmen Yeterlikleri” kitabında “21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?” ve “Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” sorularına cevap arandığı belirtilmiştir (MEB, 2008, X). Bu sorular ve bu soruların cevabı, öğretmen yeterliklerinin oluşturulmasında ortak bir anlayış ve bakış açısı oluşturmak için son derece önemli görülmektedir. “Öğretmen Yeterlikleri” kitabında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin hazırlanma amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2008, IX):

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

Bu amaçların gerçekleştirilmesi yanında, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin olası kullanım alanları da şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2008, IX):

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimleri.

Bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin yeterliliği çeşitli kıstaslara bağlanmıştır. Tandoğan (2008, 17-24) ise öğretmen yeterlilikleri konusunda şunları belirtmiştir:

• **Genel yetenek ve özel yetenek**

Öğretmen eğitimi programlarına üst düzeyde genel yeteneğe sahip olan gençler kabul edilmelidir. Ayrıca öğretmen, konu uzmanı olarak çalışacağı alanda özel yeteneğe sahip olmalıdır.

• **Güdülenmişlik ve kendine güven**

Öğretmen, öğretim lideri ve denetleyicisidir. Bu görevler, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilgisini, çalışma isteğini, mesleğini severek yapmasını, kendine güven duymasını gerektirir.

• **Olumlu tutum**

Öğretmen, başkalarına öğretmekten ve başkalarının öğrenmesine katkı sağlamaktan hoşlanan kişi olmalıdır. Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlara sahip olanlar, öğretmenlik mesleğinde yetiştirilmek üzere seçilmelidirler.

• **Bilişsel beceri**

Öğretim etkinliği, birbirinden farklı biçimde öğrenen kişilerin

Sorunlarının çözülmesini gerektiren bir olaydır. Öğretmen, karmaşık durumları ayrıştırabilen ve sorun çözebilen kişi olmalıdır.

- **Bilişsel strateji**

Öğretmen, aynı zamanda sorunlara özgün çözümler üretebilen kişi olmalıdır.

- **Anlama-kavrama gücü**

Öğretmenin okuduğunu ve dinlediğini anında algılama, kavrama, onları ayrıştırarak kimi sonuçlar çıkarma yeteneği en üst düzeyde olmalıdır. Öğretim etkinliği, ister grup öğretimi ister bireysel öğretim biçiminde olsun, grup lideri ve kılavuzu olan öğretmenin üstün bir algılama, anlama, kavrama yeteneğine sahip olmasını gerektirmektedir.

- **Dili etkili kullanma becerisi**

Öğretmen, konuşma dili ile yazı dilini öğrencilerinin düzeyine uygun olarak etkili biçimde kullanabilen kişi olmalıdır. Anlatmak istediklerini açık ve anlaşılır biçimde uygun bir ses tonu ile kısa yoldan dile getirebilmelidir.

- **Yaklaşılabilir olma**

Öğretmen, öğrencilerin kendisine korkmadan yaklaşabildikleri, öğrenmeyle ilgili sorunlarını sınıfa rahatça getirip tartışabildikleri, öğrencilerle kendisi arasındaki uzaklığı iyi ayarlayabilen bir kişidir.

- **Yansız olma**

Sağlıklı bir kamuoyu yaratmanın ve yurttaşları demokratik sisteme hazırlamanın temelini, okulda öğrencilere yansız, objektif davranma ilkesinin kazandırılması oluşturur. Bu da, öğrencilere öğretmenin başta kendisinin yansız davranması ile olanaklıdır.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün yeterlilik ölçülerine göre, mesleki yeterliliğe sahip öğretmeni şu şekilde tanımlayabiliriz: Mesleki yeterliliğe sahip öğretmen, öğretmeyi kolaylaştıran, öğretimde iyi kaynaklarını kullanan, programların gelişimine katkı sağlayan, konu içeriği ile öğrenci ortamını bir birine bağlayan, eğitim teknolojilerini kabul edip kullanan, öğrencilerin yeteneklerinin açığa çıkmasını sağlayan,

farklı bilgi sahalarına ve yeniliğe açık, etkin bir bireydir (OYEG Müdürlüğü, 1998). Milli eğitim bakanlığı ise (2006) öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır.

1. Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin, öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğretme-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.
2. Etkili bir öğretmen, yalnızca gerekli planları yapmakla kalmaz; aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir.
3. Nitelikli bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilir; farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilir ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilir.
4. Nitelikli bir öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiklerini, becerileri nasıl kazandıklarını ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini; bu yaklaşım, yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir.
5. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin etkin bir biçimde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi içinde bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin, birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlarlar.
6. İyi bir öğretmen, öğrencinin beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alınabileceğini bilir. Değerlendirmenin, öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir.

**7.** Nitelikli bir öğretmen, öğrencileri güdülemede, öğrenme ve çalımsa alışkanlıkları kazandırmada ve meslek seçimine yönelik konularda, onlara yardım için gerekli kaynak ve yöntemlerin neler olduğunu bilir.

**8.** Bütün öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmiş olması; onların birey olarak daha etkili olmalarına yardımcı olur. Bunun bilincinde olan nitelikli bir öğretmen de öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için gerekli önlemleri alır.

**9.** Bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun; mesleğe atandığında “bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından” değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir. Nitelikli bir öğretmen, bu tür özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanıma sahiptir. Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar.

**10.** Okulun, çevrenin her türlü ihtiyacını karşılayan bir toplumsal kurum olduğu gerçeğinden hareketle; öğretmenlerin görevlerinin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiğini bilir ve onların kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek ortamları yaratma konusunda gerekli donanıma sahiptir.

**11.** Öğretim sürecini daha verimli kılmanın yolunun okul yönetimiyle yakın bir işbirliği içinde bulunmaktan geçtiğini gerçeğini, her öğretmenin bilmesi gerekir. Etkili bir öğretmen de bunun gereklerini yerine getirir ve ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir.

**12.** İyi bir öğretmen, mesleki ve kişisel açılarından kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştırır ve değerlendirir.

**13.** Öğretmenden okulun işleyişi ile ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen, eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir.

14. Öğretme süreçlerinde harcanan çabaların boşa gitmemesi için bir öğretmenin, öğrencilerin bireysel gelişimleriyle yakından ilgilenmesi beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen, veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmanın önemini bilir (MEB, 2006, 13-43).

### 2.9.1. Bazı Ülkelerde Öğretmen Yeterlilikleri

Yurt dışında öğretmen yeterlilikleri kavramı genellikle öğretmen standartları olarak nitelendirilip bu kavram üzerinde yoğunlaşmaktadır. Türk Eğitim Derneğinin hazırlamış olduğu “Öğretmen Yeterlilikleri” (2009, 19-37) kitabında bazı ülkelerin standartlarını şu şekilde sıralamıştır:

### 2.9.2. ABD’de Öğretmenlik Mesleği Standartları

1. Öğretmenler öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmıştır.
2. Öğretmenler öğrettiği konuları ve bu konuların öğrencilere nasıl öğretileceğini bilir.
3. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludur.
4. Öğretmenler kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir.
5. Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidir.

### 2.9.3. Avustralya’da Öğretmenlik Mesleği Standartları

Öğretmenlik mesleği için ulusal standartlar çerçevesi, standartları “kariyer boyutları” ve “mesleki unsurlar” olmak üzere iki başlık altında tanımlamaktadır.

#### **Kariyer boyutları**

- (a) mezuniyet standartları
- (b) yeterlik standartları
- (c) başarı standartları
- (d) liderlik standartları



### **Mesleki unsurlar**

- (a) mesleki bilgi
- (b) mesleki uygulama
- (c) mesleki değerler
- (d) mesleki ilişkiler

### **2.9.4. İngiltere’de Öğretmenlik Mesleği Standartları**

İngiltere’de öğretmenler için mesleki standartlar “Öğretmen Geliştirme Ajansı” (TDA: Teacher Development Agency) tarafından belirlenmiş ve beş farklı düzeyde derecelendirilerek yapılandırılmıştır.

Birinci düzey “kalifiye öğretmen statüsü” (QTS: qualified teacher status). Birinci düzeyde yeterliklere sahip öğretmen, stajyer öğretmen olarak kabul edilebilir. Stajyerlik süresini tamamlaması için her öğretmenin “temel yeterlikleri” (core standards) kazanmış olması beklenir.

Yeterliklerin ikinci düzeyini oluşturan temel yeterlikler, başlangıç düzeyi olarak kabul edilir ve daha sonraki yeterlik düzeylerinin temelini oluşturur.

Üçüncü düzeydeki standartlar “başlangıç sonrası öğretmenlik standartları” (post threshold teacher) olarak tanımlanır ve temel yeterlikler düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek bir ödeme çizelgesi ile ilişkilendirilir.

Dördüncü standart düzeyi “mükemmel öğretmen standardı” (excellent teacher) olarak belirlenmiştir.

Beşinci düzey ise “ileri düzey becerili öğretmen standardı” (advanced skills teacher) olarak tanımlanmıştır. Bu standartların ana başlıkları şu şekildedir:

- Çocuklar ve gençlerle ilişkiler
- Yasal çerçeve
- Diğerleriyle iletişim ve birlikte çalışma

- Bireysel mesleki gelişim
- Öğretme ve öğrenme
- Değerlendirme ve izleme
- Dersler ve öğretim programı
- Okuryazarlık, sayısal beceriler ve bilişim teknolojileri
- Başarı ve farklılıklar
- Sağlık ve gelişim
- Planlama
- Öğretim
- Değerlendirme, izleme ve dönüt sağlama
- Öğretme ve öğrenmeyi gözden geçirme
- Öğrenme ortamı
- Takım çalışması ve işbirliği

### **2.9.5. İrlanda’da Öğretmenler için Mesleki Davranış Standartları**

İrlanda’da öğretmenlik mesleğinin yeterlilikleri, temel değerler, mesleki uygulama ilkeleri ve Mesleki Davranış İlkeleri olarak üç ana başlıkta incelenmiştir (TED, 2009,37-40).

#### **1) Öğretmenlik mesleğinin temel değerleri**

##### **a) Eğitimsel deneyim**

- En yüksek standartlarda hizmet vermeye mesleki adanmışlık.
- Öğrencilerine en yüksek kalitede eğitim deneyimleri sağlamak.
- Öğrencilerin aktif olduğu, öğrenci merkezli eğitim sağlamak.
- Toplumsal değişime ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına uygun eğitim sağlamak.
- Kendi uygulamalarını sorgulama ve mesleki gelişim.

##### **b)Eğitimsel çıktılar**

- Öğrencilerin bir bütün olarak gelişimine adanmışlık.
- Kültürel değerlerin, farkındalığın ve değerlere saygının geliştirilmesi.
- Demokrasi, sosyal adalet, eşitlik ve katılıma adanmışlık.

### c) İlişkiler

- Meslektaşlarıyla işbirliği.
- Öğrenci, veli, okul yönetimi ve diğer personel ile işbirliği.
- Öğrenci, veli, okul yönetimi ve diğer personele saygı.
- Öğrencilerin bakımı ile ilgili rolleri gerçekleştirmek.
- Toplum, diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği.

## 2) Mesleki uygulama ilkeleri

### a) Öğretmen ve öğrenci

Karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir iletişim ile öğretme öğrenme sürecine katılımı sağlamak.

### b) Öğretmen ve veliler

Öğrencilerin öncelikli eğitimcilerinin anne babaları olduğunu kabul ederek, velilerle karşılıklı güvene dayalı ve profesyonel bir işbirliği oluşturmak.

### c) Öğrenen olarak öğretmen

Sorgulayıcı, yaşam boyu öğrenen ve mesleki işbirliğine açık bir öğretmen olmak.

### d) Öğretmen, devlet, toplum ve okul

Mevcut yasalara hâkim, toplumsal çevreyi öğrenme kaynağı olarak kullanan, çalışma alanında öğrenen bir toplum oluşturmak, veliler, okul yönetimi ve diğer profesyonellerle birlikte öğrenmek ve öğretme için olumlu bir ortam oluşturmaya çalışmak.

## 3) Mesleki Davranış İlkeleri

- Kendi gözlemleri altında olan çocukların güvenliğini sağlayacak şekilde ilgi göstermek.
- Yasak bir zorunluluk olmadıkça, mesleki uygulamaları çerçevesinde öğrenci, aileler ve meslektaşlarına ilişkin bilgilerin gizliliğini korumak.
- İşlerinin her boyutta dürüst ve güvenilir davranarak, mesleğin itibarını koruma, bireysel çıkarları işi arasında çatışmadan kaçınmak.
- Öğrenciler, veliler, meslektaşları, diğer çalışanlara saygılı, herhangi bir şekilde ayrımcılık yapmadan davranmak.
- Öğrenci- öğretmen ilişkilerinin ayrıcalıklı ve özgünlüğünün farkında olma, kendisine emanet edilen öğrencilere saygılı, profesyonelce ve uygun davranmak.

- Sağlık durumunun veya yeteneklerinin etkileyecek herhangi bir maddenin etkisinde iken mesleğini icra etmemek.
- Mesleki statüsü, yeterlikleri ve deneyimlerini gösteren orijinal belgeleri sağlamak, mesleki görevleri süresince yalnızca nüfus kayıtlarındaki adını kullanmak ve yetkili makamlarca istenecek tüm bilgi ve belgeleri eksiksiz ve gerçeğe uygun olarak sunmak olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen, sınıf içi etkinlikleri düzenlerken, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve düzeyleri doğrultusunda içerik, yöntem ve araç-gereç seçimini yapması; öğrenmeyi kolaylaştırma ve kalıcılığı artırma amacıyla dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştireci kullanması; öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle ilköğretim sınıflarında eğitimsel oyunlara yer vermesi oldukça önemlidir. Derste, öğrencinin istedik yönde davranış göstermesi için gerekli öğretmen davranış ve niteliklerini şu şekilde sıralamıştır (Sönmez, 2007, 149):

- Öğretmen, dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştireci ilkelere uygun olarak kullanılmalıdır.
- Öğrenci katılmasını sağlamalıdır.
- Öğretmen, ünite sonunda biçimlendirmeye ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapmalıdır.
- Öğrencilerle sürekli göz iletişimi kurmalıdır.
- Öğretmen, gereksiz el, kol, jest, mimik ve vücut hareketleri yapmamalıdır.
- Öğretmen, soruları tüm sınıfa sormalıdır. Soru bilgi düzeyinde ise beş saniye sonra sınıf sayısı fazla ise on; az ise beş öğrenciden yanıt almalıdır. Yanıtlayan her öğrenciye pekiştireç vermeli sorunun yanıtı bulunmamışsa ipucu vermeli ve öğrencinin bulması sağlanmalıdır.
- Öğretmen, anadili çok iyi bilmelidir. Açık, anlaşılır, akıcı, yalın, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir dil kullanılmalıdır. İlkokulda 2,3; ortaokulda 3,4; lisede 5,6; üniversitede 6,7 dakikadan daha fazla sürekli konuşmamalıdır; çünkü uzun süren konuşmalar öğrencinin dikkatini dağıtabilir.
- Öğretmen, ses tonunu sınıfın, konunun ve hedef davranışların özelliklerine göre ayarlamalıdır.
- Öğretmen, belirli bir yere çakılıp kalmamalıdır. Düzenli olarak bir yerden bir yere gitmelidir. Özellikle arka sırada oturanları denetim altında tutmalıdır.

- Öğretmen, her türlü sınav kâğıdını değerlendirdikten sonra öğrencilere dağıtmalı; itirazlarını kızmadan değerlendirmeli ve hata yaptıysa kabul etmeli ve bu davranışından ötürü öğrenciye teşekkür etmelidir.
- Öğretmen, sınav ve ödevlerin gün ve saatlerini öğrencilerle birlikte kararlaştırmalı ve kararlaştırılan zamandan da taviz vermemelidir.
- Yetişmişlik düzeyi ve deneyimleri ne olursa olsun öğretmen her derse değişik ve yeni kaynaklardan yararlanarak hazırlıklı girmelidir.
- Öğretmen, eğitim ortamında demokratik bir hava oluşturmalıdır. Hedef davranışlarla ilgili öğrencilerin fikirlerini almalı, tartışma ortamı açmalıdır. Tartışma sürecini iyi ve demokratik yönetmeli öğrencilerin birbirlerine kötü söz söylemelerine ve birbirlerinin sözlerini kesmelerine izin vermemeli, tartışma kurallarını ve öğretmen kendi kurallarını baştan öğrencilere belirtmelidir. Belirttiği kurallardan taviz vermemeli bu kurallara kendisi de uymalıdır.
- Öğretmen, günlük ders planı yapıp bu plan doğrultusunda derse girmelidir.
- Öğretmen, derste kullanacağı yöntem teknikleri ilkelere uygun bir şekilde uygulamalıdır. Sınıfı bu plan çerçevesinde düzenlemelidir.
- Öğretmen hedef davranışlara uygun teknolojik materyalini derste kullanmalıdır.
- Öğretmen, konuları basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu oluş özelliklerine, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru işlemelidir.
- Öğretmen, özellikle okul öncesi ve ilköğretimde eğitsel oyunlara, hemen hemen her derste yer vermeli; hedef davranışları bu eğitsel oyunlar aracılığıyla gerçekleştirmeyi hedeflemelidir.
- Öğretmen, öğrencilere yeri geldiğinde onları sevdiğini belirtmelidir.
- Öğretmen, öğrenciyi bütünüyle karşısına almamalıdır. Şöyle ki: yaptığı hatalı bir davranıştan ötürü “sen ahlaksızsın, sen zaten hep böyle yaparsın, tembel...” gibi sözler yerine ”bu yaptığın davranış doğru değil, bu davranışı düzeltebilirsin, sana yardım edebilirim” demelidir.
- Öğretmen, notu bir silah olarak kullanmamalıdır. Not ile öğrencileri korkutmamalıdır.
- Öğretmen, derse zamanında girip zamanında çıkmalıdır. Geç kaldığında öğrencilerden özür dilemeli, ondan sonra derse başlamalıdır.

- Öğretmen, her ay velilerle toplantı yapmalı; öğrenci gelişimlerini rehberlik servisindeki verilere dayanarak açıklamalı; her öğrenciye ne kadar derede ve nasıl yardım yapılacağı belirtilmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerini tanımalı, onlara adları ile seslenmelidir. Sınıfa ise “sevgili çocuklar, sevgili gençler, arkadaşlar” gibi duygusal yönü olan sözcüklerle seslenmelidir.
- Bir öğretmenin en tutarlı müfettişi öğrencileridir. Bu nedenle öğretmen her dönem veya yılsonunda öğrencilerden kendisini eleştirmelerini istemelidir. Öğrenciler bu işi yapmaktan korkabilirler. Öğretmenin “kendisini yetiştirmek, daha tutarlı öğretmen olmak, eksiklerini tamamlamak, yanlışlarını düzeltmek, öğrencilere her bakımdan eğitim ortamında yardımcı olabilmek için bu eleştiriye istediğini” açıklaması gerekmektedir.
- Devinişsel alanla ilgili hedef davranışları öğretirken öğretmen önce, iş ve işlem basamaklarının tümünü istenilen nitelik, süre ve yeterlilikte yapıp göstermeli; sonra her öğrenciye teker teker uygulatmalı; yanlış ve eksikleri anında düzeltilmelidir.
- Öğretmen, her ünite her öğrenci tarafından tam öğrenildikten sonra diğer üniteye geçmelidir. Dönüt ve düzeltmeli yapmalı, eksikler varsa tamamlamalıdır.
- Öğretmen, eğitim ortamında yol gösterici, tutarlı bir orkestra şefi gibi davranmalıdır.

Yukarıda verilmiş öğretmen nitelikleri incelendiğinde bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Öğretmenler eğitim ortamında kendi branşına hâkim olmalı, konu alanını çok iyi bilmeli ve anlamalıdır.
- Ders durumunu planlama ve uygulama konusunda yeterliliğe sahip olmalıdır.
- Öğretimde etkin olmalı, öğrencinin gelişimini izlemeli ve değerlendirmelidir.
- Ders durumunu ve öğrenci davranışlarını yönetmelidir.
- Her öğrencinin anlama seviyesine ve istidatlarına göre yöntem ve teknik kullanılmalıdır.
- Eğitim teknolojilerinden etkin bir şekilde faydalanabilmelidir.
- Derste öğrenciyle iyi ilişkiler kurabilmeli öğrencilerin güvenini kazanmalıdır.
- Öğretmen kendini sürekli geliştirmeli güncelleştirmelidir. Bu duruma olumlu etki eden her türlü etik eleştiriye açık olmalıdır.
- Öğrencinin hayatını doğrudan ya da dolaylı etkileyen herkesle iletişim halinde bulunmalı ve onlarla ortak çalışmalar yürütebilmelidir.

## 2.10. Yabancı Dil Öğretmeni Yeterlilikleri

Günümüzde, yabancı dil öğretiminde pek çok zorluklarla karşılaşmaktadır. Eğitimde yapılan reformlar, yabancı dil öğrenimindeki ulusal standartların arttırılması dünya çapında eğitimde pek çok yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu ihtiyaçları karşılamada yabancı dil öğretmenlerinin yeterlilik alanları çok büyük önem arz etmektedir (Curtain and pesola 1994, 241-250). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterliliği konusunda pek çok görüş bulunmaktadır. Yabancı dil öğretmen yeterliliklerini daha iyi anlamak için, önce yabancı dil öğrenim yeterliliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Amerikan yabancı diller öğretim kurulu ACTFL'in (The American Council on the Teaching of Foreign Language) yabancı dil öğrenim standartlarını iletişim, kültürler, bağlantılar, karşılaştırmalar ve topluluk olarak beş ana başlık altında incelemektedir (ACTFL, 1996).

**a) İletişim:** Anadil dışında başka dillerle iletişime geçebilmek.

Standart 1 : öğrenciler iletişim kurmaya teşvik edilmeli, bilgi alışverişinde bulunmalı, duygu ve düşüncelerini ifade etmeli.

Standart 2 : pek çok konuda konuşma ve yazma dilini anlamalı.

Standart 3 : öğrenciler, pek çok konuda bilgilerini ve fikirlerini dinleyicilerle ve okuyucularla paylaşabilmeli

**b) Kültürler:** Başka kültürle hakkında bilgi edinme ve onları anlamak.

Standart 1 : Kültürel çalışmalardaki etkinlikler ve fikirler arasındaki ilişki konusunda bir anlayış kazanmalı.

Standart 2 : Kültürel çalışmalardaki ürünler ve fikirler arasındaki ilişki konusunda bir anlayış kazanmalı.

**c) Bağlantılar:** Farklı disiplinlerle bilgi alışverişinde bulunmak.

Standart 1 : Öğrenciler farklı disiplinlerdeki bilgilerin yabancı dil öğrenme yolunda kullanabilmeli.

Standart 2 : öğrenciler farklı bakı açılarını kavramanın ve bilgi edinmenin sadece yabancı dil ve kültür yoluyla olacağını anlamalı.

**d) Karşılaştırmalar:** Dil ve kültürün doğasını kavramak.

Standart 1 : Öğrenciler dilin doğasını kendi çalışmaları ile anlamalı.

Standart 2 : öğrenciler kültürü kendi kültürel çalışmaları ile anlamalı.

**e) Topluluklar:** Ev içinde ve dışında yabancı dillerin kullanıldığı topluluklara katılmak.

Standart 1 : Öğrenciler yabancı dili hem okul içinde hem de okul dışında kullanabilmeli.

Standart 2 : Öğrenciler zevk alarak yabancı dili kullanmalı ve hayat boyu öğrenme güdüsünde olduklarının kanıtlamalı.

Amerikan Yabancı Diller Kurulu'nun yabancı dil öğrenme standartlarının ardından, Yabancı Diller Bölgesel Denetçileri Ulusal Birliği, NADSFL, (The National Association of District Supervisors of Foreign Languages) yabancı dil öğrenme ve öğretmedeki ulusal standartları, ulusal taslak ve bölgesel müfredat kaynağı olarak şu şekilde sıralamıştır (NADSFL, 1999):

1. Öğretmen, öğrencilerde yüksek beklentiler oluşturmalı, değerlendirme ölçütleri hazırlamalı ve tüm öğrencileri öğrenmeye motive edici planlar keşfetmeli.
2. Öğrenci ve öğretmenler bir okur, yazar, dinleyici ve konuşmacı olarak hedef dilde iletişime geçmeli.
3. Öğrencilerin öğretmenden daha etkin olması sağlanmalı. Öğrenci-öğrenci iletişimine ağırlık verilmeli. Öğrenciler ikişer veya grupsa etkinliklere teşvik edilmeli. Öğrenciler soru-cevap şeklinde iletişimsel olarak dili kullanmalı.
4. Öğrenciler, yabancı dil konuşurken risk almalı çünkü öğrenme ortamı olumlu ve destekleyicidir.
5. Eğer hata düzeltme gerekliyse, öğrencilere hatalarını kendileri bulabilmesi için süre tanınmalı. Öğretmen düzeltmeleri genellikle öğretmen tekrarlarında veya konu tekrarında olmalı.
6. Değerlendirmeler devamlı olmalı. Öğrenciler resmi ya da özel değerlendirmelere tâbi tutulmalı. Öğrencinin ve öğretmenin kendisini değerlendirmesi devamlı hale getirmeli.



7. Öğrenciler, özel öğrenme stratejileri kullanmalı ve gidişatı kendileri değerlendirmeye gönüllü olmalı.
8. Kültür, tüm etkinliklerde dili kullanmak için doğal bir unsurdur.
9. Tüm öğrenciler her şekilde düşünme için (Örn. kendi kendine tekrar, tanımlama, uygulama, üretme ve tahmin etme gibi...) özgürleştirilmeli ve cesaretlendirilmeli.
10. Her öğrencinin öğrenme şekli öğretmen tarafından bilinmeli ve ders programı her öğrenciyi kapsayacak şekilde yapılmalı.
11. Öğrenciler kültürel farklılıklarla ilgili olumlu fikirler geliştirmeli.
12. Fiziksel ortam öğrenciler için bilgilendirici ve güdüleyici olmalı.
13. Öğretmenler ve öğrenciler text merkezli bir çalışma içinde boğulmamalı. Text bir müfredat değil araçtır.
14. Öğrenciler ve öğretmenler çeşitli yazınsal materyaller ve gerçek hayatta kullanılan materyalleri kaynak olarak kullanmalı.
15. Öğrenme ve öğretme için teknolojiden de faydalanılmalı.

Goe, Laura ve Stickler M.L. (2008, 2-9) yabancı dil öğretmenin özelliklerini yeterlilik, karakteristik, tecrübe, etkinlik olarak belirlemiştir. CLAD (Crosscultural Language And Academic Development) yabancı dil öğretmenin yeterliliklerini ise; a) dil alan bilgisi, b) ana dilde ve hedef dilde yöntem teknik geliştirme, c) kültürler arası bilgi yeterliliği olmak üzere üç ana başlıkta incelemiştir. Prasertpakdi (1984, 37), Demirel (1989, 5) tüm dünyada iyi bir yabancı dil öğretmenin, Alan bilgisi, Mesleki bilgi ve Kültür bilgisi konusunda yeterlilik sahibi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Moon, (2009, 312-313) yabancı dil öğretmenin alan bilgisi ve dil yeterliliği ile öğrenci başarısı arasında yadsınamaz bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Moon (2009, 313) "nasıl bir öğretmen erken yaştaki öğrencilere yabancı dili en iyi şekilde öğretebilir?" sorusuna cevap olarak, "öğrencilerin yabancı dil bilgisini geliştirmek için öğretmenin derste doğru yöntem ve teknikleri kullanmalıdır." demiştir. Patel, M.F. (2008, 45-47) yabancı dil öğretmenlerinin alan bilgisi yeterliliği konusunda, İngilizceyi sevmesi gerektiğini, İngiliz dilinin ve edebiyatının seslerini bilmesi gerektiğini, İngilizce öğretme konusunda çeşitli metodolojiyi bilmesi gerektiğini, metodolojik ve sistematik olarak öğretme becerisine sahip olması gerektiğini belirtmiş ve iyi bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken karakteristik özellikler konusunda; farklı görsel ve işitsel materyalleri kullanma becerisine sahip olması gerektiğini, İngilizce kelimeleri doğru telaffuz etmesi

ve yazma teknikleri ile ilgili bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamıştır. İyi bir yabancı dil öğretmeninin doğru vurgu ve tonlama ile konuşabilmesi aynı zamanda bu tonlamaları gözlemleyebilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Patel, (2008, 45-47) iyi bir yabancı dil öğretmeninin, öğrencilerini anlayan, onlara karşı yumuşak ve ilgili davranan, hatalarını hemen gözlemleyebilen, analiz etme ve ölçme araçlarını kullanabilme becerilerine sahip olan birisi olması gerektiğini vurgulamıştır. İyi bir el yazısına, ders içinde kullanılan pek çok yöntem-teknik konusunda bilgi birikimine ve ürettiği tüm etkinlikleri organize edebilme yeteneğine sahip olması da iyi bir yabancı dil öğretmeninin özellikleri olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken alan bilgisi yeterliliğinin yanında mesleki bilginin de önemi büyüktür. Met (1989, 177), Philips (1991, 2) yabancı dil öğretiminde, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterliliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Hedef dildeki konuşma, yazma, okuma, dinleme becerilerinde yüksek seviyede yeterliliğe sahip olmak.
2. Gerçek hayatta karşılaşılan durumları konu tabanlı, hem sosyal hem mesleki anlamda, derse aktarabilmek.
3. Güçlü bir altyapıya sahip olmak.
4. Hedef dilin konuşulduğu ülkeler ile ilgili tarihi, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik bilgilere sahip olmak.
5. Teknolojik gelişmeleri takip edip bilgi sahibi olabilme ve bunu derse aktarabilmek.
6. Çağdaş basını takip etmek.

Armstrong ve diğerlerine göre (1978; akt. Doğan, 2009, 31) mesleki açıdan yabancı dil öğretmenlerinin beş temel beceriye sahip olması gerekmektedir:

1. Performans hedeflerini belirleme
2. Öğrenciyi tanıma
3. Öğretim yöntemini seçme
4. Öğrencilerle etkileşim
5. Öğretimin etkililiğini değerlendirme

Prodromou (1991, 2-7), iyi bir yabancı dil öğretmeni olmak için gerekli standartları, yönetici olma, danışman olma, arkadaş olma, özel ilgi gösterme, etkinlik rolü, model olma, örnek olma, bilgilendirici olma, kolaylaştırıcılık olarak dokuz başlıkta incelemiştir. Harmer (1998, 1-3) ise iyi bir yabancı dil öğretmenin özelliklerini, “Cambridge Çok Amaçlı Lisesinde” okuyan öğrenciler arasında yapmış olduğu çalışmada şu şekilde sıralamıştır:

1. İyi bir öğretmen, dersi ilginç hale getirmeli ve öğrencilerin uykusunu getirmemelidir.
2. İyi bir öğretmen, mesleğini sevmeli. Eğer seviyorsa dersi daha ilginç hale getirebilir.
3. Öğrenciler, öğretmenin kişiliğini de sevmeli ve öğretmen de gerçek kişiliğini öğrencilerinden saklamamalı. Sadece bir öğretmen değil, aynı zamanda ders boyunca bir birey olduğunu göstermeli.
4. İyi bir öğretmen, sadece bir konu üzerinde değil, aynı zamanda pek çok konu üzerinde de fikir sahibi olmalı.
5. Öğrenciler, bir problemi olduğunda öğretmenin yanına gidebilmeli ve bu sorunu onunla paylaşabilmeli.
6. İyi bir öğretmen, öğrencileri ile ortak yönü bulunan öğretmendir.
7. İyi bir öğretmen, sessiz öğrenciyi konuşkan hale getirirken, çok konuşan öğrenciyi de kontrol altında tutabilmelidir.
8. İyi bir öğretmen, öğrencilerin hatalarını, onları incitmeden düzeltmelidir.

Yabancı dil öğretmenlerinin kültür yeterliliği hedef dili en iyi bir şekilde sunabilmesi açısından önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin her iki dile (anadil ve hedef dil) ve kültürüne iyi düzeyde egemen olması, her iki dildeki benzerliklere ve iletişim engeli oluşturabilecek dilsel ve kültürel kaynaklı farklılıklara öğrencilerin dikkatlerini çekebilmelidir (Şahin 2006, 27). Auernheimer'a göre (2003; akt Şahin 2006, 3) Kültürlerarası eğitim, farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamasını destekleyen eğitimsel bir yaklaşımdır. Kültürlerarası eğitim, bütün kültürlerin eşdeğerde olduğu ve bir arada bulunabileceği görüşünden hareketle, farklılıklara karşı anlayışlı olmayı, zıtlıklara katlanabilmeyi, diğer kültürlere saygılı olmayı ve önyargıların kaldırılmasını hedefler. Yabancı dil öğretmenleri ise, kültürel çeşitliliğin yaşanacağı ortamın oluşumuna aracılık eder. Hedef dilin sahip olduğu kültürün yanında,

genel kültür yeterliliği de yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklerindedir. Genel kültür, öğretmenin hizmet öncesi eğitimi sırasında edindiği kişisel ve toplumsal yaşamında kendisine gerekli olan davranış kalıplarını içeren, ulusal ve uluslararası yönleri de bulunan ve genel eğitimle kazanılan toplumun yaşam biçimi bilgisidir. Öğrencilerin toplumsallaşmasında aile ve çevrenin yanı sıra örgün eğitim kurumunun, yani okulun da önemli sorumluluğu vardır. Öğretmen de okulda toplum yaşamını öğrencilere öğreten kişidir. Bu nedenle, öğretmenin zengin bir genel kültüre sahip olması gereklidir (Tandoğan, 2008, 15-29).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu "İngilizce Öğretmenliği Yeterlilikleri" kitabında (2008) ise yeterlilikler şu şekilde sıralanmıştır:

**a) İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme**

İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme, İngilizce öğretim sürecinde uygun materyal ve kaynaklar kullanabilme, İngilizce öğretim sürecinde uygun yöntem ve teknik kullanabilme ve İngilizce öğretiminde teknolojik kaynaklar kullanabilmek

**b) Dil Becerilerini Geliştirme**

Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilme, öğrencilerin İngilizceyi doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanabilmelerini sağlama, öğrencilerin okuma yazma dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme, İngilizce öğretiminde özel eğitime muhtaç öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmek.

**c) Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme**

İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirleyebilme, İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme, öğrencilerin dil gelişimini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalara yansıtabilme.

**d) Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma**

Öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde ailelerle iş birliği yapabilmek. Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum ve kuruluşlar ve kişilerle

iş birliği yapabilmek. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılmalarını sağlayabilmek, Ulusal Bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilmek, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilmek, toplumsal liderlik yapabilmek, başlıca gerekliliklerdir.

### **e) İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama**

Mesleki yeterlilikleri belirleyebilme, İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme, mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerden yararlanabilme, mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtılabilmek, İngilizce alanında mesleki gelişim için önemlidir.

## **2.11. Alanda Yapılan Araştırmalar**

Ortaokul İngilizce öğretiminde yöntem-teknik kullanma konusu özellikle İngiltere ve Amerika da çeşitli yönleriyle incelenmesinin yanı sıra, ülkemizde bu konuya gereken ilgi gösterilmemektedir. Araştırmalar ilkokulda yoğunlaşırken, ortaokula ilişkin bu konuyu derinlemesine inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu konu ile ilgili araştırmalardan bazıları şunlardır:

Özdemir (2007) tarafından yürütülmüş çalışma, genel olarak birinci kademe İngilizce öğretmenlerinin yöntem-teknik ve araç-gereç kullanma yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla yapılmış bir çalışmadır. İngilizce Öğretmenliği veya İngiliz Dili Edebiyatı bölümünden mezun olmuş İngilizce öğretmenleri ile alan dışından mezun İngilizce öğretmenleri arasında yöntem-teknik ve araç gereç kullanma açısından bir fark olup olmadığını; kıdem ve hizmet içi eğitim açısından da öğretmen yeterliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yürütülmüş bir çalışmadır. Araştırma evreni Çanakkale ilindeki resmi ilköğretim okullarının 4. ve 5. Sınıflarında görev yapan ve rastgele (random) seçme yöntemi ile seçilen İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerine bakıldığında 76 ilköğretim okulunda görev yapan 95 İngilizce öğretmeni ile görüşülmüş ve verileri toplamak için tarama modeli ile araştırmacılar tarafından geliştirilen 35 maddelik bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre birinci kademe İngilizce öğretmenleri yöntem-teknik kullanma açısından

kendilerini yeterli görmekte ancak öğretmenler araç-gereç kullanma açısından kendilerini diğer yeterlilik alanlarına göre daha az yeterli görmüşlerdir. Araştırmacı bu konuda birinci kademe İngilizce öğretmenlerinin araç-gereç kullanımını konusundaki eksiklikleri hizmet içi eğitim ile tamamlanabileceğini öne sürmüştür.

Şahin (2006) tarafından yürütülen araştırmada, özel ve devlet ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin drama yöntemini kullanma yeterlilikleri incelenmiştir. İlköğretim okullarında önemli bir yöntem olan drama kullanmanın öneminden ve yaratıcı drama etkinliklerinin yabancı dil eğitiminde önemli bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda, ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin derste drama kullanma yeterlilikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin toplanması için tarama modeli kullanılmış, araştırmacılar tarafından geliştirilen 14 maddelik anket uygulanmıştır. Uygulamaya Mersin ilinde görev yapan 80 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, drama yöntemini kullanım düzeyleri açısından, özel ve devlet okullarında çalışma değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak drama yöntemi özel okullarda devlet okullarına göre daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uz (2009) tarafından yürütülen çalışmada, İngilizce müfredatının uygulanması için öğrencileri motive edecek yeni yöntem-teknikler incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, öğrencileri motive etmek için yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasının İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini; hizmet içi eğitimin bu konuda öğretmenler üzerinde bir etkisinin olup olmadığını; İngilizce öğretmenlerinin öğrenim durumlarının da bu yöntem-tekniklerin uygulanmasında etkili olup olmadığını ve bu yeni yöntem ve tekniklerin kullanılıp kullanılmadığını araştırmıştır. Bu çalışma betimsel bir araştırma olup araştırmada 24 sorudan oluşan anket ve likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Anadolu Yakası ilköğretim okullarında görev yapan tüm İngilizce öğretmenleridir. Araştırmanın örneklerini ise İstanbul İli, Anadolu Yakasındaki Tuzla ve Pendik ilçesindeki İngilizce öğretmenleri ile rastgele seçilen 40 ilköğretim okulunda çalışan 121 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre görev süresi 1-5 yıl arası olan İngilizce öğretmenlerinin yeni yöntem ve teknikleri daha çok kullandığı

21 yıl ve üzeri görev süresine sahip İngilizce öğretmenlerinin ise yeni yöntem ve teknikleri daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tanç (2008) tarafından yürütülen araştırmada, İstanbul İli, Üsküdar ilçesindeki, alan ve alan dışı İngilizce öğretmenlerinin profilleri, yeterlilikleri ve iş tatmin seviyeleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada Türkiye’de yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişimi incelenmiş ardından öğretmen yetiştirme programlarının içeriği ve alan dışından gelen İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları alanlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra, İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşımlara yöntemlere ve tekniklere sırasıyla yer verilmiştir. Araştırmada, verileri toplamak amacıyla hazırlanan anket uygulanmış ve öğretmen görüşlerinde faydalanılmıştır. Araştırmaya 240 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda profil, yeterlilik ve iş tatminini etkileyen bazı faktörler bakımından farklılıklar bulunmuş ancak genel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Manzanares (2009) tarafından, Amerika’daki İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi amacıyla 2009 yılında yapılan bu araştırmada ortaöğretimdeki dilsel yaklaşımlar, tecrübeler ve düşünceler öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmaya ortaöğretimde görev yapan 171 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anadil kaynakları ve eğitim materyallerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin İngilizceyi öğretmek için gönüllü oldukları ancak sınıflardaki mevcut öğrenci sayısının daha da aza indirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sevinç (2006) tarafından yürütülen, ilköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, İngilizce öğretiminde öğretmenlik meslek bilgisi kültürünün niteliğinden kaynaklanan güçlükler, alan kültürünün niteliğinden kaynaklanan güçlükler ve eğitim teknolojisi ve ortamından kaynaklanan güçlükler incelenmiştir. Bu bağlamda meslek bilgisi kültürünün niteliğine bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin alan dışından gelmesinin önünün açılması ile Türkiye’de İngilizce öğretiminde karşılaşılan problemlere yer verilmiştir. Başka alan mezunu olup İngilizce öğretmeni olan öğretmenlerin İngilizce öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olamaması yeni problemler doğmuştur. Alan kültürünün niteliğine bakıldığında ise İngilizce kelime bilgisi ile Türkçe karşılıkları

mukayese edilmiş ve İngilizce dili bilgisi açısından değerlendirilmiştir. Eğitim teknolojisi ve ortamından kaynaklanan güçlükler incelendiğinde ise sınıf iklimi, araç gereç kullanımı ve teknolojiyi sınıflarda kullanma ile ilgili güçlüklerde bahsedilmiştir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır İlinde görev yapan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinden rasgele seçilen toplam 107 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, Türkçenin ve İngilizcenin sosyo-linguistik, semantik ve sentaktik özelliklerinin kapsamlı bir şekilde incelenmeden, öğretim yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerinin uygulamaya konulmasının yanı sıra, kalabalık sınıfların, uygun olmayan nitelikteki öğretmenlerden ve diğer olumsuz eğitimsel sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür.

Woo (2000) tarafından yürütülen bu çalışmada Kore'de ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce yeterlilik ve ön hizmet eğitimine ilişkin öz algı düzeylerini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya Kore'nin büyük şehirlerinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan 146 Koreli İngilizce öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacıların geliştirdiği anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Kore ortaokullarında İngilizce eğitimi ile ilgili sekiz eğilim tespit edilmiştir. Bunlar:

1. Koreli İngilizce öğretmenleri mevcut İngilizce mesleki bilgi ve becerilerden, özellikle konuşma becerisinden, tatminkâr değillerdir.
2. Araştırmaya katılan Koreli İngilizce öğretmenleri İngilizce seviyelerinin öğrencileri üniversiteye hazırlayacak düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.
3. İngilizce öğretmenleri İngilizcelerini geliştirmek için gerekli çabayı göstermektedir.
4. İngilizce konuşma becerisini arttırmak için Üniversite hocaları ile çalışmak veya yurtdışı gezilere katılmak oldukça etkilidir.
5. Mesleki kıdem olarak üstün olan öğretmenler, İngilizce öğretimi konusunda kendine en çok güvenen öğretmenlerdir.



6. Ortaöğretimde görev yapmak için mezun olan ve ortaöğretimde görev alan öğretmenler, ilköğretimde görev yapmak için mezun olmuş ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere nazaran daha başarılılar.

7. Mevcut durumdaki en belirgin zayıf yönler, kitaba bağlı eğitimin olması, sınav kaygısı ve müfredattaki eksiklikler olarak belirlenmiştir.

8. Kore ortaöğretimini geliştirmek için İngilizce eğitim programı içerisine, test yapma çalışmaları ve hizmet içi eğitimlerini, materyal gelişimi ve daha pratik hedefli yöntem-tekniklerin seçilmesi gerektiği belirtilmiştir.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem, üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994, 79).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılı Ankara ili ve merkez ilçelerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini 40 okuldan 372 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacıların araştırmayı yürütebilmek için, o an içinde ulaşabildiği katılımcıları araştırmasına dâhil ettiği uygun örnekleme (Convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012, 129-130).

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerini incelemek amacıyla hazırlanan anket formu, iki bölümden oluşmaktadır. “Kişisel Bilgiler” başlığını taşıyan ilk bölüm, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin bilgiler içermektedir. Likert ölçeği şeklinde tasarlanmış 25 sorudan oluşan ikinci bölüm, İngilizce öğretmenlerinin derste kullandıkları yöntem-teknik yeterliliklerinin tespitine yöneliktir.

**a) Kişisel Bilgi Formu:** İngilizce öğretmenlerinin özlük nitelikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

**b) İngilizce Öğretmenlerinin Derste Yöntem-Teknik Kullanma Yeterlilikleri Anketi:** Araştırmanın belirlenen amacına ulaşabilmesi için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak

kullanılan anket formunun hazırlanmasında ilgili literatür taranmış, benzer araştırmalarda kullanılan, geçerlik ve güvenilirlikleri test edilmiş, veri toplama araçlarından yararlanılmış, öğretmen ve uzman görüşleri de dikkate alınarak 32 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Kullanılan anket madde havuzundan seçilen 25 soruyla oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının ön uygulaması, örneklem dışında 25 öğretmene (İngilizce, Fransızca, Almanca, diğer yabancı dil öğretmenlerine) 20 gün arayla yapılmıştır. Öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan ifadelerden anlamakta güçlük çektikleri bazı ifadeler üzerinde, öğretmen ve uzman görüşleri de alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geliştirilmiş bu anketin güvenilirlik ve geçerlilik değerlendirmesi için test tekrar test tekniğinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği için ALPHA güvenilirlik katsayısı (reliability analysis) hesaplanmış ve 0,84 sonucu elde edilmiştir. Bu değer geçerlik ve güvenilirlik için uygundur.

Anket soruları beşli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Katılımcıların sorulara katılma derecelerini belirlemek amacıyla 5 (oldukça yetersiz), 4 (geliştirilebilir), 3 (yeterli), 2 (başarılı), 1 (oldukça başarılı) biçiminde 5'li likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen anket örneklem grubuna bizzat kendisi tarafından uygulanıp toplanmıştır. Kullanılan anket ek-1'de yer almaktadır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Ankara ili ve merkez ilçelerindeki resmi ortaokulları arasından seçilen 40 okul ve 372 yabancı dil öğretmenlerine uygulanan anketlerden toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce, veriler işlenmeye hazır hale getirilerek kodlanmıştır. Bilgiler işlenmek üzere veri işleme ortamına aktarılmış, gerekli kontroller yapılarak veriler çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 16,0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Grafiksel gösterimler MS Word programı ile hazırlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve ortalamalar arası farkın

anlamlılığını test etmek üzere “t” , “f” ve “tukey” testi ve çoklu değişkenlerde varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 1. Ankete ait geçerlik ve güvenilirliği için ALPHA sonucu**

	Cronbach's Alpha	N of Items
Genel anket	0,847	25

Tablo 1 incelendiğinde, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği için ALPHA güvenilirlik katsayısı (reliability analysis) hesaplanmış ve 0,84 sonucu elde edilmiştir. Bu değer geçerlik ve güvenilirlik için uygundur.

**Tablo 2. Ankete ait güvenilirlik ve geçerlilik analizi sonuçları**

Sorular	Madde Toplam Korelasyonu <sup>1</sup>	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenilirliği	t (alt%27-üst%27) <sup>2</sup>
<b>Madde 1.</b>	0,304	0,834	<b>-8,951</b>
<b>Madde 2.</b>	0,509	0,840	<b>-10,081</b>
<b>Madde 3.</b>	0,696	0,830	<b>-22,263</b>
<b>Madde 4.</b>	0,315	0,850	<b>-9,957</b>
<b>Madde 5.</b>	0,518	0,844	<b>-10,963</b>
<b>Madde 6.</b>	0,444	0,825	<b>-11,225</b>
<b>Madde 7.</b>	0,480	0,840	<b>-13,381</b>
<b>Madde 8.</b>	0,336	0,844	<b>-11,494</b>
<b>Madde 9.</b>	0,444	0,836	<b>-10,193</b>
<b>Madde 10.</b>	0,540	0,840	<b>-12,395</b>
<b>Madde 11.</b>	0,330	0,830	<b>-13,466</b>
<b>Madde 12.</b>	0,520	0,823	<b>-11,087</b>

<b>Madde 13.</b>	0,320	0,834	<b>-5,740</b>
<b>Madde 14.</b>	0,316	0,843	<b>-9,468</b>
<b>Madde 15.</b>	0,334	0,825	<b>-7,435</b>
<b>Madde 16.</b>	0,370	0,843	<b>-6,834</b>
<b>Madde 17.</b>	0,321	0,845	<b>-7,474</b>
<b>Madde 18.</b>	0,500	0,836	<b>-11,336</b>
<b>Madde 19.</b>	0,520	0,823	<b>-11,087</b>
<b>Madde 20.</b>	0,320	0,834	<b>-5,740</b>
<b>Madde 21.</b>	0,316	0,843	<b>-9,468</b>
<b>Madde 22.</b>	0,334	0,825	<b>-7,435</b>
<b>Madde 23.</b>	0,370	0,843	<b>-6,834</b>
<b>Madde 24.</b>	0,520	0,823	<b>-11,087</b>
<b>Madde 25.</b>	0,320	0,834	<b>-5,740</b>

---

<sup>1</sup>n=325      <sup>2</sup>n<sub>1</sub>=n<sub>2</sub>=83      \*\*p<0,01

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliğine ilişkin ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının 0,84 ile yüksek olduğu, ölçeğin güvenilir ( $\alpha > 0,70$ ) olduğu ve herhangi bir maddenin çıkarılması durumunda ölçeğin güvenilirliğinde önemli bir değişiklik olmadığı; madde toplam korelasyonlarının 0,30 ile 0,70 arasında olduğu ve hiçbir maddenin iç tutarlılık katsayısının  $<0,30$  olmadığı; alt ve üst çeyrekler arasındaki t testi, f testi ve tukey test sonucunun anlamlı olduğu ve bu yönüyle ölçekteki maddelerin geçerliliklerinin yüksek olduğu, İngilizce öğretmenlerinin yöntem-teknik kullanma yeterliliklerini ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların cinsiyeti, medeni hali, yaşı, mesleki kıdemi ve aldığı hizmet içi eğitimin frekans ve yüzdeler dağılımları ile araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almıştır.

### 4.1. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri

Ankara ili merkezinde çalışan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem teknik kullanma yeterliliklerine yönelik maddelerden aldıkları puanların yüzdeler dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanımına ilişkin görüşleri**

Sorular	Oldukça Yetersiz		Geliştirilebilir		Yeterli		Başarılı		Oldukça başarılı		$\bar{\chi}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Derste kullanılacak etkinlikleri önceden planlama	10	2,7	69	18,5	125	33,6	133	35,8	35	9,4	3,30	,96
2.Öğrencilerle birlikte herkesin uyuğu sınıf kuralları hazırlama	12	3,2	67	18,0	168	45,2	73	19,6	52	14	3,23	1,0
3.Etkinlikleri öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre hazırlama	16	4,3	78	21,0	69	18,5	137	36,8	72	19,4	3,49	1,14
4.Ders içeriğini ve konu anlatımını öğrencilerin seviyelerine göre planlama	24	6,5	63	16,9	134	36,0	100	26,9	51	13,7	3,24	1,08
5.Derste kullanılacak materyalleri hazırlama	26	7,0	71	19,1	106	28,5	111	29,8	57	15,3	3,28	1,15
6. Hazırlanan plana uygun sınıf ortamı oluşturma	17	4,6	69	18,5	113	30,4	124	33,3	48	12,9	3,32	1,07
7.Görsel, işitsel ve gerçek hayatta kullanılan materyaller kullanma	18	4,8	50	13,4	112	30,1	121	32,5	70	18,8	3,48	1,11
8.konu ile ilgili diğer derslerden örnek verme ve bütünleştirme	17	4,6	46	12,4	119	32,0	149	40,1	40	10,8	3,41	1,03
9. İngilizce okuma etkinliği yaptırma	11	3,0	73	19,6	121	32,5	115	30,9	51	13,7	3,34	1,08

10. sınıf içi yönergeleri												
İngilizce olarak verme, sınıf dili oluşturma	20	5,4	106	28,5	118	31,7	83	22,3	44	11,8	3,08	1,16
11.derste bireysel çalışmalara örnek verme	18	4,8	52	14,0	153	41,1	90	24,2	58	15,6	3,34	1,14
12.derste grup çalışmalarına önem verme	28	7,5	47	12,6	130	34,9	122	32,8	44	11,8	3,31	1,18
13. yazma etkinliklerinde dil bilgisine önem verme.	11	3,0	62	16,7	142	38,2	87	23,4	69	18,5	3,40	1,19
14. kelime öğretiminde tekrarlardan faydalanma	17	4,6	47	12,6	109	29,3	145	39,0	53	14,2	3,48	1,19
15. dinleme ve konuşma etkinliklerine önem verme	14	3,8	61	16,4	126	33,9	107	28,8	63	16,9	3,42	1,24
16.ders içinde beden dili ve mimikleri kullanma	23	6,2	83	22,3	99	26,6	111	29,8	55	14,8	3,28	1,34
17.derste drama etkinlikleri yapma	33	8,9	78	21,0	95	25,5	115	30,9	50	13,4	3,23	1,4
18.ingilizce öğretiminde oyunlardan faydalanma	23	6,2	90	24,2	108	29,0	74	19,9	76	20,4	3,28	1,45
19. doğru telaffüz ve yapıları öğretmede şarkıları kullanma	11	3,0	95	25,5	93	25,0	107	28,8	65	17,5	3,36	1,41
20.derste akıllı tahta, projektör, video ve cd çalar vb. gibi teknolojik materyalleri kullanma	18	4,8	70	18,8	127	34,1	96	25,8	60	16,1	3,34	1,42
21.öğrencileri motive edecek, dikkatlerini toplayacak sürprizler yapma	22	5,9	64	17,2	131	35,2	128	34,4	26	7,0	3,24	1,39
22.kavramada güçlük çeken öğrenciler için alternatif stratejiler üretme	24	6,5	58	15,6	147	39,5	107	28,8	35	9,4	3,24	1,44
23.öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma	47	12,6	84	22,6	108	29,0	86	23,1	46	12,4	3,05	1,62
24. öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğrenmeleri için ailelerine rehberlik yapma	28	7,5	94	25,3	88	23,7	71	19,1	87	23,4	3,34	1,73
25. öğrencileri İngilizceyi öğreneceklerine inandırma	24	6,5	63	16,9	134	36,0	100	26,9	51	13,7	3,24	1,08

Tablo 3’de görüldüğü gibi, “*Derste kullanılacak etkinlikleri önceden planlama*” konusunda öğretmenlerin %2,7’si oldukça yetersiz, %18,5’i geliştirilebilir, %33,6’sı yeterli, %35,8’i başarılı, %9,4’ü oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir. Ankete katılan öğretmenler kendilerini, etkinlikleri önceden planlama konusunda başarılı görmektedirler.

“*Öğrencilerle birlikte herkesin uyduğu sınıf kuralları hazırlama*” konusunda öğretmenlerin %3,2’si oldukça yetersiz, %18,0’ı geliştirilebilir, %45,2’si yeterli, %19,6’sı başarılı, %14’ü oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Etkinlikleri öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre hazırlama*” konusunda öğretmenlerin %4,3’ü oldukça yetersiz, %21’i geliştirilebilir, %18,5’i yeterli, %36,8’i başarılı, %19,4’ü oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Ders içeriğini ve konu anlatımını öğrencilerin seviyelerine göre planlama*” konusunda öğretmenlerin %6,5’i oldukça yetersiz, %16,9’u geliştirilebilir, %36’sı yeterli, %26,9’u başarılı, %13,7’si oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Derste kullanılacak materyalleri hazırlama*” konusunda öğretmenlerin %7’si oldukça yetersiz, %19,1’i geliştirilebilir, %28,5’i yeterli, %29,8’i başarılı, %15,3’ü oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Hazırlanan plana uygun sınıf ortamı oluşturma*” konusunda öğretmenlerin %4,6’sı oldukça yetersiz, %18,5’i geliştirilebilir, %30,4’ü yeterli, %33,3’ü başarılı, %12,9’u oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Görsel, işitsel ve gerçek hayatta kullanılan materyaller kullanma*” konusunda öğretmenlerin %4,8’i oldukça yetersiz, %13,4’ü geliştirilebilir, %30,1’i yeterli, %32,5’i başarılı, %18,8’i oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Konu ile ilgili diğer derslerden örnek verme ve bütünleştirme*” konusunda öğretmenlerin %4,6’sı oldukça yetersiz, %12,4’ü geliştirilebilir, %32’si yeterli, %40,1’i başarılı, %10,8’i oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*İngilizce okuma etkinliği yaptırma*” konusunda öğretmenlerin %3’ü oldukça yetersiz, %19,6’sı geliştirilebilir, %32,5’i yeterli, %30,9’u başarılı, %13,7’si oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Sınıf içi yönergeleri İngilizce olarak verme, sınıf dili oluşturma*” konusunda öğretmenlerin %5,4’ü oldukça yetersiz, %28,5’i geliştirilebilir, %31,7’si yeterli, %22,3’ü başarılı, %11,8’i oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.



“*Derste bireysel çalışmalara örnek verme*” konusunda öğretmenlerin %4,8’i oldukça yetersiz, %14’ü geliştirilebilir, %41,1’i yeterli, %24,2’si başarılı, %15,6’sı oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Derste grup çalışmalarına önem verme*” konusunda öğretmenlerin %7,5’i oldukça yetersiz, %12,6’sı geliştirilebilir, %34,9’u yeterli, %32,8’i başarılı, %11,8’i oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Yazma etkinliklerinde dil bilgisine önem verme*” konusunda öğretmenlerin %3’ü oldukça yetersiz, %16,7’si geliştirilebilir, %38,2’si yeterli, %23,4’ü başarılı, %18,5’i oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir

“*Kelime öğretiminde tekrarlardan faydalanma*” konusunda öğretmenlerin %4,6’sı oldukça yetersiz, %12,6’sı geliştirilebilir, %29,3’ü yeterli, %39’u başarılı, %14,2’si oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Dinleme ve konuşma etkinliklerine önem verme*” konusunda öğretmenlerin %3,8’i oldukça yetersiz, %16,4’ü geliştirilebilir, %33,9’u yeterli, %28,8’i başarılı, %16,9’u oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Ders içinde beden dili ve mimikleri kullanma*” konusunda öğretmenlerin %6,2’si oldukça yetersiz, %22,3’ü geliştirilebilir, %26,6’sı yeterli, %29,8’i başarılı, %14,8’i oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Derste drama etkinlikleri yapma*” konusunda öğretmenlerin %8,9’u oldukça yetersiz, %21’i geliştirilebilir, %25,5’i yeterli, %30,9’u başarılı, %13,4’ü oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*İngilizce öğretiminde oyunlardan faydalanma*” konusunda öğretmenlerin %6,2’si oldukça yetersiz, %24,2’si geliştirilebilir, %29’u yeterli, %19,9’u başarılı, %20,4’ü oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Doğru telaffuz ve yapıları öğretmede şarkıları kullanma*” konusunda öğretmenlerin %3’ü oldukça yetersiz, %25,5’i geliştirilebilir, %25’i yeterli, %28,8’i başarılı, %17,5’i oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Derste akıllı tahta, projektör, video ve cd çalar vb. gibi teknolojik materyalleri kullanma*” konusunda öğretmenlerin %4,8’i oldukça yetersiz, %18,8’i geliştirilebilir, %34,1’i yeterli, %25,8’i başarılı, %16,1’i oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Öğrencileri motive edecek, dikkatlerini toplayacak sürprizler yapma*” konusunda öğretmenlerin %5,9’u oldukça yetersiz, %17,2’si geliştirilebilir, %35,2’si yeterli, %34,4’ü başarılı, %7’si oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Kavramada güçlük çeken öğrenciler için alternatif stratejiler üretme*” konusunda öğretmenlerin %6,5’i oldukça yetersiz, %15,6’sı geliştirilebilir, %39,5’i yeterli, %28,8’i başarılı, %9,4’ü oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma*” konusunda öğretmenlerin %12,6’sı oldukça yetersiz, %22,6’sı geliştirilebilir, %29’u yeterli, %23,1’i başarılı, %12,4’ü oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğrenmeleri için ailelerine rehberlik yapma*” konusunda öğretmenlerin %7,5’i oldukça yetersiz, %25,3’ü geliştirilebilir, %23,7’si yeterli, %19,1’i başarılı, %23,4’ü oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

“*Öğrencileri İngilizceyi öğreneceklerine inandırma*” konusunda öğretmenlerin %6,5’i oldukça yetersiz, %16,9’u geliştirilebilir, %36’sı yeterli, %26,9’u başarılı, %13,7’si oldukça başarılı olarak yeterlilik seviyelerini belirlemişlerdir.

Yapılan ankette, 24. maddeye en fazla “geliştirilebilir”; 2, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 22, 23 ve 25. maddelere en fazla “yeterli”; 1, 3, 5, 6, 7, 8, 14, 16, 17 ve 19. maddelere en fazla “başarılı” cevaplarının verildiği görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem teknik kullanma yeterliliklerine ilişkin algılarının en yüksek olduğu maddenin “Etkinlikleri öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre hazırlama” ( $3,49 \pm 1,14$ ), en düşük olduğu maddenin ise “Öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma” ( $3,05 \pm 1,62$ ) olduğu görülmektedir.

#### 4.2. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılması

*Tablo 4. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılmasına yönelik değerler*

Cinsiyet	N	%	X	S	T	P
<b>Kadın</b>	232	62,4	82,43	14,88	-2,289	,023
<b>Erkek</b>	140	37,6	86,14	15,43		
<b>Toplam</b>	372	100,0				

p<0,05

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 232'si (%62,4) kadın öğretmenlerden, katılımcıların 140'ı (%37,6) ise erkek İngilizce öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem teknik kullanma yeterliliklerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında erkek öğretmenlerin ortalamasının (86,14 ± 15,43) bayan öğretmenlerin ortalamasından (82,43 ± 14,88) yüksek olduğu ve bay ve bayan öğretmenlerin yeterlilikleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir “,023” (p<0,05). İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem teknik kullanma yeterliliğinde bay ve bayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır.

#### 4.3. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaşa göre karşılaştırılması

*Tablo 5. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik değerler*

Yaş	N	%	X	S	F	P
<b>20-30</b>	225	60,5	84,37	15,045	5,79	.003
<b>31-40</b>	95	25,5	79,97	15,012		
<b>41 ve Üzeri</b>	52+	14,0	88,48	14,653		
<b>Toplam</b>	372	100,0				

p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların 225’inin (60,5) 20-30 yaş, 95 ‘inin (25,5) 31-40 yaş, 52 ‘sinin (14,0) 41 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem teknik kullanma yeterliliklerinin yaşa göre karşılaştırılmasında, 41 ve üzeri yaş grubu ortalamasının ( $88,48 \pm 14,65$ ), 20-30 yaş grubu ortalamasından ( $84,37 \pm 15,045$ ) yüksek olduğu ve 20-30 yaş grubu ortalaması da 31-40 yaş grubu ortalamasından ( $79,97 \pm 15,012$ ) yüksek olduğu görülmektedir. F testi sonuçlarına göre “.003” ( $p < 0,05$ ) İngilizce öğretmenlerinin yaş ortalamalarına göre derste yöntem teknik kullanma yeterliliğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

#### 4.4. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılması

**Tablo 6. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem- teknik kullanma yeterliliklerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılmasına yönelik değerler**

(I)Yaş	(J)Yaş	Ortalamalar Arası Fark(I-J)	Standart Hata	P
20-30 yaş arası	31-40 yaş arası	4,40*	1,83	,045
	41 ve üzeri	-4,10	2,30	,178
31-40 yaş arası	20-30 yaş arası	-4,40*	1,83	,045
	41 ve üzeri	-8,50*	2,58	,003
41 ve üzeri	20-30 yaş arası	4,10	2,30	,178
	31-40 yaş arası	8,50*	2,58	,003

Tablo 6 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem- teknik kullanma yeterliliklerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılması incelendiğinde öğretmenlerin yöntem-teknik kullanma yeterliliğinin 20-30 yaş ve 41 üzeri yaş aralıkları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir “.178”(p>0,05). Diğer yaş gruplarının anlamlılık sırasına göre incelendiğinde 31-40 ve 41 üzeri yaş grupları “.003”(p<0,05); 20-30 ve

31-40 yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir “,045”(p<0,05). 20-30 ve 41 yaş üzeri grupları arasında anlamlı bir fark görülmezken, diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

#### 4.5. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

*Tablo 7. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik değerler*

Mesleki Kıdem	N	%	X	S	F	P
1-5 yıl	138	37,1	83,65	13,98		
6-10 yıl	74	19,9	85,27	13,39		
11-16 yıl	159	42,7	83,33	16,94	,331	,803
16 yıl ve üzeri	1	,3				
<b>Toplam</b>	372	100,0				

p<0,05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programına göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların 138’nin (37,1) 1-5 yıl aralığında, 74’nün (19,9) 6-10 yıl aralığında, 159’unun (42,7) yıl aralığında, 1’inin (0,3) 16 ve üzeri yıl aralığında mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin kıdem yılına göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir “,331”(p>0,05).

**4.6. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırılması**

*Tablo 8. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik değerler*

Hizmet İçi Eğitim	N	%	X	S	F	P
<b>1 Kez</b>	22	5,9	76,72	21,76756		
<b>2 Kez</b>	48	12,9	74,52	12,23005		
<b>3 Kez</b>	105	28,2	87,59	12,25506	10,949	,000
<b>4 Kez</b>	107	28,8	87,89	11,84884		
<b>5 Kez</b>	90	24,2	81,26	18,03706		
<b>Toplam</b>	372	100,0				

Tablo 8’de görüldüğü gibi, katılımcıların 22’sinin (5,9) bir kez, 48’inin (12,9) iki kez, 105’inin (28,2) üç kez, 107’sinin (28,8) dört kez, 90’ının (24,2) beş kez hizmet içi eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir “,949”(p>0,05).

**4.7. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem- teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma sayısına göre karşılaştırılması**

*Tablo 9. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem- teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma sayısına göre karşılaştırılmasına yönelik değerler*

(I)	(J)	Ortalamalar Arası Fark(I-J)	Standart Hata	P
1	2	2,20	3,71	,976
	3	-10,86	3,38	,012
	4	-11,16	3,37	,009
	5	-4,54	3,43	,677
2	3	-13,06	2,51	,000
	4	-13,37	2,50	,000
	5	-6,74	2,58	,070
3	4	-,30	1,98	1,000
	5	6,32	2,07	,021
4	3	,30	1,98	1,000
	5	6,62*	2,06	,013
	4	-6,62	2,06	,013

Yukarıda Tablo 9’da görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin, İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma sayısına göre karşılaştırıldığında, bir kez alınan hizmet içi eğitim ile iki kez ve beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir “,976”; “,677”(p>0,05). Bir kez alınan hizmet içi eğitimle üç ve dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir “,012”; “,009” (p<0,05). İki kez alınan hizmet içi eğitimle üç kez ve dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir “,000”; “,000” (p<0,05). İki kez alınan hizmet içi eğitim ile beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir “,070” (p>0,05). Üç kez alınan hizmet içi eğitim ile dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık

görülmektedir “,000”(p<0,05). Üç kez alınan hizmet içi eğitim ile beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir “,021” (p>0,05). Dört kez alınan hizmet içi eğitim ile beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir “,013” (p>0,05).

#### **4.8. Tartışma**

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en yetersiz oldukları alanın, öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma olduğu ve en yeterli oldukları alanın, etkinlikleri öğrenci farklılıklarına göre hazırlama olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanımına ilişkin sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, İngilizce öğretimini etkileyen öğretmen yeterliliklerini, ders öncesi, ders esnası ve ders sonrası olarak üç bölümde incelenmesi mümkündür.

Ders öncesi öğretmen yeterlilikleri konusunda öğretmenler, derste kullanılacak etkinlikleri önceden planlama, etkinlikleri öğrencilerinin öğrenme farklılıklarına göre hazırlama, hazırlanan plana uygun sınıf ortamı oluşturma konularında, diğer yeterlilik alanlarına göre daha yeterli oldukları söylenebilir.

Chacon'un (2002) yaptığı araştırmaya göre, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve sınıfa uygun eğitim stratejileri hazırlama konusunda öğretmenler kendilerini yeterli görmektedirler. Tok (2002)'un yaptığı araştırma sonucunda, derste kullanılacak materyalleri hazırlama konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri belirtilirken, Özdemir (2007)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin kendilerini araç gereç (teknoloji) kullanımı konusunda kendilerini düşük oranlarda yeterli gördükleri belirtilmiştir. Erman'ın (2006) öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ile ilgili öğretmen görüşleri hakkında yapmış olduğu araştırmada, uygun ve öğrenci ihtiyaçlarına göre sınıf ortamı hazırlamanın çok önemli olduğu ve öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli gördüğü sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.



Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenler derse hazırlık evresinde, gerekli ders planlamalarını uygun bir şekilde yaptıkları, ders planı oluştururken etkinlikleri, öğrenci farklılıklarına göre hazırladıkları ve sınıf ortamını bu etkinliklere göre uyarladıkları söylenebilir. Seçmeli yöntemin özelliklerini barındıran bu yeterlilikler konusunda öğretmenler kendilerini yeterli görmektedir.

Erman'ın (2006) öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ile ilgili öğretmen görüşleri hakkında yapmış olduğu araştırmada, uygun ve öğrenci ihtiyaçlarına göre etkinlikler hazırlamanın çok önemli olduğu ve öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli gördüğü sonucuna varılmıştır. Aydoğdu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmaya göre, öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak etkinlik hazırlama konusunda öğretmenler kendilerini yeterli görmektedirler. Tanç'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada, değişik başarı düzeyindeki öğrenciler için yetenekleri ve düzeylerine uygun etkinlikler yaptırarak dersten kopmalarını, genellikle, engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Ders esnasında öğretmenlerin, görsel, işitsel ve gerçek hayatta kullanılan materyaller kullanma, konu ve hedeflenen kazanımlara uygun yöntem-teknik kullanma, ders içinde beden dili ve mimikleri kullanma, şarkı-drama ve tekrar etkinliklerinden yararlanma konusunda yeterli oldukları söylenebilir. Sessizlik yönteminin, seçmeli yöntemin, tüm fiziksel tepki yönteminin, direkt yöntemin, iletişimci yöntemin özelliklerini barındıran bu yeterlilikler konusunda öğretmenler kendilerini diğer alanlara göre daha yeterli gördüğü söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri motive etme, grup çalışmalarına önem verme, dil bilgisine dikkat etme, dinleme ve konuşma etkinlikleri yapma, sınıf dili oluşturma, İngilizce öğretiminde oyunlardan faydalanma konusunda diğer alanlara göre daha yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin bilişsel yaklaşımda, dil bilgisi çeviri yönteminde, doğal yaklaşımda, grupla dil öğretim yönteminde diğer yöntemlere göre daha yetersiz olduklarını göstermektedir.

Aydoğdu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmaya göre İngilizce okuma etkinliği yapmak konusunda öğretmenler kendilerini yeterli görmektedirler. Özdemir'in (2007) yürüttüğü

araştırmaya göre, İngilizce öğretmenleri sınıf içinde konuşma etkinlikleri uygulamada kendilerini, diğer öğretmen davranışlarını göstermedeki kadar başarılı görmemektedirler. Aydoğdu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmaya göre İngilizce konuşma etkinliği yapmak konusunda öğretmenler kendilerini yeterli görmektedirler. Doğan (2009), yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenler, grup çalışması yapma konusunda olumlu yeterlilik algısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Özdemir'in (2007) yürüttüğü araştırmaya göre, dil kurallarının doğru kullanımını teşvik edici yazma etkinliklerini uygulamada kendilerini, diğer öğretmen davranışlarını göstermedeki kadar başarılı görmemektedirler. Wilson'un (2011) araştırması ise İngilizce öğretmenlerin dil bilgisi kurallarını çok önemsedikleri ve araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu her hafta bir veya iki kez dil bilgisi etkinlikleri yaptıkları sonucunu ortaya koymuştur. Özdemir'in (2007) yürüttüğü araştırmaya göre, sınıf içi etkinliklerde drama uygulamalarına yer verme öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmek için İngilizce sarkıllardan yararlanmada kendilerini, diğer öğretmen davranışlarını göstermedeki kadar başarılı görmemektedirler. Özdemir (2007)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin kendilerini araç gereç (teknoloji) kullanımı konusunda kendilerini düşük oranlarda yeterli gördükleri belirtilmiştir. Tanç'ın (2008) yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenler beden dili ve mimik kullanmada kendilerini yeterli görmektedir. Doğan'ın (2009) yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenler, ihtiyaç duydukları materyalleri sağlayabilmede olumlu yeterlilik algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Özdemir'in (2007) yürüttüğü araştırmaya göre, sınıf içi etkinliklerde drama uygulamalarına yer vermede kendilerini, diğer öğretmen davranışlarını göstermedeki kadar başarılı görmemektedirler.

Ders sonrasında öğretmen yeterlilikleri konusunda öğretmenlerin, öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma, öğrencilerin başarılarını arttırmak için ailelerine rehberlik yapma, öğrencileri İngilizceyi öğrenebileceklerine inandırma konusunda, diğer alanlara göre daha yetersiz oldukları söylenebilir. Chacon'un (2002) yaptığı araştırmaya göre öğretmenler en çok aileler ile işbirliği yapma konusunda kendilerini yetersiz görmektedirler. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Telkin yönteminin özelliklerini barındıran bu yöntemde öğretmenlerin yetersiz oldukları söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerine etkisi incelendiğinde, erkek öğretmen ortalamasının, bayan öğretmen ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstatiksel olarak bay ve bayan öğretmenlerin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık vardır. Aydoğdu'nun (2008) ve Woo'nun (2000) yapmış olduğu araştırmalara göre cinsiyet ve öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılması incelendiğinde, öğretmenlerin yöntem-teknik kullanma yeterliliğinin 20-30 yaş ve 41 üzeri yaş aralıkları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Diğer yaş gruplarının anlamlılık sırasına göre incelendiğinde 31-40 ve 41 üzeri yaş grupları; 20-30 ve 31-40 yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin kıdem yılına göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özdemir'in (2007) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca Aydoğdu'nun (2008) ve Tanç'ın (2008) yapmış oldukları araştırmalara göre de kıdem ve öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırıldığında, bir kez alınan hizmet içi eğitim ile iki kez ve beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bir kez alınan hizmet içi eğitimle üç ve dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. İki kez alınan hizmet içi eğitimle üç kez ve dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. İki kez alınan hizmet içi eğitim ile beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Üç kez alınan hizmet içi eğitim ile dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık

görülmektedir. Üç kez alınan hizmet içi eğitim ile beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Dört kez alınan hizmet içi eğitim ile beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

Özdemir'in (2007) yapmış olduğu araştırmaya göre hizmet içi eğitim alan İngilizce öğretmenleri ile hizmet içi eğitim almayan İngilizce öğretmenlerinin ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, Uz'un (2009) yapmış olduğu araştırmaya göre, hizmet içi eğitime hiç katılmadığını belirten İngilizce öğretmenleri, dört ve üzeri katıldığını belirten öğretmenlere göre ders içi İngilizce öğretiminde kullanılan belirli etkinlikleri yaptırma konusuna kendilerini daha yeterli görmüşlerdir. Hizmet içi eğitime hiç katılmadığını belirten öğretmenler ile dört ve üzeri katılan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlara yer verilmektedir.

#### 5.1.1. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerine ilişkin sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem teknik kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerini yöntem-teknik kullanma konusunda yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Anket soruları incelendiğinde 1.,2.,3.,5.,6.,11.,20.,22. sorular, seçmeli yöntem ile ilgili yeterliliklerini bulmaya yönelik hazırlanmışken, 4. ve 21. sorular, bilişsel yaklaşım, 7. soru sessizlik yöntemi, 8. soru hafıza yöntemi, 9.,17. ve 18. sorular, iletişimci yaklaşım, 12. soru grupla dil öğretim yöntemi, 10. ve 19. sorular direkt yöntem, 13. soru, dil bilgisi çeviri yöntemi, 14. soru, kulak dil alışkanlığı yöntemi, 15. soru, doğal yaklaşım, 16. soru, tüm fiziksel tepki yöntemi, 23.,24. ve 25. sorular ise telkin yöntemi ile ilgili yeterliliklerini bulmaya yönelik hazırlanmış sorulardır. Öğretmenlerin en fazla, öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma konusunda, diğer alanlara göre daha yetersiz görürken, etkinlikleri öğrenci farklılıklarına göre hazırlama konusunda, diğer alanlara göre oldukça yeterli görmektedir. Bu sonuca göre, telkin yöntemi, öğretmenlerin en yetersiz olduğu yöntem olduğu görülürken, seçmeli yöntemin ise öğretmenlerin en yeterli oldukları yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenleri, derste kullanılacak etkinlikleri önceden planlama, etkinlikleri öğrencilerinin öğrenme farklılıklarına göre hazırlama, derste kullanılacak materyalleri hazırlama ve hazırlanan plana uygun sınıf ortamı oluşturma, herkesin uyduğu sınıf kuralları oluşturma, konu anlatımını öğrenci seviyelerine göre planlama, şarkılardan ve drama etkinliklerinden faydalanma konularında kendilerini, diğer yeterlilik alanlarına göre daha yeterli görmektedirler. Bu sonuç, öğretmenlerin seçmeli yöntemde, direkt yöntemde ve iletişimci yöntemde diğer yöntemlere göre daha yeterli olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri motive etme, grup çalışmalarına önem verme, dil bilgisine dikkat etme, dinleme ve konuşma etkinlikleri yapma, sınıf dili oluşturma, İngilizce öğretiminde oyunlardan faydalanma konusunda diğer alanlara göre daha yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin bilişsel yaklaşımda, dil bilgisi çeviri yönteminde, doğal yaklaşımda, grupla dil öğretim yönteminde diğer yöntemlere göre daha yetersiz olduklarını göstermektedir. Görsel, işitsel ve gerçek hayatta kullanılan materyaller kullanma, ders içinde beden dili ve mimikleri kullanma, tekrar etkinliklerinden yararlanma konusunda öğretmenlerin yeterli oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sessizlik yönteminde, tüm fiziksel tepki yönteminde, kulak dil alışkanlığı yönteminde yeterli olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma, öğrencilerin başarılarını arttırmak için ailelerine rehberlik yapma, öğrencileri İngilizceyi öğrenebileceklerine inandırma konusunda, diğer alanlara göre daha yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin telkin yönteminde yetersiz olduklarını göstermektedir.

### **5.1.2. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar**

İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerine etkisi incelendiğinde, bay ve bayan öğretmenlerin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinde anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bay

öğretmenlerin bayan öğretmenlere kıyasla yöntem teknik kullanma açısından kendilerini daha yeterli gördüğü söylenebilir.

### **5.1.3. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar**

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılması incelendiğinde öğretmenlerin yöntem-teknik kullanma yeterliliğinin 20-30 yaş ve 41 üzeri yaş aralıkları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Diğer yaş gruplarının anlamlılık sırasına göre incelendiğinde 31-40 ve 41 üzeri yaş grupları; 20-30 ve 31-40 yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. 20-30 yaş arası öğretmenler, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görürken, 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenler, diğer yaş gruplarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler.

### **5.1.4. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar**

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin kıdem yılına göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

### **5.1.5. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma ve yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar**

İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırıldığında bir kez alınan hizmet içi eğitim ile iki kez ve beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir kez veya iki kez alınan hizmet içi eğitimle üç veya dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Üç veya dört kez alınan hizmet içi eğitimin bir veya iki kez alınan hizmet içi eğitime göre daha etkili olduğu görüşmüştür.

Üç kez alınan hizmet içi eğitim ile dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Dört kez alınan hizmet içi eğitimin üç kez alınan hizmet içi eğitimden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Üç kez alınan hizmet içi eğitim ile beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Dört kez alınan hizmet içi eğitim ile beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

## 5.2. Öneriler

Yürütülen araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre geliştirilen ve gelecek araştırmalara ışık tutması amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırmada bir kez alınan hizmet içi eğitim ile iki kez ve beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir kez alınan hizmet içi eğitimle üç ve dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak hizmet içi eğitimlerin daha verimli olması açısından uygulamalı dersler, grup çalışmaları, öğretmenlerin aktif olduğu çalışma alanları oluşturulmalı (workshop) ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre şekillenmiş olması gerekmektedir.
2. Öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma ve ailelere rehberlik yapma konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
3. Bu çalışmanın benzerleri diğer illerdeki ilk ve orta dereceli okullarda uygulanabilir. Uygulama öğrenci, yönetici ve veli görüşleri üzerine oluşturulabilir.
4. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında, yöntem teknik, uygulama ve okul deneyimi derslerine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.



## EKLER

### EK-1

#### ANKET

Değerli İngilizce öğretmenleri,

Bu anket çalışması "Ankara ili merkezinde çalışan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerini" araştırmak için hazırlanmıştır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde kişisel bilgilerle ilgili 4 soru, 2. bölümde ise, derste yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri ile ilgili 25 soru bulunmaktadır. Elde edilen veriler, bilimsel amaçlar doğrultusunda bir bütün olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle anketlere isminizi yazmanıza gerek yoktur. Doğru verilere ulaşılabilmesi açısından, lütfen tüm soruları okuyup cevaplarınızı uygun kutucuğa (X) işareti koyarak veriniz. Bu çalışmada yanımızda bulunup desteğinizi ve samimiyetinizi esirgemediğiniz için teşekkür ederiz.

### 1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

#### 1. Cinsiyetiniz :

Bay Bayan

( ) ( )

#### 2. Yaşınız :

20 – 25 ( ) 26 – 30 ( )

36 – 40 ( ) 31 – 35 ( ) 41 ve üzeri ( )

#### 3. Mesleki kıdeminiz:

1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-16 yıl ( ) 16 ve üzeri ( )

#### 4. İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans vb.) aldınız mı? Cevabınız evet ise kaç defa?

Evet ( ) \_\_\_\_\_

Hayır ( )

### 2. BÖLÜM:

Lütfen anketteki sorulara 1'den 5'e kadar değer veriniz.

<b>Oldukça başarılı</b>	<b>Başarılı</b>	<b>Yeterli</b>	<b>Geliştirilebilir</b>	<b>Oldukça yetersiz</b>
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	1	2	3	4	5
1. Derste kullanılacak etkinlikleri önceden planlama					
2. Öğrencilerle birlikte, herkesin uyduğu sınıf kuralları hazırlama					
3. Etkinlikleri öğrencilerinin öğrenme farklılıklarına göre hazırlama					
4. Ders içeriğini ve konu anlatımını öğrencilerin seviyelerine göre planlama					
5. Derste kullanılacak materyalleri hazırlama					
6. Hazırlanan plana uygun sınıf ortamı oluşturma					
7. Görsel, işitsel ve gerçek hayatta kullanılan materyaller kullanma					
8. Konu ile ilgili diğer derslerden örnekler verme ve bütünleştirme (CLIL)					
9. İngilizce okuma etkinliği yaptırma					
10. Sınıf içi yönergeleri İngilizce olarak verme, sınıf dili oluşturma (open your book! repeat after me! vb.)					
11. Derste bireysel çalışmalara önem verme					
12. Derste grup çalışmalarına önem verme					
13. Yazma etkinliklerinde dil bilgisine dikkat etme					
14. Kelime öğretiminde tekrarlardan faydalanma					
15. Dinleme ve konuşma etkinliklerine ağırlık verme					
16. Ders içinde beden dili ve mimikleri kullanma					
17. Derste drama etkinlikleri yapma					
18. İngilizce öğretiminde oyunlardan faydalanma					
19. Doğru telaffuz ve yapıları öğretmede şarkıları kullanma					
20. Derste akıllı tahta, projektör, video ve CD çalar vb. gibi teknolojik materyalleri kullanma					
21. Öğrencileri motive edecek, dikkatlerini toplayacak sürprizler yapma					
22. Kavramada güçlük çeken öğrenciler için alternatif stratejiler üretme					
23. Öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma					
24. Öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğrenmeleri için ailelerine rehberlik yapma					
25. Öğrencileri İngilizceyi öğrenebileceklerine inandırma					

## KAYNAKÇA

- Adivar, A., R. Arat, A. Ateş, B. Baysun, B. Darkot. (2001).”Mescid” *İslam ansiklopedisi İslam Âlemi Tarih, Coğrafya, Etnografya ve Biyografya Lugati: mescid maddesi* (8, 50-51). Eskişehir: MEB Devlet Kitapları.
- Adivar, Abdülhak Adnan (1982). *Osmanlı Türklerinde İlim*. İstanbul: Remzi kitapevi.
- Altay, M. (2004). *An Investigation into The Effects of Task Based And Topic Based Activities on The Participation of Advanced Learners of English in Speaking Lessons*. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Öğretimi Bölümü. Yüksek Lisans Tezi. Samsun.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı) Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Akyüz, Yahya (1982). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982’ye)* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları no:114.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 6, 9-20.
- Aydoğdu E. (2007). *Efl Teachers’ Perceptions of Foreign Language Teaching Competences*. Trakya University Institute of Social Sciences. A Master’s Thesis. Edirne.

- Baturay, H. M., İ. S. Yıldırım ve Daloğlu A. (2007). “Web-Tabanlı İngilizce Kelime Öğretimi ve Tekrar Modeli” *Politeknik dergisi*, 1 (3), 241-245.
- Brown, H. Douglas (2001). *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy Second Edition*, San Francisco: Pearson Education Company.
- Büyükkaragöz, S. S., M. C. Muşta, H. Yılmaz ve Ö. Pilten (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*. No.07. Konya: Mikro Yayınları.
- Bulut, İ. (2003). *Çocuklarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- California Commission on Teacher Credentialing (2006): *Crosscultural Language And Academic Development (Clad) Certificate*. [Http://Www.Ctc.Ca.Gov/Credentials/Leaflets/Cl628c.Pdf](http://www.ctc.ca.gov/Credentials/Leaflets/Cl628c.pdf) (25.08.2012).
- Cantürk, N., M. Özcan, G. Akçamete, C. Öztürk, P. Aşkar, Y. Kavak, Z. Selçuk, J. Onur ve M. Safran (2009). *Öğretmen Yeterlikleri* (1. Basım). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Chomsky, Noam (1965). “*Aspects of the Theory of Syntax*”, Cambridge: MIT Press.
- Çetintaş B. (2010). “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği” *Journal of Language and Linguistic Studies* 6, (1), 65-74.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.Sınıf Örneği)*. Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Doktora tezi. Erzurum.

- Chacon, T. C., B.A., M.A. (2002). *Teachers' Sense of Efficacy and Selected Characteristics of Selected English as Foreign Language Venezuelan Middle School Teachers*. Doctor of Philosophy. Ohio State University.
- Chastain, Kenneth (1976). *Developing Second Language Skills: Theory To Ractice* (2. Baskı) Chicago; Rand McNally.
- Curtain, H. and C. A. B. Pesola. (1994). *Languages and Children: Making the Match White Plans*: NY: Longman.
- Demir, H. Özel Okullarda Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi ve Günümüzdeki Yeri, <http://www.ingilish.com/hd6.htm> (22.01.2012).
- Demir, C., M. Yapıcı (2007). "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları". *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi IX*, (2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1989). "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlilikleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 5-26.
- Demirel, Özcan (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Özcan (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (11. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (2010). *Yabancı Dil Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Alguları ve İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Dönmez, C. (2005). Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 254-268.
- Duyar, M. Safi (2001). *Accelerated Word Memory Power* (1. Baskı) Ankara: Mega Hafıza Eğitim Hizmetleri Limitet Şirketi.
- Edelenbos, P., R. Johnstone, A. Kubanek (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: languages for the children of europe published research, good practice&main principles final report of EAC, [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf) (03.05.2013).
- Ekmekçi, F. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Ve Kapsamı, *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*. T.D.K. Yay. 379-380.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Değişkenler, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8, (2), 287-310.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi Cilt 1-2* İstanbul: Eser Matbaası.
- Erman, K. İ. (2006). *Teacher Beliefs About Effective Strategies for Teaching Students with Diverse Learning Needs Faculty of The School of Human Services Professions*. Widener University Doctor of Philosophy. Pennsylvania.
- Goe, L. ve Stickler L.M. (2008). *To Research And Policy Brief, Teacher quality and student achivement: making the most of recent research*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Graham, Carolyn (2011). *Creating Chants and Songs Resource books for teachers* Oxford: Oxford University Press.

- Güçüyeter, B. (2002). *1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi ile İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.
- Gündüz, S. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi, *Tojet* Issn: 1303-6521 Vol. 3, Issue 1, Article 7, January 2004, p.43-48.
- Halis, İsa (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Harmer, Jeremy (1998). *How to Teach English. An introduction to the Practise of English Language Teaching*. (10) Malasia: Longman.
- İşleyen, E. (2009). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Katkısı (Ankara ili – Akyurt ilçesi Örneği)*. Yüksek lisans, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, Niyazi (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma ve Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kasarlıoğlu, M. Z. ve Şenyürek B. (2008). *Süper Hafıza 5000*. (10. Baskı) İstanbul: Akis Kitap.
- Kavcar C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi. 35, (1-2), 1-14.
- Kına, M. (2006). *Tanzimat Döneminde Eğitimde Çağdaşlaşma Hamlesi Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

- Kızılca, M. (2007). *Lise 3'üncü Sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde "Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın Öğrenci Merkezli Öğretim Modeliyle İşlenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Krashen, D. Stephen and Tracy D. Terrell, (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* (1) Oxford: Phonex ELT.
- Krashen, D. Stephen (1981). *Second language acquisition and second language learning* (1). Oxford: Pergamon Press.
- Mayo, M. P. G. and Lecumberri, M. L. G. (2003). *Age And the Acquisition of English As a Foreign Language, Second Language Acquisition 4*. GBR: Multilingual Matters Limited Clevedon.
- Manzanares E. C. (2009). *English Teachers and English Language Learners in Middle School Classrooms: Perspectives and Practices*. University of Denver The Morgridge College of Education. Doctor of Philosophy. Colorado.
- MEB, *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*, Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara 2008.
- MEB, *Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri* Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara 2006.
- MEB, *Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı*, Talim Terbiye Kurulu. Ankara 2011.
- MEB, *İngilizce öğretmenliği yeterlilikleri*, Talim Terbiye Kurulu. Ankara 2008.
- MEB, *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Talim Terbiye Kurulu. Ankara 2013.



- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim Dört Ve Beşinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirmesi (Adana İli Örneği)*. Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Elazığ.
- Met M. (1989). Learning Language Through Content: Learning Content Through Language, pp. 43-65. *In: Languages in Elementary School* (Ed: K. E. Muller). American Forum, New York.
- Moon, J. (2009). The Teacher Factor in Early Foreign Language Learning Programmes: The Case of Vietnam (p. 311-337) Berlin: s17-19.
- NADSFL (1999): Characteristics of Effective Foreign Language Instruction. <http://www.nadsfl.org/page/documents-1> (21/05/2012).
- Oğraş, R. (2005). *Dil ve Edebiyatla İlgili Sözcük ve Terimlerin Kodlama Yöntemiyle Öğretimi*. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. cilt 38, sayı 1.
- Osam, N. (1993). *An Evaluation of The Audio Lingual Method and Communicative Approach in A Turkish State High School: A Case Study*, Hacettepe university, Instuties of Social Sciences. Master Thesis. Ankara.
- Özdemir Ö. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri*. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.
- Parlak, B. (2008). *Türkiye’de Ortaöğretimde Yabancı Dille Eğitim Uygulamasının Tarihsel Süreci (1955-2004)*. Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Patel, M. F. Praveen M. Jain (2008). *English Language Teaching: Methods, Tools and Techniques* (1) Jaipur: Sunrise Publishers And Distributors.
- Philips K. June (1991). Upgrading The Target Language Proficiency Levels of Foreign Language Teachers, ERIC Digest. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics.
- Prasertpakdi Y. (1984). *Inservice Education Needs of Teachers of English As a Foreign Language in Thailand*. Mississippi State University, Curriculum and Instruction Department, Degree of Doctor of Education, Mississippi.
- Prodromou, L. (1991). The good language teacher. *English Teaching Forum* 29. 2.
- Richards J.C. ve T.S Rodgers (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching* (Second Edition). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library Cambridge University Press.
- Sevinç K. Ü. (2006). *İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır.
- Sönmez, Veysel (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin B. (2006). *Mersin İl Merkezindeki Devlet ve Özel İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliği İçerisinde Dramayı Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Çukurova.

- Şahin, Y. (2006). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitimsel ve Alan Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü Uygulamalı Dilbilim Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara.
- Tanç, M. (2008). *Alan ve Alan Dışı İngilizce Öğretmenlerinin Profilleri, Yeterlilikleri ve İş Tatminleri*. Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Tandoğan, M. (1998). *Öğretmen ve Teknoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 564.
- Taşdemirci, E. (1989). “Osmanlı İmparatorluğunda Medreseler”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 519–532.
- Taşdemirci, E. (2001). Türklerde Eğitim, *Türk Düşünce Tarihi* (ss.158-214) Ankara: Atatürk Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını 1.baskı.
- Taşdemirci, Ersoy (2010). *Türk Eğitim Tarihi* (1. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Terrell, T. (1977). “A natural Approach to Second Language Acquisition and Learning” *Modern Language Journal* LXI, 325-337.
- Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük*, Ankara Üniversitesi Basım Evi TDK yayınlar 393, Ankara 1981.
- Tok, H. (2002). *İlköğretimin Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Yüksek Lisans Tezi Malatya.
- Uz, Y. (2009). *İngilizce Dersi Müfredatının Uygulanmasında İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullandıkları Yeni Yöntem ve Teknikler*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim

Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

WEB\_1. (1996): ACTFL Standards for Foreign Language Learning. <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392> (27.04.2013).

WEB\_2. (2009): Pisa 2009. [www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf) (16.03.2013).

Wilson, L. P. (2011). Pedagogical Practices in the Teaching Of English Language in Secondary Public Schools in Parker County. Ph.D. Faculty of the Graduate School of the University of Maryland.

Woo K. J. (2000). *Self-Perceptions of Efl Teachers İn Korean Elementary Schools About Their English Proficiency and Preservice Education*. Teaching and Leadership in University of Kansas. Doctor of Philosophy. Kansas.

Zeytin, Ö. (2006). *The Effective Techniques in Teaching Speaking*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programı. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: İshak Ersin KIRAÇ

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 12 Mayıs 1985, Kırşehir

Medeni Durumu: Evli

Tel: +90 5549748747

E-mail: [guitarist\\_9065@hotmail.com](mailto:guitarist_9065@hotmail.com)

Yazışma Adresi: Pınar Eğitim Kurumları Çankaya/Balgat

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	UKÜ İngilizce Öğretmenliği	2008
Lise	Y.D.A. Mehmet Akif Ersoy Lisesi	2003

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2011 – Halen	Pınar Eğitim Kurumları	İngilizce Öğretmeni
2008 – 2011	Tekden Koleji	İngilizce Öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce