

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ**

**OBM (ORTAK BAŞVURU METNİ) BAĞLAMINDA DİL
ÖĞRETMENİ EĞİTİMİ VE TÜRKİYE'DEKİ
UYGULAMALARI**

Doktora Tezi

ELİF KIR

Ankara-2011

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ**

**OBM (ORTAK BAŞVURU METNİ) BAĞLAMINDA DİL
ÖĞRETİMİNİ EĞİTİMİ VE TÜRKİYE'DEKİ
UYGULAMALARI**

Doktora Tezi

ELİF KIR

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Engin UZUN

Ankara-2011

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

OBM (ORTAK BAŞVURU METNİ) BAĞLAMINDA DİL
ÖĞRETMENİ EĞİTİMİ VE TÜRKİYE'DEKİ
UYGULAMALARI

ELİF KIR

Doktora Tezi

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Engin UZUN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

| | |
|-------|-------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Tez Sınavı Tarihi

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----------|
| Önsöz | vi |
| Teşekkür..... | vii |
| Tablolar Listesi | ix |
| Grafikler Listesi | x |
| Şekiller Listesi..... | xi |
| Kısaltmalar | xii |
| | |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1. 1. Tezin Adı | 1 |
| 1. 4. Araştırma Problemi | 1 |
| 1. 3. Problem ve Alt Problemler | 4 |
| 1. 4. Tezin Konusu..... | 5 |
| 1. 5. Tezin Amacı | 6 |
| 1. 6. Tezin Önemi | 6 |
| 1. 7. Sayılıtlar | 7 |
| 1. 8. Sınırlılıklar..... | 8 |
| 1. 9. Yöntem | 9 |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE..... | 11 |
| 2. 1. Avrupa Komisyonu Dil Politikası Çalışmaları..... | 11 |
| 2. 2. Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metni..... | 13 |
| 2.2. 1. OBM İzlenice Hazırlama İlkeleri..... | 17 |
| 2. 2. 2. OBM’de Belirtilen Yetiler | 21 |
| 2. 2. 3. OBM Alanları | 23 |
| 2. 2. 4. OBM Yöntem ve Gereç Hazırlama İlkeleri | 24 |
| 2. 2. 5. OBM Sınav Hazırlama ve Değerlendirme İlkeleri | 25 |
| 2. 2. 6. ALTE’nin OBM Uyum Çalışmaları..... | 26 |
| 2. 2. 7. OBM Genel Öğrenim-Öğretim Kavramları | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 2. 2. 7.1. Çok Dillilik | 27 |
| 2. 2. 7. 2. Çok Kültürlülük | 29 |
| 2. 2. 7. 3. Yaşamboyu Öğrenme..... | 30 |
| 2. 2. 8. Avrupa Dil Gelişim Dosyası | 31 |
| 2. 2. 9. OBM ile İlgili Çalışmalar ve Araştırmalar | 34 |
| 2. 3. Milli Eğitim Bakanlığı AB Uyum Süreci Çalışmaları | 39 |
| 2. 3. 1. İlköğretim İngilizce Dersi Programı | 44 |
| 2. 3. 2. Orta Öğretim İkinci Yabancı Dil Dersi | 46 |
| 2. 4. Yükseköğretim Kurulu Tarafından Yapılan Değişiklikler | 48 |
| 2. 5. Öğretmen Eğitimi | 53 |
| 2. 5. 1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi..... | 53 |
| 2. 5. 2. Avrupa Birliğinde Öğretmen Eğitimi..... | 55 |
| 2. 6. Avrupa’da Yabancı Dil Öğretimi | 60 |
| 2. 6. 1.Okul Öncesi Yabancı Dil Öğretimi..... | 60 |
| 2. 6. 2. Zorunlu Eğitim Döneminde Yabancı Dil Öğretimi | 61 |
| 2. 6. 3. Zorunlu Eğitim Sonrası Yabancı Dil Öğretimi | 62 |
| 2. 7. Yabancı Dil Öğretimi Alanında AB Ülke Örnekleri..... | 63 |
| 2. 7. 1. Almanya Örneği | 64 |
| 2. 7. 2. Belçika ve Flaman Birliği Örneği | 66 |
| 2. 7. 3. Bulgaristan Örneği | 67 |
| 2. 7. 4. Çek Cumhuriyeti Örneği..... | 69 |
| 2. 7. 5. Danimarka Örneği..... | 70 |
| 2. 7. 6. İngiltere, İskoçya ve Kuzey İrlanda Örneği | 71 |
| 2. 7. 7. İsveç Örneği | 74 |
| 2. 7. 8. Lüksemburg Örneği | 75 |
| 2. 7. 9 Polonya Örneği | 77 |
| 3 ALMANYA ÖRNEĞİ..... | 79 |
| 3. 1. Araştırma Modeli..... | 79 |
| 3. 2. Çalışma Evreni | 80 |
| 3. 3. Örneklem | 80 |
| 3. 4. Araştırma Etiği | 82 |
| 3. 5. Veri Toplama Süreci..... | 83 |

| | |
|---|-----|
| 3. 6. Veri Toplama Araçları..... | 86 |
| 3. 6. 1. Gözlem Formlarının Geliştirilmesi | 87 |
| 3. 6. 2. Görüşme Formlarının Geliştirilmesi | 97 |
| 3. 7. Gözlemden Elde Edilen Verinin Çözümlemesi..... | 107 |
| 3. 7. 1. Öğretmenlerle İlgili Bilgiler..... | 108 |
| 3. 7. 2. Öğrencilerle İlgili Bilgiler..... | 110 |
| 3. 7. 3. Okulların Özellikleri | 112 |
| 3. 7. 4. Öğrenimin Yönetilmesi..... | 113 |
| 3. 7. 4. 1. Derslerde Öğretmenin Rolü..... | 113 |
| 3. 7. 4. 2. Öğretmenlerin Dersleri Sunum Biçimleri..... | 116 |
| 3. 7. 4. 3. Derslerde Dilsel Farklılıkların Bütünleştirilmesi | 118 |
| 3. 7. 4. 4. Derslerde Kültürel Yetinin Bütünleştirilmesi | 119 |
| 3. 7. 4. 5. Dil Edinim Fırsatları | 121 |
| 3. 7. 4. 6. Öğretmenin Tutumlar Üzerinde Çalışması | 122 |
| 3. 7. 4. 7. Derslerde Öğretmenin Rolü..... | 123 |
| 3. 7. 4. 8. Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınması | 125 |
| 3. 7. 4. 9 Geçmiş Öğrenme Deneyimlerinin Pekiştirilmesi | 126 |
| 3. 7. 4. 10. Kullanılan Etkinlikler..... | 127 |
| 3. 7. 5. Öğrenme Atmosferinin Oluşturulması | 128 |
| 3. 7. 6. Öğrenci Gereksinimlerinin Karşlanması | 130 |
| 3. 7. 7. Sınıf Etkileşimi..... | 133 |
| 3. 7. 7. 1. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi..... | 135 |
| 3. 7. 7. 2. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi..... | 137 |
| 3. 7. 8. Araç-Gereç Kullanımı | 138 |
| 3. 7. 9. Değerlendirme..... | 140 |
| 3. 7. 10. Proje Çalışmaları..... | 141 |
| 3. 8. Görüşmeden Elde Edilen Verinin Çözümlemesi..... | 144 |
| 3. 8. 1. Öğretmenler ile İlgili Bilgiler | 144 |
| 3. 8. 2. Öğrenci Grupları ve Okul Ortamları ile İlgili Bilgiler | 147 |

| | |
|--|------------|
| 3. 8. 3. Öğretmenlerin Yürüttükleri Projeler | 150 |
| 3. 8. 4. Öğretimi Planlama | 159 |
| 3. 8. 5. Beceri Gelişimi..... | 163 |
| 3. 8. 6 Kültürün Derslerdeki Rolü..... | 166 |
| 3. 8. 7. Etkinlikler ve Sınıf Çalışmaları..... | 170 |
| 3. 8. 8. Araç-Gereç Kullanımı..... | 172 |
| 3. 8. 9. Öğrenci Gereksinimlerini Karşılama | 174 |
| 3. 8. 10. Ölçme ve Değerlendirme..... | 177 |
| 3. 8. 11. AB Dil Politikası ve OBM ile İlgili Düşünceler..... | 180 |
| 4. TÜRKİYE ÖRNEĞİ..... | 190 |
| 4. 1. Araştırma Modeli..... | 190 |
| 4. 2. Çalışma Evreni | 190 |
| 4. 3. Örneklem | 192 |
| 4. 4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi | 195 |
| 4. 5. Öğretmen Eğitimcileri ile İlgili Bilgiler..... | 197 |
| 4. 6. Öğretmen Eğitimcilerinin Verdikleri Dersler..... | 199 |
| 4. 7. Öğretmen Eğitimcilerinin OBM ile İlgili Bilgileri..... | 203 |
| 4. 8. OBM'nin Öğretmen Eğitiminde Kullanılması | 204 |
| 4. 9. OBM'nin Öğretmen Eğitiminde Kullanım Düzeyi | 207 |
| 4. 10. Öğretmen Yetiştirme Programı ile İlgili Düşünceler | 210 |
| 4. 11. OBM Uyumlu Program için Ders Önerileri | 216 |
| 4. 12. OBM Uyumlu Programda Bulunması Gereken Özellikler | 219 |
| 5. YABANCI DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAM ÖNERİSİ | 222 |
| 5. 1. Öğretmen Yeterlilikleri ve Türkiye'de Yürütülen Çalışmalar | 222 |
| 5. 2. Öğretmen Yeterlilikleri ve AB'de Yürütülen Çalışmalar | 234 |
| 5. 3. Öğretmen Yeterlilikleri ile İlgili Diğer Çalışmalar | 243 |
| 5. 4. Öğretmen Yeterlilikleri Dışındaki Çalışmalar..... | 244 |
| 5. 5. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Program Önerisi..... | 245 |
| 5. 6. Program Önerisi Yaklaşımı | 248 |
| 5. 7. Program Önerisi Bileşenleri | 252 |
| 5. 8. Program Önerisinde Aday Yabancı Dil Öğretmeni..... | 253 |
| 5. 9. Program Önerisinin Hedefleri | 255 |

| | |
|--|------------|
| 5. 9. 1. Genel Hedefler | 256 |
| 5. 9. 2. Aday Öğretmenler Açısından Hedefler..... | 257 |
| 5. 9. 3. Program Geliştirme Uzmanları Açısından Hedefler | 258 |
| 5. 9.4. Öğretmen Eğitimcileri Açısından Hedefler | 259 |
| 5. 9. 5. Yabancı Dil Öğretmenleri Açısından Hedefler..... | 260 |
| 5. 9. 6. Yöneticiler ve İşverenler Açısından Hedefler..... | 260 |
| 5. 10. Program Önerisi Geliştirme Süreci Aşamaları | 261 |
| 5. 11. Program Sürecinde Yapılması Gereken Yasal Düzenlemeler..... | 262 |
| 5. 12. Öğretmen Yetiştirme Programı Unsurları | 267 |
| 5. 12. 1. Diğer Alanlarla İlişki..... | 267 |
| 5. 12. 2. Dersler ve İçerikleri | 268 |
| 5. 12. 3. Fiziksel Koşullar | 273 |
| 5. 12. 4. Program Dışı Etkinlikler | 274 |
| 5. 12. 5. Diğer Paydaşlarla Bağlantı ve İlişkiler | 275 |
| 5. 13. Aday Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme | 276 |
| 5. 13. 1. Dilsel Yeterlilikler..... | 276 |
| 5. 13. 1. 1. Anadili Yeterlilikleri..... | 276 |
| 5. 13. 1. 2. Öğreteceği Yabancı Dil Yeterlilikleri..... | 278 |
| 5. 13. 1. 3. Diğer Yabancı Dillerdeki Yeterlilikler..... | 286 |
| 5. 13. 2. Strateji Kullanımı Yeterlilikleri | 291 |
| 5. 13. 3. Kültürel Yeterlilikler..... | 295 |
| 5. 13. 4. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlilikleri | 301 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER | 306 |
| ÖZET | 319 |
| ABSTRACT..... | 321 |
| KAYNAKÇA..... | 323 |
| EKLER..... | 345 |

ÖNSÖZ

Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi aracılığı ile eğitim ve yabancı dil öğretimi alanında bir ortaklık sunmak amacıyla tüm ülkeleri etkileyen düzenlemelere gitmekte ve ortak bir anlayışın geliştirilmesi için öneriler getirmektedir. Bu bağlamda, uzun süreli çalışmalar sonucunda konseyin belirlediği hedefler doğrultusunda hazırlanan “Ortak Başvuru Metni” (OBM) yabancı dil öğretimini nasıl düzenleneceği ile ilgili bir çerçeve sunmaktadır. AB aday ülke konumunda olan Türkiye'nin bu birliğin eğitim politikalarında belirlediği ilkeleri uygulamaya geçirmesi beklenmektedir. Bu süreçte eğitim kurumları ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu çalışmada, Almanya yabancı dil öğretimi örneği ve Türkiye'de öğretmen yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin görüş ve önerileri doğrultusunda OBM uyumlu yabancı dil öğretmeni yetiştirme program önerisi getirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarının AB ile ilişkili çalışmalara katkı sağlayacağı ve öğretmen eğitiminde böylesi bir programa olan gereksinimi gidereceği düşünölmektedir.

Tez toplam altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm problem, alt problem, tezin amacı, önemi, sayılılar ve sınırlılıkları içermektedir. İkinci bölümde, tezin genel çerçevesini oluşturan kuramsal çerçeve sunulmuştur. Üçüncü bölümde, Almanya örneği, araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verinin çözümlenmesi başlıkları ile betimlenmiştir. Tezin dördüncü bölümünde Türkiye örneği, araştırma modeli, örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi ve verinin çözümlenmesi ile ilgili bilgi sunularak paylaşılmıştır. Beşinci bölümde, öğretmen yetiştirme program önerisi sunulmaktadır. Tezin altıncı bölümü sonuç ve önerileri içermektedir.

Elif KIR

Ankara, 2011

TEŞEKKÜR

Uzun ve yoğun doktora yolculuğumda desteklerini esirgemeyen çok değerli insanlarla tanışmış olmak benim için ifade edilemez bir duygu. Başta benim için örnek bir bilim insanı olan tez danışmanım Prof. Dr. Engin Uzun'a teşekkürü borç bilirim. Doktora giriş sınavından derslere, yeterlilik sınavımdan tez izleme komitesine doktora sürecimin her aşamasında olduğu için kendimi şanslı hissettiğim sayın Prof. Dr. İclâl Ergenç hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Değerli katkıları ile beni yüreklendiren sayın hocam

Prof. Dr. Nalan Büyükkantarcıoğlu'na çok teşekkür ederim.

Doktora dersleri sürecinde bizlere katkı sağlayan değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Ayşe Kıran, Prof. Dr. Özcan Demirel, Prof. Dr. Osman Toklu, Doç. Dr. Dilek Peçenek, Doç. Dr. Özgür Aydın ve Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay'a çok teşekkür ederim. Doktora sürecinde hem şehir hem ülke dışında en ufak sıkıntıda bana yardımcı olan Dr. Elif Arıca Akkök ve Araş. Gör. Ümit Bozkurt'a enerjilerinin daim olması dileğimle teşekkür ederim.

Ülkelerarası bir tez çalışmasında yaşanabilecek tüm zorlukları en aza indirmeye çalışan "ziyaretçi araştırmacı" değil ev sahibiymişim gibi davranan Humboldt Üniversitesi Fach Didaktik bölüm başkanı sayın Prof. Dr. Stephan Breidbach'a çok teşekkür etmek istiyorum. Görüşleri, sağladıkları araştırma olanakları ve tüm diğer katkıları için başta Dr. Anne Mihan ve Dr. Heike Wedel olmak üzere Fach Didaktik bölümünün tüm çalışanlarına teşekkür ederim. Beni okullarında misafir eden, görüşmelere tahmin ettiğimden çok daha fazla ilgi göstererek araştırmama katkı sağlayan tüm yabancı dil öğretmenlerine sonsuz teşekkürler. Sayenizde Humbolt Üniversitesi ve Berlin benim için unutulmayacak bir yere sahip oldu.

Doktora yolculuğum sırasında katkılarını eksik etmeyen Prof. Dr. Münire Erden, Yrd. Doç. Dr. Suzan Kavanoz ve Yrd. Doç. Dr. Gülru Yüksel şahsında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin adını yazamadığım tüm öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve çalışanlarına çok teşekkür ederim. 100. Kuruluş yılını kutlayan üniversitemin dokuz yıldır bir üyesi olmak çok gurur verici. Doktora sürecine beraber başladığımız oda arkadaşım Araş. Gör. Emrah Özcan ve aramıza katılarak her ikimize de destek vermekten yorgun düşen Araş. Gör. Gülümser Efeoğlu'na çok teşekkür ederim. Benim doktorayı bitirmem için sabırsızlanan yabancı diller eğitimi bölümünün umut dolu öğrencilerine özellikle 2009 mezunlarımıza ayrıca teşekkürler.

Doktora yolculuğu ve yorgunluğu destek ve sevgi ile aşıyor. Bunun en güzel örneğini gösteren çok değerli dostum Zekiye Ark'a ve bana her fırsatta yılmamayı öğreten çok sevgili dostum İlknur Topal'a varlıkları için teşekkür ederim. Teşekkürün her zaman az kalacağı, bu zorlu süreçte bazen benden çok yorulduklarını düşündüğüm sevgili annem Ayhan Kır, babam Mehmet Kır ve kız kardeşim Ebru Kır'a çok minnettarım. Hayatıma anlam katan sizler hep zorları kolaylaştırdınız.

Tablolar Listesi

| | |
|--|-----|
| Tablo 1: Ortak Başvuru Düzeyleri | 18 |
| Tablo 2: ALTE ve OBM Arasındaki Eşdeğerlilik Gösterimi | 27 |
| Tablo 3: Gözlem Okulları Hakkında Bilgi | 81 |
| Tablo 4: Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenlerle İlgili Bilgiler | 108 |
| Tablo 5: İkidilli ve Üçdilli Öğrencilerin Dağılımı | 118 |
| Tablo 6: Derslerde Geliştirilen Stratejiler | 124 |
| Tablo 7: Anketin Gönderildiği Fakülte ve Bölümlerle İlgili Bilgiler | 192 |
| Tablo 8: Ankete Katılanların Üniversite ve İllere Göre Dağılımı | 194 |
| Tablo 9: Öğretmen Eğitimcilerinin Verdikleri Dersler | 200 |
| Tablo 10: OBM'nin Öğretmen Eğitiminde Kullanılması ile İlgili Gerekçeler | 205 |
| Tablo 11: OBM'de Geçen Özelliklerin İçeriğe Alındığı Dersler..... | 208 |
| Tablo 12: Derslerin İçeriğine Alınan OBM Özellikleri | 209 |
| Tablo 13: Örtüşen Kazanımlar | 214 |
| Tablo 14: OBM Uyumlu Program Özellikleri Uzman Görüşü | 219 |

Grafikler Listesi

| | |
|--|-----|
| Grafik 1: İngilizce Öğretmenlerinin Bitirdiği Diğer Bölümler | 145 |
| Grafik 2: Seçmeli Yabancı Dil (3. Yabancı Dil) Derslerinin Dağılımı | 148 |
| Grafik 3: Öğretmen Eğitimcilerinin Cinsiyet Dağılımı | 197 |
| Grafik 4: Öğretmen Eğitimcilerinin Yaş Dağılımı | 198 |
| Grafik 5: Öğretmen Eğitimcilerinin Ünvanlara Göre Dağılımı | 199 |
| Grafik 6: OBM ile İlgili Ön Bilgiler | 203 |
| Grafik 7: AB Yabancı Dil Öğretimi Çalışmalarının Takibi | 204 |
| Grafik 8: OBM'nin Öğretmen Eğitiminde Kullanılması ile İlgili Düşünceler | 204 |
| Grafik 9: OBM'nin Ders İçeriğine Alınma Oranı | 207 |
| Grafik 10: OBM Uyumlu Program Sunulup Sunulmadığına İlişkin Görüşler | 210 |
| Grafik 11: Öğretmen Adaylarının OBM Bilgisi Hakkında Görüşler..... | 211 |

Şekiller Listesi

| | |
|---|-----|
| Şekil 1: Öğretmen Yetiştirme Program Yaklaşımı | 248 |
| Şekil 2: Öğretmen Yetiştirme Program Bileşenleri | 252 |
| Şekil 3: Aday Yabancı Dil Öğretmeninin Yeterlilikleri | 253 |
| Şekil 4: Program Önerisi Geliştirme Süreci | 261 |
| Şekil 5: Bölüm 1, 2 ve 3 Hedefleri | 294 |
| Şekil 6: Bölüm 4 Hedefleri | 300 |
| Şekil 7: Bölüm 5 Hedefleri | 302 |

Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

CEF: Common European Framework

HİE: Hizmetiçi Eğitim

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OBM: Ortak Başvuru Metni

ÖE: Öğretmen Eğitimi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma problemi, çalışmanın amacı, alt problemleri, önemi, sayıltıları, kapsam ve sınırlılıkları ve araştırmanın yöntemi yer almaktadır.

1. 1. Tezin Adı

Ortak Başvuru Metni (OBM) bağlamında dil öğretmeni eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaları.

1. 2. Araştırma Problemi

Avrupa Birliği (AB), yirmi yedi Avrupa ülkesinden oluşan uluslararası bir kuruluştur (Günüğur, 2007:45). Aday ülke konumunda olan Türkiye'nin AB ile bütünleşme çalışmaları uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Türkiye birliğe ortaklık başvurusunu 1959 yılında yapmış ancak, AB ile uyum çalışmaları, 1999 yılında, tam üyelik için resmi görüşmelerin başlaması ile hızlanmıştır. (TOBB, 2002:2). Birliğin 1990'lı

yıllardan itibaren yaptığı yeni düzenlemeler ile birlik içerisinde ortak hareketlilik anlayışını güçlendirmesi (Özpençe, 2009:12) ve Lizbon stratejisi çerçevesinde belirlenen “AB’nin dünyanın en rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonomiye sahip olma” hedefi (İKV, 2010:4) AB ülkelerinin eğitim politikalarını ortak bir anlayış ile düzenlemelerine neden olmuştur. Bu nedenle, Türkiye de AB’ye uyum çalışmaları sürecinde eğitim ve yabancı dil öğretimi alanında birçok değişikliğin yapılmasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda, AB standartlarına uyum sağlama ve denklik konuları eğitim alanındaki öncelikli konular arasına alınmıştır (Demirel, 2003).

Türkiye’nin de 1950 yılından beri üyesi olduğu Avrupa Konseyi, Avrupa’daki çeşitli dilleri ve kültürleri, geliştirilmesi ve korunması gereken ortak bir miras olarak görmektedir. Konsey, birden fazla dil bilme ile Avrupa’daki çeşitli ulusların bir araya geleceğini, insanların daha rahat dolaşabileceklerini, karşılıklı anlayışın güçleneceğini ve ön yargıların ortadan kalkacağını savunmaktadır (Beacco ve Bayram, 2003: 14-20). Bu doğrultuda, birden fazla yabancı dil bilen, kültürlerarası yetiye sahip bireylerin yetiştirilmesi konusunda ortak bir dil öğretim anlayışı geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Avrupa Konseyinin belirlediği dil politikasının amaç ve hedefleri doğrultusunda hazırlanan “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM), Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları ve bunun gibi konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır” (Demirel, 2009:1).

Konseyin, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında öngördüğü yenilik ve değişikliklerin belirtildiği bu kaynak metinde dil dosyası, dil pasaportu, dil öğretiminde teknoloji kullanımı, ortak dil ölçütleri gibi izlenice hazırlamadan değerlendirmeye kadar birçok alan için öneriler sunulmaktadır. Ayrıca, metinde yabancı dil öğrencilerinin öğrendikleri dilleri iletişim kurmada kullanabilmeleri için neleri bilmeleri ve bu dilde yetkinlik kazanmak için hangi yetilerini geliştirmeleri gerektiği kapsamlı bir biçimde açıklanmaktadır. OBM yabancı dil öğretimi alanına kendini değerlendirme, öğrenci özerkliği ve kültürlerarası farkındalık kavramlarını da kazandırmıştır (İşisığ ve Demirel, 2010: 193).

Konseye üye ülkelerin OBM’de geçen unsurları ve önerileri yabancı dil öğretim politikalarını hazırlarken ve uygulama sürecinde dikkate almaları beklenmektedir. Bu süreç, AB ülkeleri ile ortak bir öğretimin yapılması ve ileride ortaya çıkabilecek sorunların en aza indirilmesi için oldukça önemlidir.

Türkiye, bu konseyin üyesi olarak 1949 yılından beri yabancı dil öğretimi alanında yapılan değişiklikleri uygulamaya geçirmeye çalışmaktadır. Ancak, dil öğretim politikaları hazırlanırken “yukardan aşağıya işleme” (Kocaman ve Osam, 2000: 148) ya da “genelden özele” diye adlandırabileceğimiz bir sistem uygulanmakta yani kararlar merkezi olarak yetkililer tarafından alınmaktadır. Bunun sonucu olarak kararlar uygulamaya konulduktan sonra uygulama sürecinde sorunlar çıkabilmektedir. OBM’nin yabancı dil öğretiminde kullanılması bağlamında, AB ülke örneklerinin sunulmaması, öğretmen eğitiminin OBM metni ile ilgili kısıtlı bilgiler içermesi ve OBM uygulamaları ile ilgili eğitim almış az sayıda öğretmenin

bulunması yabancı dil öğretiminde ortaklık sağlamayı amaçlayan Türkiye için sorun oluşturmaktadır.

1. 3. Problem ve Alt Problemler

Araştırma, “Almanya uygulama örneği ve yabancı dil öğretmenlerinin görüş ve önerilerinden yararlanarak Türkiye’de görev yapan öğretmen eğitimcilerinin görüş ve önerileri doğrultusunda OBM uyumlu nasıl bir öğretmen yetiştirme program önerisi hazırlanabilir?” sorusuna yanıt aramaktadır.

Bu problem çerçevesinde yanıt aranacak alt problemler şunlardır;

1. Almanya’da görev yapan yabancı dil öğretmenleri OBM’de önerilen unsurları ne derece ve nasıl uygulamaya geçirmektedirler?
2. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin OBM ile ilgili bilgi düzeyleri, tutumları, görüşleri ve önerileri nelerdir?
3. Almanya örneğinden yararlanarak ve OBM’deki unsurların betimlenmesi ile nasıl bir yabancı dil öğretmeni yetiştirme program önerisi getirilebilir?

4. OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme program önerisinin içermesi gereken öğretmen yeterlilikleri nelerdir?
5. OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme program önerisinin içermesi gereken öğretmen yeterlilikleri nasıl tanımlanabilir?
6. OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme program önerisi için Türkiye’de öğretmen yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin önerileri ve görüşleri nelerdir?

1. 4. Tezin Konusu

Bu tezde, Avrupa Konseyi’nin yabancı dil öğretimi politikasını belirleyen OBM’de öne çıkan unsurların AB kurucu üyelerinden Almanya’daki yabancı dil öğretmenleri tarafından öğretim sürecinde uygulamaya geçirilme biçimleri ve bu uygulamalarla ilgili görüşleri konusu ele alınmaktadır. Ayrıca, tez konusu OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme program önerisi getirilmesi amacı ile metinde yer alan belirtkelerin tanımlanması ve öğretmen adaylarının edinmesi gereken yeterliliklerin öğretmen eğitimcilerinin görüş ve önerileri doğrultusunda saptanmasını da içermektedir.

1. 5. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı, Avrupa Konseyi ve AB'nin kurucu üyelerinden olan Almanya'da görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin konseyin hazırladığı OBM' de öne çıkan yabancı dil öğretim ilkeleri ile ilgili bilgi düzeyleri, tutumları, görüşleri ve sınıf içi uygulamaları konusunda bilgi alarak Almanya örneğini betimlemek; bu betimleme doğrultusunda Türkiye'deki üniversitelerin yabancı diller eğitimi bölümlerinde, yabancı dil öğretmeni yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin OBM bağlamında yabancı dil öğretmeni yetiştirme ile ilgili görüş ve önerilerini alarak AB'nin yabancı dil öğretim politikası ile uyumlu yabancı dil öğretmeni yetiştirme program önerisi getirmektir.

1. 6. Tezin Önemi

Avrupa Konseyi'nin belirlediği yabancı dil öğretimi ve öğrenimi hedefleri doğrultusunda ortak bir çerçeve sunan OBM'nin içerdiği özellikler bütün alanları etkilemekle birlikte öğretim sürecinin temel unsurlarından olan öğretmenlerin bu değişimlere hazırlanmasını öncelikle gerekli kılmaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin öğretim sürecini düzenlerken gereksinim duyacakları ve AB dil öğretim politikaları doğrultusunda edinmeleri gereken yeterlilikleri

geliştirebilecekleri bir eğitimin sunulması süreçte karşılaşılabilecek olası sorunları en aza indirerek nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesini sağlayacaktır. Bu çalışma öncelikle, OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme program önerisi getirmesi açısından önem taşımaktadır. Çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan en önemli özellik ise Avrupa Konseyi'nin önerileri doğrultusunda yabancı dil öğretiminin OBM'ye uygun biçimde düzenlendiği Almanya örneğinin sunulmasıdır. Almanya'da görev yapmakta olan yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları, deneyimleri ve görüşlerinden program önerisinin hazırlanmasında yararlanılmıştır. Ayrıca, çalışma program önerisinin hazırlanmasında, Türkiye'deki farklı üniversitelerin yabancı diller eğitimi bölümlerinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin görüş ve önerilerini içermesi açısından da önemlidir.

Türkiye'de OBM uyumlu bir program önerisi hazırlanmasına ilişkin benzer bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmanın, Almanya örneği çerçevesinde Avrupa tarafından önerilen ortak yabancı dil öğretiminin düzenlenmesi ve yabancı dil öğretmenlerinin eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 7. Sayıtlar

1. Araştırmada görev alan araştırmacı araştırma etik kurallarına uygun davranmıştır.

2. Veri toplama araçlarının geçerliliği konusunda kendisine başvuru uzmanların görüşleri yeterli kabul edilmiştir.
3. Derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin dersleri gerçek uygulamalarını yansıtmaktadır.
4. Öğretmenler görüşmelerde gerçek düşüncelerini ifade etmişlerdir.
5. Öğretmen eğitimcileri ankette gerçek düşüncülerini ifade etmişlerdir.

1. 8. Sınırlılıklar

Araştırma, aşağıda belirtilen sınırlar çerçevesinde yapılmıştır:

1. Araştırmanın gözlem çalışması 2009-2010 öğretim yılı Almanya, Berlin ilindeki dört okul ve altı öğretmen ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın görüşme çalışması 2009-2010 öğretim yılı Almanya, Berlin ilinde görevli 38 öğretmen ile sınırlıdır.

3. Araştırmaya, sahip olunan olanakların farklı olacağı düşüncesiyle özel okul öğretmenleri dahil edilmemiş; araştırma, yalnızca örnekleme giren il ve ilçelerdeki devlet okullarındaki görevli (ilköğretim ve lise) öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.

4. Türkiye’de anket yolu ile toplanan uzman görüşü 2010-2011 öğretim yılında 32 üniversitede görevli 75 öğretmen eğitimcisi ile sınırlıdır.

5. Araştırma verisi gözlem, görüşme ve anket ile elde edilen veri ile sınırlıdır.

1. 9. Yöntem

Araştırmada, Almanya örneğinin betimlenmesi için tanımlayıcı nitelikte kesitsel bir araştırma yürütülmüştür. Nitel veri toplama aracı olarak pilot çalışması yapılarak geliştirilen gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır.

Türkiye’de görev yapan öğretmen eğitimcilerinin görüş, öneri ve uygulamalarını öğrenmek için nicel veri toplama yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmen eğitimcilerinden geliştirilen bir anket yardımı ile veri toplanmıştır. Araştırma sorularının yanıtlanmasında “araştırmacı uygulama” ve “ortak eylemsel araştırma” yöntemleri kullanılmıştır.

Almanya bağlamında veri, araştırmacı tarafından “katılımcı gözlemci” rolünde “teknik tarafsızlık” ve bilindik durumların yabancı duruşu ile gözlenmesine olanak sağlayan “dikkatli tarafsızlık” ilkeleri (Halliday, 2001:178-179) kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca, gözlemci olarak yaşanabilecek olası ikilemlerin ortadan kaldırılması için teyp kaydı alınmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Avrupa Komisyonu Dil Politikası Çalışmaları

Avrupa Komisyonu, 5 Mayıs 1949 tarihinde 10 ülkenin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç) katılımıyla kurulmuştur. Türkiye de aynı yıl komisyona katılmışlardır. Komisyonun merkezi Fransa, Strasbourg'dadır. Avrupa Birliği ve Avrupa Komisyonu bağımsız kuruluşlardır ancak Avrupa Birliğine üye 27 ülke aynı zamanda Avrupa Komisyonunun da üyesidir. Komisyon şu an 47 üye ülkeden oluşmaktadır (Council of Europe, 2007:7). Komisyona bağlı "Bakanlar Komitesi", "Avrupa Parlamentosu Meclisi", "Yerel ve Bölgesel Yetkililer Kongresi" ve "Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi" olmak üzere dört ana merkez bulunmaktadır.

1970'lerden itibaren Avrupa Komisyonu ve Avrupa Birliğine üye ülkeler, daha iyi bir yabancı dil öğretiminin desteklenmesi için gerekli koşulların sağlanmasını, eğitim alanında uygulanan eylem planına almışlardır. Dil öğretiminin desteklenmesi AB'nin hareketlilik, ortaklık ve bilgiye dayalı dinamik ekonomi olma gibi kararları ile doğrudan ilişkilidir. Avrupa vatandaşları tatil, çalışma ve eğitim amaçları ile farklı ülkelere gitmekte ve 500 bine yakın öğrencinin Erasmus programı ile başka bir üniversitede öğrenim gördüğü bilinmektedir. Bu durum, birçok Avrupa ülkesinde

ilkokul düzeyinde ikinci bir Avrupa dilinin öğretilmesi sonucunu doğurmuştur. Avrupalıların yüzde 56'sının ileri düzeyde yabancı dil bildikleri ve en çok tercih edilen dillerin İngilizce, Fransızca ve Almanca olduğu belirtilmektedir (Keskin, 2010: 24-25). 2002 yılından başlayarak erken yaşlarda dil öğretiminin başlanması ve en az iki yabancı dilin öğretilmesi yabancı dil öğretiminin başlıca amaçlarından biri olmuştur. Yabancı dil öğretimi için belirlenen bu hedefin, Avrupa Birliği'nin rekabete ve bilgiye dayalı ekonomiye sahip olma ana hedefine ulaşmak için öngördüğü stratejilerden biri olduğu belirtilmektedir (EURYDICE, 2005a:2). Avrupa'daki dil çeşitliliği de üzerinde önemle durulan konulardan birisidir. Örneğin, 1 Mayıs 2004 tarihinde Avrupa Birliği, 20 üye ülkede kullanılan dili birliğin resmi dilleri olarak tanımıştır. Bu diller, Çekçe, Danca dili, Almanca, İngilizce, Estonya dili, Hollanda dili, Fince, Fransızca, Yunanca, Macarca, İtalyanca, Letonca, Litvanya dili, Malta dili, Lehçe, Portekizce, Slovakça, Slovence, İspanyolca ve İsveç dilidir (EURYDICE, 2005b:16). Avrupa Komisyonunun resmi dilleri İngilizce ve Fransızcadır ancak Almanca, İtalyanca ve Rusça da komisyonda kullanılan dillerdir (www.coe.int).

Dil politikalarının oluşturulmasında üç önemli ilkeden yararlanılmıştır (OBM, 2001:2). Bunlar:

- Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış haline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır.

- Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı anadile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir ve bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.
- Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde, mevcut ilkelerindeki işbirliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak, Avrupa düzeyinde daha büyük bir yaklaşma elde edilebileceklerdir.

Bu ilkeler doğrultusunda yapılan eylem planında modern dil öğrenimi alanında öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ile araç-gereç üretimi ve etkili bir Avrupa sistemi oluşturarak, dilin öğrenme, öğretim, araştırma boyutlarının tamamını kapsayan ve bilgi teknolojilerinden tam anlamıyla yararlanan bir bilgi alış verişini sağlamak için gereken adımların atılması kararlaştırılmıştır.

2. 2. Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metni

OBM olarak adlandırılan metin, Avrupa Konseyinin 40 yılı aşkın süredir modern diller alanında yaptığı proje çalışmaları ile şekillenmiştir. Van Ek tarafından hazırlanan “eşik düzeyi” (Kocaman ve Osam, 2000:148) çalışması gibi dil öğrenme düzeylerini belirterek detaylı izleme çalışmalarına öncülük etmektedir. Konseyin bu alandaki diğer çalışmaları gibi bu metin de eylem odaklı, öğrenci merkezlidir ve

Avrupa'daki hareketliliği desteklemek amacı ile çok dil öğrenmeyi özendirme gibi politik bir amacı da içermektedir (Heyworth, 2006: 181).

260 sayfalık bu eser toplam dokuz bölümden oluşmaktadır. 1. bölüm çerçeve'nin işlevlerini belirtip, Avrupa Konseyi'nin genel dil politikasını anlatmakta, çok dilliliği yaygınlaştırıp Avrupa'nın dilsel ve kültürel farklılığını yansıtmamanın önemi üzerinde durmakta ve tüm bunlar için gerekli ölçütleri sıralamaktadır. 2. bölüm "eylem-düzenlemeli" dil öğrenim yaklaşımının detaylarını açıklamaktadır. 3. bölüm ise dil kullanım düzlemleri ve dil kullanım yetkinlik derecelerinin tanımına ayrılmıştır. 4. bölümde dil öğrenim durumları, alanları, kurumları, bağlamları ve bu olgularla bireyin psikolojik bağlantıları açıklanmaktadır. Çerçeve kullanıcısının veya dil öğrencisinin sahip olması olası ya da dil öğrenim süreci içinde geliştirebileceği yetenekleri 5. bölümde açıklanmaktadır. 6., 7. ve 8. bölümler çerçevenin dil öğrenimi ve öğretim süreçleriyle doğrudan ilgilenen "edinme" ve "öğrenme" arasındaki ilişkiyi açıklamakta ve bireyin çok dillilik yeteneğinin geliştirilmesi için öneriler sunmaktadır. En son bölüm olan dokuzuncu bölüm ise ölçme ve değerlendirme kavramlarını geçerlilik ve güvenilirlik başta olmak üzere detaylı bir şekilde açıklamaktadır (Uzun, 2005).

OBM'de öne çıkan noktalar metinde belirtildiği gibi şöyle sıralanabilir (OBM, 2001:2-9):

- Dillerin kurulmuş olduğu/kullanıldığı kültür bağlamı.

- Yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeyleri.
- Modern diller alanında çalışan uzmanların karşılaştığı, Avrupa'daki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim engellerinin üstesinden gelinmesi.
- Eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici öğretmenlere, sınav kurullarına ve benzer birimlere çabalarını düzenleyip eşgüdümleştirerek ve sorumlusu oldukları öğrencilerin gerçek gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamak.
- Modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü artırmak.
- Nesnel ölçütler ile farklı öğrenim bağlamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasının kolaylaştırması ve bu sayede Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olmak.
- Dil öğrencisinin dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerini zenginleştirerek öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmak.

Konsey tarafından hazırlanan metnin ayrıca üç temel hedefi olduğu belirtilmektedir.

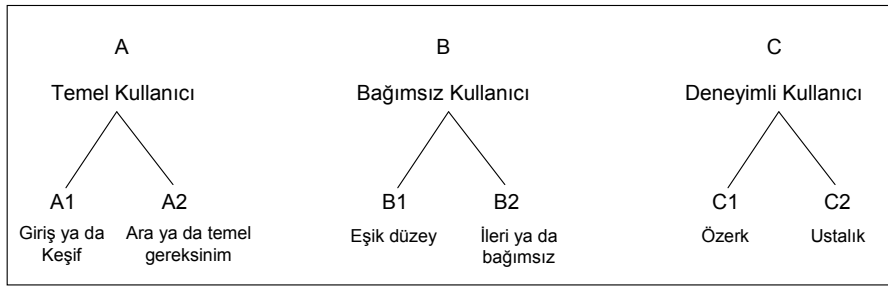
Bunlar metindeki sırasıyla (OBM, 2001:3):

1. Diğer üye devletlerin (ya da bu ülkelerdeki toplulukların) dilini öğrenebilmek ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için gereken dil becerilerinin etkili biçimde edinilmesini sağlamak ve bu bağlamda;

- 1.1. *Başka bir ülkede bulunanların günlük işlerinde kullanacakları iletişimi ve ülkeye gelen yabancıların iletişimini kolaylaştıracak dil bilgisini sağlamak;*
 - 1.2. *Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerin görüş ve düşünce, duygu paylaşımını ve iletişimini sağlamak;*
 - 1.3. *Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının ve kültürel miraslarının; yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı biçimde anlaşılmasını sağlamak.*
2. Dil öğrenme sistemlerinin Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamında aşamalı olarak, aşağıdaki şekilde geliştirilmesi;
 - 2.1. *Dil öğretme ve öğrenme ilkelerini öğrencilerin ihtiyaç, güdülenmişlik düzeyi, özellik ve kökenlerine göre temellendirmek;*
 - 2.2. *Doğru ve gerçekçi hedefleri mümkün olduğunca kesin yargılarla tanımlamak;*
 - 2.3. *Uygun yöntem ve araç-gereçleri geliştirmek;*
 - 2.4. *Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun araç ve gereçleri geliştirmek.*
3. Bütün eğitim düzeylerinde, özel ihtiyaçlarına uygun iletişim yetisini farklı öğrenci türleri ve sınıflarına kazandırmak için gereken öğretim yöntemlerini ve araç-gereçleri ortaya koyacak araştırma ve geliştirme programları oluşturmak.

2. 2. 1. OBM İzence Hazırlama İlkeleri

OBM uzman olmayan kullanıcılar, öğretmen ve izence hazırlayanlara referans sağlamak amacıyla A, B ve C olarak **üç genel düzeyli** bir bölümlenmeden yola çıkarak “üstmetin” türünden aşağıdaki tabloda belirtildiği gibi bir **ağaç gösterimini** benimser. Bu bütüncül yaklaşımla amaç öğretmenlerle izence hazırlayıcıların arasındaki iletişimi kolaylaştırmaktır (OBM, 2001:23).



Her bir kullanıcının özellikleri “yapabilme yetileri” ya da “-e bilirlik betimleyicileri” olarak adlandırılan tanımlayıcılar ile açıklanmıştır. Farklı kullanıcı düzeyleri için hazırlanan “yapabilme” sözceleri kullanıcı odaklıdır ve öğrencinin yabancı bir dilde gerçekte ne yapabildiğini betimleyen bir dizi edim odaklı ayırıcıları geliştirerek geçerli kılmayı hedefler. Ortak başvuru düzeylerindeki tanım ölçekleri, ölçüt setini geliştirmede veya var olan ölçütler tarafından belirlenen standartları ortak düzeylere haritalandırmakta kullanılabilir.

Heyworth'un (2006:182) belirttiği gibi bu ortak referans düzeyleri öğretim ve değerlendirme kuruluşları tarafından giderek yaygın bir biçimde kullanılmakta ve yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında kullanılmaktadır. İlerleyen bölümlerde açıklanacak olan "Avrupa Dil Portfolyosu" içindeki çalışmaların temelini de yine bu referans düzeyleri oluşturmaktadır.

OBM'nin hedeflerinden birisi de paydaşlara-katılımcılara farklı nitelendirme dizgeleri arasında karşılaştırma yapmalarını kolaylaştırmak amacıyla var olan standartlar, değerlendirme ve sınavların gerektirdiği yeterlik düzeylerini betimleyebilmelerine yardımcı olmaktır. **Betimlemeli Taslak ve Ortak Başvuru Düzeyleri** bu amaçla geliştirilmiştir. Bir araya getirildiklerinde, kullanıcıların dizgelerini betimlemede yararlanabilecekleri kavramsal bir çözümlene çizelgesi oluştururlar. Metinde genel olarak tanımlanan düzeyler, sırasıyla şöyledir (OBM, 2001:23-24):

Tablo 1: Ortak Başvuru Düzeyleri

| | | |
|------------------------|-----------|---|
| DENEYİMLİ KULLANICI | C2 | Okuduğu ve duyduğu her şeyin tamamını neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı anlam farklılıklarını ayırt edebilir. |
| | C1 | Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, eklemleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir. |

| | | |
|-----------------------|-----------|--|
| BAĞIMSIZ KULLANICI | B2 | Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal dil konuşuru ile ne kendisi ne de karşısındaki için zorluk içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir. |
| | B1 | Açık ve temel bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu olduğunda ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatılabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir. |
| TEMEL KULLANICI | A2 | Tek tümceleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir. |
| | A1 | Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın sözceleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular —örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine— ve aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir biçimde iletişim kurabilir. |

OBM’de izlence tasarımında üç ilke öne çıkmaktadır. İlk olarak, yabancı dil izlencesi çok dilliliği ve dil çeşitliliğini güdüleme amacı taşımaktadır. Bu ilke, herhangi bir dili öğrenme ve öğretme konusunda, eğitim sisteminde sunulan diğer diller ve dil öğrencilerin çeşitli dil becerilerini geliştirme çabalarını geliştirmeye yöneliktir. İkinci olarak, bu çeşitliliğin sağlanması için okullarda, gereksiz tekrarlardan kaçınılmalı ve dil çeşitliliğinin kolaylaştırdığı beceri aktarımı ve ekonomik getirileri artırmak için sistemin sağlayacağı mali katkı düşünülmelidir. Örneğin, eğitim sisteminde, öğrencilerin öğrenimlerinin önceden belirlenmiş bir aşamasında iki yabancı dili öğrenmeye başlamaları mümkünse ve üçüncü bir dil öğrenme seçeneği sunulursa, her bir tercih edilen dildeki ilerleme türleri ve hedeflerinin mutlaka aynı olması gerekmemektedir. Üçüncü ilke ise yabancı dil öğretim izlencesinin ne sunulan her yabancı dil için ayrı bir programın ne de birçok dil için bütünleştirilmiş aynı programın kullanılmasını içermemesi gerekliliğidir. İzlence ile ilgili düzenlemelerde diller arasında aktarımsal beceriler dikkate alınmalı ve dil öğretim programında dil çeşitliliğini sağlamak için çok boyutlu ve modüler bir yaklaşım kullanılmalıdır (OBM, 2001:175-177).

2. 2. 2. OBM’de Belirtilen Yetiler

Dil öğrencisi ve kullanıcılarının genel yetileri kaynağı deneyim ya da resmi öğrenme ortamları olan “açıklayıcı bilgi” ve “beceriler ve uzmanlık bilgisi” olarak adlandırılan yeteneklerinden oluşur (OBM, 2001:100-123). Metinde belirtilen yetiler sırasıyla başlıklar altında özetlenmiştir:

Varoluş yetisi: Bireysel özelliklerin, örneğin bireyin kendini ve başkalarını algılayışı ve başkaları ile sosyal etkileşime katılma isteği gibi kişilik özellikleri ve tutumlarının toplamı olarak düşünülmektedir.

Öğrenme yetisi: Varoluş yetisini, açıklayıcı bilgi ve becerileri harekete geçiren ve çeşitli yeti türlerini kapsayan bir yetidir. Öğrenme yeteneği, ‘başkalık’ı nasıl keşfedeceğini bilme ya da keşfetmeye açık olma’ olarak tanımlanabilir. Burada başka olan, başka bir dil, başka bir kültür, başka insanlar veya yeni bilgi alanları olabilir.

Çok dillilik yetisi: Bu yeti bir, iki hatta üç dili birbirinden bağımsız biçimde, bir ‘anadili konuşucusu’nu model alarak öğrenmek yerine, bütün dilsel yetileri kapsayan bir dilsel birikim geliştirmeyi amaç edinmektedir. Bu durum şüphesiz, eğitim kurumlarında öğretilen dillerin çeşitlendirilmesini ve öğrencilere çok dillilik yetisini geliştirme olanağı verilmesi gereğini de getirmiştir.

Bundan başka, dil öğrenmenin yaşamboyu devam eden bir etkinlik olduğunun bilincine vararak, bireyin okul dışında da yeni dil deneyimleri karşısında güdüleme, beceri ve özgüvenini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, eğitim otoritelerinin, sınav kurullarının ve öğretmenlerin sorumlulukları belli bir zamanda, belli bir dilde, belli yeti düzeyinin kazanılmasıyla sınırlandırılmaz.

Çok kültürlülük yetisi: Çok kültürlülük yetisi ikisi bir dilleri iletişim amacıyla kullanma becerisi ile kişinin birçok dilde ve birkaç kültürde deneyimi ve değişen oranlarda yeterliği olan sosyal bir varlık olarak kültürlerarası etkileşimde yer almasına işaret eder. Bu, farklı yetilerin birbirine üstünlüğü veya yetilerin birleştirilmesi değil, daha çok dili kullananın karmaşık ve birleşik bir yetinin varlığını deneyimler yoluyla kazanmasıdır.

İletişimsel yeti: İletişimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için dil kullanıcıları/öğrencileri yukarıda ayrıntılarıyla sunulan genel yeteneklerini dille daha yakından ilişkili olan iletişimsel yeti ile birleştirmelidirler. En genel anlamıyla iletişimsel yeti dilsel yetiler sosyo-dilbilgisel yetiler ve edimsel yetiler bileşenlerinden oluşur.

Söylemsel yeti: Kullanıcının tutarlı bir dilsel bütün oluşturmak için tümceleri düzenleyebilme becerisidir. Bu beceri tümcelerin bilgisini ve kontrol etme becerisini içerir. Bu düzenlenişte konudan, sebep sonuç ilişkisine, tutarlılıktan, biçime kadar birçok dilsel özelliği kapsamaktadır. Metinde söylemsel yetinin “durumlarda

esneklik”, “söz alma/sıra alma”, “konu geliştirme” ve “tutarlılık ve bağdaşıklık” özellikleri için tanımlayıcı ölçekler düzenlenmiştir.

İşlevsel yeti: Bu bileşen sözlü söylemin ve yazılı metinlerin iletişimde özel işlevsel amaçlar için kullanımıyla ilgilendir. Konuşucular amaca bağlı olarak karşılıklı başlangıç ifadelerinden bitirme ifadelerine kadar bir dizi aşamadan geçen, her bir karşılığın konuşmayı biraz daha ileriye götürdüğü bir etkileşime girerler. Yetkin bir konuşmacı bu süreci anlama ve etkin bir şekilde işleme becerisine sahiptir. Büyük ölçekli işlevler etkileşimsel yapılarıyla tanımlanır. Daha karmaşık durumlar, çoğu kez resmi ve gayri resmi sosyal etkileşim modellerine göre düzenlenen içsel bir yapıya sahiptir.

2. 2. 3. OBM Alanları

Metinde “alan” sosyal etmenlerin düzenlediği daha geniş çaptaki sosyal alanları betimlemektedir. Bu alanlar, dil öğretiminde kullanılışlılığı sağlamak için toplam dört başlık altında sınırlandırılmıştır: *kamu alanı*, *kişisel alan*, *eğitsel alan* ve *mesleki alan*. **Kamu alanı**, (iş ve idari kurumlar, kamu hizmetleri, kamusal özellik taşıyan kültür ve eğlence etkinlikleri, vb. gibi) sıradan sosyal etkileşimlerle bağlantılı her şey olarak tanımlanmıştır. **Kişisel alan** ise, aile ilişkileri ile bireysel ve sosyal uygulamaları kapsar. **Mesleki alan**, bireyin mesleğinin gerekliliklerini yerine getirirken yapılan etkinlikleri ve ilişkileri kapsar. **Eğitsel alan**, belli bilgi ve beceriler

kazandırma amacı taşıyan (genellikle kurumsal nitelikli) öğrenme/öğretme bağlamıyla ilgilidir (OBM: 2001: 157).

2. 2. 4. OBM Yöntem ve Gereç Hazırlama İlkeleri

Metinde benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrencileri öncelikle “sosyal aktörler” olarak, yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için, genel anlamda, eylem odaklı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (OBM: 2001: 9-10). Bunun yanı sıra, dil öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle, bireyi okul dışında da yeni dil deneyimleri için güdülemek, ayrıca bireyin beceri ve özgüvenini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Metinde, eğitim otoritelerinin, sınav kurullarının ve öğretmenlerin sorumluluklarının salt belli bir zamanda, belli bir dilde, belli yeti düzeyinin kazandırılması olmadığı vurgulanmaktadır. Dil eğitiminin amacının dilsel bir birikim geliştirmek olduğu düşünülerek bu amaç doğrultusunda eğitim kurumlarında çok dillilik yetisini geliştirecek olanakların sunulması gerekmektedir (OBM, 2001:4-5).

2. 2. 5. OBM Sınav Hazırlama ve Değerlendirme İlkeleri

OBM'nin yabancı dil öğretiminde üzerinde en çok açıklama yaptığı ve birçok yeniliği tanıttığı bölüm sınav hazırlama ve değerlendirme bölümüdür. Metinde önerilen sınav hazırlama ve değerlendirme gereçleri şöyledir:

a) Kontrol Listesi: Sürekli değerlendirme veya dönem sonu/ düzey belirleme değerlendirmeleri için kullanılan kontrol listesinde belli bir düzey için tanımlar listelenir. Tanımların içeriği dallara ayrılabilir. Örneğin, *kişisel bilgi isteyebilir ve sağlayabilir* tanımı “*kendimi tanıtabilirim*”; “*nerede yaşadığımı söyleyebilirim*”; “*adresimi Fransızca söyleyebilirim*”; “*kaç yaşımda olduğumu söyleyebilirim*”, vb. gibi alt birimlere ayrılabilir.

b) Tablo/ Çizelge: Sürekli değerlendirme veya dönem sonu değerlendirmelerinde belirli seviyeler için tanımlanmış profil (B1+, B2, B2+) bir çizelgenin/tablonun kategorilerini (örneğin, *konuşma, tartışma, bilgi alışverişi*) belirtmeyi içerir.

c) Sınav derecelendirme ölçeği: Bu ölçek türünde her kategori için arzu edilen geçme standardı veya normu tanımlanır. Bu tanım “geçer” veya “3” olarak isimlendirilir ve ölçek bu standarda göre norm dayanaklı şekilde getirilir (zayıf performans =”1”, mükemmel performans=”5”).

d) Yeterlilik ölçekleri: Belli kategoriler için öğrenci profilini tanımlayan düzeyler ortaya çıkartılır. Örneğin A2 düzeyinden B2 düzeyine gibi. Değerlendirme bu düzeylere göre yapılır ve daha fazla ayrıştırma için artılar kullanılabilir veya sayısal nota bir hane eklenebilir. Böylelikle, eğer sınav B1 düzeyini hedeflediyse ve hiç bir öğrenci B2 düzeyine erişmediyse bile başarılı öğrencilere B1+, B1++ veya B1.8 gibi notlar verilir (OBM, 2001:177-182).

2. 2. 6. ALTE'nin OBM Uyum Çalışmaları

1990 yılında Avrupa'daki sınav uygulayıcıları arasında ortaklık sağlamak amacı ile kurulan ALTE (Avrupa Dil Sınavı Uygulayıcıları Birliği), 31 üyesi ile 40 katılımcı kuruluşu ile 26 dilin sınanmasına olanak sağlamaktadır. Kasım 2001 tarihinden itibaren ALTE, OBM'deki sınırlandırmaları kullanma kararı almıştır. OBM "yababilirim" tanımlamaları ile ALTE çerçevesindeki betimleyicileri arasındaki ilişkileri araştıran proje çalışmasında OBM'nin bazı betimleyicileri, ALTE'nin hazırladığı genişletilmiş büyük paydalı geçerlik anketinde kullanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ALTE çerçevesi OBM'de belirtilen betimleyiciler çerçevesinde açıklanmıştır (ALTE, 2002:7-8). Bu değişim sürecinde ALTE düzeyleri ile OBM düzeylerinin eşdeğerlilik tablosu aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

Tablo 2.: ALTE ve OBM Arasındaki Eşdeğerlilik Gösterimi

| ALTE ve OBM arasındaki eşdeğerlilik | |
|--|-----------------------|
| Avrupa Birliği Düzeyleri | ALTE Düzeyleri |
| C2 | 5 |
| C1 | 4 |
| B2 | 3 |
| B1 | 2 |
| A2 | 1 |
| A1 | Eşik Düzey |

ALTE araç gereçlerinin OBM ile uyumlu olacak biçimde güncellenmesi amacı ile EAQUALS -ALTE Avrupa Dil Dosyası olarak adlandırılan çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmanın ilk aşamasında portfolyo İngilizce, Almanca, Fransızca ve İtalyanca olmak üzere dört dilde basılırken şimdi İspanyolca ve Bulgarca gibi dillerin de içinde bulunduğu çok sayıda dilde basılmaktadır. Türkçe ve Arapça basılacak portfolyo çalışması devam etmektedir. On altı yaş üstü öğrenciler için bu portfolyo çalışması elektronik ortama aktarılmıştır (ALTE,2000).

2. 2. 7. OBM Genel Öğrenim-Öğretim Kavramları

2. 2. 7. 1. Çok Dillilik

Son yıllarda, Avrupa Konseyinin dil öğrenme yaklaşımında birey bağlamında çok dillilik, büyük ölçüde önem kazanmıştır. ‘Birey bağlamında’ çok dillilik, bir dizi dilin bilinmesi ya da bir toplumda aynı anda farklı dillerin kullanılması anlamına gelen ‘sosyal bağlamda’ çok dillilikten, farklıdır. Sosyal bağlamda çok dillilik, okul

ya da eğitim kurumlarında öğrenciye sunulacak yabancı dil bilgisinin çeşitlendirilmesi, öğrencinin birden fazla yabancı dil bilmeye yönlendirilmesi ya da uluslararası iletişimde İngilizce'nin baskın rolünün sınırlandırılması yoluyla kazanılabilir. Buna karşın, birey bağlamında çok dillilik, erek toplum dilinden başka toplumların dillerine kadar kültürel bir bağlamda genişlemektedir. Birey, bu dilleri ayrı zihinsel bölümlerde tutmaz, ancak bu dillerin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlayacak bir iletişim yetisi kurar. Birey, farklı durumlarda bir konuşmacıyla etkili iletişim kurabilmek için sahip olduğu yetinin farklı özelliklerini kullanabilecek esnekliğe sahiptir.

Avrupa Konseyi Dil Programındaki son gelişmeler, birey bağlamında çok dilliliğin yaygınlaştırılması için dil öğretim kurumlarında yer alan tüm öğretmenlerce kullanılacak araçlar geliştirme gereksinimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Avrupa Dil Dosyası, dil öğrenme ve kültürlerarası deneyimin farklı çeşitlerinin kaydedilip resmi olarak tanınacağı bir biçim sunmaktadır. Bu amaçla, diller için Avrupa ortak başvuru metni sadece belli bir dilde genel dil yeti ölçütleri sunmaz, bunun yanı sıra, öğrencilerin ihtiyaç, özellik ve kökenlerine göre odaklanabileceği farklı hedefleri ve kullanımları sağlayacak dil kullanım ve yetileri yaratır (OBM, 2001:4-5).

2. 2. 7. 2. Çok Kültürlülük

Birey bağlamında çok dillilik, çok kültürlülük bağlamında görülmektedir. Dil, sadece kültürün önemli bir özelliği değil, aynı zamanda kültürel kanıtlara ulaşmanın da yoludur. Kısaca, kişinin kültürel yetisinde, çeşitli kültürel özellikler (ulusal, yerel, sosyal) ayrı ayrı değil, karşılaştırılmış, etkileşmiş, zenginleşmiş, bütünleşmiş çok dillilik yetisi bileşenini oluşturur ve bu bileşen de diğer bileşenlerle etkileşim içindedir (OBM:2001:174).

Öğrenen kişi basit bir biçimde birbirinden ayrı hareket ve iletişim yolları edinmez. Dil öğrenen çok dilli bir birey olur ve kültürlerarası farkındalık geliştirir. Dilbilimsel ve kültürel yetiler, her dil bakımından diğer bir dilin bilgisi sayesinde şekil değiştirir ve bu kültürlerarası farkındalık, beceriler ve teknik bilginin gelişimine yardımcı olur. Dilbilimsel ve kültürel yetiler bireyin daha zengin ve karmaşık bir kişilik geliştirmesini sağlar, ayrıca daha fazla dil öğrenebilmesi için kapasitesini artırır ve bireyi yeni kültürel deneyimler için daha açık hale getirir (OBM, 2001:103).

2. 2. 7. 3. Yaşamboyu Öğrenme

Avrupa Konseyi, Lizbon'da Avrupa birliğinin gelecekteki politikalarını belirleyecek kararlar almıştır. Konseyde yaşam boyu öğrenmenin bilgiye dayalı ekonomik gücün elde edilmesi için bir gereklilik olduğu ve tüm üye ülkelerin herkes için yaşam boyu öğrenmeyi zenginleştirme anlayışı içinde stratejiler geliştirmesi ve önlemler alması gerektiğine karar verilmiştir (Commission of the European Communities, 2000). AB'nin uyguladığı “yaşam boyu öğrenme” kavramı çerçevesinde 29- 34 yaş arasında olan AB vatandaşlarının öğrenme etkinliklerine katılımlarının 2006 yılı itibarı ile yüzde 10'a yakın arttığı belirtilmektedir (Keskin, 2010: 24). Konseyin sıraladığı yeni temel beceriler arasında yabancı diller de yer almaktadır. Yabancı dilleri öğrenmenin birçok insan için daha önemli bir hale geldiği ve kendine güven, kendi kendini yönlendirme gibi sosyal becerilerin bireylerden beklendiği vurgulanmıştır. Kararlarda belirtilen yeterlilik alanları bir dersler ve disiplinler listesi olmaktan çıkarılmış, disiplinlerarası biçime getirilmiştir. Bunun anlamı disiplinler ve düzeyler arasında etkili öğrenme ve öğretme bağlamları oluşturarak bilgi aktarımının sağlanmaya çalışılmasıdır. Bu süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin değişen rolleri göz ardı edilmemelidir. Avrupa konseyinin üzerinde durduğu kendi kendine öğrenme, farklı becerilere sahip öğrenci gruplarının nasıl eğitileceği ve öğretmenlerin ileriki öğrenme bağlamlarında en büyük rollerinin öğrencilerin kendi

öğrenme sorumluluklarını alabilmek için onlara destek olması konuları yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde tekrar gündeme gelmiştir.

Dil öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olduğunun bilincine vararak, bireyi okul dışında da yeni dil deneyimleri karşısında güdüleme, beceri ve özgüvenini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Eğitim otoritelerinin, sınav kurullarının ve öğretmenlerin sorumlulukları belli bir zamanda, belli bir dilde, belli yeti düzeyinin kazanılmasıyla sınırlandırılmaz.

Öğrenme becerisi konusunda, öğrenciden kendi kendine öğrenmeye dayanan bireysel ve genel öğrenme becerilerini ve kendi öğreniminden sorumlu olma yetisini geliştirmesi beklenebilir ya da beklenmelidir. Metinde yaşam boyu dil öğrenimi için kendi kendine öğrenmenin planlamasının yapılması salık verilmektedir. Bu planlama, öğrencinin varolan bilgisine dair farkındalığını artırmayı, kendisine uygun ve değerli hedefleri oluşturmayı, araç-gereçlerin seçimini ve kendi kendini değerlendirmeyi kapsayacak şekilde düzenlenmelidir (OBM, 2001:6,149).

2. 2. 8. Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi, 15-17 Ekim tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle başlamış ve konseye üye tüm ülkelerde uygulama kararı alınmıştır. Bildiride, bu projenin temel amacının Avrupa yurttaşları arasında

karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlerle saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumlu hale getirilmesi ve dil öğretiminde standartların geliştirilmesi olarak belirtilmiştir. Kültürel kimlik bilincini artırmak ve farklı kültürlerden gelen kişiler arasında ortak anlayışı geliştirmeyi temel hedef olarak kabul eden Avrupa Konseyi, tüm düzeylerdeki dil öğrenimine ve kültürler arası deneyimlere farkındalık getirmek ve desteklemek için Avrupa Dil Portfolyosunun tanıtımını organize etmektedir (Demirel, 2005a).

Avrupa dil gelişim dosyası, öğrencinin öğrendiği dil ya da dillerle ilgili gelişiminin izlendiği ve bu dillerle ilgili bilgi ve belgelerinin tutulduğu bir dosyadır. Dosya pasaport, dil öğrenim geçmişi ve dosya olarak adlandırılan toplam üç bölümden oluşur. Pasaport bölümü bireyin değişik dillerdeki yeterliliği hakkında genel bilgi verir. Bu bölüm öğrencinin dilsel ve kültürler arası öğrenim deneyimlerini ve dört dil becerisinde gösterdiği yeterlilikler hakkında ayrı ayrı bilgi verir. Kendi kendini değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi, eğitim kuruluşlarından alınan sınav sonuçları ve pasaporta giren bilgilerin hangi temele dayanarak yapıldığı hakkında bilgiler de verilmektedir. Avrupa Konseyi tarafından önerilen standart pasaport Avrupa'da denklik ve serbest dolaşım süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Dil öğrenim geçmişi bölümü öğrencinin öğrenme sürecini planlamasını, yansıtmasını ve değerlendirmesini kolaylaştırır. Bu bölüm çok dilliliğin gelişmesine yardımcı olmak amacıyla yapıldığından öğrencinin örgün eğitim kurumları dışında kazandığı becerilere ilişkin bilgilerin konulması ve öğrencinin her dilde neler yapabileceğini belirtmesi teşvik edilmektedir. Dil geçmişi “dil öğrenim öyküsü”, “ dil öğrenim

sürecini değerlendirme”, “dilsel ve kültürler arası deneyimler” ve “kişisel dil başarılarım” olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Dosya bölümü ise öğrencinin geçmişinde ya da pasaportta bulunan başarı ve deneyimlerini belgelemesini sağlar (Council of Europe, 2004: 1-10).

Avrupa dil gelişim dosyasının işlevleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- a) Raporlama işlevi: Bu işlevin amacı dosya sahibinin yabancı dil deneyimleri hakkında somut bilgi sağlanmasıdır.
- b) Eğitimsel işlev: Avrupa dil gelişim dosyası öğrencinin kendi kendini değerlendirme ve dil öğrenme bilincini geliştirerek dil öğrenim sürecini şeffaflaştırma amacıyla da kullanılabilir. Böylece öğrencilerin kendi dil öğrenim deneyimleri için daha fazla sorumluluk alması beklenmektedir. Bu işlev, Avrupa Konseyinin yaşam boyu dil öğrenme anlayışının geliştirilmesi amacı ile de uyumludur. Dil gelişim dosyasının saydam olma özelliği, her öğrencinin dil düzeylerinin tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olması ve öğrencilerin erek dili öğrenip öğrenemedikleri ya da hangi düzeye geldikleri konusunda farkındalık kazanmaları eğitsel yararlar içinde sayılabilir.

Avrupa Dil dosyasının hedefleri dil öğrenimlerini ve deneyimlerini güçlendirmek, çok sayıda dil öğrenimini teşvik etmek, eğitim ve iş alanları arasında geçişliliği sağlamak, Avrupa’da demokratik vatandaşlığı geliştirmek, çok dillilik ve çok kültürlülüğün önemini vurgulamak, kendi kendine öğrenme ve değerlendirme yeteneğini geliştirmektir (<http://www.tomer.ankara.edu.tr/html/portfolyo.htm>).

2.2.9.OBM ile İlgili Çalışmalar ve Araştırmalar

2005 yılında Dil Politikası birimi tarafından Ortak Başvuru Metninin ne kadar bilindiği ve ne derece kullanıldığını öğrenme amacı ile bir anket hazırlanmış ve toplam 37 Avrupa ülkesi ile Mısır ve Meksika'daki toplam 111 öğretim kurumundan dönüt alınmıştır. Araştırmaya katılan kurumlar şunlardır: 1) Yüksek öğretim kurumları (39), 2) Merkezi yönetimler (29), 3) Öğretmen eğitimi merkezleri (18), 4) Öğretmen yetiştiren kurumlar (18), 5) Sınav hazırlayıcıları (16), 6) Dil okulları/merkezleri (14), 7) Yetişkin Eğitimi (12), 8) Diğer kurumlar (yayınevi, kültürel merkezler, ortaöğretim kurumları gibi) (28). Elde edilen verinin incelenmesi ile şu sonuçlara varılmıştır (Council of Europe, 2006):

- OBM katılımcı kurumlar tarafından bilinmekte ve yaygın olarak kullanılmaktadır.
- OBM çoğunlukla öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, sınav hazırlayıcıları, araç-gereç hazırlayanlar tarafından kullanılmaktadır.
- OBM'nin yaygın olarak kullanıldığı bilgi alanları şunlardır; öğretmen eğitimi (hizmet öncesi ve hizmet içi), dil sınavları ve değerlendirme, program hazırlama, araç-gereç hazırlama, ve diğer paydaşlarla iletişimidir.

- OBM'nin kullanıldığı ve en iyi bilindiği alan “ortak yeti düzeyleri” (the common reference levels of language proficiency), (ortak ölçek, değerlendirme ölçeği, betimleyiciler)
- OBM kullanımının ortalaması 0-3 arası ölçekte 2,44 olarak çıkmıştır.
- OBM kullanımının en yararlı olduğu alan ise 0-3 arası ölçekte 2,70 ortalama ile ölçme/değerlendirme/belgeleme alanı olmuştur.
- Kurumsal olarak da OBM 'nin en fazla sınav hazırlayıcıları için yararlı olduğu belirtilmiştir.

Kurumsal düzeyde “Ortak Başvuru Metninin” kullanımını saptamaya çalışan 2005 yılındaki çalışma geliştirilerek ulusal düzeyde “Ortak Başvuru Metni” kullanımı saptanmaya çalışılmıştır. 2006 yılındaki bu çalışmaya toplam 46 ülke katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırmanın sonuçları, Avrupa Konseyi Politika Birimi tarafından 6-8 Şubat 2007 yılında düzenlenen “Ortak Başvuru Metni ve Dil Politikalarının Geliştirilmesi” başlıklı politik formun ana bilgi kaynağını oluşturmuştur. Avrupa Konseyine üye toplam otuz ülkeden anketlere yanıt gelmiştir. Bu ülkeler sırasıyla şunlardır: 1) Arnavutluk, 2) Ermenistan, 3) Avusturya, 4) Belçika, 5) Hırvatistan, 6) Güney Kıbrıs Rum Kesimi, 7) Çek Cumhuriyeti, 8) Finlandiya, 9) Fransa, 10) Makedonya, 11) Almanya, 12) Yunanistan, 13) Macaristan, 14) İtalya, 15) Lihtenştayn, 16) Litvanya, 17) Moldovya, 18) Hollanda, 19) Norveç, 20) Polonya, 21) Romanya, 22) Rusya Federasyonu, 23) Sırbistan, 24) Slovakya Cumhuriyeti, 25) Slovenya, 26) İspanya, 27) İsveç, 28) İsviçre, 29) Türkiye, 30) Birleşik Krallık.

Verilerin incelenmesi ile Şu sonuçlara ulaşılmıştır (Martyniuk ve Noijons, 2007);

- 1) Ortak Başvuru Metnine toplam 36 dilde ulaşılabilmektedir. 5 ülke metni henüz kendi resmi dillerine evirmemişlerdir. 3 ülkede metnin çevrilme süreci devam etmektedir.
- 2) Araştırma sonuçları OBM'nin ulusal ve bölgesel düzeyde ne amaçlarla kullanıldığını saptamıştır. Sonuçlara göre:
 - İlk ve ortaöğretim düzeylerinde yabancı dil ğretimi ulusal programlarının hazırlanmasında,
 - Yüksek ğretim için dil programlarının hazırlanmasında
 - İkidilli ğretim ve azınlık dillerinin ğretimi için program hazırlanmasında,
 - Sınav/lme ve belgelendirme ilkelerinin ve gerekliklerinin hazırlanmasında,
 - Dil ğretmenlerinin eğitim programlarının hazırlanmasında,
 - Hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanmasında,
 - Avrupa Dil Dosyası kullanımında önerilerde bulunmasında,
 - Ders kitapları hazırlama ilkelerinin oluşturulmasında,
 - Oturma izni almak isteyen göçmenlerin dil yeterliklerinin saptanmasında,
 - Devlet alışanlarının dil yeterliklerinin saptanmasında,

- Dil öğretimi ile ilişkili eylem planlarının ve stratejik belgelerin hazırlanmasında Ortak Başvuru Metninden yararlanılmaktadır.
- 3) Ankete katılan ülkelerden %90'ı programların hazırlanmasında OBM'nin çok yararlı olduğunu belirtmiştir. Ölçme/değerlendirme ve belgelendirme işlevleri için OBM'nin yararlılığı %87 olarak belirtilmiştir. Öğretmen eğitiminin geliştirilmesi ve planlanması üzerinde yararlılığı %78 olarak bulunmuştur.
 - 4) Katılımcıların %93'ü "Avrupa Dil Dosyası-ADD geliştiricileri için bir rehber" belgesini ve katılımcıların %82'si "Avrupa Dil Dosyası- Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri için rehber" metnini yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.
 - 5) BM'nin özel bağlamlarda kullanımı ile ilgili aşağıdaki alt başlıklara ulaşılmıştır.

a) Eğitim programları/izlenince geliştirme ve hazırlanmasında

Ankete verilen yanıtlar BM'nin ilköğretimden yetişkin eğitime kadar program hazırlanması ve geliştirilmesi çalışmalarında kullanıldığını göstermektedir. Bu etki tüm ülkelerde aynı olmamakla birlikte araştırmaya katılan ülkelerin çoğu metnin ilkelerinden "öğrenci merkezli eylem odaklı yaklaşım", "dilsel çeşitlilik", "yaşam boyu öğrenme", "çok dillilik ve çok kültürlülüğün desteklenmesi" ilkelerinin en sık yararlanılan ilkeler olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak "betimleyici

kategorilerin”, “ölçeklerin” ve “portfolyo yaklaşımının” kendini değerlendirme stratejisi olarak sıklıkla kullanıldığı belirtilmiştir.

b) Öğretmen eğitiminin planlanması ve geliştirilmesi

Araştırmaya katılan bazı ülkelerde OBM'nin tüm hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde kullanıldığı, bazı ülkelerde kısmen kullanıldığı bazı ülkelerde bununla ilgili veri olmadığı saptanmıştır. Öğretmen eğitiminde OBM kullanımının değerlendirilmesi yapıldığında metnin çoğunlukla dil öğretmenlerinin yeterliklerinin betimlenmesinde kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu yabancı dil öğretiminde tüm paydaşların katılımının da sağlanacağı ve iyi örnekleri içeren OBM odaklı bir öğretmen eğitiminin hazırlanmasını önermişlerdir.

c) Ölçme/Değerlendirme/Belgelendirme işlemlerinin hazırlanması ve geliştirilmesi

Ülkelerin çoğunun ilköğretim düzeyinden yetişkin eğitime kadar OBM'yi uygulamaya çalıştıkları saptanmıştır. Öğrencilerin ortak nitelikler ve referans sisteminden yararlanabileceği düşüncesi ulusal düzeyde öne çıkmaktadır. Ayrıca, ülkelerin çoğu betimleyici düzeylerin ve ölçeklerin yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

2. 3. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından AB Uyum Süreci Çalışmaları

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye'nin ortak politikası olan Avrupa Birliğine adaylık politikasını benimsemekte ve karşılıklı üyelik görüşmelerinin başlaması ile AB uyum süreci çalışmalarına eğitim alanında tam destek sağlamaktadır. *Eğitim Öğretim 2010* çalışma programının ve Kopenhag süreçlerinin bakanlık tarafından yakından takip edilerek tüm öğretim kademeleri ile meslekî eğitim, yetişkin eğitimi, çalışma hayatı ve hareketlilik alanlarındaki girdilerin düzenlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (<http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/ab.html>).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, 2000 yılında, eğitim alanında AB ile yürütülecek çalışmalarda uyumu sağlamak ve gerekli strateji ve politikaları belirlemek amacıyla "Avrupa Birliği Danışma Kurulu" kurulmuştur. Ayrıca, AB ile yapılan projeler, birlik ve faaliyet programları konularında araştırma-geliştirme çalışmalarını yapmak veya yaptırmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde "Araştırma Geliştirme Kurulu" oluşturulmuştur (MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2000a).

2002 yılı Aralık ayında ilgili taraflarca imzalanan anlaşmalar ile Türkiye'nin, AB'nin Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında yer alan Genel Eğitim (Socrates),

Mesleki Eğitim (Leonardo Da Vinci) ve Gençlik (Youth) programlarına aday ülke olarak katılabilmesine olanak sağlanmıştır. Bu programlarının yürütülebilmesi için Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ile ilgili olmak üzere 6 Ağustos 2003 tarihli 4968 sayılı kanun ile Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı kurulmuştur. Türkiye, Avrupa Birliğinin bu üç eğitim programına Nisan 2004 tarihinden itibaren katılmış ve programların ikinci aşaması 2000-2006 yılları arasında uygulanmıştır (MEB-Dış İlişkiler Müdürlüğü, 2004).

Eğitim alanında AB ülkelerinin standartlarına uyum sağlamaya çalışma sürecinde öne çıkan konu, denklik çalışmaları olmuştur. Eğitim projeleri AB uyum sürecinde gündeme gelmiş, özellikle Sokrates ve buna bağlı alt projeler rağbet görmüştür. Comenius projesi, tamamen okul eğitimini yani ilköğretim ve ortaöğretimdeki eğitimi temel alan bir projedir. Erasmus, yükseköğretimi ele almaktadır. Bu proje kapsamında öğrenci ve öğretim eleman değişim programları yer almakta ve yüksek öğretim ile ilgili araştırma projelerine destek sağlanmaktadır.

Minerva uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgilenmekte, Grundwig projesi ise yetişkin eğitimi ile ilgilenmektedir. Leonardo de Vinci adını taşıyan diğer bir proje ise mesleki teknik eğitim ile ilgilenmektedir. Tempus projesi de daha çok orta ve doğu Avrupa ülkelerinin eğitimi ile ilgili bir projedir. Bu projelere ek olarak Youth gençlik programı mevcut olup 15-25 yaş arası öğrenciler içindir.

Antlaşmalar çerçevesinde katılımın sağlandığı eğitim projelerinden, özellikle Lingua projesi, dil öğretimiyle ilgili bir proje olması açısından bu alanda önemli bir yere

sahiptir. Avrupa Birliği genel eğitim programı olan Socrates'in 8 alt programından biri olan Lingua programı dil öğreniminin önemini göz önüne almakta ve dil çeşitliliğinin korunması gerekliliğini de vurgulamaktadır. "Lingua 1:Dil öğreniminin geliştirilmesi" ve "Lingua 2: Dil öğrenim araçlarının geliştirilmesi" olmak üzere iki gruba bölünen bu program yabancı dil eğitimi ve öğrenimiyle ilgili projeleri desteklemektedir. Programın amaçları yabancı dilleri bilmenin faydaları hakkında bilinç düzeyini arttırmak, Avrupa dillerinin her yaştaki bireylere daha etkin bir şekilde öğretilmesini sağlamak, bireyleri yabancı dil öğrenmeleri konusunda güdülemek, mevcut dil öğrenim yöntemleri, araç ve gereçleri hakkında bilgi sağlamak, her bireyin gereksinim, yetenek ve şartlarına uygun biçimde yaşam boyu dil öğrenimini geliştirip kolaylaştırmak olarak belirtilmiştir (Ulusal Ajans, 2004: 12).

Yaşam boyu öğrenmenin amaçları bireylerin kişisel gelişimlerini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamak biçiminde Devlet Planlama Teşkilatının sekizinci beş yıllık kalkınma planlarında da yer almıştır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme için bilgilerin geleneksel yolla aktarılmasına son verilmesi, ansiklopedik bilgilere son verilmesi ve eğitimin demokratikleşmesi gibi esas alınan ilkeler belirtilmiştir. Herkesin yaşam boyu öğrenmesini hedefleyen eğitim reformlarına gerek duyulduğu ve gelişmiş ülkelerin deneyimlerinden yararlanarak Türkiye şartlarına yaşam boyu öğrenme ilkelerinin uyarlanması gerektiği belirtilmektedir (DPT, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı, 8 yıllık kesintisiz eğitim ile orta kademe birinci sınıfta başlayan zorunlu birinci yabancı dil (İngilizce) derslerinin dördüncü sınıfta

başlatılmasına karar vermiştir (MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1997). 2000 yılında alınan ikinci bir karar ile (MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2000b) koşulları uygun olan devlet ilköğretim okullarında anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıftan itibaren birinci yabancı dil (İngilizce) seçmeli derslerinin, okul idaresinin isteğine bağlı olarak verilebilmesine olanak sağlanmıştır. 2005 yılında ise ilköğretim okullarında uygulanan İngilizce dersinin programı tekrar değiştirilmiştir. Liselerde uygulanan programlarda da değişikliklere gidilmiştir. 2001 -2002 öğretim yılında Anadolu Öğretmen Liselerine, 2004-2005 öğretim yılından itibaren de Anadolu Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Fen Liselerine zorunlu ikinci yabancı dil dersleri konulmuştur (MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005: 2). Ayrıca, Anadolu liseleri için hazırlanan birinci zorunlu yabancı dil programları değiştirilmiş ve seçmeli ikinci yabancı dil programları gözden geçirilerek tekrar hazırlanmıştır.

Bakanlık ayrıca AB kurumları ile işbirliği yaparak uyum sağladığını belirttiği eğitim yapılarından *EUROPASS* (Yeterlikler ve Nitelikler İçin Tek Avrupa Çerçevesi kapsamında) *EUROPASS* belgelerinin (Europass CV, Dil Gelişim Dosyası, Belge Eki, Diploma Eki, Hareketlilik) geliştirilmesini amaçlamaktadır (<http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/ab.html>).

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin Tavsiye Kararı ile pilot proje olarak uygulaması başlatılan Avrupa Dil Gelişim Dosyası - ADGD (Languages Portfolio),

Avrupa Konseyi Dil Politikaları Bölümü tarafından 1998 yılında Avrupa'da çok dilliliği ve çok kültürlülüğü geliştirmek amacıyla pilot bir proje olarak başlatılmıştır. Bu uygulamanın amacı, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirlerine uyumunun sağlanması ve bireylerin hareketliliğini sağlayacak "yabancı dil becerilerinin" belgelendirilmesidir. Söz konusu proje çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Konseyi işbirliğinde 23-25 Ekim 2003 tarihleri arasında İstanbul'da bir seminer düzenlenmiştir (<http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/ak.html>).

Pilot okullarda denemesi yapılan dil gelişim dosyası modeli, Avrupa genelinde geçerlilik alabilmek amacıyla Mayıs 2003'te Avrupa Konseyine sunulmuştur. Avrupa Konseyine üye 48 ülke içerisinde yer alan Türkiye bu projede ilk 15 ülke arasında yerini almıştır. Avrupa ülkeleri tarafından hazırlanan dil gelişim dosyalarının geçerliliğini onaylayan "Geçerlilik Komitesi" (Validation Committee), Türkiye tarafından hazırlanan dosyayı incelemiş ve konsey çalışmayı Avrupa Konseyi dil öğrenme standartlarına uygun bularak Avrupa çapında tescil etmiştir. Dil projesinin ilk aşamasında Ankara ile Antalya'dan 20 devlet okulu ile dört özel okul pilot okul olarak alınmış ve bu okullarda uygulamalara başlanmıştır. 2004 yılında pilot okul sayısı 30'a çıkarılmış, 2005 ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulama ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır (Demirel, 2005a: 76-77).

Bu çalışmaların ardından 19 Şubat 2008 tarihinde, Avrupa Dil Gelişim Dosyası modelleri kullanıma açılmıştır.

10-14 ve 15-18 yaş gruplarına ait modeller, <http://adp.meb.gov.tr> bağlantılı adresten tüm vatandaşların kullanımına ücretsiz olarak sunulmaktadır. Tüm kullanıcılar "Ad,

Soyad ve TC Kimlik Numaraları” ile siteye girebilmekte ve dosyaları yükleyebilmektedirler.

2. 3. 1. İlköğretim İngilizce Dersi Programı

İlköğretim kademesinde 4 ve 5. sınıflar için haftada 2 saat ve 6, 7, ve 8. sınıflar için haftada 4 saat olmak üzere düzenlenen yeni öğretim programında öncelikle yabancı dil öğretiminde çok dilliliğin özendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun nedeni de sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda yabancı dil bilen insanlara gereksinim duyulması olarak açıklanmaktadır. OBM’de belirtildiği gibi düzenlenen yeni programda da öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenerek dil öğretim sürecine önem verilmektedir. Böylece, süreç odaklı bir yaklaşımla öğrencinin söylemi anlamak ve üretmek için dil becerileri ve stratejileri kullanmasına olanak sağlanmıştır. Programla ilgili açıklamada ayrıca karma bir program geliştirme modelinin ve bu model için de “sarmal biçem” (cyclical format) tercih edildiği belirtilmektedir. Böylece program Avrupa Dil Pasaportu (ELP) ile kolayca bütünleşebilmektedir. Programda bu nedenle işlevler ve kavramları kapsayacak şekilde iletişimsel boyutun sunulması bir zorunluluk olmuştur.

Ayrıca, Avrupa Dil Gelişim dosyasının eğitsel işlevlerinin (*dil öğrenme sürecini öğrenciler için daha saydam yapmak, düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve böylece yavaş yavaş onların kendi*

öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamak) dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlerde vurgulanan “öğrenmeyi öğrenme” ve “eleştirel düşünceyi geliştirme” konularıyla da örtüştüğü vurgulanarak bundan dolayı salt dil ile ilgili çalışmalar değil çalışma becerilerinin ve görevlerinin de programda yer alması gerektiği belirtilmektedir (MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006a: 2- 4).

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim İngilizce programında yapılan değişikliklerin uygulama önerilerini örneklendirmek için 4. sınıf İngilizce ders programının içeriği incelenmiştir. Devlet okullarında 4. sınıf düzeyinde haftada 2 saat zorunlu 2 saat ise seçmeli İngilizce dersi verilebilmektedir. Bu nedenle, program 2 saat ders veren okullar ve 4 saat ders veren okullara göre A ve B olmak üzere ikiye bölünmüştür. Birinci bölüm zorunlu İngilizce dersini alan öğrenciler için yeni konular sunarken, ikinci bölüm zorunlu dersin yanı sıra seçmeli olarak da İngilizce dersi alan sınıflar için yeni konu sunmak yerine öğrenilen konuların pekiştirilmesini amaçlamaktadır. Program toplam on üç üniteye bölünmüştür. Her ünitenin sonunda öğrencilerin dil dosyası çalışmaları için görevler hazırlanmıştır. Her ünite konu odaklı olarak hazırlanmıştır. Örneğin, yeni arkadaşlar, sınıf, doğum günü gibi. Üniteler seçilen konuya uygun biçimde “dil becerileri”, “bağlam” ve “işlevler” başlıklarına bölünmüştür. Örneğin, birinci ünite “Yeni Arkadaşlar” konusu başlığında temel sesleri anlayabilme, temel selamlama kalıplarını kullanabilme gibi dil becerileri ile kendini tanıtmaya gibi işlevler sunulmaktadır.

Öğrencilerden dördüncü sınıfı bitirdiklerinde kendilerinden beklenen dilsel yetiler Avrupa komisyonunun A1 düzeyi için önerdiği dilsel yetilerle uyum göstermektedir. Örneğin, dördüncü sınıfı bitiren bir öğrencinin kısıtlı dil ve sözcük bilgisi ile kendini tanıtabileceği, başkalarına soru sorabileceği ve selamlaşma kalıplarını kullanabileceği belirtilmektedir. Öğretmenler için ayrıca programın hedeflerini geliştirebilecekleri örnek bağlamlar listesi ve etkinlikler, açıklamalar bölümünde sunulmuştur (MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006a: 61-89).

2. 3. 2. Orta Öğretim İkinci Yabancı Dil Dersi

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa Komisyonu Ortak Başvuru Metninde ölçütlere uyum sağlayabilmek amacı ile birinci yabancı dil (İngilizce) ders öğretim programının yanı sıra ikinci yabancı dil için yeni öğretim programları hazırlanmış ve ortaöğretim düzeyinde devlet okullarında öğretilen yabancı dillerin sayısı arttırılmıştır. 2005 yılında yürürlüğe konan yeni düzenlemeye göre ikinci yabancı dil olarak Almanca, Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca programları ortaöğretim kurumları tarafından uygulanabilir (MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005:1-3).

Programda, ikinci yabancı dil program temellerinin Avrupa Konseyi Ortak Başvuru metnine dayandığı belirtilmekte ve Avrupa ölçütleri açıklanarak A1-C2 düzeyleri için karşılaştırılabilir genel tablo verilmektedir. Konseyin yeterlilik düzeyine göre temellendirilen programda öğrencilerden beklenen kazanımlar da Avrupa dil

düzeylelerine göre düzenlenmiştir. Ayrıca, başarılı bir dil öğretimi için çok dillilik ve dili kullanabilme ilkelerinin önkoşul olduğu belirtilmektedir (MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006b; 2006c:1-2). İletişimsel yaklaşımın benimsendiği ikinci yabancı dil programlarında, amacın öğrencilerin iletişim kurabilen Avrupa vatandaşı modeline uygun biçimde yetiştirilmesi olduğu belirtilmektedir. Bu amaçla, öğretim programında özellikle iletişimsel, kültürel yetinin geliştirilmesine vurgu yapılmakta ve bunun için proje odaklı görevler verilmesi, teknoloji kullanımının desteklenmesi ve öğrencilerin strateji aktarımı yapmalarına olanak sağlayacak bağlamlar hazırlanması salık verilmektedir (MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006d:10-11). Hazırlanan ikinci yabancı dil programlarında öğrenci merkezli bir yaklaşımla dildeki dört becerinin alt becerileri de kapsayacak biçimde geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Programlarda salt kazanımlar ve konuların sunuluşu değil, önerilen ölçme ve değerlendirme yolları da Avrupa Konseyi standartları ile uyum göstermektedir. Öğretmenlerden niceliksel değerlendirmeler yerine niteliksel değerlendirme yapmaları beklenmektedir. Bunun için öğrencinin tutum ve başarısını değerlendirme için “izleme” ve “başarı” sınavları “yazılı ve sözlü proje sunumları” gibi değerlendirme yollarının yanı sıra öğrencinin grup çalışmasına katılımı, görsel ve işitsel araçları kullanımı ve yabancı dile ilişkin tutum ve davranışlarındaki gelişmenin de öğrenci değerlendirmesi için kullanabileceği ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır (MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2002; 2006b: 9-10).

2. 4. Yüksek Öğretim Kurulu Tarafından Yapılan Değişiklikler

Yüksek Öğretim Kurulu, eğitim vizyonunu açıklarken iki önemli beceri üzerinde durmaktadır. Bunlardan birincisi yabancı dil bilgisinin başarının ön koşulu olduğu, ikincisi ise öğrencinin kendi başına öğrenme becerisinin geliştirilmesidir. Ayrıca, çoklu beceriye ve yaşam boyu öğrenme yetisine sahip insan gücüne gereksinim olduğu belirtilmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2007:144).

YÖK tarafından hazırlanan Türkiye'nin yükseköğretim stratejisinde, öğrencilerin yükseköğretimden önce yabancı dil bilgilerini geliştirmeleri ve yabancı dil eksikliğinin yükseköğretime kalmaması salık verilmektedir. Bu öneri hem Avrupa Birliği yabancı dil öğretim politikaları hem de Milli Eğitim Bakanlığının öngördüğü yabancı dil derslerinin düzenlenme biçimi ile örtüşmektedir. YÖK'ün bu konuda stratejik programına aldığı öneriler şöyledir (Yükseköğretim Kurulu, 2007:188):

- 1) Uzun erimde, ortaöğretimden gelen öğrencilerin yabancı dil sorununu çözmüş olarak yükseköğretime başlamaları başarılmalıdır.
- 2) Kısa erimde ise, yükseköğretim kurumları değişik yollarla öğrencilerin yabancı dil açığını gidermek için mutlaka ısrarlı çabalara girmelidir.
- 3) Hem birinci, hem de ikinci amacı gerçekleştirmek için, yükseköğretim sistemi lisan okutmanları arzını artırmalıdır.

- 4) Orta erimde, üniversiteden mezun olacak öğrencilerden, geçerliliği kabul edilen lisan düzeyi tesbit sınavlarından, belli düzeyde puan alması istenilebilir.
- 5) Üniversitelerin öğrencilerine lisan öğrenme kanallarını sadece tek bir dili (İngilizce) öğretmeye yöneltmesi de yetersizdir. Birden fazla dil öğrenilmesi özendirilmelidir.

Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile başlatılmış ve 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçirilmiştir. YÖK, programların güncelleştirilme gereklerinden biri olarak, ülkemizin 2003 yılından beri 'Avrupa Yükseköğretim Alanı' (European Higher Education Area) içinde olmasını göstermektedir. Bu süreçte lisans programlarından beklenen, 'öğrenme çıktıları' (learning outcomes) tanımlamak, bu çıktılara ulaşmak için öğretilmesi gereken konular, bu konuların işlenmesi için gereken süreler ve yöntemleri belirlemek ve "öğrenme çıktıları" aynı yöntemlerle ölçüp değerlendirmektir. Bu nedenle, Eğitim Fakültelerinin de bu bağlamda bazı ortak standartlara sahip olması, sürecin bir gereği olarak nitelendirilmektedir (Kavak ve diğerleri, 2007: 53-66).

Fakültelerde uygulanacak yeni programlarda ders konularının, Milli Eğitim Bakanlığının ilgili kademe için hazırladığı ders programları ile ilişkilendirilmesi ve günlük yaşamdan örneklerle zenginleştirilmesi salık verilmektedir. YÖK'ün Eğitim Fakülteleri Programlarında yaptığı değişiklikler sonucu, 2006-2007 döneminden

itibaren uygulamaya geçirilen İngilizce Öğretmenliği lisans programında Avrupa Birliği ile ilgili yeniliklerin ders içeriğine alındığı ya da alınabileceği olası dersler aşağıda dönemlerine göre verilmiştir (www.yok.gov.tr)

3. Yarıyıl

İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I

İngiliz Dili Öğretiminde (İDÖ) temel konu ve süreçler; yaklaşım, yöntem ve teknik kavramların arasındaki ayrımlar ve bu kavramların İngilizce öğretimindeki önemi; İngilizce öğretimindeki önemli yöntem ve yaklaşımlar: Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Doğrudan Anlatım, İşitsel-Dilsel Yöntem, Sessiz Yöntem, Topluluk Dil Öğrenimi, İletişimsel Yaklaşım, Doğal Yaklaşım.

4. Yarıyıl

İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II

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

Özel Öğretim Yöntemleri I

Dil öğreniş gereksinimleri (örn.:durumsal, nesnel, öznel), gereksinim çözümlemesi (ihtiyaç analizi), hedef yazımı, ders izlencesi tasarımı, ders planı hazırlaması; değişik ders evreleri (sunum, alıştırma ve üretme), ders planlama ve geliştirme yaklaşımları; farklı izlençe türlerini ve öğrenci gereksinimlerini, öğrenci yaşını, ders hedeflerini dikkate alan uygun izlençe tipi seçim kriterleri; ölçüt-temelli öğretme; **yeterlilik betimlemeleri, İngilizce yeterlilik ölçütleri ve yönergeleri, Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve kimlik.**

5. Yarıyıl

Özel Öğretim Yöntemleri II

Sınıf temelli araştırma, öğretmen merkezli araştırma, eylem araştırma uygulamaları, öğrencilerin dil ile ilintili sorunlarının saptanması ve düzeltici öğretim aktiviteleri; öğrencilerin etkin izlenme ve değerlendirilme ilkeleri, **güncel eğilimleri baz alan yöntemler**; ulusal ve uluslararası mesleki organizasyonlar (örn.: TESOL and INGED) ve uygulamalı süreli yayınlar (örn.: English Teaching Forum, ELTJ, TESLJ and TESL Reporter).

8.Yarıyıl

Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Sınıf bazlı ölçme ve değerlendirme üzerine temel kavram, ilke ve kurgular; farklı testler ve sınama biçimleri (örn.: yeterlilik, başarı, bulgulayıcı ve/veya yerleştirme amaçlı sınama, doğrudan ve dolaylı sınama, ayrı nitelikli ve bütüncül sınama, ölçün

ve ölçüt temelli sına, öznel ve nesnel sına, iletişimsel sına, vb.), geniş boyutlu dil ölçme amaçları için değişik soru türleri; bu tür testlerin ve mevcut diğer ölçme yöntemlerinin (örn.: gelişim dosyası, özdeğerlendirme, öğrenci günceleri) geliştirilmesi ve değerlendirilmesi; farklı yaş grupları, dil düzeyleri ve öğrenme biçemleri için dil testleri; okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime ve dilbilgisini test etmek için ayrı ve bütüncül biçimde sınav hazırlama teknikleri; betimlemeli çıkarımsal istatistik hesaplamaları ve sınav tasarımının altında yatan ilkeler (örn.: içerik, ölçütsel, kurgusal, görünüş geçerliliği, tutarlılık, standart ölçme hatası ve gerçek puan; kullanılşılık); test kurgulama aşamaları, madde analizi ve test puanlarının yorumlanması, ölçünleştirilmiş testlerin değerlendirilmesi (örn.: TOEFL, IELTS ve Avrupa Dil Dosyası için akredite edilmiş dil sınavları) öğretmen tarafından hazırlanan dil sınavları ve yararlı geri etki.

Yukarıdaki dersler incelendiğinde, Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Birliğinde dil öğretimi ile ilgili ne zorunlu ne de seçmeli bir dersin İngilizce Öğretmenliği lisans programına alınmadığı görülmektedir. (Örneğin, Avrupa Birliği Dil Politikaları, Ortak Başvuru Metni ve Yabancı Dil Öğretimi gibi). Özel Öğretim I ve Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme derslerinde Avrupa Dil Dosyası ve Ortak Başvuru Metnine değinilmiştir. Diğer derslerde Avrupa Konseyinin öngördüğü ve yabancı dil öğretimi ilkeleri ile ilişkili olabilecekler koyu renkte belirtilmiştir. Bunun yanısıra, ders içerikleri YÖK tarafından sınırlı verilmiştir. Bunun gerekçesi programı uygulayan bölümlerin kendi öğretim üyeleri kadroları ve öğrencilerinin gereksinimlerine göre ders içeriklerini düzenleyebilmelerini sağlamak olabilir.

2. 5. Öğretmen Eğitimi

Bu bölümde, öğretmen eğitimi Türkiye ve AB’de öğretmen eğitimi olarak iki başlık altında incelenecektir.

2. 5. 1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi

Türkiye’de öğretmen eğitiminin yasal dayanağını 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası oluşturmaktadır. 1974 yılından günümüze kadar öğretmen eğitiminde yapısal, kurumsal ve eğitim programlarının düzenlenmesi ile ilgili kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında, öğretmen eğitimi önce yüksek öğretim düzeyine alınmış sonrasında süresi uzatılmıştır. Son yıllarda öğretmen eğitimi programlarında standart geliştirme ve öğretmen yeterliklerini belirleme çalışmaları hız kazanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının öncülüğünde öğretmen yeterliklerini belirlemek için ilk kapsamlı çalışma 1995 yılında başlatılmış ve bu çalışmaların ilk ürünü olarak “eğitme ve öğretme yeterlikleri”, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, hizmetöncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin seçimi, denetlenmesi ve yetkinliklerinin değerlendirilmesi yürürlüğe konmuştur. Bakanlık öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullardan öğretmenlerin

hizmetöncesinde belirlenen yeterliklere sahip olacak biçimde yetiştirilmelerini istemiştir (Karaçalı, 2004: 23). Bu çalışmalara ek olarak Avrupa Komisyonunun desteği ile başlatılan “Temel Eğitime Destek Programı” kapsamında Avrupa Birliği için öngörülen standartlara ulaşılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 1 Mart 2003 yılında aldığı karar ile öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. Yeterliklerin öğretmen politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde, seçiminde, iş başarılarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılmasının uygun olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen yeterliklerinin hazırlanmasında bütüncül ve sistematik bir yaklaşım izlenmiştir. Öncelikle YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından hazırlanan çalışmaların tümü ile 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenmiş ve ortak kavramlar ve terimler oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra çeşitli paydaşların katılımı ile yapılan çalıştaylar sonucunda 6 ana yeterlik alanı ve 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi belirlenmiştir. Belirlenen yeterliklerin güvenilir, geçerli ve uygulanabilir olup olmadığının saptanabilmesi için paydaş görüşleri araştırması ve mevcut durum araştırması, elde edilen yeterliklerin gözden geçirilmesi ve YÖK aracılığıyla Yüksek Öğretim Kurumlarının görüşleri alınması aşamaları gerçekleşmiştir.

2. 5. 2. Avrupa Birliğinde Öğretmen Eğitimi

Avrupa’da, Avrupa Konseyi ve OECD-Ekonomik İşbirliği ve Geliştirme teşkilatı öğretmen eğitimindeki problemlere 1980’li yıllardan itibaren odaklanmaya başlamışlar ve gerek “Öğretmen Eğitimi” (ÖE) gerekse de “Hizmet İçi Eğitimde” (HİE) çalışmalar başlatmışlardır. ÖE’ne girişte aranan şartların zorlaştırılması, ÖE süresinin uzatılması, ÖE’nin yüksek eğitim sektörüne aktarılması, programlarda değişiklikler yapılması, HİE sistemleri var olan sistemlerin iyileştirilmesine örnek çalışmalar olarak gösterilebilir. Eğitim alanında en dikkat çekici çalışmalar birçok ülkede ÖE ’nin politik bağlamının değişmeye başlamasıdır. Avrupa ülkelerinin hem ekonomik hem de politik güçlerini vatandaşlarına kaliteli eğitim vererek koruyabileceklerini görmeleri OECD ülkeleri arasında kaliteli eğitim için ÖE’ de uyumlu yatırımların yapılmasına neden olmuştur. 1987 yılında hazırlanan Avrupa Konseyi ve OECD raporları Avrupa’da yeniden bir yönlendirme ile ortak bir ÖE reformu yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Öğretim uygulamalarının öğretmen eğitimi modelleriyle birleştirilmesi başlıca bir şart olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin hızla değişen görevler karşısında yetkin davranabilmeleri için problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu, öğretmenlerin değişen niteliklere uygun bir donanıma sahip

olmalarını sağlayacaktır. Örneğin, iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanabilen ve çok kültürlü eğitim sunabilen öğretmenler olacaklardır (Buchberger, 1993:7-24).

Avrupa Komisyonu, eğitim programlarını değiştirme ve yenileştirme çalışmalarına yardımcı olmak için birliğe üye ülkelere destek sağlamaktadır. Bu amaçla, Lizbon Stratejisinin bir bölümü olarak düzenlenen “Eğitim ve Öğretim 2010” çalışma programı bilgi, veri ve ortak anlayış için iyi örneklerin paylaşımını kolaylaştırmaktadır. Comenius, Erasmus ve Leonardo da Vinci programları da öğretmen yetkinliğini geliştirecek projeler için olanak sağlamaktadır ancak 2007-2013 yıllarını kapsayacak şekilde planlanan “Yaşam Boyu Öğrenme” programının öğretmen yetiştiren kurumlar arasında hareketlilik ve işbirliğini daha fazla arttıracığı düşünülmektedir. Avrupa Sosyal Ödeneği de üye ülkelerde hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleri kapsayacak biçimde, öğretmen eğitimi sistemlerinin yenileştirilmesi ve desteklenmesi için kullanılan önemli bir araç konumuna gelmiştir (Commission of the European Communities, 2007:9-11). Avrupa Komisyonu, 18 üye ülkeden seçilen uzmanların katılımı ile oluşturulan çalışma grubunun hazırladığı “Öğretmen Yeterlilikleri için Ortak Avrupa İlkeleri” raporunda öğretmen eğitimi politikalarının düzenlenmesi ve öğretmenlerde bulunması gereken özellikler ile ilgili bir çeşit kılavuz sunmaktadır.

Öğretmen eğitim politikalarını düzenleyen ulusal ve bölgesel düzeyde çalışan uzmanlara aşağıdaki öneriler verilmektedir (European Commission, 2005:5):

1. Öğretmenler üniversite ya da dengi kurumlardan mezun olmalıdır.
2. Öğretmen yetiştiren kurumlar Avrupa yükseköğretim sistemine uyumlu, meslekte hareketlilik ve gelişme fırsatlarını arttıracak programlar sunmalıdır.

3. Eğitim ve öğretim ile ilgili bilgiler araştırma ve bulgu odaklı uygulamalarla sunulmalıdır.
4. Aday öğretmenlerin ileride çalışacakları eğitim kurumları ve eğitim sektörleri ile yükseköğretim kurumları arasında yüksek kalitede eğitim ve etkin bir uygulama sağlanması, işbirliği yapılması ve hem yerel hem de bölgesel düzeylerde iletişim kurulması şarttır.
5. Öğretmen eğitiminde tutarlı ve yaşam boyu öğrenme stratejilerini kapsayan gelişim etkinlikleri sunulmalıdır. Konu ya da eğitsel özellikleri kapsayacak bu etkinlikler kariyerleri boyunca kullanılabilir olmalıdır.
6. Başlangıç düzeyi ve sonrasında sürekli öğretmen eğitimi disiplinler arası ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarının önemini yansıtmalıdır.
7. Öğretmen eğitimi hareketlilik projeleri başlangıç düzeyi ve sonrasında sürekli öğretmen eğitiminin bütünleyici bir parçası olmalıdır.
8. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmenlerin kültürel değerler ve ayrılıklara saygı göstermeleri ve değer vermeleri için Avrupa ortaklığı bilgisi ve deneyimine sahip olmalarını garanti etmelidir.
9. Başlangıç düzeyi ve sonrasında sürekli öğretmen eğitiminde, alan bilgisi için gerekli kelimeleri kapsayacak biçimde Avrupa dillerinin öğrenilmesi desteklenmelidir.
10. Öğretmen eğitiminde öncelik, ortak anlayış ve daha fazla hareketliliğin sağlanması için, öğretmen yeterliklerinin Avrupa içerisinde saydamlaştırılmasına verilmelidir.

Eurybase raporları (<http://www.eurydice.org/Eurybase>) birçok ülkede öğretmenlere kariyerlerini geliştirmeleri için sunulan fırsatların çok sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu ülkelere Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya ve Polonya örnek gösterilebilir. Buna karşın, Fransa, Almanya, Lihtenştayn, Litvanya, Romanya, Slovakya, İspanya’da hizmet içi eğitime katılım, çok yönlülük, zor alanlarda çalışma, hizmet yılı gibi etmenler dikkat alınarak iyileştirme fırsatları sunulmaktadır.

Değişik ülkelerde hizmet öncesi eğitim yaklaşık 30 dilde verilmektedir. Tüm ülkeler İngiliz, Fransız ve Alman dili eğitimi vermektedirler. İtalyan, İspanyol ve Rus dili eğitimi de ülkelerin yarısında yaygındır. Çok az sayıda ülke az öğretilen diller grubuna giren (örn. Asya dilleri) yabancı dillerin öğretiminde öğretmen eğitimi sunmaktadır (Kelly ve diğerleri, 2002: 13–14).

Hizmet öncesi eğitim her ülkede genellikle Eğitim Bakanlıkları tarafından düzenlenmesine karşın, bazı bağlamlarda bakanlıklar parlamento yasalarının uygulayıcıları olarak görev alırken bazı bağlamlarda bakanlıklar yüksek öğretim kurumlarından temsilcilerin katıldığı kurullar tarafından gelen önerileri dikkate alırlar.

Bazı ülkeler temsil yetkisi olan kurumlara bakanlığa ve öğretimi sağlayan katılımcılara öneriler sunma ve öğretmen eğitimi denetleme yetkisi de sunmaktadırlar. Macaristandaki “Devamlı Öğretmen Eğitimi Komitesi” ya da “Birleşik Krallıktaki Öğretmen Eğitimi Dairesi” bu kurumlara örnek gösterilebilir.

Avrupa’da değişik öğretim biçimleri sunulmaktadır. Öğretmenlik dersleri lisans öğrenimi sırasında verilebileceği gibi yüksek lisans düzeyinde de verilebilir. Lisans düzeyi eğitimler dört ile beş yıl arasında değişmektedir. Avusturya ve Belçika’da öğretmen eğitimi üç yıldır. Yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi ise dil alanı ile ilgili bir lisans programından sonraki bir-iki yıl arasını kapsar.

Ortaöğretim kısmında ders veren yabancı dil öğretmenleri, genellikle üniversiteler ya da öğretmen kolejlerinde öğrenim görmektedirler. Üniversitelerde Eğitim Fakülteleri ya da bölümleri, Yabancı Dil Fakülteleri ya da bölümleri bu alanda eğitim sunarlar. Bazı bağlamlarda Sanat Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Edebiyat Fakülteleri de benzer programlar sunmaktadırlar. Fransa’da öğretmen eğitimi IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) tarafından verilmektedir ve ulusal kurumlar Milli Eğitim Bakanlığına bağlandıktan sonra üniversiteler ile işbirliği yaparak öğretmen eğitiminde uzmanlaşabilirler. Birleşik Krallıkta geleneksel üniversite öğreniminden sonra öğretmenlik yapılabilir ve üniversite mezunlarının bağımsız okullarda eğitilmeleri olasıdır. Lihtenştayn’da yabancı dil öğretmenleri komşu ülkelerde eğitim almaktadırlar.

Ortaöğretim öğretmenlerinin kendi alanlarında uzman olmaları beklenmesine karşın Finlandiya, İzlanda, Letonya, Litvanya ve Norveç’te ortaöğretimin ilk basamağı ile ileri basamakları arasında ayırım yapılarak öğretmenler öğretimlerinin bir alt alanı olarak yabancı dil alanında uzmanlaşabilirler (Kelly ve diğerleri, 2002).

2. 6. Avrupa'da Yabancı Dil Öğretimi

Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yürütülen ve Avusturya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Portekiz, İspanya, İsveç, Birleşik Krallık, İzlanda, Lihtenştayn, Norveç, İsviçre, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Hırvatistan, Kuzey Kıbrıs Rum Kesimi, Estonya, Letonya, Macaristan, Malta, Polonya, Romanya, Slovakya ve Slovenya olmak 32 ülkeyi kapsayan ayrıntılı araştırma raporunda Avrupa'da yabancı dil öğretiminin genel bir çerçevesi çizilmiştir. Yabancı dil öğretim faaliyetleri kademelere göre aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

2. 6. 1. Okul Öncesi Yabancı Dil Öğretimi

Birçok Avrupa ülkesinde okul öncesi eğitim yaygın olmasına karşın hiçbir ülkede zorunlu değildir. Çoğu ülkede okul öncesi eğitim programı yabancı dilleri kapsamamaktadır ancak bazı okullarda alınan kararlara göre yabancı diller öğretilmektedir. Örneğin, Almanya, Belçika Topluluğu, Çek Cumhuriyeti ve İspanya bu konuda tamamen özerkliğe sahiptir. Bu nedenle, eğer uygun öğretmen kadrosu varsa okullarda istenilen yabancı dil öğretilir. Avusturya, İtalya, Slovakya ve

İspanya okul öncesi dönemde yabancı dillerin öğretilmesi ile ilgili pilot projeler yürütmektedirler (Kelly ve diğerleri, 2002:9).

2. 6. 2. Zorunlu Eğitim Döneminde Yabancı Dil Öğretimi

Anketin dağıtıldığı 32 ülkeden yirmi beşinde eğitim 5-6 yaşından başlayan ve 15-16 yaşlarında biten 9 ya da 10 yıl süresiyle zorunludur. Romanya, zorunlu eğitimin en kısa olduğu ülkedir (7–15 yaş arası). Almanya ise çoğu federal bölgesinde 13 yıl zorunlu eğitim sunması ile zorunlu eğitimin en uzun olduğu ülkedir. Almanya'nın diğer kısımlarında, Belçika'da, Kuzey İrlanda'da zorunlu eğitim 12 yıl sürerken, Macaristan, Lüksemburg, Birleşik Krallık ve Hollanda'da çocukların 4–5 yaşından başlayarak 11 yıl süren zorunlu eğitime devam etmeleri gerekmektedir.

Zorunlu öğretim Avrupa ülkelerinde ya Norveç ve Danimarka'da olduğu gibi tek bir sistem ya da Portekiz'de ve Birleşik Krallıkta olduğu gibi iki ve daha fazla basamaklara bölünerek düzenleme bitene kadar devam eder. Yalnızca, Avusturya, Lüksemburg ve Norveç'te birinci sınıfta birinci yabancı dil dersleri verilmeye başlanır. Bulgaristan, Brüksel dışında kalan Belçika Dutch birliği ve İskoçya dışında kalan Birleşik Krallık'ta 11 yaşına kadar birinci yabancı dil dersleri verilmez. Diğer seçimlik ya da zorunlu yabancı dil dersleri 12–14 yaş arasında verilir. Avrupa ülkelerinde Fransadaki gibi zorunlu olarak ya da Birleşik Krallıkta gibi seçmeli olarak daha erken yaşlarda yabancı dil öğretimi sunulması isteği artarak devam etmektedir.

İlkokullarda tüm dersleri öğreten tek bir öğretmen bulunma eğilimi olmasına karşın Norveç ve Avusturya’da sınıf öğretmenlerinin birinci zorunlu ya da seçmeli yabancı dil derslerini verme sorumlulukları vardır. Diğer ülkelerde alan uzmanı öğretmenler yabancı dil derslerini verirler.

2. 6. 3. Zorunlu Eğitim Sonrası Yabancı Dil Öğretimi

Zorunlu eğitimden sonraki dönem Avrupa’da çeşitli eğitimsel bağlamlarda verilmektedir. Çoğu ülke öğrencilerin gittikleri okul çeşitleri ne olursa olsun birden fazla yabancı dilin öğretilmesi konusunda ısrarlıdır. Yabancı dil dersleri salt İrlanda, İtalya ve Birleşik Krallıkta seçmeli dersler arasındadır.

Son dönemde değişik alanlardan mesleki okullar seçmeli ve zorunlu yabancı dil dersleri sunmasına karşın diğer tür okullara oranla mesleki okullarda yabancı dil öğretimine daha az önem verilmektedir.

Ülkelerin çoğunda yükseköğretimde zorunlu yabancı dil öğrenimi politikası uygulanmaktadır. Bu özellikle Kuzey ve Batı Avrupa’nın bir kısmında geçerlidir. Diğer ülkelerde yabancı dil dersleri genellikle seçmeli ve kredili olmayan dersler olarak verilmektedir. Yabancı dil dersleri “Dil Bölümleri”, “Dil Merkezleri” ve İşletme ve Ekonomi okulları gibi çeşitli okulların akademik birimleri tarafından

düzenlenmektedir. Yükseköğretimdeki yabancı dil öğretmenlerinin öğretecekleri alanla ilgili diploma dereceleri vardır.

Son yıllarda Avrupa Birliğinin dil öğrenmenin önemi ile ilgili oluşturduğu politikalarla paralel olarak birçok hükümet vatandaşlarını dil öğrenmeleri için teşvik etmektedir. 2001 Avrupa Diller yılında bu çalışmalar vurgulanmıştır. Tüm ülkelerde dil merkezleri ve dil okulları dil seviyeleri çeşitli düzeylerde olanlar için dil kursları düzenlemektedirler. Bu merkezlerdeki öğretmenler resmi kurumlarda çalışan öğretmenler gibi bir eğitim almamalarına karşın genellikle öğrettikleri yabancı dilin anadili konuşucusudurlar ve yetişkinlere yabancı dil öğretme deneyimleri vardır.

Bu merkezlere ek olarak dil öğrencileri için uzaktan eğitim, yurt dışında çalışma projeleri, akşam sınıfları ve kısa kurslar bulunmaktadır (Kelly ve diğerleri, 2002: 11–12).

2. 7. Yabancı Dil Öğretimi Alanında AB Ülke Örnekleri

Bu bölümde, AB üyesi dokuz ülkede verilen yabancı dil öğretimi sunulacaktır.

2. 7. 1. Almanya Örneği

Almanya’da öğretim dili Almancadır. Almanya Federal Cumhuriyeti eyalet sistemi ile yönetildiğinden çıkarılan bir yasa ile eğitim düzenlemeleri ve uygulama yetkisi “Lander” olarak adlandırılan bölgesel kurumlara verilmiştir. Lander bakanlıkları izleneyi belirler, öğretim yöntemleri önerir ve ders kitaplarını onaylar. İlköğretimin ikinci kademesinde en az bir zorunlu yabancı dil sunulmaktadır. Ayrıca, düzeltici program olarak adlandırılan ders saatleri sonrasında sunulan öğretimde de yabancı dil programa alınan konulardandır. 2003 ve 2004 yıllarında düzenlenen konferanslar sonunda ulusal eğitim standartları uygulamaya konulmaya başlanmıştır (EURYDICE, 2010: 3-8). Land adı verilen her birim kendi içerisinde denetim yapma, öğretmen alımı, programların düzenlenmesi gibi yetkilere sahiptir. Ayrıca, her okul eğitsel konularla ilgilenen, veliler, öğrenciler ile ilgili kararlar alabilen ve okul içi düzenlemeleri yapabilen öğretmenler kuruluna sahiptir.

Tüm okul öncesi öğretmenleri, ortaöğretim sonrası öğretim kurumlarında eğitim alırken ilk ve orta öğretim düzeyinde ders verecek öğretmenler üniversiteler ve sanat-müzik fakültelerinde öğrenim görürler. İlkokul öğretmenleri genel kültürü kapsamlı bir biçimde alırken ortaöğretim öğretmenleri alanlarında uzmanlaşırlar. Öğretmenler “Land” kurumu tarafından işe alınırlar ve memur konumundadırlar. Öğretmen eğitiminde son yıllarda ardışık dersler vermeye başlanmış ve öğretmen adaylarının yeterlilikleri, eğer “Eğitim Bakanlıkları ve Kültür İşleri” tarafından düzenlenen konferansta karar verilen ulusal standartları karşılıyorsa, “Lander Kurumu”

tarafından onaylanmaktadır. 2004 yılında yapılan bu konferansta Öğretmen Eğitiminde Standartlar kabul edilmiştir. Bu standartlarda eğitim süreçleri ile ilgili bilimsel disiplinler, eğitim sistemleri ve temel şartları içeren eğitim bilimleri ön plana çıkmıştır. Bu standartlar 2005/06 öğretim yılından başlayarak okul uygulamalarından ders içeriklerine kadar bir kaynak oluşturmaktadır. Bu kaynağın oluşturulmasında amaç öğretmen eğitiminde denklik çalışmalarına ivme kazandırmak ve ortak değerlendirme yapabilmektir (EURYDICE, 2010: 6–7). 22 Kasım 2008’de toplanan Federal başkan ve Lander yönetici başkanları Almanya’nın gelecek eğitim politikasının çerçevesini belirlemişlerdir. Bu çerçevede eğitimde uyulacak ilkeleri sunan “Almanya için Eğitimde Yeterlilik Girişimi” adlı bir anlaşma yapılmış ve 2009 yılında sunulan ilk raporun ardından yetkin yöneticilerin raporlarını 2010 yılında sunmalarına karar verilmiştir.

Bu anlaşma ile oluşturulan 80 ölçüt ile anaokullarından yaşam boyu öğrenmeye uzanan gelişmeler yapılmaya başlanmıştır. Bu gelişim çalışmalarının en önemli öğelerinden birini “Gelecek Odaklı Öğretmen Eğitimi Programlarının Düzenlenmesi” başlığı ile öğretmen eğitimi oluşturmaktadır. Bu yenilikler kapsamında öğretmen eğitiminde profesyonellik ve etkinlik oluşturmak için standartların uygulanmasına, öğretmen eğitiminde daha geniş çaplı uygulama çalışmalarının yapılmasına, kuramsal ve uygulama boyutunun yoğun bir biçimde birleştirilmesine, öğretim uygulamalarının ölçülmesine ilişkin tanılayıcı ve kuramsal ölçülerin geliştirilmesine, tam gün eğitim veren okullarda öğretmenlerin ve okul dışı personelin eğitiminin profesyonelleştirilmesine ve yeni öğretmenler için giriş dönemine önem verilmesine karar verilmiştir (EURYDICE, 2010: 8).

Öğretmenlik alanlarına göre öğretmenlik programının içeriği farklılık göstermesine karşın tüm öğretmen adayları yükseköğrenimlerini devlet sınavı ile bitirmektedirler. Öğretmen adayının öğretmenlik yapacağı alandaki bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazanıp kazanmadığını sınavın geçilmesi durumunda aday öğretmenler stajyer öğretmen konumuna geçmekte ve 18 ile 24 ay arası değişen bir stajyerlik eğitimi almak zorundadırlar. Bu süreci başarı ile tamamlayan öğretmen adayları yazılı çalışma (araştırma raporu), deneme dersleri ve sözlü sınav olmak üzere üç aşamadan oluşan ikinci devlet sınavına girerler ve öğretmenlerden ayrıca öğretmenlik yapacağı kademedeki bir eğitsel sorunu inceleyip çözümleyecek bir araştırma yapmaları beklenir (Gülcan, 2010: 78-79).

2. 7. 2. Belçika ve Flaman Birliği Örneği

Belçika ve Flaman Birliğinin resmi dili Hollandacadır. 2007 yılında 3 yıl sürecek olan “çok dilli eğitim projesi” (CLIL) genel eğitim veren dokuz okulda ve teknik ortaöğretim okullarında başlatılmıştır. Bu proje kapsamında derslerin %10-15’lik bölümü Fransızca ve İngilizce başta olmak üzere yabancı bir dilde verilmektedir. 2008 yılında planlanan yenileşme çalışması ile ilköğretim ve ortaöğretimde sunulan yabancı dillerin öğretimi Ortak Başvuru Metninde belirtilen amaçlara uygun olarak düzenlenmiştir (EURYDICE, 2008a:3–10).

Öğretmen eğitiminde yenileşme çalışmaları kapsamında değişikliklere gidilmiş ve 2007 yılından itibaren yeni başlangıç dersleri hazırlanmıştır. Bu çalışmalara göre ilköğretim, ilköğretim öncesi ya da ortaöğretimin ilk basamağında belli bir alanda ders verecek öğretmenler için üç yıllık lisans programları hazırlanırken ortaöğretimde bir alanda uzmanlaşacak öğretmenlerin de bir yıl boyunca bir üniversiteye kayıt olarak “akademik başlangıç öğretmen eğitimi” (academic initial teacher training) almaları gerekmektedir. Yeni düzenlemeye göre öğretmenlik uygulamasının gerekliklerinin salt hizmet öncesi eğitim ile değil öğretmenlik sırasında karşılanabileceği düşünülerek öngörümlü öğretmenlik olarak adlandırılan ve yeni öğretmenlerin çalıştıkları kurumdan destek ve uzman bir öğretmenden danışmanlık almalarını sağlayan bir sistem başlatılmıştır. Tüm eğitim programları eşit ve aynı yeterlilikleri kapsayacak biçimde düzenlenmiştir.

Bu programlar aynı zamanda “ziyaretçi danışmanlar” sistemi ile deneyimli öğretmenlerin öğretmen eğitimcilerini, yeni ya da kıdemsiz öğretmenleri destekleme ve yönlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle danışman öğretmenler için ayrı bir eğitim programı düzenlenmiştir (EURYDICE, 2008a:9).

2. 7. 3. Bulgaristan Örneği

Bulgaristan’da resmi öğretim dili Bulgarcadır (2008b:2) Zorunlu eğitim 7 ve 16 yaşlarını kapsayan ilk ve ortaöğretim kurumlarında verilmektedir. 2006- 2015 yıllarını kapsayacak şekilde uygulamaya geçirilen Ulusal zorunlu ve okul öncesi

eğitin gelişim ve hazırlık planına göre 2008/2009 öğretim yılından itibaren eğitim okullarda iki basamaklı olarak verilmeye başlanmıştır. Birinci basamak 11. sınıfa kadar olan ilk zorunlu eğitim, ikinci basamak ise 11 ve 12. sınıfları kapsayan ortaöğretim düzeyi zorunlu eğitimi kapsamaktadır. Temel eğitim düzeyi olarak kabul edilen 1 ve 4. sınıf arasında Bulgar dili ve edebiyatı zorunlu dersler arasında verilirken yabancı dil öğretimi bu sınıflar için öğretim programında yer almamaktadır. 5. ve 8. sınıflar arasında 1. ve 2. zorunlu yabancı dil dersleri programa alınmış ancak ders saatleri ve bu zorunlu yabancı dillerin hangi diller olacağı programda belirtilmemiştir. Öğrenciler 8. sınıfta aldıkları yoğun yabancı dil derslerinden sonra girecekleri ulusal sınavda yabancı dil sınavını da geçmek zorundadırlar (EURYDICE, 2008b:3-5).

Yabancı dil öğretmenlerinin eğitimleri ile ilgili özel bir bilgi verilmemekle birlikte konu alanı öğretmenlerinin ilgili alanın eğitimin veren 4-5 yıllık üniversite mezunu olmaları gerektiği belirtilmektedir.

Bulgaristan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa Birliği ile uyumlu değişim projeleri başlatılmıştır. Bunlardan başlıcası 2008 yılında başlatılan “Öğretmen Gelişimi İçin Kariyer Planlaması” projesidir (EURYDICE, 2008b: 9-10). Bu projeye göre öğretmen yetiştiren programların yenilenmesi ve tüm kademelerde görevli öğretmenler için öğretmen eğitimi programlarının hazırlanması planlanmıştır. Bu programlarda Avrupa Birliği standartlarına uygun biçimde yeni yöntem ve tekniklerin sunulması, yabancı dil öğretiminin desteklenmesi, öğretmenlerin

kültürlerarası öğrenme ortamları için hazırlanması, derslerde teknoloji kullanımı ve yetişkin eğitimi konuları ağırlıklı olarak ele alınmaktadır.

2. 7. 4. Çek Cumhuriyeti Örneği

Öğretim dili Çekçedir ancak ülkede yaşayan Polonyalıların nüfus yoğunluğu düşünülerek kendi okullarını açmalarına izin verilmiştir. 2006–2007 öğretim yılından başlayarak ulusal standartlar amaçları ve temel izlencenin içeriğini oluşturmaktadır. Hazırlanan “Temel Eğitim için Çerçeve Programda” (FEP BE) birden çok eğitimsel disiplini kapsayan dokuz alan ve programlar arası konular tanımlanmaktadır. Buna ek olarak, zorunlu disiplinler ve her dönem sonunda beklenen kazanımlar belirtilmiştir. Dil ve dilde iletişim bu alanlardan birisidir. Programlar arası alanda yer alan kişisel ve sosyal eğitim, demokratik vatandaşlık eğitimi, Avrupa ve küresel bağlamda düşünme eğitimi, çok kültürlü eğitim gibi konu başlıkları Avrupa Birliği standartları açısından önemlidir. Yabancı bir dil öğretimi üçüncü kademe başlamaktadır ancak okul müdürü eğer öğrenciler isteklilerse ve öğrenci velileri de uygun görürse yabancı dil öğretimini ilk yıldan itibaren başlatabilir. Öğretmenler eğitim çerçevesinde yer alan önerileri ve özellikle okul politikasını dikkate alarak kendi öğretim yöntemlerini seçebilirler. Aynı biçimde okul idareleri eğitim bakanlığı tarafından onay verilmiş ders kitapları arasından seçim yapabilirler (EURYDICE, 2008c: 5–6). Okul müdürlerine yeni düzenlemelerle öğretmenleri işe alma ya da işten çıkarma yetkileri de verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin eğitimi için ortaöğretimden sonra dört yıllık öğretmen eğitimi programı bulunmaktadır. Diğer alanlarda öğretmen olmak isteyen öğrenciler genellikle lisansüstü eğitimi de kapsayan beş yıllık bir eğitim almak zorundadırlar. İlköğretimin birinci kademesinde uzmanlaşan öğretmenler dışındaki öğretmenler çoğunlukla iki alanda uzmandırlar (EURYDICE, 2008c:8).

2. 7. 5. Danimarka Örneği

Danimarka'da öğretim dili Dancadır. Eğitim Bakanlığı genel izlençe amaçları ve seçilebilen ilkeler yürürlüğe koymaktadır. Genel izlençe insani bilimler, sanat, uygulamalı konular ve bilim olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci grubun içinde olan Danca tüm düzeylerde verilirken İngilizce üçüncü sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar verilmektedir. İkinci bir yabancı dil yedinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar zorunludur. Okullar Almancayı ikinci yabancı dil olarak vermek zorunluluğunda olmalarına karşın öğrencilerin onüç yaşından sonra Almanca ya da Fransızca arasında seçim yapmalarına da izin verebilirler. Öğrenciler diploma alabilmek için yedi alanı kapsayan toplam beş sınav olurlar. Bitirme sınavlarında yazılı ve sözlü becerileri kapsayan Danca sınavı ile sözlü becerileri kapsayan İngilizce sınavından sorumludurlar. Beş alandan iki alan içindeki seçmeli sınavlar İngilizce yazma becerileri ve ikinci yabancı dili de kapsamaktadır (EURYDICE, 2006a:1-3).

Öğretmenler yeni düzenlemelere göre karma yetenekli sınıflarda tüm bireylerin gereksinimlerini karşılayabilmelidirler. Bunun da ancak ilköğretim ve ortaöğretimde temel ilke olması gereken farklılaştırılmış öğretim ile olası olabileceği belirtilmektedir.

Danimarka'da Milli Eğitim Bakanlığı genel izlenceyi hazırlamakla sorumludur ancak öğretmenler kullanacakları ders kitapları ve öğretim yöntemlerine kendileri karar verirler. 1. kademedeki ders veren öğretmenlerin kalitesini yükseltmek amacıyla 2007–2008 öğretim yılında ilk ve ortaöğretime yönelik düzenleme yapılmıştır. Öğretmenlik eğitimi için giriş koşulları zorlaştırılmış ve öğretici eğitim güçlendirilmiştir (EURYDICE, 2006a:7–8).

2. 7. 6. İngiltere, İskoçya ve Kuzey İrlanda

İngiltere'de resmi dil İngilizcedir. Gal bölgesinde ya İngilizce ya Gal dilinde ya da her ikisinin birleşimidir. Ailenin isteği genellikle dikkate alınmaktadır. İki dille eğitim veren okullarda özel bir öğretim düzeni seçme şansları da vardır. Gal dilinde öğretim ve yüksek öğretimde tüm alanlar için olmasa da derslerin Gal dilinde verilmesi de olasıdır. Gal bölgesinde tüm öğrencilerin zorunlu öğretim yılları boyunca birinci ya da ikinci dil olarak Gal dili öğrenmeleri gerekmektedir. Kuzey

İrlanda'da öğretim dili İrlanda dilinde derslerin okullarda sunulmaya başlanmasına karşın İngilizcedir. İrlanda dilinde eğitim veren anaokulları da bulunmaktadır (EURYDICE, 2009:2).

İngiltere ve Gal bölgesinde zorunlu eğitim dört ana gruba bölünmüştür; beş-yedi yaş aralığını kapsayan KS1, yedi-on bir yaş aralığını kapsayan KS2, onbir-ondört yaş aralığını kapsayan KS3 ve ondört-onaltı yaş aralığını kapsayan KS4. Kuzey İrlanda'da 4 yaşından altı yaşına kadar süren temel düzey, altı yaşından ondört yaşına kadar süren KS1 düzeyi, sekiz yaşından onbir yaşına kadar süren KS2 düzeyi, onbir, ondört yaş arası KS3 düzeyi ve ondört, onaltı yaş aralığını kapsayan KS4 dönemler bulunmaktadır. İngiltere'de KS3 düzeyinde uygulanan zorunlu izlencede yabancı bir modern dilin zorunlu olduğu belirtilmektedir. KS4 düzeyinde ise okulların öğrencilere sunmak zorunda oldukları "izlence yetki alanları" ile öğrencilere istedikleri modern yabancı dilleri öğrenme olanağı verilmiştir. Gal bölgesinde Ulusal Öğretim programındaki zorunlu yabancı dil KS3 düzeyinde verilmektedir. Modern yabancı diller Kuzey İrlanda'da KS3 ve KS4 düzeyinde zorunlu konular arasındadır.

İngiltere ve Gal bölgesinde okullar toplam 190 gün açık olmalıdır ve okulların kapalı olduğu beş günlük bir dönem öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için kullanılmaktadır. Kuzey İrlanda'da ise okulların kapalı olduğu dönem öğretmenlerin ve okulun gelişim seminerleri için kullanılmaktadır (EURYDICE, 2009: 5).

Öğrenciler okullarda genellikle karma becerili sınıflarda öğrenim görmektedirler. Bu nedenle, tüm öğretmenlerden farklı becerilere sahip öğrenciler için yeteri derecede

farklılaştırılmış çalışma yolları sağlamaları beklenmektedir. İngiltere, Gal bölgesi ve Kuzey İrlanda'da öğretilecek konular için ne kadar zaman gerektiği yönetmelikte belirtilmediği gibi öğretim yöntemleri ve araç-gereçleri için önerilen merkezi bir sistem yoktur. Ancak, öğretmenler izleneceği uygularken geniş çaplı ve zorunlu olmayan destek sağlanabilir.

İngiltere ve Gal bölgesinde “nitelikli öğretmen konumu” ya da “öğrenme yetkinliği” derecesi alınabilmesi üç ya da dört yıl süren eğitim lisansını içeren ortak ya da lisans derecesinden sonra sağlanan eğitimde lisansüstü sertifikanın verildiği ardışık programlar ile sağlanmaktadır. İngiltere ve Gal bölgesinde yarı zamanlı, çalışma odaklı esnek öğretim programları da bulunmaktadır. İlkokul öğretmenleri genel bir eğitim alırken, ikinci kademe öğretmenlerinin kendi konularında uzmanlaşmaları beklenir (EURYDICE, 2009: 8–9). 2001 yılından itibaren ileri eğitim alanında öğrenim göreceği yeni adayların profesyonel yeterliliğini tamamlamaları gerekmektedir. İngiltere’de öğretmen eğitiminin ilk basamağı ile ilgili ana düzenlemeler yapılmıştır. Kuzey İrlanda’da benzer düzenlemelerin yanı sıra lisans ve sertifika eğitimi sunan yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanları için giderek artan düzeyde öğretimler sunulmaktadır. Bir başka anlatımla, Birleşik Krallıkta iki tür öğretmen yetiştirme programından bahsedilebilir. Birincisi formasyon eğitimi ve üç yıllık öğretmenlik eğitimi veren eğitim fakültelerini bulunduran üniversitelerdir. İkincisi ise öğrenim süresi üç yıla çıkarılan öğretmen yetiştirme kolejleridir (Gülcan, 2010:109).

2. 7. 7. İsveç Örneği

Öğretim dili İsveçcedir ancak Kuzey İsveç'te bulunan Sami topluluğu için derslerin Sami dili ve İsveççe verildiği devlet okulları bulunmaktadır. 4 ve 5. sınıflarda alanlarında uzman öğretmenler dil, matematik ve el sanatı/sanat derslerini vermektedirler. Program ulusal düzeyde belirlenmekle birlikte her okulun ulusal önceliklere bağlı çalışma planları bulunmaktadır. Bu çalışma planı içerisinde öğretim yöntemlerini ve araç/gereçleri seçme serbestliği getirilmiştir. İsveççe, İngilizce ve Matematiğin öğretim programında dokuz yıllık zorunlu eğitim dönemi içerisinde belirgin bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tüm öğrenciler zorunlu eğitimleri sırasında ikinci bir yabancı dil öğrenmektedirler. Dokuzuncu yılın sonunda öğretmenler genellikle İsveççe, İngilizce ve Matematik sınavlarını kullanarak hem öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirir hem de hangi dereceden okula başlayabileceklerini saptarlar. 5. yılın sonunda da ulusal sınavlar kullanılır ancak bu sınavlar öğretmenlere destek amacı ile hazırlanmıştır bu nedenle zorunluluğu yoktur. Derece sertifikasına öğretmenin son değerlendirmesi ve final notları yazılır (EURYDICE, 2004: 2–4). Ancak öğretmenler her bir öğrenci için salt sınav sonuçlarını değil her sene öğrencinin yaptığı performans çalışmalarını da dikkate alır.

Sürekli kadroda bir öğretmen olunabilmesi için öğretmenin üniversitede öğretmenlik eğitimi veren bir programdan mezun olması gerekir. İsveçte birleştirilmiş bir öğretim derecesi vardır. Bu düzenleme öğretmenlerin özel alanlar ve çeşitli yaş gruplarında

uzmanlaşmalarının yanı sıra genel bir temel yeterlilik edinmelerini de sağlamaktadır. Öğretim programları seçilen alan ve yaş grubuna göre 3 ile 5 yıl arasında değişebilir (EURYDICE, 2004–6).

2. 7. 8. Lüksemburg Örneği

Lüksemburg’da öğretim dili öğretim kademesine göre değişiklik göstermektedir. İlkokul öncesinde ve ilköğretimin ilk iki yılında Lëtzebuergesch öğretim dilidir. Almanca ilköğretimin ilk yılı boyunca ve Fransızca da ikinci yıldan başlayarak öğretim dili olarak kullanılmaya başlanır.

İlköğretimde üç ana dil (Lëtzebuergesch, Fransızca ve Almanca) zorunlu alanlardandır. Lüksemburg’da genel orta dereceli okullarda geleneksel ve modern olmak üzere iki öğretim programı kullanılmaktadır. Öğrencilere sağlanan dilsel hazırlık bakımından farklı olan bu iki programda üç anadilin yanı sıra geleneksel programda Latince ve İngilizce öğretilirken, modern olarak adlandırılan programda yalnız İngilizce öğretilmektedir. Teknik okullarda ise yabancı dillerin de içinde yer aldığı zorunlu bir program izlenmektedir. Ortaöğretimin son yılında öğrenciler sunulan seçimler arasından bir uzmanlık alanı seçmek zorundadırlar (EURYDICE, 2008d:1–3).

Lüksemburg'da bireylerin okul öncesi ve ilkokul öğretmeni olabilmek için yurt içinde lisans, ortaokul öğretmeni olabilmek için ise yurt dışında yüksek lisans derecelerini tamamlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin diplomanın yanı sıra Lüksemburg Üniversitesi tarafından kuramsal ve uygulamalı eğitim programına devam etmeleri gerekmektedir (EURYDICE, 2008d:5-6).

Lüksemburg okullarının özelliği çok dilli eğitim yapısı ve okullara devam eden yabancı çocukların varlığıdır. Bu özellik aynı zamanda bir sorun olabilmektedir. Bu nedenle eğitim politikasının amacının giderek yükselen karma okul ortamında fırsat eşitliğinin sağlanması olduğu düşünülerek dillerin uyarlaması için eylem planları hazırlanmıştır. Bu eylem planlarının ilki 2006 yılında Avrupa Konseyi uzmanlarının işbirliği ile geliştirilmeye başlanan dil eğitimi politikasıdır. Bu eylem planında tüm öğretim kurumları ve öğretim biçimleri dikkate alınarak dillerin uyarlanması çalışması 2007 yılında hazırlanmıştır. Plan öğrencilerin özellikle eğitim yaşantılarının değişik basamaklarında aldıkları eğitime bağlı olarak ana dil becerilerini edindikleri ortamın dışındaki durumu da içeren ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan 66 ölçütü kapsamaktadır. Farklılaştırılmış bir yaklaşım her öğrencinin dil becerilerinde en üst düzeye çıkmalarına olanak sağlarken dil becerileri en üst düzeye çıkamamış öğrencilerin ise mesleki eğitime devam etmelerini garanti etmektedir. Dil öğretimi alanında başlatılan diğer bir yenilik ise 2004 yılında bakanlığın aldığı karar ile bilgi odaklı öğretimden beceri odaklı öğretime geçilmesidir. 2006 yılı boyunca her öğrenci tarafından edinilen dil ve matematik yeterlilikleri ilkokul ve ortaokulun ilk yıllarında tanımlanmaya başlanmıştır. Bu yeterlilikler 2007-2008 öğretim yılında sınanmış ve sonuçlara göre öğretim programı ve değerlendirme yöntemleri uygun biçimde düzenlenmiştir.

Raporda belirtildiği üzere bu yeterliliklerin daha fazla öğrencinin akademik başarı elde edebilmesine olanak sağlayacak olan farklılaştırılmış yaklaşımın temeli olacağı düşünülmektedir (EURYDICE, 2008d:6).

2. 7. 9. Polonya Örneği

Polonya’da resmi dil Lehçedir. İlköğretim 1. kademesinde yalnızca bir öğretmen tüm derslerden sorumludur ancak öğretmen için kaynak sağlanabildiği durumlarda yabancı dil öğretmeni (alan uzmanı) bulunabilir. 2004 yılında öğretmen eğitim standartları değiştirilerek o yıl eğitim alanında öğrenimlerine başlayacak öğrenciler için değişiklikler uygulanmaya başlanmıştır. Bu değişiklikler profesyonel eğitimin artırılması, iki ayrı alanının öğretiminde yetkinlik kazanma, bilgi teknolojilerinde yeterlilik kazanma, Ortak Başvuru Metni B2 düzeyi bir yabancı dil bilgisine sahip olmayı kapsamaktadır. (EURYDICE, 2006b:3).

Mayıs 2006 yılında Eğitim Bakanlığı ve Bilim ve Yüksek Öğretim Bakanlığı, başlatılan yenilikleri ve öncelik alanlarını açıklamışlardır. Bu alanlardan bir tanesi de zorunlu İngilizce derslerinin Avrupa Birliği standartlarına ulaşılabilmesi için ilkokul 1. sınıftan itibaren başlatılması kararıdır. Yabancı dil öğretmenleri için olası talep göz önüne alındığında dil öğretmenlerinin sayısını arttıracak yeni düzenlemeler de hazırlanmıştır. Yeni programda ilkokuldan başlayarak daha fazla sayıda İngilizce dersleri konmuş ve böylece 2006 yılı Eylül ayında salt 1. kademedeki öğrencilerin

%62'lik oranına zorunlu İngilizce dersi verilmiştir. 2008 yılından başlayarak ilkokulun tüm sınıflarında İngilizce dersi zorunlu olacaktır (EURYDICE, 2006b:6).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm okul çeşitleri ve her ders için uygulanacak temel program oluşturulmuştur. Öğretmenler bakanlığın onayladığı listeden ders kitaplarını seçebilirler. Öğretmenler ayrıca öğretim biçimi, değerlendirme yöntemlerini kendileri seçme ve yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanabilme hakkına sahiptirler. Öğretmenlerin yüksek öğretim diplomasına sahip olmaları gerekmektedir. Alınacak öğretim biçimi öğretim düzeyine bağlıdır. İlkokul öğretmenlerinin ya öğretmen liselerinden ya da 3–5 yıl arası değişen üniversitelerden “magister” derecesi ile mezun olmaları gerekmektedir. Ortaöğretim düzeyi öğretmenleri için üniversite derecesi şarttır. 2000 yılında alınan bir kararla öğretmenler, kursiyer öğretmenler, anlaşmalı öğretmenler, görevlendirilmiş öğretmenler ve sözleşmeli öğretmenler olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Sözleşmeli öğretmenlerden üstün hizmet gösterenler onursal okul eğitimi profesörü ünvanını edinme hakkına sahiptirler (EURYDICE, 2006b:5–6).

3. ALMANYA ÖRNEĞİ

Bu bölümde, Almanya yabancı dil öğretimi bağlamının betimlenmesi ve OBM'nin Almanya'da görev yapan öğretmenler tarafından uygulanış biçimlerinin saptanması amacı ile tasarlanan araştırma modeli, çalışma evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve tartışma bölümleri sunulacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tanımlayıcı nitelikte kesitsel bir araştırmadır. Niteleyici araştırmanın izlenice, değişim ve yenilik odaklı konulara uygun olduğu belirtilmektedir. Bilgi ediniminin devam eden bir süreç olduğu düşünülerek tez araştırması Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metnine dayanılarak ve Almanya Federal Cumhuriyeti uygulama örneği üzerinden Türkiye yabancı dil öğretim ortamı için önerilerde bulunmayı ve bir öğretmen yetiştirme program önerisinin alt yapısını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, tez araştırmasında OBM ile ortaya çıkan unsurların araştırılması ve Almanya uygulama örneğindeki durumların saptanması yapılmış ve öğretmenlerin algı ve inanışlarının rolü üzerinde durulmuştur

3.2. Çalışma Evreni

Bu araştırma, Kasım 2009-Eylül 2010 tarihleri arasında Almanya Federal Cumhuriyeti Berlin ilinde görevli öğretmenlerin görüşmede verdikleri yanıtlar ve ders gözlemleri üzerinden yapılmıştır.

3.3. Örneklem

Çalışmada olasılıklı olmayan örneklem yöntemi benimsenmiştir. Araştırma örneklemini amaçsallık (purposiveness) ve erişilebilirlik (accessibility) ilkeleri göz önüne alınarak seçilmiştir. Amaçsal örneklem çeşitlilik sağlanması ve erişilebilirlik durumlarının seçimi için katılımcıların duyarlı bir şekilde seçilmesi ile ilişkilidir (örn. Lincoln ve Guba, 1985). Shaw'ın (1994) belirttiği gibi yöntemin çalışılan kültür ortamına duyarlı olması da gerekir. Bu nedenle, kültürel özellikler dikkate alınarak değişim yapılması öngörülebilir.

2010 Ocak ayı içerisinde Humbolt Üniversitesi, Fach Didaktik bölümü tarafından uygulama okulları için bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bu bilgilendirme toplantısının ardından araştırmacı tarafından yapılan doktora araştırması sunumunda öğretmenlere araştırma deseni ve konusu ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Sözlü olarak verilen bilgilendirmenin yanı sıra yazılı çıktılar da dağıtılmıştır. Ayrıca, okullarda nasıl veri toplanacağı ve veri toplama sürecinin nasıl olacağı detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Bilgilendirmenin ardından öğretmenlerin görüşleri alınarak soruları yanıtlanmıştır. Bu toplantıda okullarına davet etmek isteyen öğretmenlerin iletişim bilgileri alınarak ilk görüşmeler için ön randevular da alınmıştır. Araştırma kapsamına “realschule” olarak adlandırılan liseler alınmamıştır.

Okullarına davet eden öğretmenlerin ilk dersleri kayıt cihazı kullanılmadan ve kayıt yapılmaksızın ziyaretçi olarak izlenmiştir. Örneklem kapsamına tüm okulların alınması olanaksız olduğundan uzman görüşleri ve öğretmenler ile yapılan karşılıklı uzlaşma ile toplam 4 okuldaki (3 ilköğretim, 1 Lise), 6 öğretmenin 4. ile 9. şube arasındaki yabancı dil (İngilizce) derslerinin örneklem kapsamına alınmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.: Gözlem Okulları Hakkında Bilgi

| Okul ve Öğretmen Kodu | Sınıflar | Ortalama Öğrenci Sayısı | Toplam Gözlem Süresi (ders saati) | Gözlem Süresi (tarih aralığı) |
|-----------------------|----------|-------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| GS-1 | 4, 5, 6 | 23 | 28 | 3 ay |
| GS-2 | 4, 5, 6 | 25 | 32 | 3 ay |
| GS-3 | 4, 5, 6 | 22 | 16 | 2 ay |
| GS-4 | 4,5, 6 | 17 | 29 | 2 ay 1 hafta |
| G-5 | 7, 8, 9 | 23 | 18 | 3 ay |
| G-6 | 7, 8, 9 | 26 | 22 | 3 ay |

3. 4. Araştırma Etiği

Araştırmacı, araştırmaya katılan katılımcılara karşı etik sorumluluklar taşımaktadır. Bu açıdan başlıca sorumluluk, katılımcıların araştırmaya katılması ile bir zarara uğramayacaklarının garanti edilmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2000). Bu amaçla, araştırma sürecinde aşağıdaki öneriler izlenmiştir:

- a) Araştırmacı katılımcılar ile araştırmanın amacını paylaşmalıdır (Glesne ve Peshkin, 1992). Bu amaçla Humbolt niversitesinde gerçekleştirilen tanıtım toplantısında araştırma konusu, süreç ve veri toplama yolları ile ilgili bir sunum yapılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılardan randevu alınırken yazılı olarak araştırma ile ilgili açıklama yollanmış ve szlu olarak da her görüşmeden önce kısa bir zet yapılmıştır.
- b) Araştırma sürecine katılmama hakkı saygı ile karşılanmalıdır (Glesne ve Peshkin, 1992; Maxwell, 1996; Silverman,2001). Bu nedenle, doğrudan katılımcılar ile görüşülerek istek ilkesine dayanılarak veri toplanmalıdır. Bu amaçlarla okul idarecileri ya da diğer st yöneticilerden izin almadan önce katılımcılardan izin istenmiştir. Böylece, araştırmaya tüm katılımcılar gönüllü olarak katılmış ve bu durumda st makamların baskısı ile katılım sağlamaları ve verdikleri yanıtların geçerliliğinin düşmesi engellenmiştir. Ayrıca, bu durum katılımcıların istemedikleri sorulara yanıt vermeme ve ya da istemedikleri derslerde gözlem yapılmasına izin vermeme hakkını beraberinde getirmiştir

- c) Ortamdan kaynaklanan sorunları engellemek amacı ile görüşmeler Fraenkel ve Wallen'in (2000) belirttiği üzere "konum tehdidi" (location threat) etkisi yapacak öğretmenler odası, idareci odaları, ortak kullanım odaları gibi yerlerde gerçekleştirilmemiştir. Katılımcı ile verilen ortak mekân seçimi ile görüşmeler özel olarak yapılmıştır.
- d) Verinin izinsiz kaydı araştırma etiklerine uymamaktadır (Maykut ve Morehouse, 1994). Ses kayıt cihazları alınan izinlerle kullanılmış ve katılımcıların istemedikleri yerlerde durdurulmuştur.
- e) Katılımcıların bilgileri kimlik saptaması yapılamayacak biçimde araştırmacı tarafından korunmuştur. Elde edilen verinin, adların, kurumların paylaşılmayacağı güvencesi verilmiştir. Bu nedenle, bulguların çözümlenmesinde belirli kodlar kullanılmıştır (Taylor ve Bogdan, 1984; Glesne ve Peshkin, 1992).

3. 5. Veri Toplama Süreci

Almanya Federal Cumhuriyeti, Humbolt Üniversitesi (Fachdidaktik) "Yabancı Diller Eğitimi" bölüm başkanı Prof. Dr. Stephan Breidbach'ın daveti üzerine, tez çalışmasının veri toplama aşamasını başlatmak amacı ile Berlin'de çalışmalara başlanmıştır (bkz. EK 1). Öncelikle ilk adım olarak araştırmanın özeti, önemi ve veri toplama aşamasında izlenecek sıra internet yolu ile Prof. Breidbach'a yollanmıştır. Berlin, Humboldt Üniversitesinde 12 Kasım 2009 tarihinde ilk araştırma toplantısı yapılmıştır.

Bu toplantıya bölüm öğretim görevlileri, yabancı diller eğitimi bölümündeki diğer öğretim görevlileri ve doktora öğrencileri katılmıştır. Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metninin incelenmesi, Avrupa'daki uygulamaların seçilmesi, Ortak Başvuru Metninde önerilen ve uygulamaya geçirilen değişikliklerle ilgili belgelerin, projelerin taranması ve Türkiye uygulamalarının sunulması ile başlayan araştırma toplantılarında ayrıca tez konusu, tezin kuramsal boyutu, Türkiye'deki eğitim sistemi, Türkiye'deki yabancı dil öğretimi ve değişiklikler sunulmuştur. Tezin araştırma deseni ve veri toplama aşamaları toplantıda tartışılmıştır. Araştırma toplantısına katılanlardan araştırmanın kuramsal ve uygulama boyutu ile ilgili dönüt vermeleri istenmiştir. Toplantıda tez araştırması ile ilgili öneriler getirilmiş ve görüşler bildirilmiştir.

Uzmanların görüşleri doğrultusunda tezin kuramsal kısmına eklemeler yapılmış ve OBM' nin uygulamada nasıl işlediği ve uygulama sırasında ortaya çıkan sorunlar ve diğer konular ile ilgili eklemeler yapılmıştır. Bu kuramsal çalışma ile yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi, yabancı dil öğretimi izlenceleri, yabancı dil öğretimi derslerinin hazırlanışı ile ilgili veri elde edilmiştir. Bu veri, araştırma sorularının geliştirilmesi için de kapsamlı bir bilgi sağlamıştır.

Araştırma sunumlarında ortaya çıkan öneriler sonucunda araştırma sorularında düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerde ortaya çıkabilecek olası sorular ve sorunlar ile ilgili yanıtların verilmesi salık verilmiştir. Bu nedenle, her araştırma sorusunda şu üç soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır;

a) Araştırma soruları için ne çeşit bir bilgiye gereksinim vardır?

What kind of knowledge would it be needed for each research question?

b) Araştırma soruları için ne çeşit bir yöntem gereksinim vardır?

What kind of methodology would it be needed for the research questions?

c) Araştırmacının bilgiyi/veriyi üretmesi için ne çeşit uygulamalara gereksinimi vardır?

What kind of actions (for the researcher) would it be needed to produce knowledge?

Araştırma soruları 16 Kasım tarihinde tekrar düzenlenmiş ve her bir soruda yukarıdaki üç soru da beraberinde yanıtlanmıştır. Son düzenleme ile toplam 6 araştırma sorusu ortaya çıkmıştır. Alınan uzman görüşü ile ortaya çıkan son araştırma soruları ve bu sorulara verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir.

1) Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının OBM’de belirtilen hangi konuları bilmeleri ve sınıf içinde uygulamaları gerekmektedir?

- a) OBM’nin detaylı bir biçimde incelenmesi.
- b) Ana kategoriler altında gruplayarak metinde belirtilen özelliklerin bir listesinin yapılması
- c) Bu listenin görüşme/anket sorularına dönüştürülmesi

2) Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu OBM’nin uygulanması için yaptığı doğrudan/dolaylı düzenlemeler nelerdir?

- a) MEB ve YÖK tarafından basılan resmi belgelerin incelenmesi
MEB tarafından hazırlanan yabancı dil öğretim izlencelerinin incelenmesi
MEB ve YÖK tarafından uygulanan proje çalışmalarının gözden geçirilmesi
- b) Kuramsal boyut
- c) Türkiye’deki yabancı dil öğretimi ile ilgili bir özet sunumu
Elde edilecek bilgiyi başlıklar altında düzenleme

3) Öğretmenler/(öğretmen adayları) OBM metnindeki konular ile ilgili neler bilmektedirler?

- a) Yabancı dil öğretmenlerinin /(öğretmen adaylarının) OBM ile ilgili neler bildiklerini öğrenmek
Öğretmen sayıları, okul sayıları, fakülte sayıları gibi istatistiksel verilere ulaşmak

- b) Görüşme formu hazırlamak
- c) Veri toplama aracının düzenlenmesi
Uzman görüşlerinin alınması
Pilot çalışmanın yapılması
Veri toplama aracının değişiklikler ve pilot çalışmadan sonra uygulanması
- 4) Öğretmenler uygulamada ne yapmaktadırlar ve bu uygulamalar yapılan yeniliklerin gerektirdikleri ile uyuşmakta mıdır?**
 - a) Ders kitapları, ders saatleri, okul ortamları gibi uygulama ile ilgili bilgiler toplama
Veri toplama aşaması için ana okullar seçme
 - b) Yenilikler için bir çeşit kontrol listesi hazırlama
 - c) Araştırma veri toplama aşamasında odaklanılacak konulara karar verme
Gözlem formlarının kontrol listesi yardımı ile hazırlanması
Yabancı dil sınıflarında kayıt alma
Gerekirse verinin çözümlemesinin yapılması
- 5) Öğretmenler (öğretmen adayları, öğretmen eğiticileri) yenilikler hakkında ne düşünmektedir? Beklentileri ve bu yenilikler hakkında inanışları nelerdir?**
 - a) Beklenti ve inanışın değişim yönetimi açısından tanımlanması
Beklenti ve inanışların değişim yönetimi sürecinde rolü
 - b) Görüşme formlarını hazırlanması
 - b) Veri toplama ortamı ve kimlerle veri toplanacağına karar verilmesi
Görüşme formları için pilot çalışma yapılması
Görüşmelerin yapılması
Elde edilen verinin çözümlenmesi
- 6) Yabancı dil öğretimi politikası ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikası bir bütün olarak nasıl değişti?**
 - a) Elde edilen veri (kuramsal boyut ve uygulanan veri toplama araçları)
 - b) Tüm sürecin bir tanımı/tablosunu yapmak
Veri toplama ortamında yapılan uygulamaların tanımını yapmak
Çalışmaya katılan deneklerin görüş ve beklentilerini sunmak
 - c) Sonuçların yorumlanması
Yabancı dil öğretimine katılan birimler için sonuç ve öneriler getirmek

3.6. Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde veri toplama araçları olarak ders gözlemi, ders kaydı ve görüşme yöntemi kullanılmıştır.

3. 6. 1. Gözlem Formlarının Geliştirilmesi

Ders gözlemlerinde budunbilimsel (ethnographic) yaklaşım ikinci ya da yabancı dil öğretiminin tanımlanmasıdır. Gözlem yapan araştırmacı sınıf içi etkileşim, etkinlikler ve uygulamalar üzerine detaylı notlar alır (Lightbown ve Spada, 2006:133). Budunbilimsel (etnografik) çalışmalar salt öğrenme ve öğretim olgusuna odaklanmaz aynı zamanda sosyal, kültürel ve politik gerçeklikler ve bu olguların öğrencinin bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini de dikkate alır.

Wragg (1999: 17) sınıf gözlemlerinde veri toplama biçimlerini sınıflamış ve ayrıca bu biçimlerin olumlu ve olumsuz yönlerini açıklamıştır. “Yazılı Kayıt” olarak adlandırılan biçimde araştırmacı hemen ve güncel bilgiler elde edebilir. Araştırmacı zamanını gözlem sırasında kullanabileceği için ders sonrasında da tartışılacak konuların bir çeşit görünümü çıkmış olacaktır. Gözlemcinin ne kaydedeceği ile ilgili çabuk kararlar alması bu yolun sınırlılığı olarak belirtilmiştir. “Video Kaset Kaydı” hem görsel hem ses kaydı alma ve defalarca izlenme olanağı vermesi açısından etkili bir yoldur. Araştırmacı acil kararlar vermek için kendini baskı altında hissetmez ve sınıf içindeki istediği diğer unsurlara kolayca odaklanabilir. Ancak bu yolun kullanılması gereksinim çözümlemesinin yapılmasını gerektirmektedir. Ayrıca, sınıf içerisinde kamera bulundurulması sınıf davranışları üzerinde bazı değişikliklere neden olabilir. “Ses Kaydı” yolu ile kaydedilen ders kayıtları tartışmalar, analiz ve yazılı veriyi desteklemek için defalarca kullanma olanağı sağlar.

Ayrıca salt öğretmen ve öğrenciler değil gözlemcinin yorumları da kaydedilebilmektedir. Ses kayıtlarında yüz ifadeleri, mimikler, beden dili gibi görsel unsurlar kaydedilememektedir. Sınıf ortamı, sınıfın akustiği gibi birçok nedenlerden ses kayıtlarının anlaşılması zorlaşmaktadır. Kayda giren öğrencileri tanımlamak da aynı biçimde zordur. “Kayıtların Çözümlemesi” hem vurgu, tonlama gibi ses özelliklerini hem de görsel özellikleri yansıtmayacaktır. Çözümleme hem fazla zaman almakta hem yüksek maliyetler ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra elde edilen sayısız çözümlemede nerelere odaklanılacağı hakkında karar vermek güçtür. Arıkan (2000: 93-94) gözlemin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili ayrıntılı bir gözlem kılavuzunun hazırlanması gerektiğini ve gözlem kılavuzunun yanı sıra ses kayıt cihazı gibi araçların gözlemlerin kaydında kullanılabileceğini belirtmektedir.

Araştırmanın konusu ve soruları düşünülerek ders gözlemlerinde ana yol olarak “yazılı kayıt” yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Alan yazınında belirtildiği gibi yazılı kaydı destekleyici nitelikte olan “ses kaydı” yolunun da ders gözlemlerine yardımcı olacağı düşünülerek derslerde “PIRANHA” marka ses kayıt cihazının kullanılması kararlaştırılmıştır.

Veri toplama araçlarından biri olan gözlem formlarının oluşturulması için “biçimlendirilmiş tanımlama” (structured description) olarak adlandırılan gözlem formu oluşturma biçimi seçilmiştir. Sheal (1989: 97) bu yolun öğrenci ve öğretmen davranışlarının tanımlanması için en uygun yol olduğunu ve çeşitli alt başlıklar yolu ile sınıfta ne olduğunun yazısal tanımlanmasının yapılmasında belli bir düzen

sağladığını vurgulamaktadır. Bu nedenle, gözlemde ilk basamak olarak sınıfta neler olduğunun tanımlanmasının yapılması amaçlanmıştır.

Gözlem formlarının hazırlanmasında izlenen aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. Gözleme dayanak sağlayacak bir kontrol listesinin hazırlanması. Araştırmacının odaklanması gereken unsurlar ve OBM'yi yansıtacak unsurların oluşturulması
2. Uygulama belirteçlerine dayanan bir ölçütün hazırlanması
3. Değerlendirmenin tarafsız olmasına olanak sağlayacak soruların hazırlanması ve soruların açıklamalar şeklinde ifadelendirilmesi
4. Gözlem formlarının oluşturulması
5. Gözlem formlarının pilot uygulamasının yapılması
6. Tekrar edilen ifadelerin çıkarılması ya da eksik unsurların eklenmesi
7. Pilot okulda ilk uygulamasının yapılması ve öğretmen görüşü alınması

Veri toplama aracı olarak gözlem yapılmasının amaçları da şöyle belirtilmiştir:

- 1) Derslerin tüm aşamaları gözlem formuna alınacak ve bunlarla ilgili notlar tutulacaktır.
- 2) Gözlem öğrenciler, öğrenme ortamı ve öğretmen hakkında net bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır.
- 3) Gözlem aynı zamanda öğrencilerin kendi uygulamalarını değerlendirmelerine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. (öğretmenlerle yapılan görüşmeler de bu amaca yardımcı olacaktır)

4) Gözlem iyi uygulama örneklerini desteklemelidir.

Gözlem formlarının pilot çalışması yapılmadan önce forma alınması gereken ön bilgilere karar verilmiştir. Öncelikle, öğretmenin deneyim süresi, daha önce aldığı eğitimler, öğrettiği yaş grubu, ders saati, dersteki öğrenci sayısı, kullanılan araç ve gereç hakkındaki bilgiler ve kullanılan izlencenin ön bilgiler bölümüne alınmasına karar verilmiştir. Ön bilgilerin belirlenmesinden sonra forma alınacak gruplandırmalara karar verilmiş ve ana gruplandırmalar tez araştırmasına katkı sağlayacak biçimde alt gruplara bölünmüştür. Bu oluşturulan bir çeşit kontrol listesine göre birinci ana grubu “sınıf ortamının tanımlanması” oluşturmuştur. Dersin planlanması ve kaynakların kullanımı (ders kitabı, görevler, teknoloji, görsel araç-gereçler, ek etkinlikler, vb.) bu ana başlık altına alınmıştır. Diğer bir ana grup olarak “öğretimin ve öğrenimin yönetilmesi” başlığına karar verilmiştir. Bu başlık altına ise öğrenme biçimleri, kullanılan stratejiler, güdülenme, öğrenci gereksinimleri gibi doğrudan öğrenim ve öğretimi ilgilendiren konular toplanmıştır. Diğer ana grupları ise “dil becerileri” ve “işlevler” oluşturmaktadır.

Yukarıda belirtilen ön hazırlıktan sonra pilot çalışması yapılacak olan gözlem formlarına son şekli verilmiştir. Almanya-Berlin’de İngilizce derslerinde kullanılacağı ve tek ortak dilin İngilizce olması nedeni ile gözlem formları İngilizce hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formları ve ilgili açıklamalar aşağıda verilmektedir.

1. Bölüm: Demografik Bilgiler: Bu bölüm ders gözleminden önce ya da sonra doldurulacak şekilde hazırlanmıştır. Ders kaydı ve gözlemi yapılacak sınıflar, öğretmenler ve kullanılan ders kitabı hakkında detaylı bir bilgiye erişim amaç edinilmiştir.

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| SINIF-Class | | ÖĞRETMEN-Teacher | | DERS KİTABI Coursebook |
| DÜZEY-Level | | YAŞ-Age | | BAŞLIĞI-Title |
| YAŞ GRUBU-Age Group | | CİNSİYET-Gender | | YAYINEVİ-Publisher |
| ÖĞRENCİ SAYISI Number of the students | | ÖĞRETMENLİKTE DENEYİM YILI The year of experience in teaching/teaching experience | | YAYINLANMA YILI The year of publication |
| ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETİ Gender of the students | | ÖNBİLGİ Background information | | KİTAP YAZARLARI Writers of the book |
| ÖĞRENCİLERİN NE KADAR SUREDİR İNGİLİZCE OGRENDİKLERİ How long have they been learning Eng.? | | ÖĞRETMENİN VERDİĞİ DİĞER DERSLER The other courses s/he is giving | | ÜNİTELERİN SAYISI The number of the units |
| İZLENCEDE ÖNERİLEN DİĞER YABANCI DİL?Is there any other foreign language offered in the curriculum? | | ÖĞRETMENİN İNGİLİZCE DERSİ VERDİĞİ DİĞER SINIFLAR Other classes s/he is teaching English | | DERS KİTABININ ÖGELERİ Components of the coursebook |
| SINIFINIZDA İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLER VAR MI? Are there bilingual children in the class? | | ÖĞRETMENİN TOPLAM DERS SAATI The total number of the lesson hours | | KİTAPTA BENİMSENEN YAKLAŞIM The approach adopted in the book |

1. bölümde ayrıca yine ders gözleminden önce ya da sonrasında doldurabilmek amacı ile “ulusal, milli ders programı” “izlence”, “haftalık ve günlük ders programı” ve “dersin amaçları” üzerine notların alınacağı bir tablo oluşturulmuştur. Bu bölümün hazırlanmasında ders gözlemi yapılacak öğretmenin eğer isterse araştırmacı ile dersin amaçlarının ne olacağı ya da ne olduğunun paylaşımını sağlama amacı da güdülmüştür.

Notes on National/State Plan/Curriculum
 ZIENICE-Syllabus:
 Notes on Weekly Plan/Lesson Plan:
 Lesson Objectives:

Araştırmacı için ayrıca ek bir tablo hazırlanmıştır. Bu tablo betimlemeye dayalı gözlem formları için önerilmektedir (Wragg, 1999:5). Gözlem sonrası doldurulacak olan bu bölümde tartışma noktalarının çıkması durumunda dersi gözlemlenen öğretmen ile bu noktaların paylaşılması da salık verilmektedir.

| GÖZLEMİN AMACI Focus of observation (Wragg, 1999: 5) | GEREKLİ OLAN YAZILI VERİ Written record needed | TARTIŞMA NOKTALARI Discussion points |
|---|--|--|
|---|--|--|

2. Bölüm: Öğrenme Sürecinin Yönetilmesi: 2. bölüm ve diğer bölümlerdeki tablolar bölüm başlıkları, o başlıklar ile ilgili notlar ve örnek/yorumlar şeklinde bölümlenmiştir. 2. bölüm dersi veren öğretmenin ders içerisindeki rolü, kullandığı teknik, yöntem ve etkinlikler, ders içinde kültürel ve dilsel farklılıkların bütünleştirilmesi, öğretmen tarafından sınıf içerisinde sunulan dil olanakları, öğrencilere tutum ve strateji geliştirmede öğretmenin nasıl yardımcı olduğu gibi unsurlara odaklanmaktadır. Bu bölümün ana amacı ders öğretmenin aldığı eğitimsel seçimleri öne çıkarmak ve öğretmenin dil öğretimini destekleyici uygulamalarının tanımlamasını yapmaktır.

| MANAGING THE LEARNING PROCESS | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|--|--------------|-------------------------|
| ÖĞRETMENİN ROLÜ The roles of the teacher | | |
| SUNUM TEKNİKLERİ/TANITIM ETKİNLİKLERİ Presentation techniques/introductory activities | | |
| DİLSEL AYRILIKLARIN BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ | | |

| | | |
|---|--|--|
| Integration of linguistic diversity | | |
| KÜLTÜREL AYRILIĞIN BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ Integration of cultural diversity | | |
| ÖĞRETMEN TARAFINDAN SAĞLANILAN DİL ÖĞRENME VE DİL EDİNİMİ FIRSATLARI Language learning and LA opportunities provided by the teacher | | |
| TUTUMLAR ÜZERİNDE ÇALIŞMA Working on attitudes | | |
| ÖĞRENCİLERE STRATEJİ GELİŞTİRMELERİNDE YARDIMCI OLMA; NE VE NASIL? Helping learners to develop Learning Strategies/ What?How? | | |
| ÖĞRENCİLERE İLETİŞİM STRATEJİLERİ GELİŞTİRMESİNDE YARDIMCI OLMA Helping learners to develop Communicative Strategies What?How? | | |
| ÖĞRENME FARKLILIKLARINI PEKİSTİRME Consolidating Learning and Differentiation What?How? | | |
| GEÇMİŞ ÖĞRENME DENEYİMLERİNİ PEKİSTİRME Past Language Experiences What?How? | | |

3. Bölüm: Öğrenme Ortamı Oluşturma: Bu bölüm öğretmenin nasıl bir öğrenme ortamı oluşturduğu üzerinde odaklanmaktadır. Sınıf içinde öğretmenin kullandığı etkinlik, teknikler, görevler ile öğretmenin öğrencilerle nasıl işbirliğinde bulunduğu ve öğrenmeyi nasıl desteklediği konuları üzerinde durulmaktadır.

| CREATING A LEARNING ATMOSPHERE | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|--|--------------|-------------------------|
| The approaches used by the teacher | | |
| Techniques used in the classroom | | |
| Types of the Activities/Tasks | | |
| How do teachers establish collaboration with the students? | | |
| Scaffolding Language Learning /Interaction | | |

4. Bölüm: Öğrenciler: Öğrencilerin gereksinimleri, öğrenci katılımı ve öğrencilerin yaşadıkları güçlükler bu bölüme alınmıştır. Öğrenci özelliklerinin betimlenmesinin amaçlandığı bu bölüm “öğrenme ortamının oluşturulması” ve “öğrenmenin yönetilmesi” ana gruplarını destekleyici bilgi sağlamaktadır.

| LEARNERS | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|----------------------------------|--------------|-------------------------|
| Learners' needs | | |
| Learners' participation | | |
| Difficulties learners are having | | |

5. Bölüm: Sınıf Etkileşimi: Bu grupta 1. ve 2. dilin kullanım işlevleri, dil becerileri, öğrencilerin yanlışlarını düzeltme yolları, dönüt verme, soru biçimleri, anlam uzlaşması, öğrenci öğretmen etkileşimi, girdinin özellikleri gibi alt başlıklar ile sınıf içerisinde dilsel etkileşimin nasıl yürütüldüğüne odaklanılmıştır.

| CLASSROOM INTERACTION | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|---|--------------|-------------------------|
| The use of language L1/L2 Functions | | |
| Exposure to language/skills | | |
| Grouping Learners | | |
| Correcting Learners | | |
| The role of errors | | |
| Giving Feedback | | |
| Question Types | | |
| Negotiation of meaning | | |
| Responding Learners' Needs | | |
| Teacher-Student Interaction | | |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| Student-Student Interaction | | |
| Characteristics of Input | | |
| Producing output | | |

6. Bölüm: Araç-Gereç ve Kaynaklar: Bu grupta kullanılan ana öğretim aracı, destek araç ve gereçleri, teknoloji kullanımı ve diğer kaynakların kullanımını öğrenmek için oluşturulmuştur.

| MATERIALS/RESOURCES | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|--|-------|------------------|
| Types of the materials/ teaching aids | | |
| Range of the materials | | |
| Functions of the materials/teaching aids | | |
| Technology | | |
| Supplementary Materials | | |
| Other resources | | |

7. Bölüm: Değerlendirme: Son bölüm olan değerlendirme bölümü kullanılan değerlendirme biçimleri ve verilen ödevleri göstermek amacıyla yapılmıştır.

| ASSESSMENT | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|---------------------------|-------|------------------|
| Types of Assessment | | |
| Purpose of the assessment | | |
| Giving Homework | | |
| Evaluation of Homework | | |

Yapılan kaynak taraması ve yabancı dil öğretiminde kullanılan gözlem formlarının incelenmesi ile tez araştırması için yeni geliştirilen gözlem formu, ilk olarak alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Öneriler doğrultusunda gruplandırmaların adı değiştirilmemiş ancak bazı alt grupların ana başlıkları değiştirilmiş ve araştırma ile doğrudan ilgisi olmayan bazı alt gruplar çıkarılmıştır.

Yabancı dil öğretimi bölüm asistanından çalışma randevusu alınmıştır. Bu çalışmada gözlem formları üzerinde çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacıya bölüm asistanı

tarafından Almanya'daki eğitim sistemi, okul ortamı ve kullanılan son izlenceler hakkında ayrıntılı açıklamalar verilmiştir.

Gözlem formlarının pilot çalışması için staj dönemini tamamlamış yüksek lisans öğrencilerinin Humbolt Üniversitesi, Fach Didaktik bölümünde aldığı "Dil Edinimi" dersinin 2. saati bu çalışmaya ayrılmıştır. 21 Ocak 2010 tarihindeki pilot çalışmadan önce "Teachers TV" adlı üye giriшли internet sitesinden yabancı dil olarak İngilizce dersinin gerçek sınıf ortamından alınmış videosu yüklenmiş ve öğrencilere izletilmiştir. Öğrencilere gözlem formları dağıtılarak izledikleri dersi gözlem formu yardımı ile değerlendirmeleri istenmiştir. Dersin izlenmesinin ardından öğrencilerden form ile ilgili görüşlerini yazmaları, hangi alt grupları işlevsiz bulduklarını, çakışan alt grupları ya da eksik olan gruplandırmaları belirtmeleri istenmiştir. Bu aşamadan sonra grup tartışması yapılarak formun içeriği ve kullanımı ile ilgili görüş ve öneriler alınmıştır.

Pilot çalışma sonrasında 3. bölüm olan "öğrenme ortamı" eklenmiş ve önceki gruplarla çakışan alt başlıklar çıkarılmıştır. Bazı gruplardaki alt grupların adları değiştirilmiş ve veri toplamaya uygun bir biçime getirilmiştir (bkz. EK 3). Pilot çalışmada ayrıca formların araştırmacı tarafından gerçek sınıf ortamında kullanılmasına ve gerçek sınıf ortamındaki pilot çalışmada şu sorulara yanıt aranılmasına karar verilmiştir:

- 1- Gruplar ve sınıflandırmalar işlevsel mi değil mi?

- 2- Gruplar ve sınıflandırmalar gerçek sınıf ortamındaki gözlem sürecinde yönetilebilecek şekilde mi?
- 3- Form gerçekçi mi?

Fachdidaktik bölümündeki pilot çalışmanın ardından ders gözlemleri ve kayıtları için seçilen pilot okulda 1 hafta süre ile gözlem formunun pilot çalışması yapılmıştır. Dersi izlenen öğretmene de form internet yolu ile gönderilmiş ve görüşleri alınmış sonrasında ise her dersten sonra form ile ilgili karşılıklı görüş alışverişinde bulunulmuştur. Gözlem çalışması için okullardan Humbolt Üniversitesinden gönderilen yazı ile izin alınmıştır (bkz. EK 2).

Pilot çalışmalardan sonra gözlem formuna son şekli verilmiş ve doktora araştırması için detaylı bir veri girdisi gerekliliği düşünülerek ve ders saati içinde tüm gruplarla ilgili bilginin yazılı olarak not alınmasının güç olduğu saptandığından teyp kayıtlarının da alınmasına karar verilmiştir. Ayrıca, formun bazı bölümlerinin ders öncesi, bazı bölümlerinin ders sırasında ve bazı bölümlerinin ise ders sonrasında kullanılabileceği ortak görüşü alınmıştır.

3. 6. 2. Görüşme Formlarının Geliştirilmesi

Görüşme, ilgili kişi veya grupla karşılıklı olarak konuşmak, soru sormak ve alınan bilgileri kaydetmek yolu ile yapılan çalışmadır. Görüşmede ayrıntılı bilgi edinileceği,

anlaşılmayan sorularda ek açıklamalar yapılabileceği ve diğer anket yöntemlerine göre daha doğru bilgiye ulaşılacağı öngörülmektedir (Arıkan, 2000: 94). Ayrıca, görüşmelerin öğretmenlerin kendi algılarını yansıtmaları için en iyi yol olduğu alan yazınında belirtilmektedir (Hedgcock, 2002).

Aynı zamanda görüşmeler eğitimdeki katılımcıların uygulamaları ya da uygulayamadıkları yenilikler üzerinde bir değerlendirme sağlamaktadır. Görüşmelerde katılımcılar yazılı olarak açıkladıkları görüşlerinden daha fazlasını konuşma eğilimindedirler. Aynı zamanda daha güvenilir bilgi sağlayabilirler ve bilgi paylaşımı daha yüksektir (Best ve Khan, 1989; Rossman ve Rallis, 2003).

Görüşme formunun hazırlanmasında “yarı yapılandırılmış” (semi structured) taslak kullanılmıştır. Bu taslak, araştırmacının soruları yapılandırmasına ve yanıtlar üzerinden ayrıntılara gitmesine olanak sağlar (Robson, 2002; Rossman ve Rallis, 2003). Hazırlanan görüşme formu için durum saptama soruları, davranış ve uygulama belirleme soruları, bilgiyi ölçme soruları ve tutum soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunda evet-hayırlı soruların yanı sıra katılımcıların daha fazla bilgi paylaşımına katkıda bulunacak açık uçlu sorular da sorulmuştur. Bu nedenle, hazırlanan görüşme formlarında katılımcının yanıtları ve açıklamalarına göre soru sorulabilmesi için boşluklar bırakılmıştır. Glesne ve Peshkin (1992: 32) tarafından belirtildiği gibi görüşme formuna alınan sorular için “doğru” yanıt olmadığından verilen görüş ya da yanıtların yanlış olma olasılığı yoktur.

Görüşmelerdeki verinin nitel analizi yeni görüşme formlarının hazırlanması için veri sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme kullanımında ses kaydı

önerilmektedir. Taylor ve Bogdan (1984) ses kaydının katılımcı için bir tehdit oluşturmayacağı ve bilgilerin gizli kalacağı iletildiğinde paylaşımın artacağını öngörmektedirler.

Ayrıca, ses kaydı araştırmacının görüşme sırasında daha dikkatli olmasına ve hangi yanıtlarda ne zaman daha fazla bilgi için araya girmesi gerektiğine yardımcı olur (Bell, 2008). Ses kaydı katılımcının kullandığı özgün sözcük ve cümleleri koruduğundan önemlidir (Oppenheim, 1996). Bu çalışmada her görüşme katılımcının izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Griffin (2005:186) görüşmenin görüşmeyi yürüten araştırmacı için emek isteyen bir süreç olduğunu belirtmektedir. Hem sosyal hem dinleme becerilerinin kullanılması gereken görüşme sürecinde iki önemli unsur vardır. Bunlardan birincisi, kritik bir özellik olarak kabul edilen dikkatli dinleme, ikincisi ise görüşme deneyimi ve sonuçlarının değerlendirildiği pilot çalışmanın yapılmasıdır. Görüşme sürecinde dikkat edilmesi gereken diğer unsurlar Griffin (2005:187-192) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Görüşmenin nerede gerçekleşeceği görüşülecek katılımcı ile uzlaşarak belirlenmelidir.
- Görüşmeci görüşülenlerin hepsini anımsayamayacağından ve görüşme sırasında yazılı notlar almak görüşmeyi bozucu bir yol olduğundan görüşmelerin ses kayıt cihazına kaydedilmesi salık verilmektedir (Fielding ve Thomas, 2001:155).
- Görüşme sonrası, görüşme ile ilgili tanımlayıcı notlar yapılmalıdır. Bu notlar görüşme verisine başvurulduğunda, görüşme ile ilgili durumun gözden

geçirilmesi gerektiğinde araştırmacıya unuttuğu özellikler ile ilgili hatırlatma sağlamaktadır.

- Katılımcıların açıkladıkları görüşler ile gerçek görüşleri ya da davranışları arasında uyumsuzluk olasılığı bulunmaktadır. Bu olasılık belirli bir durumda verilen geçerli yanıtların algısından ya da katılımcının belleğinin kesin bilgileri verememesinden kaynaklanabilir. Bu olasılık sonuçların geçersiz olması anlamına gelmemektedir (Rapley, 2004: 29-30).

- Görüşmenin çözümlemesi gerek araştırmacı gerekse başka bir alan uzmanı tarafından yapılabilir ancak araştırmacının kendisinin veriyi daha iyi anlaması ve çözümleme alanında uzmanlaşması için kendisinin çözümleme yapması salık verilmektedir (Fielding ve Thomas, 2001:135). Araştırmacılar çözümleme uzun bir süreç olduğundan salt araştırmanın odak konularının dikkate alındığı “seçici döküm” olarak adlandırılan veri yorumlama biçimini kullanabilirler. Bunun yanı sıra, çözümlemenin nasıl olacağı ile ilgili belirtilen kesin bir yol yoktur. Çözümleme görüşme sayısı görüşmenin ve örneklemin toplam sayısına bağlıdır.

Veri toplama aracı olarak görüşme formlarının geliştirilmesinde Griffin (2005:192) tarafından salık verildiği gibi aşağıdaki sorular dikkate alınmıştır:

1. Diğer veri toplama araçları ile elde edemeyeceğim hangi tür bir veriyi görüşmelerle elde etmeyi düşünüyorum?
2. Hangi soruları sormam gerekli?
3. Kimlerle, nerede ve ne biçimde görüşmeler yürütmeliyim?

4. Görüşmeden sağlayacağım bilgi girdisini çözümleme, yorumlama ve kayıtlama açısından nasıl kullanacağım?

Arıkan'ın (2000:104-105) önerdiği gibi formun hazırlanmasına genel sorulardan başlanılmış ve soruların sıralanışı konu başlıklarına uygun biçimde yapılmıştır. Araştırma için yeni geliştirilen görüşme formunu yapılandırmak için öncelikle konu başlıkları çıkarılmıştır. Bu konu başlıkları sırası ile şöyledir: geçmiş deneyimler, izlenimler, öğretim ile ilgili düşünce, araç-gereçler, öğretim etkinlikleri, stratejileri ve teknikleri, değişim, öne çıkan konular, problemler, endişeler, OBM belgesi hakkında bilinenler, OBM ile ilgili alınan eğitim, inanışlar, algılar ve öneriler. Görüşmeye alınan konu başlıkları ile ders gözlem formlarında odaklanılan konu başlıkları arasında uyum olduğu görülmektedir.

Konu başlıklarının belirlenmesinden sonra ders gözlem formlarının ve kaynak taramasının yardımı ile görüşmede sorulacak sorular belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için görüşme belli bölümlere ayrılmıştır. 1. bölüm genel bilgilerin öğrenilmesinin amaçlandığı ön bilgiler bölümüdür. Bu bölümü sınıf uygulaması bölümü izlemektedir. Araç-gereç bölümünden sonra değerlendirme bölümü gelmektedir. En son bölümde ise OBM ile ilgili doğrudan sorular yer almaktadır. Soruların tamamı ortak dil olan İngilizce ile yapılacağından İngilizce hazırlanmıştır. İngilizce hazırlanan formda kullanılan İngilizce, İTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulunda görevli öğretim görevlisine gönderilerek dil yanlışları düzeltilmiş ve anlaşılmayan yerler başka biçimde yazılmıştır. Sonrasında görüşme formları ile ilgili uzman görüşü alınmasına karar verilmiştir. Bunun için Yabancı Diller Öğretimi

bölümündeki Dr. ünvanlı iki öğretim görevlisi, öğretmen eğitmenliği yapan bir İngilizce öğretmeni ve devlet okulunda görevli 1 İngilizce öğretmeni ile randevu alınmıştır.

Bu çalışmaya katılan öğretim görevlilerine önce görüşme formlarının kullanım amaçları ve tez araştırmasının amaçları açıklanmıştır. Sonra her bölümdeki sorular tek tek sorularak bu sorular hakkında görüşleri alınmıştır. Tez konusu ile ilişkisi olmayan, anlaşılmayan soruların belirtilmesi istenmiştir. Ayrıca, görüşme formuna alınmayan ama sorulması gerekli sorularla ilgili de görüşleri alınmıştır. Her bir uzman ile yapılan görüşmeler ortalama 35 dakika ile 1 saat 20 dakika arasında sürmüştür. Yapılan tüm görüşmeler katılımcıların izni ile teyp kullanılarak kaydedilmiştir. Hazırlanan görüşme formu anadili İngilizce olan ve yabancı diller alanında doktora yapan bir akademisyene dilsel kontrol için gönderilmiştir. Bu aşamaların ardından görüşme formlarına son şekli verilmiştir (bkz. EK 4). Tüm soruların araştırmacı tarafından sözel olarak sorulması ve izin alınması durumunda kaydedilmesine karar verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin istemesi durumunda her bir görüşme formunun sonuna öğretmenlerin öğretim felsefelerini kısaca yazmalarını isteyen bir kısım eklenmiştir.

Görüşmeler öncelikle sınıflarında ders kaydı yapılan öğretmenler ile yapılmıştır. Sonrasında Humbolt Üniversitesi staj okulları listesindeki okullar ile yazışılmış ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler ile randevu alınarak görüşülmüştür. Tüm görüşmeler katılımcıların izni ile kaydedilmiştir. Randevular bizzat okulları ziyaret ederek ya da internet yolu ile alınmıştır. Görüşmeler 45-80 dakika arası sürmüştür.

Görüşmeler sırasında ve sonrasında sorun yaşanmamıştır. Katılımcılar isteyerek paylaşımlarda bulunmuşlardır. Tüm katılımcılara ayrıca eklemek istedikleri konu ya da durumlar olup olmadığı sorulmuştur.

Alınan uzman görüşleri ve dil geçerliliğinin sınanması sonucunda aşağıdaki görüşme formu, veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmaya başlanmıştır. Formun 1. bölümünü tez ile ilgili kısa bir açıklamanın verildiği giriş bölümü oluşturmaktadır. Giriş bölümünde ayrıca görüşmenin içeriğine değinilmiş ve katılımcılarla ilgili bilginin gizli tutulacağı belirtilmiştir.

Dear Colleagues,

Thank you for your cooperation. I am currently studying at Humboldt University-Berlin as a visiting scholar. ”.

Language teachers have a vital role to implement the innovations suggested by the Council and to develop language teaching on a European scale. As teachers are directly in contact with the learners, the training focusing on new developments must therefore carefully be designed. Because of this reason, the study mainly focuses on teacher training. In order to give suggestions on teacher training for decision makers, a comparative analysis must be made in the field. Besides, language teaching models in European context should be presented to the teachers and teacher trainers. In this process of change, there are things that satisfy you , there are things that do not meet your expectations and there are things you are supposed to apply in your teaching. What I believe is the teachers have valuable views to express to help the experts in this field.

The research design requires that participants be interviewed to elicit their views on the topic of change and their teaching practice. Participation in the research is optional. So, you have the right not to participate without providing reasons. However, your contribution is extremely valuable for this research. All the data will be confidential as no one will have access to them except me. I am grateful in advance that you will give me your valuable time and input.

Elif KIR
Ph. D. Candidate-Ankara University
Ankara-Türkiye

Görüşme formunun 1. bölümünü ön bilgilerin alındığı sorular oluşturmuştur. Bu sorular aşağıda verilmiştir:

GEÇMİŞ BİLGİLER- Background Information

- 1) HANGİ UNIVERSİTE/UNİVERSİTELERİ BITİRDİNİZ?
Which university/universities did you attend?
- 2) 1. VE 2. ALANINIZ NELER?
What is your first and second major?
- 3) NE ZAMAN MEZUN OLDUNUZ?
When did you graduate?
- 4) NE KADAR SÜREDİR ÖĞRETMENLİK YAPIYORSUNUZ?
How long have you been teaching?
- 5) İNGİLİZCE KONUŞAN BİR ÜLKEDE BULUNDUNUZ MU?
Have you ever been to an English speaking country?
- 6) a) NE ÇEŞİT BİR OKULDA ÖĞRETMENLİK YAPIYORSUNUZ?
What type of school do you teach now?
 - a. ŞİMDİYE KADAR HANGİ OKULLARDA ÖĞRETMENLİK YAPTINIZ?
What type of school have you already taught?
 - b. SINIF ORTALAMASI
Average classrom size?
 - c. HANGİ SEVİYELERE İNGİLİZCE ÖĞRETİYORSUNUZ?
What grades do you teach?
- 7) İNGİLİZCE DERSLERİ DIŞINDA HANGİ DERSLERİ VERİYORSUNUZ?
What other courses besides English do you teach?
- 8) HAFTADA KAÇ SAAT İNGİLİZCE ÖĞRETİYORSUNUZ?
How many English lessons do you teach per week?
- 9) KATILDIĞINIZ OKUL PROJESİ VAR MI?
Any school projects you take part in?
- 10) SINIFINIZDA ÇOK DİLLİ ÖĞRENCİLER VAR MI? HANGİ DİLLER?
Do you have multilingual students in your classes? Which languages?
- 11) ÖĞRENCİLER HAFTADA KAÇ SAAT İNGİLİZCE DERSİ ALIYOR?
How many hours of English lessons have the students been taking per week?
- 12) ÖĞRENCİLER İNGİLİZCE DIŞINDA HANGİ YABANCI DİLLERİ ÖĞRENİYORLAR?
What other languages have been taking the students besides English?

Görüşme formunun 2. bölümü uygulamayı öğrenmeyi amaçlayan sorular içermektedir.

SINIF UYGULAMASI- Classroom procedure

- 1) BİR İNGİLİZCE DERSİNİ NASIL PLANLIYORSUNUZ?
How do you plan an individual lesson in English?
- 2) HANGİ BECERİLERE ODAKLANIYORSUNUZ?
Which skills do you focus on?
- 3) HANGİ YETİLERE ODAKLANIYORSUNUZ?
What competences do you focus on?

4) a) SINIFTA NE ÇEŞİT SUNUM TEKNİKLERİ, ETKİNLİKLER KULLANIYORSUNUZ?

What kind of activities, presentation techniques do you try to use in the classes?

a. DERSLERDE GRUP YA DA İKİLİ ÇALIŞMALAR YAPTIRIYOR MUSUNUZ?

Do you have group or pair works in your lessons?

5) ÖĞRENCİLERİN GEREKSİNİMLERİ İLE NASIL İLGİLENİYORSUNUZ?

What do you tackle with the needs of the students?

6) SINIFTA ÇOK DİLLİ BİR ORTAM OLUŞTURDUĞUNUZA İNANIYOR MUSUNUZ? NASIL?

Do you believe that you are able to create a multicultural environment in language classrooms? How?

7) ÖĞRENCİLERİN KENDİ ÖĞRENMELERİ İÇİN SORUMLULUK ALMALARINA İZİN VERİYOR MUSUNUZ? NASIL?

Do you let the learners take the responsibility of their own learning? How?

3. Bölümde kullanılan araç ve gereçler ile ilgili sorular sorulmuştur.

ARAÇ-GEREÇLER -Materials

1) ARAÇ VE GEREÇLERİ NASIL SEÇİYORSUNUZ? SEÇİMİNİZ NEYE DAYANIYOR?

How do you choose the materials? aids? =What is your selection base on?

2) YAYINEVİ TARAFINDAN BASILAN DERS KİTABI HAKKINDA NE DÜŞÜNÜYORSUNUZ?(ÖNEREBİLECEĞİNİZ BİR KİTAP VAR MI?)

How do you think on the coursebook provided by the Publisher? (Is there any special coursebook you would recommend?).

3) ARAÇ-GEREÇ DÜZENLEMEDE ANADİLİ ALMANCA OLMAYAN ÖĞRENCİLERİ DİKKATE ALIYOR MUSUNUZ?

Do you think of the students whose first language is not German in material preparation?

4. Bölümde değerlendirmenin nasıl yapıldığını öğrenmek amacı ile sorular hazırlanmıştır.

DEĞERLENDİRME- Assessment

1)NE ÇEŞİT DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ KULLANIYORSUNUZ? What type of assessment activities do you use?

2) DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİ NEYE GÖRE SEÇİYORSUNUZ? How do you choose your assessment activities? (DEĞERLENDİRDİĞİNİZ VE ÖĞRETTİĞİNİZ BİRİMLER ARASINDA İLİŞKİ VAR MI? What is the relationship between what you teach and what you test?)

3) DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİZİN DAYANAĞI NEDİR? What is the basis for your assessment activities?

4) PORTFOLYOYU BİR DEĞERLENDİRME BİÇİMİ OLARAK KULLANIYOR MUSUNUZ?

Do you use portolio (language portfolio) as a way of assessment?

5) ÖĞRENCİLERİNİZİ NE KADAR SIKLIKLA DEĞERLENDİRİYORSUNUZ?

How often do you assess the learners?

Görüşme formunun son bölümü OBM ile ilgili sorulara ayrılmıştır.

ORTAK BAŞVURU METNİ- Common European Framework (CEFR)

1) OBM YA DA OBM'DE ÖNE ÇIKAN KONULAR İLE İLGİLİ EĞİTİM YA DA SEMİNER ALDINIZ MI?

Did you have any lectures/training on Common European Framework or related to the issues in the framework?

2) BU EĞİTİM HAKKINDA NE DÜŞÜNÜYORSUNUZ? How do you feel about this training? (UYGUNLUĞU-BEKLENTİLERİ KARŞILAMASISuitability? Meets expectations?)

3) OBM HAKKINDA NELER BİLİYORSUNUZ?

What do you know about CEFR?

4) a) KURUMUNUZDA VE ALMANYA ORTAMINDA NE KADAR YAYGIN?

How widely used is the CEFR in your instution or German context?

b) SİZCE OBM YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ÜZERİNDE ETKİLİ Mİ? According to you does CEFR have an influence on foreign language teaching (DERS KİTAPLARI, SINAVLAR, ÖĞRETİM TEKNİKLERİ? Textbooks? Tests? Teaching techniques?)

5) YABANCI DİL ÖĞRETİMİ NE ŞEKİLDE OBM'DEN YARARLANMAKTADIR?

In what ways has language teaching profited from the CEFR?

6) OBM NE DERECE ÖĞRENİCİ FARKLILIKLARI, DİL FARKINDALIĞI, ÇOK DİLLİLİK VE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK GİBİ KAVRAMLARA ODAKLANMAKTADIR?

To what extent has the CEFR focused on learner differences, language awareness, multililingual/plurilungual awareness, multicultural/pluricultural education,etc.?

7) DİL ÖĞRETİMİNDEKİ BU DEĞİŞİM SÜRECİ İLE İLGİLİ NE HİSSEDİYORSUNUZ?

How do you feel about this change process in language teaching?

8) OKULUNUZDA YA DA BAŞKA ORTAMLARA OBM KULLANIMI İLE İLGİLİ PROBLEMLER VAR MI?

Are there any problems with the CEFR in your school or in different contexts that you want to mention?

9) BU BELGE NASIL GELİŞTİRİLMELİDİR?

How should this document be developed?

Görüşmenin son bölümünde ayrıca öğretmenlere görüşme formuna alınmayan ancak

bahsetmek istedikleri konular olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca isteyen katılımcılar

için yazılı olarak “öğretim felsefelerini” ve “onları nelerin iyi bir öğretmen yaptığını” paylaşımları istenmiştir.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ DEĞİŞİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞMEDE DEĞİNMEDİĞİMİZ AMA SİZİN DEĞİNMEK İSTEDİĞİNİZ KONULAR VAR MI?

Would you like to talk about other aspects related to influences on change in language teaching that we have not discussed in this interview?

ÖĞRETİM FELSEFESİNİ YAZMANIZ MÜMKÜN MÜ? SİZİ İYİ BİR ÖĞRETMEN YAPAN NEDİR?

Would it be possible for you to write down your teaching philosophy? What makes you a good language teacher?

3. 7. Verinin Çözümlemesi

Yorumsal araştırma varsayımları bulgular ve örneklerden yola çıkarak genelleştirmeler yapar (Seliger ve Shohamy, 1990). Bu nedenle, bu yolu izleyen araştırmacılar katılımcıların yorumları ile bilgiyi anlamaya başlarlar. Kuram çıkarımsal olmalı ve bu kuram belirli bir durumdan elde edilen veriden elde edilmelidir. Bu nedenle, yorumsal araştırma bulgu ve örneklerin tanımlanması yolu ile varsayımları genelleştirir. Nitel araştırmada kuram doğrudan veriden elde edilir. Varılan sonuçlar sabit bir bilgi değil sonraki araştırmalar için olası araştırma sorularıdır (Seliger ve Shohamy, 1990). “Kuram ne varsayım ne de açıklamadır...Kuram yorumdur” (Glesne ve Peshkin, 1992:19). Bu nedenle, varsayımları genelleştirmek nitel araştırmanın en önemli özelliğidir.

Sonuç olarak, araştırma deseninde nitel araştırma özelliklerine bağlı yorumlayıcı kuram ilkeleri ve bulguların çözümlenmesinde ise araştırmacıya sürekli karşılaştırmalar yapmasına, veriden kuram geliştirmesine olanak sağlayan nitel araştırma çözümlenme yöntemlerinden biri olan “temellendirilmiş kuram” (grounded theory) (Strauss,1987; Merriam, 1998) kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı belirli bir özel durum ile araştırmasına başlar ve kuram geliştirmeye öncülük eder (Merriam, 1998).

Bu bölümde, bulguların çözümlenmesi ve tartışma başlıklar altında verilmiştir. Öncelikle ders gözlemleri ile ilgili veri ardından ise görüşmelerden elde edilen veri çözümlenerek tartışılmıştır.

3. 7. 1. Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenlerle İlgili Bilgiler

Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.: Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenler ile İlgili Bilgiler

| | Cinsiyet | Yaş | En son bitirdiği okul | Meslekteki deneyim | Toplam ders saati | Ders verdiği sınıflar |
|---------|----------|-----|--|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Öğrt. 1 | Kadın | 48 | LU- İngiliz Dili Eğitimi Rus Dili Eğitimi | 25 | 23 | 3, 4, 5, 6 |
| Öğrt. 2 | Kadın | 52 | HU-İngiliz Dili Eğitimi Sosyal Bilgiler | 22 | 20 | 4, 5, 6 |
| Öğrt. 3 | Kadın | 43 | FU-İngiliz Dili Eğitimi- Özel Eğitim | 19 | 20 | 5, 6, 7 |
| Öğrt. 4 | Kadın | 42 | HU-İngilizce Öğretmenliği | 12 | 18 | 5, 6,7 |

| | | | | | | |
|----------------|-------|----|--------------------------------------|----|----|-------------|
| | | | Coğrafya Bölümü | | | |
| Öğrt. 5 | Kadın | 52 | DU-İngiliz Dili Eğitimi Tarih Bölümü | 30 | 22 | 7, 8, 9, 10 |
| Öğrt. 6 | Kadın | 35 | FU-İngiliz Dili Eğitimi Coğrafya | 8 | 25 | 7, 8, 9, 10 |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin hepsi kadındır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 45'dir. Öğretmenlerin ortalama deneyim süreleri 19 yıldır. Öğretmenlerin haftalık ortalama ders yükleri 21 saattir. Tabloda görüldüğü gibi ilk dört öğretmen ilköğretim (grundschule) iki öğretmen ise lisede (gymnasium) ders vermektedirler. **Öğretmen 1** ve **Öğretmen 2** İngilizce derslerinin yanı sıra haftada 2 saat 4. sınıflar için "Vatandaşlık ve Bilim" olarak adlandırılan bir ders vermektedirler. **Öğretmen 5** İngilizce zümre başkanlığını da yürütmektedir. Ayrıca **Öğretmen 5** okulun "Drama" kulübünden sorumludur. Bu kulüp hem İngilizce hem Almanca oyunlar yazmakta ve belli zamanlarda oyunları sergilemektedirler. **Öğretmen 6** İngilizce dersinin yanı sıra haftada 6 saat 8. sınıfların Coğrafya derslerine girmektedir.

Derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin hepsi Alman yüksek öğretim sisteminin bir zorunluluğu olarak lisans eğitimleri sırasında iki bölüm bitirmişlerdir. Öğretmenlerin tümü değişik üniversitelerin "İngiliz Dili Eğitimi" bölümlerinden mezun olmuşlardır. Bu bölümün yanı sıra **Öğretmen 1** "Rus Dili Eğitimi", **Öğretmen 2** "Sosyal Bilgiler", **Öğretmen 3** "Özel Eğitim", **Öğretmen 4** "Coğrafya", **Öğretmen 5** "Tarih" ve **Öğretmen 6** "Coğrafya" bölümlerini tamamlamışlardır.

Derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin hepsi İngilizce dışında 2. bir yabancı dil bildiklerini ve İngilizce konuşulan ülkelerde belirli bir süre geçirdiklerini belirtmişlerdir. **Öğretmen 1** ileri düzey Rusça bilmektedir. İngiltere ve İrlanda’da gezi ve eğitim için bulunmuştur. **Öğretmen 2** orta düzey Fransızca bilmektedir. İngiltere, İrlanda ve İskoçya’da gezi ve eğitim amaçlı bulunmuştur. **Öğretmen 3** orta düzey Fransızca bilmektedir. 1 yıl süre ile yüksek lisans eğitimini tamamlamak için İrlanda’da bulunmuştur. **Öğretmen 4** ileri düzey İspanyolca bilmektedir. İngiltere, İrlanda, A.B.D. ve Kanada’da değişik zamanlarda uzun süreli gezi ve eğitim programlarına katılmak amacı ile bulunmuştur. **Öğretmen 5** orta düzey Fransızca bilmektedir. Sıklıkla İngiltere’ye gezi ve eğitim amaçlı gittiğini belirtmiştir. **Öğretmen 6** orta düzey Fransızca ve orta düzey İspanyolca bilmektedir. A.B.D. ve İngiltere’de eğitim kurslarına katılmak ve gezmek amacı ile bulunmuştur.

3. 7. 2. Öğrencilerle İlgili Bilgiler

Gözlem yapılan sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 26’dır. 4. sınıftan 9. sınıfa kadar gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan tüm sınıflarda “ikidilli” öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bazıları çok küçük yaşta Almanya’ya göç etmişler bazıları ise Almanya’da doğmuş ancak ebeveynleri başka ülkelere göç etmişlerdir. İkidilli öğrencilerin yanı sıra sınıflarda “üçdilli” öğrenciler de bulunmaktadır.

Ders gözlemi yapılan tüm okullarda öğrenciler 3. sınıftan itibaren yabancı dil olarak İngilizce dersleri almaya başlamışlardır. Son düzenlemelere göre öğrenciler ilköğretimde 3. sınıfta haftada 2 saat, 4. sınıfta haftada 3 saat, 5. sınıfta haftada 4 saat ve 6. sınıfta haftada 5 saat 1. yabancı dil olarak İngilizce dersi almaktadırlar.

Lisede ise haftalık ders saati artmakla beraber okulun düzenlemesine göre de değişebilmektedir. Bazı liseler genel İngilizce'nin yanı sıra İngilizce Biyoloji, İngilizce Coğrafya, İngilizce Drama gibi ek dersler sunmaktadırlar. Bu nedenle lise düzeyinde okullar arasında İngilizce dersleri ortak değildir. Ayrıca, genel İngilizce dışında sunulan İngilizce derslerinin seçmeli olduğu ve sınıf düzeyine göre değil öğrencinin yabancı dil düzeyi ve seçtiği alana göre düzenlemeler yapıldığından her bir öğrenci için değişik sayılarda alınan İngilizce dersleri ortaya çıkmaktadır. Ancak, ortak programa göre İngilizce dersleri 7.sınıftan 10. sınıfa kadar haftada 5 saattir. 10.sınıftan sonra ek İngilizce dersi alınmaması durumunda haftada 3 saat şeklindedir.

İlköğretim düzeyindeki öğrenciler 1. yabancı dil olarak salt İngilizce almaktadırlar. Yalnız derslerinde gözlem yapılan **Öğretmen 2'nin** bir grubundaki 7 öğrenci 1. yabancı dil olarak Fransızca'yı seçmiştir. Bu okulda Fransızca dersini seçen yeterli öğrenci olmadığından bu bir grup öğrenci başka bir okulda Fransızca dersleri almaktadırlar. İki ya da üç dilli öğrenciler için onların 2. ya da 3. dillerinin öğretildiği dersler okulların programlarına alınmamıştır.

Lisedeki öğrenciler İngilizce'nin yanı sıra 2. zorunlu yabancı dil olarak Fransızca ve 3. yabancı dil olarak seçmeli verilen İspanyolca, İtalyanca, Rusça ya da Latince

dillerinden birini seçmektedirler. Okulda ikidilli ya da üçdilli öğrencilerin dilleri seçmeli yabancı dil dersi olarak ya da 2. yabancı dil dersi olarak verilmemektedir.

3. 7. 3. Okulların Özellikleri

Ders gözlemleri toplam 4 farklı okulda yapılmıştır. Bu okulların hepsi merkezi yerleşim birimlerinde bulunan devlet okullarıdır. Okullara orta sınıf sosyo- ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları devam etmektedir. İki okulun idarecisi kadın diğer iki okulun ise erkektir. Tüm okullarda yeterli teknik donanım ve bilgisayar laboratuvarı bulunmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin kullanabilecekleri ayrı “İngilizce” odaları vardır. Tüm okullarda yemekhane ve kafeterya bulunmaktadır. Ayrıca, tüm okullarda kulüp çalışmaları için özel çalışma alanları ayrılmıştır. Okulların bahçeleri spor etkinliklerine uygun biçimde düzenlenmiştir. Okulların hepsinde kapalı spor salonları ve konferans salonları vardır.

Sınıflarda sıraların yanı sıra öğrencilerin serbest çalışma etkinliklerini yapabilecekleri alanlar hazırlanmıştır. Öğrencilerin rahat bir biçimde çalışabilmeleri için bu alanlar minder, halı gibi malzemelerle döşenmiştir. Her sınıfta sınıf kütüphanesi ve kırtasiye türü araç ve gereçler bulunmaktadır. Her sınıfta ayrıca kasetçalar, tahta/tahtalar, panolar, İngilizce öğretim gereçleri, tepegöz, televizyon ve DVD çalar bulunmaktadır.

3. 7. 4. Öğrenimin Yönetilmesi

3. 7. 4. 1. Derslerde Öğretmenin Rolü

Aşağıda öğretmenlerin en sık gösterdikleri öğretmen rolleri sıralanmıştır. Bu roller belirlenirken öncelikle sınıf içi etkinlikler ve sınıf içi etkileşim dikkate alınmıştır.

Disiplini Sağlayan: Derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin tümü dersler sırasında disiplini başarı ile sağlamışlardır. Ceza yöntemine gerek duymadan öğrenciler arasında uyum sağlamışlar ve öğrencilerin gürültü yaparak ya da dersle ilgilenmeyerek birbirlerini rahatsız etmelerini engellemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerden beklenen sınıf davranışlarını, etkinlikler sırasında ne yapmalarına izin verildiğini, ders saatinin önemini, birbirlerine nasıl destek olabileceklerini verdikleri yönergelerle netleştirmişlerdir.

Yönlendiren: Öğretmenler derslerde düz anlatım yöntemi ile belirli dil yapılarını sunmadıklarından tüm derslerde “yönlendirme” rolünü benimsemişlerdir. Öğretmenler öğrencilere nasıl bir dil kullanacakları, hangi dil birimlerine gereksinim duyacakları, anlaşılmayan yerleri nasıl anlaşılır biçime getirebilecekleri ve dil kullanımı için nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konularında verdikleri yönergeler ve hazırladıkları etkinliklerle yönlendirmede bulunmuşlardır.

Güdüleyen: Tüm öğretmenler derslerinde öğrencileri dil öğrenmeye, etkileşime katılma, dili kullanma gibi amaçlarla doğal bir şekilde, gerek verdikleri dil dönütleri gerek yönergeler ile güdülemişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerin üstlendikleri bu rol ile yanlış yapmaktan korkmadan öğrendiklerini kullandıkları, etkileşim sürecine katıldıkları ve dili olanak buldukça fazla bir biçimde kullandıkları gözlemlenmiştir.

Bilgi Aktaran: Öğretmenler çeşitli dil kullanımları ve becerilerin geliştirilmesi için gerekli bilgileri öğrencilere aktarmışlardır.

Yöneten: Öğretmenlerin tümü sınıf düzeni, derslerde yapılması gerekenlerin düzenlenmesi, grup ve ikili çalışmaların sorunsuz bir biçimde uygulanmasını sağlayan sınıf yöneticileridir.

Planlayan: Öğretmenler, etkinlikler, proje, grup çalışmaları, öğretilecek dil birimleri, konuları ve öğrencilerin gereksinim duydukları birimleri süreç içerisinde planlamışlardır.

Araç-Gereç Düzenleyen: Tüm öğretmenler kullandıkları ders kitaplarına eklemeler yaparak ve kendi öğrenci gruplarına göre yeni araç-gereçler hazırlayarak bu rolü üstlenmişlerdir.

Ders Katılımcısı: Öğretmenler öğrencilerin proje çalışmaları ve diğer sunumlarda diğer öğrenciler gibi katılımcı rolü üstlenmişlerdir.

Danışman: Öğretmenler öğrencilerin zorlandıkları yerleri ve sorunlarını açıklamaları, kendi kendilerine öğrenme alışkanlıkları kazanmaları, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları ve öğrendikleri yabancı dilde çeşitli ürünler sunabilmeleri için danışmanlık rolünü üstlenmişlerdir.

Derslerde tüm öğretmenler tek bir öğretmen rolünü benimsememektedirler. Klasik anlamda bilgi aktaran rolünün yanı sıra birçok öğretmen ve öğrenci rollerini derslerde sergilemektedirler. Öğretmenler ders içeriği, yaş gurubu, öğrenci özellikleri ve özel durumlara göre gösterdikleri farklı rollerin başında yönlendirici rol ve rehberlik gelmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bildikleri ve bilmediklerinden yola çıkarak öğrencileri bilgiyi bulma konusunda yönlendirmektedirler. Ayrıca, karşılaştıkları sorunlar ile ilgili hem ders içi hem ders dışında rehberlik yapmaktadırlar. Öğretmenler aynı zamanda ders yöneticisi rolünü de doğal olarak üstlenmektedirler. **Öğretmen 6** dışında diğer tüm öğretmenler birçok durumda derste katılımcı rolünü de üstlenmekte ve bir gözlemci gibi öğrencileri izlemektedirler. Öğretmenlerin tümünün üstlendiği bir diğer rol ise “güdüleyici” öğretmen rolüdür. Öğrenciler dil kullanımında çekingen olduklarında ya da yanlış yapmaktan korktuklarında öğretmenler bu rol ile öğrencilerin derse katılımlarını arttırmaktadırlar.

Öğretmenlerin öğretim sürecindeki rolleri incelendiğinde “yapıcı” bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler Demirel (2004:173) tarafından açıklandığı ve derslerde gözlem yapılan öğretmenlerde görüldüğü gibi ortak bilinç aşılama ve öğrencilerin gelişimlerini uyumlu bir ortam

içinde en iyi biçimde sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımın bir diğer özelliği ise öğretmenlerin kendi rollerini öğrenci merkezli olarak şekillendirmeleridir.

3. 7. 4. 2. Öğretmenlerin Dersleri Sunum Biçimleri

Öğretmenler dersin ilk aşaması olarak kabul edilen dersi sunuş biçimlerini farklı yollara kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çözümlenmeye göre aşağıda alfabetik sıra ile verilen toplam yirmi dokuz sunum yolu saptanmıştır.

1. Bir önceki dersin tekrarı ile sunum
2. Bir önceki derste alınan notlarla ilgili açıklamalar ile sunum
3. Bulmaca ile sunum
4. Ders amaçlarının açıklanması ile sunum
5. Derste yapılacakların açıklanması ile sunum
6. Dinleme alıştırmaları ile sunum
7. Dinleme parçaları ile sunum
8. Diyaloglarla sunum
9. Drama Etkinlikleri ile sunum
10. Etkinlik seçimi yolu ile sunum
11. Etkinliklerin açıklanması ile sunum
12. Gerçek gereçlerin sınıfa getirilmesi ile sunum
13. Kısa alıştırmalar ile sunum
14. Kısa sormacalar yolu ile sunum
15. Konu özeti ile sunum

16. Okuduğunu anlama etkinlikleri ile sunum
17. Oyunlar ile sunum
18. Ödevlerin kontrol edilmesi ile sunum
19. Öğrenci ödevlerinden seçim ile sunum
20. Önceki bilgilerin tekrar edilmesi ile sunum
21. Öyküler yolu ile sunum
22. Poster ile sunum
23. Power Point ile sunum
24. Problem çözme etkinlikleri ile sunum
25. Resimler yolu ile sunum
26. Sorular ile sunum
27. Şarkılarla sunum
28. Şiir ile sunum
29. “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi” etkinlikleri ile sunum

Öğretmenler derslerde tek bir sunum yolu kullanmamışlardır. “Sunum-Uygulama-Üretim” olarak adlandırılan ders sunum biçiminden çok farklı yollar denemişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla derslere şarkı dinleme gibi dinleme etkinlikleri ya da öykü okuma gibi etkinliklerle başlamışlardır. Öğretmenlerin çoğu ayrıca “problem çözme” etkinliklerini de sunuş yolu olarak kullanmışlardır. Örneğin, grup çalışması için en uygun oturma şeklinin bulunmaya çalışılması, ya da derste verilecek ödev için en uygun çalışma yolunun beraberce bulunması gibi. Bunun yanı sıra küçük yaş grupları için bir önceki dersin tekrarını sağlayacak oyunlar ile dersin sunumunu da yapma sıkça kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sunum biçimleri öğretim etkinliklerini önceden planladıklarının en iyi göstergesidir. Ayrıca, farklı sunum biçimleri kullanıyor olmaları öğretmenlerin sınıf içinde tek bir yaklaşım kullanmadıkları bulgusunu da desteklemektedir.

3. 7. 4. 3. Derslerde Dilsel Farklılıkların Bütünleştirilmesi

Aşağıdaki tabloda derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin sınıflarındaki ikidilli ve üçdilli öğrencilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 5 : İkidilli ve Üçdilli Öğrencilerin Dağılımı

| | |
|----------------|--|
| Öğrt. 1 | Türkçe-Almanca Türkçe-Urdu dili-Almanca Boşnakça-Almanca Arapça-Almanca |
| Öğrt. 2 | Türkçe-Almanca Boşnakça-Almanca Arapça-Almanca İngilizce (İrlanda İngilizcesi)-Almanca Korece-Almanca Etiyopya dili-Almanca |
| Öğrt. 3 | Lehçe-Almanca Rusça-Almanca İtalyanca-Almanca |
| Öğrt. 4 | Rusça-Almanca Çince-Almanca Lehçe-Almanca İngilizce (İngiliz İngilizcesi)-Almanca Çekoslavakça-İngilizce(İrlanda İngilizcesi)-Almanca Yerel Afrika dili-Almanca |
| Öğrt. 5 | Türkçe-Almanca Urdu dili-Almanca Arapça-Almanca |
| Öğrt. 6 | Arapça-Almanca Rusça-Almanca Lehçe-Almanca |

Öğretmenler sınıfta özellikle ders kitaplarından yararlanarak dilsel farklılıkları bütünleştirmişlerdir. Bütünleştirme diğer dünya dillerinden örnekler verilerek sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenler bütünleştirme yolu olarak örnekler verme, ikidilli ya da üçdilli öğrencilere soru sorma, karşılaştırma ve çeviri yaptırma etkinliklerini tercih etmişlerdir. Bu etkinlikler sırasında ikinci ya da üçüncü dili İngilizce olan öğrenciler dikkate alınırken ikinci ya da üçüncü dili İngilizce olmayan öğrencilerin dilleri dikkate alınmamıştır. Bu durum gözlem “yansıtma” notlarında öğretmenlere sorulmak üzere not edilmiştir. Öğretmenler bu durumun gerekçesi olarak ders saatinde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine odaklanmaya çalışmalarını ve ders süresi içerisinde başka dillere zaman ayırmak istememelerini göstermişlerdir. Sınıfında farklı dillerden ikidilli öğrenciler olan öğretmenler derste dikkate alacakları dil sayısının fazla olduğunu ve bunun derslerde karmaşaya neden olacağını belirtmişlerdir.

3. 7. 4. 4. Derslerde Kültürel Yetinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin derslerde kültürel yetinin geliştirilmesi için kullandıkları yollar şöyledir: etkinlikler, projeler, karşılaştırma etkinlikleri, diyaloglar, sorular, açıklamalar görsel ve işitsel araçların (kısa filmler, şarkı, vb.) kullanılması, okuma metinleri, projeler-görevler, drama etkinlikleri, gösteri ve araştırma ödevleri. Öğretmenlerin hepsi yabancı dil öğretimi ile kültürü derslerde birleştirerek kültürel yetinin gelişimine olanak sağlayan bir yabancı dil öğrenme ortamı hazırlamışlardır. Öğretmenler hazırladıkları etkinliklerle yoğun olarak erek dil İngilizce'nin

konuşulduğu değişik ülke kültürlerinden (İngiltere, ABD, Avustralya, Hindistan, İrlanda, İskoçya) örnekler vermişlerdir. Ayrıca, bazı konular (yemek, günlük hayat, coğrafya, eğlence, vb) etrafında hazırlanan etkinlikler sınıf ortamında sunulurken öğrencilerin kültürel farkındalık kazanacakları elverişli bir bağlam hazırlanmıştır. Derslerde kültürel farklılıkların bütünleştirilmesinde ders kitaplarından da yararlanılmıştır. Kitaplarda İngilizce konuşan ülkelerin yaşamlarını ve geleneklerini yansıtan okuma parçaları, dinleme etkinlikleri, yazma etkinlikleri ve alıştırmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin bu etkinlikler yolu ile öğrendikleri dilin kültürü ile ilgili birçok bilgiyi edinmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, özellikle bazı yazma ve konuşma etkinlikleri öğrencilerin içinde büyüdükleri kültür ile öğrendikleri yabancı dilin kültürünü karşılaştırmalarını gerektirecek çalışmalar içermektedir. Örneğin, kendi yemek kültürlerini anlatmaları, özel günlerde yapılanları karşılaştırmaları gibi. Bunun yanı sıra, kitaplardaki görsel araç ve gereçler (fotoğraf gibi) ve ek araç ve gereçler (CD gibi) öğrenilen dilin kültürel öğelerini çok net bir biçimde yansıtmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin hepsi İngilizce'nin konuşulduğu ülkelerde (gezi, eğitim, vb. amaçlı) buldukları için kendi yaşantılarından örnekler vermişlerdir. Kendi buldukları yerlerin özellikleri, buldukları yerlerin kültürleri, dil kullanımları, tarihi gibi konularda paylaşımlarda bulunmuşlardır. Derslerde gözlem yapılan öğrencilerin çoğunluğu da İngilizce konuşulan ülkelere kısa ya da uzun süreli olarak çeşitli amaçlarla (gezi, dil kursu, değişim programı, tanıştıkları arkadaşlarını ziyaret, eğitim etkinlikleri, vb) bulunmuşlardır.

Öğretmenler kültürler arası yetinin gelişimi için sınıflarındaki bu öğrencilerin deneyimlerinden ve yaşantılarından yararlanmışlardır. Bu öğrenciler, öğretmenlerin yönlendirmesi ile buldukları yerler ile ilgili açıklamalar yapmışlar, kendi deneyimleri ile kitapta verilen etkinliği karşılaştırmışlar, belirli durumlarda söylenen dil kullanımını açıklamışlar ve sınıfa resim, fotoğraf gibi görsel malzemeler getirmişlerdir.

3. 7. 4. 5. Dil Edinim Fırsatları

Yabancı dil öğretiminde geliştirdiği düzeltili model ile edinim ve öğrenim ayrımını getiren Krashen'e göre (1981:101) kuralların bilinçli olarak sunulması, yanlışları açıkça düzeltmek edinime değil öğrenime katkı sağlar ve öğrenilenlerin de dil kullanımında işlevleri kısıtlıdır. Bu nedenle, yabancı dil sınıflarının da amacı edinim için olanaklar sağlamak olmalıdır. Öğrencilerin yabancı dildeki bildirimleri anlamaları edinimin başlaması için şarttır.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda dil öğrenme ve edinim fırsatlarını tanımlamak güç olmakla birlikte öğretmenlerin sundukları olanaklar bu başlık altında verilmeye çalışılmıştır. Alan yazınında önerildiği gibi öğretmenler dilbilgisi açıklamaları yapmak yerine öğrencilerin kuralları kendilerinin bulmalarına yardımcı olmuşlar, salt öğrencilerin zorlandıkları durumlarda dilbilgisi kurallarını açıklamışlardır. Öğretmenler, öğretilen yabancı dilin en küçük birimleri ve kuralları yerine dilin bütünsel biçimine odaklanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma da uygun olan bu yol öğrencilerin aynı zamanda yabancı dil edinim süreçlerine katkı sağlamaktadır.

Bu da öğrencilerin öğrenme ve edinim süreçlerini hızlandırmaktadır. Öğretmenler ayrıca değişik etkinlikler ve teknikler ile öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğretilen birimler arasında bağlantı kurmaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin tümünün sınıf içi yönergeleri hedef dilde vermeleri, salt öğrencilerin zorlandıkları yerlerde sözcük düzeyinde öğrencilerin anadillerine çeviri yapmaları da yine aynı şekilde edinime katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin yönergeler anlaşılmadığında başvurdukları bir diğer yol ise yönergeyi değiştirme ya da basitleştirmedir. Aynı zamanda etkili bir iletişim stratejisi olan bu yol yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin yönergeleri anlayıp içselleştirerek edinimin başlamasına uygun sınıf içi ortamı hazırlamaktadır.

3. 7. 4. 6. Öğretmenin Tutumlar Üzerinde Çalışması

Öğretmenlerin derslerde üzerinde önemle durdukları konulardan birisi de öğrencilerin dil öğrenimi üzerine olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamaktır. Öğretmenler öncelikle dersleri öğrettikleri yaş gruplarının ilgi, gereksinim, yetenek ve özelliklerine göre hazırlayarak eğlenceli bir biçime getirmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı güdülenme düzeyleri oldukça yüksektir. Öğretmenlerin sınıf içindeki rolleri başlığında da açıklandığı gibi derslerinde gözlem yapılan tüm öğretmenler “güdüleyici” öğretmen rolünü sergilemişlerdir. Bu rol öğrenciler ile erek dil arasında olumlu bir bağ kurulmasının ve iyi bir sınıf ortamı oluşmasının başlıca nedenleri olarak verilebilir.

Öğrenciler yabancı dil öğrenmeyi sevdiklerini derslere ve etkinliklere katılımları ile göstermektedirler.

Öğretmenlerin geliştirmeye çalıştıkları bir diğer tutum ise özgüvendir. Öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmadan öğrendikleri yabancı dili kullanmaya çalışmaları bunun en önemli göstergesidir. Öğretmenler verdikleri ipuçları, pekiştiriciler ve olumlu dönütler ile öğrencilerin dil kullanımını cesaretlendirmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin dil çıktısından çok öğrencilerin dil kullanım sürecine odaklanmaları da öğrencilerin dili korkmadan kullanmalarını sağlamaktadır. Dil öğreniminin sürekli olduğu öğretmenler tarafından geliştirilen tutumlarla desteklenmektedir.

3. 7. 4. 7. Strateji Gelişimi

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin derslerde odaklandıkları ve öne çıkan stratejiler gösterilmiştir. Bu stratejiler, “iletişim stratejileri”, “öğrenme stratejileri”, “okuduğunu anlama stratejileri”, “yazma stratejileri” ve “dinleme stratejileri” olmak üzere toplam beş ana başlık altında toplanmıştır.

Tablo 6: Derslerde Geliştirilen Stratejiler

| | |
|-------------------------------|---|
| İletişim Stratejileri | Genelleme Anadilinden aktarım Düzenek kaydırma Basitleştirme Bireysel anılarını açıklama Bildirme Öğretmene başvurma Sınıf arkadaşlarına sorma Yeniden yapılandırma Sözcük ya da tümce yinelemesi Anımsama Dilsel olmayan stratejiler kullanma İletiden vazgeçme Ek açıklama yapma Sözcük çıkarma |
| Öğrenme Stratejileri | Kendi kendine öğrenme İşbirliği yapma Araştırma yapma Sorgulama Öğrenme sorumluluğunu alma |
| Okuduğunu Anlama Stratejileri | Belirli bir bilgiyi bulmak için okuma Özet yapma Okuma metnini rol oynama etkinliğine çevirme Diyagram ya da çizelge çıkarma Bilinmeyen sözcükleri bulma Bilinen sözcüklerin eş anlamlılarını bulma Okuma parçasını tekrar yazma |
| Yazma Stratejileri | Not alma İzlek çıkarma (outline) Konu başlıklarını çıkarma Grup içi yazma konusu belirleme Yazma haritası/şeması çıkarma Yazma öncesi sözlük çalışması yapma Gerekli sözcüklerle tümceler kurma Yazı örnekleri ile kendi ürettiklerini karşılama Yazılanları grup içinde değerlendirme Örnek tümceler çıkarma Sunum yapma |
| Dinleme Stratejileri | Bilgiyi tarama Gerekli bilgiye odaklanma Özetleme Parça ile ilgili soruları yanıtlama |

Öğretmenler öğrencilerin dil edinimlerine katkı sağlayacak olan strateji geliştirme konusunda önemle durmaktadırlar. Yabancı dil öğrenme stratejilerinin yanı sıra sınıf içi etkinlikler, görevler ve sınıf dışı verilen çalışmalarla öğrenme stratejilerinin

kullanımı ve uygulanması desteklenmiştir. Kullanılan ders kitaplarında da ayrıca strateji geliştirme ile ilgili ayrı bölümler bulunmaktadır. Öğretmenler bu bölümler ile ilgili İngilizce ve Almanca yönergeler vermekte ve bu stratejileri nasıl yabancı dil öğrenimine uyarlayacakları ile ilgili örnekler sunmaktadırlar. Bu stratejiler okuma, okuduğunu anlama, yazma, iletişim, dinleme stratejileri başlıkları ile verilmektedir. Öğretmenler yeni konuları kendileri açıklama yolundan çok öğrencilerin dil becerilerinde strateji kullanarak yeni kazanımlar elde etmelerini amaçlamaktadırlar.

Ders gözlemlerinde en çok öne çıkan yabancı dil öğrenim stratejileri, iletişim stratejileridir. Bu durum ders içerisinde diğer dil becerilerine oranla konuşma becerisine daha fazla ağırlık verilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerin yönlendirmesi ile söz kesme, söz isteme, dil düzeltimi, anlamsal çıkarım sağlayacak sorular sorma, açıklama isteme, tekrarlama, bilinenden yola çıkarak bilinmeyeni aktarma gibi stratejileri kendi yabancı dil düzeyleri içinde kullanabilmektedirler.

3. 7. 4. 8. Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınması

Öğretmenler, öğrencilere etkinlikler arasında seçme olanağı tanıyarak, daha hızlı öğrenci ve daha geride kalan öğrencileri etkinlikler yolu ile birleştirerek, öğrencilerin kendi etkinliklerini hazırlamalarını sağlayarak, öğrencilerin zorlandıkları yerleri açıklamalarını isteyerek, öğrencilerin zorlandıkları yerleri yazmalarını ya da

etkinlikler üzerinde göstermelerini isteyerek, sınıf dönütü alarak, sınıf ile etkinlikler üzerinde tartışarak, öğrenmeyi yansıtacak sorular sorarak, öğrencilere ödevleri ve etkinlikleri seçme olanağı sağlayarak, öğrencilerin kendi etkinliklerini hazırlamalarına olanak sağlayarak, grup çalışmalarında öğrencilerin özelliklerine göre dağılım yaparak, öğrencilerin kendi özelliklerini açıklayan çalışmalar vererek, öğrenci dosyası tutarak, öğrencilerin portfolyo çalışmalarını inceleyerek, öğrencilere ek alıştırmalar getirerek, öğrencilerin bireysel özelliklerini (hobileri, okudukları kitaplar gibi) açıkladıkları görevler vererek derslerde farklılaştırılmış bir öğretim planlamışlardır.

Derslerde öğrenciler, birey olarak görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerden aynı beklentilerde bulunmak yerine onların bireysel özelliklerini öğrenim sürecinde dikkate alma yolunu seçmişlerdir. Yapılan sınıf içi etkinliklerde öğrencilere seçenekler sunularak öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda düzenleme yapılma olanağı sağlanmıştır. Derste verilen birçok çalışmayı salt sınıf içi değil sınıf dışında da tamamlamalarına olanak verilmiştir.

3. 7. 4. 9. Geçmiş Öğrenme Deneyimlerinin Pekiştirilmesi

Önceki derslerin çeşitli etkinlikler ve sunumlarla kısa tekrarı, bilinmeyen birimlerin bilinen ile açıklanması, öğrencilere kaynaklar sunulması, önceki öğrenilenlerden örnekler verilmesi, önceki derslerde anlatılan yapıların tekrar edilmesi, öğrencilerin

daha önceki yaptıkları etkinlikler ve ödevler yolu ile bağlantı kurulması, önceki öğrenilenlerle ilgili sorular sorma, öğrenilenlerle yeni bilgilerin birleşimini sağlayacak etkinlikler hazırlama, öğrenci görevlerinin sunumu, bir önceki derste alınan notlar ile ilgili açıklamalar yapma, öğrencilerin deneyimlerinden örnekler verme yolları ile öğrencilerin art alan bilgileri ve dil deneyimleri pekiştirilmiştir. Bu deneyimler salt dilsel deneyimler değil kültürel deneyimleri de kapsamaktadır. Öğretmenlerin bu şekilde öğrencilerin daha rahat bağlantı kurmalarını sağladıkları ve derslerde zaman kaybetmedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca bilginin pekiştirilmesi için kullanılan yol, bütünleştirilmiş dil becerilerini kapsadığından öğrencilere farklı dil becerilerini tekrar kullanma olanağı sağlanmıştır.

3. 7. 4. 10. Kullanılan Etkinlikler

Tahmin etkinlikleri, bilgi boşluğu etkinlikleri, dil oyunları, öykü anlatımı, sunum, sözlü görüşme, bireysel, ikili, grup etkinlikleri, rol oynama etkinlikleri, sözcük etkinlikleri, hayale dayalı etkinlikler, bireysel çizim etkinlikleri, diyalog yazma ve canlandırma etkinlikleri, dil oyunları, drama etkinlikleri, bilgi birleştirme etkinliği, bulmaca, kişiselleştirilmiş etkinlikler, canlandırma, özgün metinleri inceleme etkinlikleri, yeniden yapılandırma etkinlikleri, poster hazırlama etkinlikleri, şiir ve öykü yazma en sık kullanılan etkinlikleridir.

Derslerde çok farklı etkinlik çeşitleri kullanılmıştır. Bir başka anlatımla, bir iki çeşit etkinlik kullanımı yerine konu ve öğrencilere uygun olarak zengin etkinlik çeşitleri sunulmuştur. Oyun, şarkı, soru-yanıt, bulmaca, bilgi boşluğu etkinlikleri, canlandırma, drama etkinlikleri, öykü anlatımı, şiir, anket hazırlama, etkinliklere örnek olarak verilebilir. Küçük yaş gruplarında tüm fiziksel tepki (TPR) etkinliklerine de yer verilmiştir.

3. 7. 5. Öğrenme Atmosferinin Oluşturulması

Öğretmenlerin gözlemlenen derslerde tek bir yaklaşım kullandıkları söylenemez. Farklı konu ve öğrenci özelliklerine göre farklı yaklaşımlardan yararlanmışlardır. Ancak, öğrencilerin katılımını sağlamaya çalışmaları, bilgi boşluğu gerektiren etkinlikler hazırlamaları, öğrencinin amaçladığı mesajın iletilmesine önem vermeleri, dil yanlışlarına hoşgörü ile yaklaşmaları gibi özellikler öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Bu amaçla, öğretmenler dili bağlam içinde sunmuşlar ve öğrenci gereksinimlerine göre bu bağlamları hazırlamışlardır. Dilin belirli amaçlarla kullanımı her zaman desteklenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere bilgiye erişim için fırsat tanımaları, gerekli olan bilgiyi kendilerine gerektiği kadar bulmalarını sağlamaları, çıkarımsal bir süreç hazırlamaları oluşturmacı (constructive) yaklaşım özellikleri göstermektedir.

Öğretmenlerin üstlendikleri öğretmen rolleri, öğrenci gereksinimlerini dikkate almaları, etkinlikleri öğrencilerin özelliklerine göre hazırlamaları tüm öğretmenlerin “öğrenci odaklı” bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Derslerde çok farklı sayılarda çalışma çeşitleri sergilenmiştir. Bunlardan bazıları ders içerisinde tamamlanmış bazıları da ev ödevi şeklinde öğrencilere verilmiştir. Derslerde bireysel, ikili ve grup çalışmaları her derste kullanılmıştır. Harita yapma, plan çıkarma, broşür yazma gibi küçük projeler, kullanılan bir etkinliği değiştirme, bulmacayı tamamlama, diyalog yazma, drama etkinliği yazma ya da tamamlama, konu odaklı etkinlikler hazırlama en sık kullanılan görev çeşitleridir.

3. 7. 6. Öğrenci Gereksinimlerinin Karşlanması

Öğrencilerin dilsel ve eğitsel gereksinimleri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. Ayrıca, bireysel gereksinimler de önemlidir. Öğrenciler dilsel gereksinimlerini öğretmene ve sınıf arkadaşlarına sorular sorarak göstermektedirler. Güdülenme, cesaretlendirme gibi eğitimsel gereksinimleri de öğretmenler tarafından karşılanmaktadır.

Gözlem yapılan derslerdeki öğrencilerin derslere katılımında istekli olduğu görülmüştür. Etkinliklere, alıştırmalara ve diğer çalışmalara öğretmenlerin zorlaması olmadan kendileri katılmakta ve anlamadıkları durumlarda ne yapmaları gerektiği ile ilgili sorular sormaktadırlar. Ayrıca, anlamadıkları ya da bilmedikleri dil birimleri için açıklama istemektedirler. Öğrenciler bazı dil becerilerinde dil öğreniminin doğal bir parçası olarak zaman zaman zorlanmaktadırlar. Öğretmenler kullandıkları açıklamalar ile öğrencilerin zorlandıkları birimleri kolaylaştırmaya çalışmışlardır.

Ders gözlemlerindeki öğrenci grupları yetişkin öğrenciler olmadığından farklı gelişim dönemlerinden geçmektedirler. Gelişimde zekâ, yetenek, cinsiyet gibi değişkenlere bağlı bireysel ayrılıklar vardır. Bunun yanı sıra, her gelişim dönemi içerisinde öğrencilerin yerine getirmekte olduğu gelişim ödevleri (Başaran, 2000: 34) bulunmaktadır. Bu ödevler çocukların içinde yaşadıkları kültürlere göre farklılık gösterebilmektedir.

Ders gözlemleri yapılan sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerin hem dilsel hem de gelişimsel gereksinimlerini karşılamaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin hareket etme gereksinimini karşılamak amacıyla kinestetik etkinlikleri her derste kullanmışlardır. Öğrencilerin bilişsel gelişim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için sınıflandırma, karşılaştırma ve sıralama gibi işlemler gerektirecek dil etkinlikleri hazırlanmış ve öğrencilerin içeriklerini anlamada güçlük çekecekleri soyut kavramlar sunulan dil girdisine alınmamıştır.

Öğretmenlerin hepsi öğrencilerin kişilik gelişimini tamamlayabilmeleri için olan gereksinimlerini karşılamışlardır. Öğretmenler, Erikson'un "Psikotoplumsal Gelişim Kuramı" (Stenberg ve Williams, 2002:112) çerçevesinde belirttiği gibi öğrencilere kendi kararlarını alma, öğrenciyi dil dönütleri ile övme, ödüllendirme ve özellikle öğrencinin yapabildiklerine odaklanarak bireyi başka öğrenciler ile değil kendi seviyesi ile karşılaştırma ve öğrencileri cesaretlendirme yolu ile gereksinimlerini yabancı dil sınıflarında önemli ölçüde sağlamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin toplumsal gelişim gereksinimlerinin karşılanması için önerilen işbirliği kurma, sorumluluklar alma, grup çalışmaları yaptırma (Slavin, 2000: 93-94) öğretmenler tarafından başarı ile uygulanmıştır.

Özetle, öğrencinin dilsel gereksinimlerinde önemle göz önünde bulundurulması gereken noktalar şöyle sıralanabilir (Cameron, 2001: 19-20)

a) Öğrenciler anlam oluşturmaya çalıştıklarından sınıf içi etkinlikler öğrenci odaklı düzenlenmeli ve erek dili anlamlandırıp anlamlandırmadıklarına dikkat edilmelidir.

Yukarıda “yanlış düzeltme yolları” ve “anlam uzlaşması” başlıklarında belirtildiği gibi öğretmenlerin hepsi derslerde erek dilin öğrenci tarafından anlamlı biçime getirilmesi için çeşitli işlevler, görevler ve etkinlikler hazırlayarak bunu sağlamışlardır.

b) Öğrencilere zaman ve destek sağlanmalıdır. Bu gereksinimi yine öğretmenler etkinlikler yolu ile karşılamaya çalışmışlardır. Tüm öğretmenler öğrencilerden “hemen ve doğru” yanıtlar ya da dil çıktısı beklentisi içine girmemişlerdir. Ayrıca, bilmedikleri birimlerde başka bir etkinlik vererek, açıklama yaparak ya da tekrar ederek destek sağlamışlardır.

c) Öğrencilerin dil farkındalığı kazanmaları için yardıma gereksinimleri vardır. Doğrudan bir dilbilgisi öğretimi bunu sağlamayacaktır. Yukarıdaki kimi başlıkların altında açıklandığı gibi öğretmenler doğrudan dilbilgisi açıklamaları yapmamışlardır. Bunun yerine, işlev, konu ya da görev odaklı dersler hazırlamışlar ve dilbilgisel açıklamaları gerektiği yerlerde amaca uygun biçimde vermişlerdir.

d) Öğrencilerin dil gelişimi, deneyimlerine bağlıdır. Ne kadar zengin ve geniş dil deneyimi sağlanırsa öğrencilerin öğrenme olasılıkları artar. Tüm öğretmenler düzenledikleri dil etkinlikleri ile öğrencilere farklı dil becerilerini geliştirecek deneyim fırsatları sunmuşlardır. Öğrencilerin etkin katılımını sağlayan farklı etkinliklerin hazırlanması ve salt bir dil becerisine odaklanılmaması zengin bir deneyim ortamı hazırlamıştır.

3. 7. 7. Sınıf Etkileşimi

Gözlem yapılan derslerde salt İngilizce kullanılmamıştır. İngilizcenin yanı sıra öğrencilerin anadili olan Almanca'da bazı amaçlarla kullanılmıştır. Bu amaçlar açıklama yapmak, anlaşılmayan birimleri anlaşılır hale getirmek, ders zamanını etkili kullanmak, zor birimleri kolaylaştırmak ve verilen görevlerin doğru şekilde anlaşıldığının sağlanmasını yapmaktır.

Tüm derslerde ders süresince tek bir dil becerisine değil farklı becerilere odaklanılmıştır. Örneğin, bir konuşma etkinliğinden sonra öğrencilerin okumasını gerektirecek etkinlikler ya da dinleme parçasından sonra yazma becerisini geliştirmeyi amaç edinen alıştırmalar sunulmuştur. Derslerin özellikleri becerilerin iç içe ve bağlantılı olarak geliştirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Tüm derslerde öğretmenler grup çalışması (ikili ya da daha büyük grup) kullanmışlardır. Gruplama bazen öğrencilerin seçimi bazen öğretmenin seçimi ile yapılmıştır. Öğrenciler sıra arkadaşları gibi aynı gruplar ile çalışabildikleri gibi rastlantısal olarak da farklı gruplarla çalışmışlardır. Bu çalışmalarda öğrencilerin birbirlerine destek oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, yavaş öğrenen öğrenciler ile daha hızlı öğrenen öğrencilerin grup çalışması yolu ile birleştirilmeleri öğretmenin yanı sıra öğrencilerin de bilgi aktarımı yapmalarını sağlamıştır.

Öğretmenler öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek için de birçok yol izlemişlerdir. Bu yolların hepsinin ortak özelliği öğrencilerin özgüvenleri ve öğrendikleri yabancı dili kullanma isteklerine ket vurmada yapılmış olmasıdır. Öğretmenler her yanlış düzeltmek yerine yanlışları gerektiğinde düzeltme yolunu tercih etmişlerdir. Özellikle üretimsel dil becerilerinde (productive skills) öğrencilerin erek dilde anlam iletmesine önem verilmiş bu nedenle yanlışlar anında düzeltilmemiş ve öğrencinin üretim süreci engellenmemiştir. Öğretmenler yanlışları not almışlar, sonrasında bireysel düzeltme yerine sınıfa açıklamalarda bulunmuşlardır. Toplu tekrar ya da sınıfa doğru birimi sorma en sık kullanılan yanlış düzeltme yollarıdır.

Hedef dilde yapılan yanlışlar bir başarısızlık olarak değil, yabancı dil öğreniminin doğal bir süreci olarak algılanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin üretimde bulunduğunu ve öğrendikleri birimleri yapılandırdıkları için yanlışların kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka deyişle, yanlışlar dil öğreniminin bir göstergesi olarak görülmüştür. Anlamı iletirken uygunluk ve bağlama göre geçerlilik yanlışlardan daha fazla önem verilen konulardır. Bu nedenle, derslerde yanlışlara izin verilmiş ve öğrencilerin dili kullanırken yanlış yapmaktan çekinmemeleri sağlanmıştır. Öğrenciler bu nedenle, salt öğretmen ve diğer öğrencilerin desteği ile değil kendi denemeleri ile de kendi yanlışlarını düzeltebilmişlerdir.

Öğrencilerin dil çıktıklarına dönüt verme tüm öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Dönüt verme işlevi öğrencilerin kendi dil çıktıkları ile ilgili farkındalık kazandırma, öğrenciyi destekleme, öğrencinin yaptığı yanlışları düzeltmesini sağlama ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunma amaçları ile yapılmıştır.

Öğretmenlerin hepsi anlaşılır, net, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilerin bildikleri dilsel birimlerin kullanıldığı dönütler kullanmışlardır. Öğrencileri destekleme amaçlı dil dönütü öğrencileri dil kullanımına cesaretlendiren olumlu dil öğeleri içermektedir.

Öğretmenler dönüt verme, yanlış düzeltimi, dilsel birimleri açıklama, öğrenci gereksinimlerini öğrenme, öğrencileri güdüleme, öğrencilerin dil süreçlerini izleme, öğrencilerin anladıkları birimleri kontrol etme amaçları ile her derste soru tekniğini kullanmışlardır. Evet-hayır yanıtı sorular, WH soruları, yorum gerektiren sorular, doğrudan bilgiyi sorgulayan sorular sıkça kullanılmıştır.

3. 7. 1. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Öğretmenin öğrenciye yönelik tutumu ve sınıf içindeki etkileşim ortamı doğrudan öğrencinin derse olan tutumunu etkilemektedir. Bu nedenle, sınıf içi etkileşimde öğretmenin baskıcı bir tutum yerine öğrenci ve öğretmen arasında iletişim kurulmasına olanak sağlayacak bir etkileşim ortamı oluşturması gerekmektedir (Güçlü, 2000). Bu olumlu etkileşim ortamının yukarıda değindiğimiz gibi öğrencilerin gelişimsel gereksinimleri açısından önemi de yadsınamaz.

Prodromou (1991: 34) dil öğretiminde öğretmenlerin “sınamacı” (testing) ve “öğretici”(teaching) olarak adlandırılan başlıca iki yaklaşım benimsediklerini ve bu yaklaşımların sınıf içi etkileşimi şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Sınamacı yaklaşım başarısızlıklara odaklanan, düzeltim gerektiren, öğrencilerin bireysel olmalarını engelleyen, ödül olarak notun sunulduğu, sıkıcı ve tek düze içeriğin sunulduğu, devamlı öğretmen kontrolü gerektiren bir yaklaşımdır. Bu nedenle, öğrenciler yarışma şeklinde ve endişe duydukları bir etkileşim ortamında bulunmaktadır. Öğretim yaklaşımı ise sınamacı yaklaşımın aksine başarı odaklı, bireyselleştirilmiş, ilginç ve esnek bir içeriğin sunulduğu, öğrenciye destek sağlanan, öğretmenden çok öğrenci kontrolünün gerekli olduğu bir yaklaşımdır. Bu nedenle, bu yaklaşımın benimsendiği etkileşim ortamlarında yarışın yerini destekleme, endişenin yerine ise öğrencinin memnuniyeti almaktadır. Ayrıca, öğrenciler işbirliği içinde bir etkileşime girmektedirler.

Yukarıdaki özellikler dikkate alındığında öğretmenlerin sınıf içi etkileşimde “öğretim” yaklaşımını yansıtan dil kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler öğrencileri cesaretlendirici, güdüleyici ve onlara başarı duygusu veren bir dil kullanarak destekleyici bir etkileşim ortamı oluşturmaktadırlar.

3. 7. 2. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Öğrenci-öğrenci etkileşimi öğretmenlerin sınıfta benimsedikleri etkileşim biçimi ile doğrudan ilişkilidir. Yukarıdaki başlık altında belirtildiği gibi öğretmenler kullandıkları dil, dönüt verme biçimleri ve dil etkinlikleri ile destekleyici bir etkileşim ortamı oluşmasına katkı sağlamışlardır. Aynı biçimde, öğrencilerin birbirleri ile olan sınıf içi etkileşimde işbirliği, dil öğrenimini destekleme, birlikte dili anlamlaştırma ve yeni bilgilere erişme özellikleri görülmektedir. Öğrenciler diğer öğrencilerin yanlışlarına ve başarısızlıklarına değil dil çıktısına odaklanmaktadır. Sınıf içi gözlemler derslerin öğrencilere katılım sağlamaları, dili kullanmak için girişimde bulunmaları ve birbirleri ile iletişim kurmalarına olanak sağlayacak biçimde düzenlendiğini göstermektedir.

Kısaca, öğretmenlerin etkinlikler ve benimsedikleri etkileşim tutumları yolu ile iletişimin öne çıktığı ve zengin bir dil kullanımının sağlandığı dersler hazırladıkları söylenebilir.

3. 7 8. Araç-Gereç Kullanımı

Tüm öğretmenler derslerde ders kitabı kullanmaktadırlar. Bu ders kitaplarının hepsi “öğretmen kitabı”, “öğrenci kitabı” ve “alıştırma kitabından” oluşmaktadır. Öğretmenler kitap kullanımında esnek davranmaktadırlar. Kendi günlük ders planları ve öğrencilerin dil gelişim özelliklerine göre kitaptan seçim yapmakta ya da kendi hazırladıkları gereçleri getirmektedirler.

Ders kitapları dışında öğretmenlerin hepsi görsel araçlar kullanmışlardır. Poster, oyun kartları, öğretim kartları, resimler, kukla, gerçek nesnelere en sık kullanılan ek araçlardır. Öğretmenlerin hepsi kaset-çalar ve CD kullanmışlardır.

Öğretmenlerin hepsi ders kitabına ek olarak kendi araç ve gereçlerini de derslerde kullanmaktadırlar. Öğretmenler kendi hazırladıkları etkinlikleri internet ya da başka ders kitaplarının yardımı ile oluşturduklarını ancak konuya, ders amaçlarına ve öğrenci grubuna göre ekleme, çıkarma ilkelerinden yararlanarak yaptıkları değişikliklerle kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi sınıf tahtası ve sınıfta bulunan panoları da etkin bir biçimde kullanmaktadırlar.

Gözlemlerde öğretmenlerin her bir ders için tek bir araç gereç kullanımı yerine zengin bir kullanımı tercih ettikleri görülmüştür.

Bu, öğretmenlerin değişik etkinlikler hazırlamaları ve farklı dil becerilerini farklı yollarla sunmak istemelerinden kaynaklanmaktadır.

Ders kitaplarının hepsi öğrencilerin strateji kullanmalarına olanak sağlayacak zengin bir dil girdisi sağlamaktadır. Kitaplar ayrıca erek dilin gerçek ortamlarda kullanıldığı dinleme, okuma, yazma ve konuşma örnekleri içermektedir. Buna ek olarak, öğretmenler de gerçek dil kullanımının örneklendiği gerçek araç ve gereçleri derslerde kullanmaktadır. Broşür, harita, reklam, çizelge, gazete ve dergi kütürleri en sık kullanılan gerçek araçlardır.

Öğretmenlerin hepsi teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmakta ve öğrencileri de teknoloji kullanımı konusunda yönlendirmektedirler. Gözlem yapılan tüm okullarda bilgisayar laboratuvarı ve teknoloji kullanımına yardımcı olan teknoloji uzmanı bulunmaktadır. Öğretmenler haftalık plana aldıkları konulara göre ders saati ya da ders saati dışında öğrencileri bilgisayar laboratuvarına yönlendirmektedirler. Öğrencilerin yaptıkları ödevler ve proje çalışmaları da teknoloji kullanımını içermektedir. İnternet kullanımı yolu ile ödevlerini paylaşma, internetten video indirme, anadili İngilizce olan öğrenciler ya da İngilizce öğrenen diğer öğrencilerle e-posta kullanarak yazışma yapma tüm okullarda uygulanmaktadır. Ayrıca, tüm okullarda öğrenciler kendi yaptıkları ödev çalışmalarından bazılarını sunum amacı ile CD' ye çekmişler ve bilgisayar ortamında paylaşmışlardır.

3.79. Değerlendirme

İlköğretim 7. sınıfa kadar olan sınıflarda değerlendirme öğretmene bırakılmıştır. 7. sınıfta öğretmenin değerlendirmesinin yanı sıra tüm öğrencilerin girdiği ortak bir sınav vardır. Aynı biçimde bu durum lisedeki 8. ve 9. sınıflar içinde geçerlidir. Öğretmenlerin bu genel sınavlar dışında her dönem 2 sınav yapmaları gerekmektedir.

Tüm öğretmenler ikiden fazla sınav yaptıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirmede öğretmenlerin öğretilenler ile doğrudan bağlantı kurdukları görülmektedir. Bu sınavlar salt klasik yazılı sınavlar değildir. Sınavlar ayrıca salt yazma ve okuma becerilerini değil dinleme ve konuşma becerilerini de ölçecek biçimde hazırlanmıştır. Ayrıca öğrenci sunumları, derse katılım, öğrencilerin kendi tuttıkları dil portfolyoları, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri ve proje çalışmaları öğretmen değerlendirmesine alınmaktadır.

Öğretmenler ders içerisinde görev odaklı yabancı dil öğretiminin bir parçası olarak görev verdikleri gibi ayrıca öğrencilerin yeni birimleri edinmeleri, eski bilgilerini tekrar etmeleri ve kendi yaptıkları değerlendirmeye yardımcı olması amacı ile ev ödevleri şeklinde ödevler de vermişlerdir. Bu ödevler sınıf içinde yapılanlar ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin belirttiği üzere bu ödevler öğrencilere çeşitli dil becerilerini geliştirme olanağı sunduğu gibi öğrenme stratejileri geliştirmelerine de olanak sağlamaktadır. Tüm okullarda öğrenciler kendilerine verilen ödevleri

portfolyolarında tutmaktadırlar. Tüm öğretmenler ayrıca öğrencilerden kelime ve deyim defteri tutmalarını istemekte ve belirli aralıklarla bu defterleri kontrol etmektedirler.

3. 7 10. Proje Çalışmaları

Öğrt. 1 (ilköğretim)- a) Ailem- Bireysel Çalışma: Aile üyelerini tanıtmayı amaçlayan proje için iki hafta süre tanınmıştır. Öğrenciler sınıfta (her ders saatinde belirli bir sayı olmak üzere) hazırladıkları görsel çalışmaları sunmuş ve sınıfta sergilemişlerdir.

b) Okulum ve Çevre- İkili Çalışma: Öğrenciler kendi seçimleri ile ikili gruplar oluşturmuşlardır. Öğretmen bu proje çalışmasında öğrencilerden okulun çevresini tanıtmalarını istemiştir. Öğrencileri yönlendirmek amacı ile bazı sorular hazırlanmıştır:

Çevrenin özellikleri neler?

Çevrede hangi dükkanlar var?

Çevrede hangi marketler var?

Çevrede park var mı?

Çevrede tiyatro var mı? gibi

Öğrencilerden fotoğraf ya da video çekimi yapmaları istenmiştir. İki haftalık çalışma sonucunda öğrenciler yaptıklarını sınıfta sunmuşlardır.

Öğrt. 2 (ilköğretim)- a) Röportaj- İkili çalışma: Öğrencilerden seçtikleri üç kişi ile röportaj yapmaları istenmiştir. Bu röportajlarda öğrencilerin röportaj için seçtikleri

kişilerin neleri sevdiklerini, günlük olarak neler yaptıklarını, hobileri gibi özelliklerini öğrenmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu röportajlardan bazılarını sınıfta sunmuşlardır.

b) Rusya'daki öğrenciler ile buluşma projesi- Bireysel çalışma: Bu proje kapsamında Rusya'daki bir ilkokul seçilmiş ve aynı yaş ve aynı dil düzeyinde olan öğrenciler eşleştirilmiştir. Proje öğrencilerin birbirleri ile yazışmalarını, bilgisayar laboratuvarında belirli aralıklarla görüşmelerini, seçilen genel konularda bilgi alışverişinde bulunmalarını, okul-aile ve yaşamlarını ve yaşadıkları şehirleri paylaşmalarını içermektedir. Öğrenciler bu çalışmalarını dosyalayarak gelecek yıllarda da devam ettireceklerdir.

Öğrt. 3 (ilköğretim)- Dünya- kendi rekorları- Grup çalışması: Bir dönem boyunca sürecek olan bu projenin ilk aşamasında öğrencilerden kendi seçtikleri gruplar içerisinde kendi istedikleri dünya rekorlarını araştırmaları istenmiştir. Öğrenciler süreçte seçimlerini, seçtikleri rekorlar ile ilgili bilgileri ve gerekli olan dil birimlerini sınıf arkadaşları ve öğretmen ile paylaşmışlardır. Sonrasında kendi rekorları için video hazırlama aşamasına geçilmiştir. Tamamen kendi hayal güçlerine dayalı olarak oluşturdukları rekor çalışmalarını değişik mekanlarda çekerek film haline getirmişler ve dil laboratuvarında çeşitli aralıklarla sunmuşlardır. Projeler değerlendirmeye alınmış ve değerlendirmede kullanılacak ölçüt sınıf tarafından beraber kararlaştırılmıştır.

Öğrt. 4 (ilköğretim)-Semtimize yaşayan yabancılar-İkili çalışma: Okulun bulunduğu semt yabancı ülkelerden gelen kişilerin çeşitli işler kurarak yaşadıkları bir semttir. Bu özelliği derslerinde gözlem yapılan öğretmen ile aynı semtteki başka bir İngilizce öğretmeni ortaklaşa projeye dönüştürmüşlerdir. Projenin hazırlık

aşamasında kendileri semtte yaşayan ve iş kuran yabancılarla tanışmışlar ve bağlantı sağlamışlardır. Öğrencilerden öncelikle bir görüşme formu hazırlamaları istenmiştir. İki okul öğrencileri birleşerek soruları tartışmışlar ve sonrasında oylama ile ortak sorulara ulaşmışlardır. Hazırlanan ortak formun ardından öğrencilerin kendilerinden semtlerindeki yabancıları bulmaları istenmiştir. Öncelikle anadilleri İngilizce olan yabancıların seçilmesi istenmiştir. Öğrenciler belirledikleri iki kişinin çalıştıkları yerlere giderek görüşmeler yapmışlar ve fotoğraflar çekmişlerdir. Sonrasında proje her iki okulda sergiye dönüştürülmüştür.

Öğrt. 5 (lise) Drama oyunu hazırlama-Grup çalışması: Belirli bir süresi olmayan ve belli sınıflarla sınırlı olmayan bu projede amaç öğrencilerin kendi oyunlarını yazarak çeşitli aralıklarla okulda sergilemeleridir. Oyuncu seçimi ve yönetmenlik tamamen öğrencilere aittir. Dışardan katılan bir drama öğretmeni ve anadili İngilizce olan bir konuk proje süresince gerekli yerlerde yardım etmektedirler. Ortaya çıkan oyunlar başka okullarda da sergilenmektedir. Oyunlar okul tarafından basılmaktadır.

Öğrt. 6 (lise)- a) Haber Hazırlama- Grup Çalışması: Öğretmenler ve öğrenciler öğretim yılının başında öğrencilerin ilgilerini çeken, güncel ve araştırmak istedikleri konuları belirlemektedirler. Seçilen konular gruplar arasında paylaşılmaktadır. Sonrasında bu konular hakkında yazılı ve görsel malzeme toplayan öğrenciler. Niçin bu konuyu seçtikleri ve konunun önemini anlatan okul sunumları yapmaktadırlar.

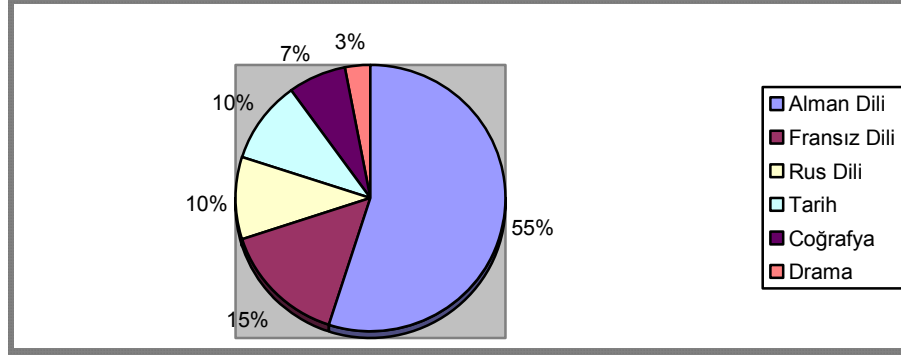
b) Okul Gazetesi Hazırlama-Grup çalışması: Bu projede öncelikli amaç öğrencilerin öncelikle okulları ve yaşadıkları il ile ilgili haberleri yabancılara duyurabilmeleridir. Yazılı olarak yapılan projede öğrenciler yaptıklarını oluşturdukları internet grubunda paylaşmaktadırlar.

3. 8. Görüşmeden Elde Edilen Verinin Çözümlemesi

3. 8. 1. Öğretmenler ile İlgili Bilgiler

Görüşme toplam 38 öğretmen ile yapılmıştır. Hazırlanan yazılı formların yardımı ile gerçekleşen görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 23 tanesi kadın 15 tanesi ise erkektir. Öğretmenlerin ortalama deneyim yılları 14, yaş ortalamaları ise 39'dur. Görüşme yapılan öğretmenlerden 20 tanesi ilköğretim diğerleri ise lisede çalışmaktadırlar. Öğretmenler üçüncü sınıftan onüçüncü sınıfa kadar ders vermektedirler. Öğretmenlerden sadece biri birinci ve ikinci sınıflara ders vermektedir. Öğretmenler haftada ortalama 17 saat derse girmektedirler. 5 öğretmen dışında öğretmenlerin hepsi yabancı dil olarak İngilizce derslerinin yanı sıra, bitirdikleri lisans bölümleri ile ilişkili olarak Almanca, Fransızca, Rusça, sosyal bilimler, drama, tarih, ilkokullar için bilim dersi ve toplum derslerine de girmektedirler. Ancak, haftalık ders saatleri incelendiğinde en fazla ders saatini İngilizce derslerinin oluşturduğu görülmektedir.

Grafik 1: İngilizce Öğretmenlerinin Bitirdiği Diğer Bölümler



Öğretmenlerin hepsi Alman yükseköğretim sisteminin gerekliliği olarak lisans eğitimleri sırasında iki bölüm bitirmişlerdir. Hepsinin bitirdiği bölümlerden biri İngiliz Dili Eğitimidir (İngilizce Öğretmenliği). Bu bölümün yanı sıra tamamlanan bölümler Alman Dili Eğitimi/Edebiyatı, Fransız Dili Eğitimi/Edebiyatı, Rus Dili Edebiyatı, Coğrafya Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği ve Dramadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri ilk lisans eğitimi sırasında İngiliz Dili Eğitimi ve Rus Dili Eğitimi bölümlerini tamamlamış, ikinci lisans eğitiminde ise Fransız Dili Eğitimi ve Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerini bitirmiştir.

Öğretmenlerin hepsi mezuniyetten sonra öğretmenlik yapmaya başlamışlar ve en az iki yıl süren, deneyimli öğretmenlerin yanında derse girdikleri, örnek dersler hazırladıkları, öğretmen kurulları tarafından hazırlanan sınavlara girdikleri “stajyer öğretmenlik (practicum)” dönemlerini tamamlamışlardır.

Öğretmenlerin hepsi kısa süreli veya uzun süreli olarak çeşitli amaçlarla (turistik gezi, konferans, eğitim programı, okul gezisi, çalışma vb.) İngilizce konuşulan ülkelerde birçok defa bulunmuşlardır. Bu ülkeler İngiltere, Amerika Birleşik

Devletleri, İrlanda, Kanada ve Yeni Zelandadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü bir yıl süreliğine İngiltere’de üniversite düzeyinde eğitim almışlardır. Öğretmenlerden biri İrlanda’da bir üniversitede bir yıl süreliğine eğitim görmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu İngilizce konuşulan ülkelerde “hizmetiçi öğretmen eğitimi” kurslarına katılmışlardır. Öğretmenlerden biri, iki yıl İngiltere’de öğretmen asistanlığı yapmışbir başkası Kanada’da üç yıl boyunca çeşitli işlerde çalışmıştır. Öğretmenlerden bir diğeri ise sekiz yıl Avustralya ve iki yıl Amerika Birleşik Devletlerinde yaşamıştır. Öğretmenlerin bazıları İngiltere’ye düzenli okul gezileri düzenlemektedirler.

Görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri “ikidilli” değildir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi İngilizce dışında ikinci bir yabancı dil bilmektedirler. Fransız Dili bölümünü bitiren öğretmenler ileri derecede Fransızca bildiklerini, Rus Dili bölümünü bitiren öğretmenler ise ileri derecede Rusça bildiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler gerek olduğu durumlarda görevli oldukları okullarda bu yabancı dilleri de öğretmektedirler. Bu öğretmenlerden bazıları 3. yabancı dil olarak başlangıç ve orta düzeyde İspanyolca bildiklerini belirtmişlerdir. Lisans döneminde Fransız Dili ya da Rus Dili bölümlerini tamamlayan grubun dışında kalan İngilizce öğretmenlerinin bildikleri ikinci yabancı dilin başında Fransızca gelmektedir. Bunu sırasıyla Latince ve İspanyolca izlemektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri İngilizcenin yanı sıra ileri düzey Fransızca, Rusça ve orta düzey Lehçe dilini bildiğini belirtmiştir.

3. 8. 2. Öğrenci Grupları ve Okul Ortamları ile İlgili Bilgiler

Görüşme yapılan öğretmenlerin sınıftaki öğrenci ortalamaları 18 ile 25 arasındadır. Tüm öğretmenler okullarında İngilizce öğretmenlerine ait ayrı bir odanın bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu odalarda görsel ve işitsel araç-gereçlerin yanı sıra daha önceki yıllarda kullanılan etkinlik dosyaları, öğrenci dosyaları, sınav soruları ve çalışma kağıtları saklanmaktadır.

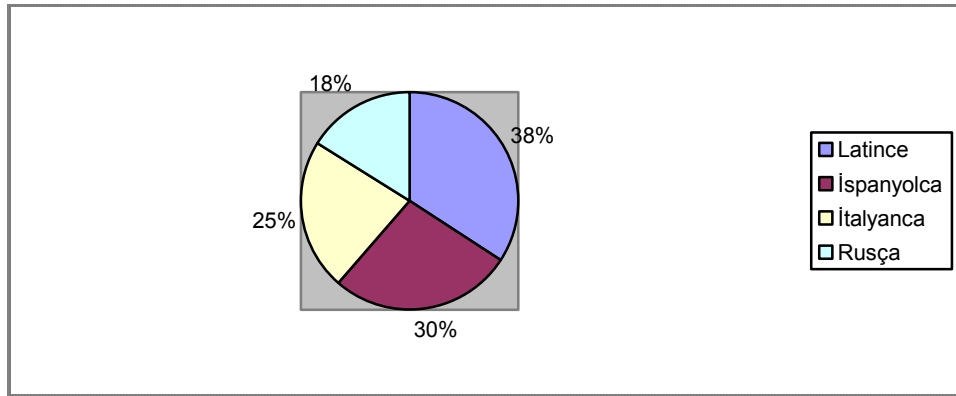
Öğretmenlerin hepsi sınıflarında “ikidilli” ve “üçdilli” öğrencilerin olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe, Arapça, Boşnakça, Korece, Vietnamca, Etiyopya dili, İsveççe, Danca dili, Hırvatça, İngilizce, İtalyanca, Çince, Endonezyaca, Mongolyaca, Rusça, Vietnamca, Romanca, Bulgarca, Farsi, Slovakça, Urdu dili, Yugoslavca, Lehçe ikinci ya da üçüncü dil olarak en fazla konuşulan diller arasındadır.

Öğrencilerin hepsi üçüncü sınıftan itibaren Almanya’daki okullarda İngilizce dersi almaktadırlar. Öğretmenlerden ikisi okullarında birinci sınıftan itibaren İngilizce dersi alan öğrencilerin de bulunduğunu belirtmişlerdir. İlkokul ve lise öğrencilerinin hepsi birinci yabancı dil olarak İngilizce dersleri almaktadırlar. Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerin yedinci sınıftan itibaren ikinci zorunlu yabancı dil dersleri aldıklarını bildirmişlerdir.

Tüm okullarda ikinci zorunlu yabancı dil Fransızcadır. Üçüncü yabancı dil seçmeli olarak sunulmaktadır. Üçüncü yabancı dil, okulların yaptıkları planlama ve öğrenci seçimlerine göre değişiklik göstermektedir.

Öğrenciler, üçüncü sınıfta haftada iki saat, dördüncü sınıfta üç saat, beş ve altıncı sınıfta haftada beş saat zorunlu yabancı dil olarak İngilizce dersleri almaktadır. Yedinci sınıftan onüçüncü sınıfa kadar birinci zorunlu yabancı dil olarak İngilizce dersleri haftada beş saat olarak verilmektedir. Onbir ve onikinci sınıflarda daha fazla İngilizce dersleri almak isteyenler için seçmeli dersler verilmektedir. Akademik İngilizce ya da başka konuların İngilizce olarak verildiği dersler biçiminde düzenlenen seçmeli İngilizce derslerinin saati okul idaresi tarafından kararlaştırılmaktadır. İkinci zorunlu yabancı dil ve üçüncü seçmeli yabancı dil dersleri haftada üç saat olarak düzenlenmiştir.

Grafik 2: Seçmeli Yabancı Dil (3.Yabancı Dil) Derslerinin Dağılımı



Görüşme yapılan öğretmenlerin çalıştığı tüm ilköğretim okullarında zorunlu yabancı dil olarak İngilizce verilmektedir. Okulların %10'luk kısmından azı birinci zorunlu yabancı dil olarak İngilizce'nin yanı sıra Fransızca dersi vermektedirler.

Lise düzeyinde çalışan tüm öğretmenlerin okullarında birinci zorunlu yabancı dil olarak aynı biçimde İngilizce verilmektedir. Bu okulların tümünde zorunlu ikinci yabancı dil olarak Fransızca verilmektedir. Tüm lise düzeyindeki okullarda seçmeli olarak üçüncü yabancı dil verilmektedir. Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi öğrenciler seçmeli yabancı dil olarak en fazla Latince almaktadırlar. Latinceden sonra en fazla alınan seçmeli yabancı dil İspanyolcadır. Bu dilleri sırası ile İtalyanca ve Rusça izlemektedir.

İlköğretim ve lise yabancı dillerindeki düzenleme “Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metninde” belirtildiği gibi İngilizce’nin Avrupa Birliği resmi dilleri arasında en fazla ve en yaygın olarak öğretilen yabancı dil olduğunu göstermektedir. İngilizce’yi AB’nin resmi çalışma dillerinden olan Fransızca’nın izlemesi ve Rusça dışında okul programına alınan tüm dillerin Avrupa dilleri olması “AB” vatandaşı olma üst amacı ile uyum göstermektedir. Ayrıca, Avrupa dillerinin kökeni olarak kabul edilen Latincenin kullanımı olanaksız olmasına karşın öğrencilerin %38 tarafından seçiliyor olması da okul yönetimi ve öğrencilerin AB dillerine öğrenmeye karşı olan ilgi ve farkındalıklarını göstermektedir. Okullarında Latince seçmeli dersi verilen öğretmenler bu dili öğrenmenin öğrencilerin diğer AB dillerini öğrenmesini kolaylaştıracağını belirtmişlerdir.

Öğrenciler erken yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlamakta ve İngilizce’de A2 düzeyine geldikten sonra ikinci zorunlu yabancı dil almaktadırlar. Bir başka anlatımla, öğrenciler lisenin ilk yılında (7.sınıf) ikinci zorunlu dili öğrenmeye başlamakta bu sırada İngilizce düzeyleri AB ortak ölçütlerine göre ilerlemekte ve

öğrendikleri diğer dillerde de en az A2 düzeyine gelmeleri beklenmektedir. Lise eğitiminin sonunda öğrenciden beklenen İngilizce dil düzeyi B2 ya da C1dir. Bu düzeyler “abitur” sınavını geçebilmeleri ve üniversiteye giriş için zorunludur. Okulların yabancı dil öğretim planlanması ve buna bağlı olarak sınavlarda beklenen düzeylerin saptanmasında Avrupa Konseyi ortak dil ölçütleri göz önüne alınmıştır. İngilizce'nin öğretimi küçük yaşlardan başlatılarak birinci derecede önemli bir yere sahiptir ve tüm öğrencilerin “yetkin” kullanıcı düzeyine gelmeleri beklenmektedir. Aynı biçimde “OBM” metninde belirtildiği gibi çok dilli ve beraberinde çok kültürlü AB vatandaşları yetiştirme amacı yabancı dil planlamasına Fransızca başta olmak üzere diğer AB dillerinin alınması yolu ile ulaşılmaya çalışılmaktadır.

3. 8. 3. Öğretmenlerin Yürüttükleri Projeler

Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi uzun süreli okul ve ders projeleri yürüttüklerini belirtmişlerdir. Süre verilerek gerçekleştirilen projeler 6 ay ile 2 sene arasında sürmektedir. Süreli projelerin yanı sıra okulun her yıl geliştirdiği ve eklemeler yaptığı projeler vardır. Bu projeler için verilen belirli bir süre yoktur.

İngilizce Tiyatro-İngilizce Drama Çalışmaları

Görüşme yapılan öğretmenlerden 12 tanesi okullarında “İngilizce Tiyatro”, “İngilizce Drama Çalışmaları” başlıklarında projeler koordine etmektedirler. Drama çalışmaları oyun seçimi, yazımı, ünlü eserlerin kendi yabancı dil düzeylerine göre değiştirilmesi, (Shakespeare'in eserleri gibi) sahneye konması ve sergilenmesi

aşamalarını içermektedir. Öğrencilerin grup çalışması yaptığı bu projelerde “drama” ve “edebiyat” dersi öğretmenlerinden de yardım alınmakta ve okul dışından uzmanlar davet edilmektedir. Öğrenciler sahne düzeni, fotoğraf çekimi gibi diğer teknik süreçlerden de sorumludur. Öğretmenlerin hepsi proje sonunda yazılan eserleri kitapçık biçimine getirip daha sonraki seneler için öğrencilere örnek olarak sunduklarını belirtmişlerdir.

Çağdaş Shakespeare

İlköğretim öğrencileri için hazırlanan bu proje, düzeyleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin katılımına açık biçimde hazırlanmıştır İngilizce odasında öğretmenin öncülüğünde belirli günler toplanan öğrenciler ile Shakespeare’in çocuklar için basitleştirilmiş eserlerini sahneye koymak için hazırlık yapmaktadırlar. Hiç İngilizce bilmeyen öğrencilerin bile oyuna katılmalarının olanaklı olduğu bu projede oyunu sahneleme, öğrencilerle beraber yapılmakta ve oyuna çağdaş unsurlar eklenmektedir. Örneğin, Romeo’nun Juliet’i cep telefonu ile araması, Hamlet’in özel uçağı ile yolculuk yapması gibi.

Hava Durumu Raporları

Öğrencilerin ikili gruplar ile hazırladıkları bu proje bir dönem devam etmektedir. Öğretmen öncelikle öğrencilere farklı kıtalarda bulunan ülkeleri dağıtır. Öğrencilerden, önce bu ülkeler ile ilgili bilgi toplayıp sunum yapmaları istenir. Sonrasında öğrenciler hazırladıkları görsel gereçlerle haftalık olarak kendilerine verilen ülkelerin gerçek hava durumlarını sınıfta paylaşırlar. Sınıf arkadaşları ve

öğretmenin soru ve önerileri ile süreçte değişiklikler yaparlar. İsteklerine göre diğer gruplarla ülkeleri değiştirme seçenekleri sunulmaktadır. Sunumların ardından aylık hava durumunu rapor biçiminde portfolyolarına koymaları gerekir.

Dünyadaki Dinler

Ahlak ve Din öğretmeni ile ortaklaşa hazırlanan bu projede seçilen dünya dinleri hakkında okul projesi hazırlanmaktadır. Bu proje seçilen dinlerin ibadethanelerini ziyaret, din adamları ile röportaj ve o din hakkında bilgi toplama aşamalarını içermektedir. Öğrencilerin ayrıca fotoğraf ve video çekimi de yapmaları gerekmektedir. Bu süreçte öncelikle Ahlak ve Din öğretmeni öğrencileri yönlendirir ve bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda yardımcı olur. Sonrasında öğrenciler seçtikleri dinler hakkında İngilizce sunumlar da yaparlar. Almanca kadar detaylı olmayan bu sunumların içeriğine İngilizce öğretmenleri ile karar verilmekte ve İngilizce öğretmenleri öğrencilerin dilsel gereksinimleri konusunda destek sağlamaktadırlar. Proje sürecinde din adamları konuşma yapmaları için okula da davet edilir. Proje çıktıları olarak görsel gereçler ve tüm okul öğrencileri için yapılacak sunumlar da bu süreçte tanımlanmaktadır.

Dini Festivaller

İngilizce öğretmenleri tarafından yürütülen bu projenin amacı değişik dinlerdeki dini bayramların nasıl kutlandığı hakkında öğrencilerin bilgi edinmesi ve farklı dinlerden gelen öğrencilerin kendi dini bayramları hakkında İngilizce olarak diğer öğrencilerle bilgi alış verişinde bulunabilmesi olarak belirlenmiştir. Öğrenciler kendi seçtikleri gruplar içerisinde nasıl bir sunum hazırlayacakları konusunda özgür bırakılmıştır.

Ancak, proje tanıtım haftası boyunca öğrencilerin dini bayramları tanıtımları istenmiştir. Bir önceki sene de yapılan bu okul projesinde öğrenciler yemekler, şarkılar, canlandırma etkinlikleri ve bilgilendirme yazıları ile bir hafta boyunca dini bayramlarını tanıtmışlardır. İkidilli yürütülen projeden sonra öğrencilerden İngilizce olarak portfolyoları için ne hissettikleri ve düşündükleri ile ilgili bir yazı yazmaları istenmektedir.

Almanya-İsrail Değişim Projesi -Almanya-Türkiye Değişim Projesi

Bu proje kapsamında öğrenciler kendi liselerinin bağlantı kurduğu diğer ülkedeki bir lise ile değişim programı düzenlemektedirler. Zaman, maddi olanaklar ve öğrenci sayısına göre değişen değişim süresi her yıl birden fazla olacak biçimde düzenlenmiştir Öğrencilerin tek ortak dili İngilizce olduğundan öğrencilerin İngilizce kullanımına katkı sağlayan proje aynı zamanda öğrencilerin kültürlerarası farkındalık kazanmalarına da yardımcı olmaktadır. Projede ilk adım olarak diğer ülkeden eşleştirilen grupla tarihi yerlerin, müzelerin, sergilerin ve önemli kültürel etkinliklerin olduğu bir gezi planı çıkarılır. Öğrenciler eşleştirilen gruptaki öğrencilerin evlerinde kaldıklarından yaşam ile ilgili gerçek gözlemler yapabilme olanağı da bulmaktadırlar. Değişim deneyiminden sonra her iki grupta fotoğraf, video, açıklamalar ve anılarını içeren tüm okul öğrencilerinin katıldığı sunumlar hazırlamaktadırlar. Ayrıca, proje sonundaki poster sunumlar okulda sergileniyor.

Çin Okulları ile İnternet Üzerinde Buluşma Projesi

Berlin'deki lise ile bağlantı kurulan Çin'deki çeşitli liselerin öğrencileri okul içinde ve okul dışındaki zamanlarda belirli başlıklar altında bilgi alışverişinde bulunmaktadırlar. Bu süreçte kazandıkları deneyimleri, öğrendiklerini ve duygularını hazırladıkları sunumlarla diğer öğrencilerle paylaşmaktadırlar.

Hong-Kong Ortak İnternet Grubu Oluşturma Projesi

Hong Kong'da bağlantı kurulan bir lisenin öğrencileri ve Berlin'deki lisenin öğrencileri ile sürdürülen projede öğrenciler kendi resimleri ve videoları ile görselleştirdikleri dil öğrenme deneyimlerini okulun teknoloji uzmanının kurduğu ortak internet gurubunda paylaşmaktadırlar. Önceden belirlenen günlerde internet üzerinden yüz yüze görüşen öğrenciler birbirlerini tanımaktadırlar.

İngilizce Şakalar Projesi

Öğrenciler bir dönem boyunca İngilizce öğretmenlerinin yönlendirmesi ve desteği ile İngilizce şakalar bulup bu şakaları kitapçık haline getirmektedirler. Dönem sonunda tüm okul öğrencilerinin katılabileceği sunumlarla bu şakalar öğrenciler tarafından paylaşılmaktadır.

Avrupa ve Sanat

Avrupa'daki önemli sanat eserlerinin belirlenmesi ve bu eserler hakkında bilgi toplayıp ardından sunumlar yapılmasını amaçlanan proje ikidili hazırlanmaktadır.

Öğrenciler ayrıca belirledikleri eserleri kendi olanakları ve yetenekleri doğrultusunda maket olarak da sunmaktadırlar. Sanat koridorunda sergilenen projeler diğer öğrencilere de örnek olmaktadır.

Avrupa Şehirleri

Avrupa'daki özellikle ünlü şehirlerin tarihçesi, kültürü, coğrafi özellikleri gibi önemli gibi bilgilerin toplanarak grup olarak İngilizce görsel bir sunum hazırlanılmasının amaçlandığı bu proje sonunda öğrenciler ortak olarak seçilen Avrupa şehrine gezi düzenleyeceklerdir.

Geçmişte Yaşamak

Tarih öğretmenleri ile ortaklaşa yapılan projede öğrenciler gruplar içerisinde belirli tarihi dönemlerle ilgili bilgi toplamakta ve video, drama ve kendi belirledikleri diğer sunum teknikleri ile okulda bir hafta boyunca diğer öğrencilere sunmaktadırlar.

Öğrencilerin Öğrenme Gelişimleri

Tüm öğrencilere açık olan bu projede öğrencilerin öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Proje, öğrencilerin gruplarda nasıl daha etkin nasıl çalışabileceklerini, nasıl işbirliği yapacaklarını, uzlaşma stratejilerini, öğrenme stratejilerini nasıl öğrenecekleri ve öğrenme yöntemleri ile ilgili bilgilerin bulunup paylaşılması ve sonrasında çeşitli uygulama alıştırmalarının yapılmasını içermektedir.

Spor Festivali

Bu projenin ilk aşamasında öğrenciler grup arkadaşları ile bir spor dalı seçmektedirler. Seçimleri doğrultusunda sınıf arkadaşları için İngilizce derslerinde önce bu spor dalında kullanılan sözcükler sonrasında da bilgiler ile ilgili araç ve etkinlikler hazırlamaktadırlar. Sonrasında beden öğretmeni ile bu spor dalları paylaşmakta ve öğrencilere okul alanı içinde bu spor dallarını uygulama olanağı sağlanmaktadır. Projenin son aşamasında öğrenciler resim ve açıklamaları içeren posterler hazırlamaktadırlar.

Berlin Tanıtımı

Turistler için Berlin tanıtım CD'si ve kitapçığı hazırlamayı amaç edinen okul projesine Coğrafya, Tarih ve Sanat öğretmenleri de katılmaktadır. Süreç içinde bilgi toplamak amacı ile öğrenciler, gruplar içinde müze, tarihi ve turistik yerlere geziler düzenlemektedirler. İlk önce okulda yapılan sunumlardan sonra öğrenciler belirledikleri gerçek ortamlarda sunumlarını devam ettirmektedirler.

Şiir Günü

İngilizce şiirlerin seçimi, okunması ve sonrasında ortak şiir gösterisi hazırlanmasını amaçlayan projede öğrenciler grup içerisinde çalışmaktadır.

Dil Günü Sunum Projesi

İngilizce sunum yapma becerisinin amaçlandığı projede başarılı bir sunum yapılması için geliştirilmesi gereken tüm beceriler çalışılmaktadır. Öğrencilerle beraber

öncelikle iyi bir sunumun gerektirdikleri araştırılmakta ve daha sonra gerekenler önem sırasına konmaktadır. Öğrenciler her bir unsura odaklanan grup sunumları hazırlamaktadır. Örneğin, beden dilinin kullanımı, bilgi verme gibi. Öğrencilerin, yıl sonunda tüm öğrenciler ve öğrenci velilerinin ziyaretine açık olan okul günlerinde, çeşit sunum yolları ile güncel konularda İngilizce sunum yapmaları beklenmektedir.

Geleceğin Okulu

Bu projede, öğrenciler gelecekte okulların nasıl olacağı ile ilgili sunumlar yapmaktadırlar. Öğrencilerden proje sonunda hayal ettikleri okul ile ilgili maket yapmaları ve kendi maketlerini İngilizce olarak okulda sunmaları istenmektedir.

Mahalle Rehberi Hazırlama

Aynı mahalleden iki katılımcı ve okulun öğrenci kulübü işbirliği ile yapılan projede öğrencilerin mahallerini tanıyıp İngilizce olarak tanıtımları amaçlanmıştır. Berlin için sesli rehberler hazırlayan bir şirketle anlaşma yapılarak proje sonunda çocuklar için mahalleyi tanıtıcı sesli rehberler hazırlanacaktır.

Okuma Projesi

Bu projenin ilk aşamasını öğretmen ve öğrenciler tarafından yazın eserlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Öğrenciler seçimlerinin nedenlerini anlatıp sonrasında ortak eserler belirledikten sonra bu eserleri okuyup beraber tartışmaktadırlar. Projenin son aşamasını okunan eserlerden yine ortak kararla seçilenlerin drama oyununa dönüştürülmesi ve sahnelenmesi oluşturmaktadır.

Film Grubu

İngilizce öğrenmeye henüz başlamayan ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için hazırlanan bu projenin amacı öğrencileri yabancı dil öğrenimi ve İngilizce'nin sesletimine hazırlamak olarak belirlenmiştir. Projede öğretmen ve öğrenciler ile bazı filmler belirlenir. Öğrenciler haftanın belirli bir günü bu filmi salt İngilizce izlerler. Öğretmen bu sırada en sık kullanılan ya da öğrencilerin sıklıkla duydukları sözcük ya da tümceleri yazmalarını ister. Öğrencilerin notları film aralarında tartışılır ve öğretmen diyalog ya da canlandırma ile soruların anlamlarını vermeye çalışır. Bir sonraki hafta aynı filmi Almanca alt yazı ile izleyip yine alınan notlar öğrenciler ile tekrarlanır.

Sesletim Projesi

Bu projede öğrenciler öncelikle üniversitelerin laboratuvarlarına gidip sesletim kaynaklarını araştırmaktadırlar. Sonra kendilerine gereken kaynakları saptayan öğretmen ve öğrenciler hazırlanan bazı metinleri laboratuara gidip kaydetmektedirler. Sonrasında diğer arkadaşları için bir CD hazırlanması projenin ürün kısmını oluşturmaktadır.

Film Çalıştayları Projesi

Lise düzeyindeki bu projede öğrenciler beraber seçtikleri filmleştirilmiş romanları önce okuyup analiz etmektedirler. Belirli bir süre önce gruplarla bu roman hakkında sunum hazırlanır. Sonrasında bu romanların filmleri izlenip analiz edilir. Sonra hazırladıkları okul çalıştayları ile roman ve film arasındaki ilişkiyi incelemektedirler.

Hayat ve Kùltür Projesi

Farklı kùltürlerin günlük yaşantıya nasıl yansıtıldığını saptamak amacı ile hazırlanan projede öğrenciler kendi seçtikleri ya da ait oldukları kùltürlerin günlük yaşantı ile olan ilişkisini araştırmaktadırlar. Fotoğraflar ve video kayıtları ile sunum hazırlayan öğrenciler sonrasında bu sunumları okuldaki diğer öğrencilerle paylaşmaktadırlar.

3. 8. 4. Öğretimi Planlama

Öğretmenlerin hepsi, kendilerine sunulan resmi yabancı dil öğretim programını incelemiş ve kendi düzenlemelerinde bu programı temel almışlardır. Ancak, öğretmenlerin belirttiği gibi resmi program, öğretmenlere konu listeleri ve bu konu başlıkları altında öğrencilerden beklenenleri göstermektedir. Örneğin, küreselleşme, küresel ısınma gibi güncel konu başlıkları ve öğrencilerin küresel ısınma hakkında bilgi toplayabilecekleri, görüşlerini açıklayabilecekleri, sunum yapabilecekleri gibi genel olarak öğrencilerin dili kullanarak neler yapabilecekleri belirtilmektedir.

Öğretmenler, bu konu başlıklarına ve öğrenci gruplarına göre hangi metinlerin ya da araç-gereçlerin yararlı olabileceğine karar vermektedirler. Tüm öğretmenler resmi programın kendilerine öğretim ortamı ve öğrenci özelliklerine göre düzenleme yapabilme özgürlüğü tanıdığı konusunda hemfikirlerdir. Öğretmenler, genel yabancı dil öğretim programına göre hazırlanan Berlin izlencesinin öğrenci farklılıklarını ve

öğrenci gereksinimlerini ön planda tuttuğunu bu nedenle esnek bir planlamaya olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler yabancı dil programında dilbilgisi ve öğretilmesi gereken yapıların bir zorunluluk olarak sunulmadığını paylaşmışlardır. Örneğin, öğrencilerin bir konu başlığı altında tatilde ne yaptıklarını anlatmaları gerekiyorsa “geçmiş zaman” yapısı doğrudan geçmiş zaman olarak sunulmadığını bunun yerine öğrencilerin kendi deneyimlerini anlatırken konu odaklı olarak kendilerine gereken yapıları da kullanıyor olmalarının istendiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenden beklenen konuyu düzenlerken amaçlar doğrultusunda öğrencileri yönlendirmesi. Bir öğretmen planlamanın birincil aşamasını şöyle belirtmektedir: “Dil dersleri için amaçlarımı belirliyorum. Dil becerileri ve hangi yetileri kazanmaları gerektiğini biliyorum. Genel bir ders planı var. Bu plana göre günlük planları ya da okul planlarını hazırlıyoruz”.

Öğretmenler, öğretim yılının başında diğer İngilizce öğretmenleri ile izleyecekleri yıllık plan üzerinde fikir alış verişi yapmakta ve bazı ortak kararlar almaktadırlar. Ortak okul programı öğretmenlere bir zorunluluk getirmek amacı ile değil okulda öğretim sürecinin daha kolay yönetilmesi amacı ile yapılmaktadır. Öğretmenler tamamen kendi planlarını hazırlamakta özgür bırakılmışlardır. Öğretmenlerin bilmesi ve öğretimlerini düzenlerken dikkat etmeleri gereken resmi programda öğrencilerin ilköğretim (6.sınıf sonu) sonunda İngilizce’de en az A2 düzeyine gelmeleri, lise 10. Sınıfın sonunda B2 düzeyine erişmeleri ve lise eğitiminin sonunda (13.sınıf) en az C1 düzeyinde İngilizce kullanmalarının beklenmesidir. Tüm öğretmenler öğrencilerin hangi düzeyde nasıl bir dil kullanmaları ve AB standartlarına göre hangi beceride ne yapabiliyor olmaları gerektiğini bilmektedirler. Öğretmenlerin tümü

derslerini planlarken standartlaştırılmış ortak dil düzeylerini ve öğrencilerin farklı dil becerilerinde neler yapabileceğini dikkate almaktadırlar.

Öğretmenlerin hepsi günlük ve haftalık İngilizce ders planı hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler detaylı bir plan düzenlerken bazı öğretmenler kısa kısa notlar hazırlamaktadırlar. Derslerinde ders kitabı kullanan öğretmenler tamamen ders kitabına bağımlı olmamakla beraber, ders kitabının ünitelerinden yararlanmaktadırlar. Ayrıca, ders kitabının içeriğinin ve ünitelerdeki bazı fikirlerin ders planı hazırlarken yararlı olduğu belirtilmiştir.

Tüm öğretmenler ders planlarını hazırlarken öğrencilerle ilgili tuttıkları notlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu notlar öğrencilerin zorlandıkları dil birimleri, ilgileri, istekleri, öğrenmeleri gereken yapılar, geliştirilmesi gereken dil becerileri, iyi bir biçimde edindikleri kullanımlar, hoşlandıkları etkinlik çeşitleri ve öğretmen-öğrenci dönütlerini içermektedir. Öğretmenler derslerini planlarken bunları dikkate almaktadırlar.

Öğretmenlerin tümü “Ders Araç-Gereçlerinin Hazırlanması” bölümünde de değinileceği gibi kendi araçlarını, etkinliklerini ve çalışma kâğıtlarını hazırlamaktadırlar. Ders planları bu açıdan da önemlidir çünkü araç-gereç hazırlığı ile ders planı doğrudan ilişkilidir. Bazen kullanılan araç-gereç ders planlamasını bazen de ders planı kullanılacak araç-gereci etkilemektedir.

Öğretmenler ayrıca öğrettikleri yaş gruplarına ilginç gelen ya da öğrettikleri sırada popüler olan konulara odaklanan ders planları hazırlamaktadırlar. Örneğin, dünya kupası, Noel kutlamaları gibi. Öğretmenler ayrıca görev hazırlayarak ders planlaması da yapmaktadırlar. Bu çalışmalar için bir ders saatinden fazla zaman ayırmakta ve sürece göre planlamalarını değiştirmektedirler. Örneğin, kutlama programı hazırlama, okul kermesi hazırlama çalışması gibi. Bir öğretmen yapılan ders planlamasını şöyle özetlemektedir: “..günlük planlar hava durumuna göre bile değişebilir. Önemli olan gerçekçi derslerin hazırlanması ve süreç içinde öğrencilerin gereksinimlerinin saptanması..”. Öğretmenlerden bazıları planlama sürecine öğrencileri de doğrudan kattıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler öğrencilerin hangi konuyu çalışmak istediklerinden o konunun içinde ne tür etkinliklerin olacağına, neler yapılacağına, hangi becerilere odaklanılacağına ve zamanlamaya kadar her şeyi ortak kararlarla planladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, New York şehri örneğini paylaşan bir öğretmenin öğrencileri NY şehri ile ilgili dersler yapmak istemişlerdir. Bu dersler yine öğrencilerin isteği doğrultusunda sunum, poster hazırlama gibi etkinlikler içermiştir. Öğrencilerin istedikleri konuları seçtiklerinde daha fazla güdülediklerini belirten öğretmenler ayrıca öğrencilere konu listeleri biçiminde seçenek sunma yolunu da kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşmelerdeki paylaşımlarına göre yabancı dil derslerini planlarken öğrenci merkezli davrandıklarını ve konu odaklı, görev odaklı bir planlama yaptıkları sonucuna varılabilir. Öğrencilerin istekleri ve gereksinimleri süreç içinde mutlaka dikkate alınmaktadır. Öğretmenler ayrıca derste elde edilen ürün ve dil çıktısı yerine sürece önem vermektedirler. Bu süreçte öğrencilerin zorlandıkları yerler,

dil becerileri, öğrencilerin ilgileri ve öğrenci farklılıklarına göre planlar şekillendirilmektedir. Öğretmenler konu başlıklarının yanı sıra hazırladıkları projelere göre de düzenleme yapabilmektedirler. Örneğin, Avrupa ülkeleri üzerine proje yapan öğretmen, İngilizce derslerinde öğrencilerin Avrupa şehirleri hakkında bilgi toplayıp sunum yapabilecekleri ve Avrupa kültürü ile ilgili daha detaylı bilgi edinebilecekleri etkinlik ve araçları derslerinde kullandığını böylece derslerinin planlamasını yürütülen proje ile ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Derslerinin tamamını yat gezisi projesi şeklinde düzenleyen öğretmen de Berlin izlencesinin öğretmenlere kolaylık sağladığını ve proje üst başlığı ile her konuyu sunup dilin değişik amaçlarla kullanılması olanağı bulduğunu paylaşmıştır. Öğretmenler konu ve projeye uygun ders planlarının hazırlanmasının öğrenciye bir bağlam sağladığını ve öğretilenlerin bağlam içerisinde daha anlamlı bir biçimde edinildiğini belirtmişlerdir.

3. 8. 5. Beceri Gelişimi

Öğretmenlerin “becerilerin gelişimi” ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar çözümlendiğinde üç grup ortaya çıkmaktadır. Bunlar, “dil becerileri”, “dil yetileri” ve “öğrenme stratejileridir”. Öğretmenler tüm bu grupların içeriği ile ilgili detaylı bilgiye sahip olduklarını verdikleri yanıtlarla göstermişlerdir. Öğretmenler ayrıca salt temel dil becerilerini değil bu becerilerin içerdiği alt becerileri ve bunların kullanım alanlarını da bilmektedirler.

Küçük yaş grubuna İngilizce dersi veren öğretmenler, bu yaş grubunda öncelikli amacın konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi olduğu konusunda hem fikirdirler. Dinleme becerisinin içerdiği dinlediğini anlama, dinleme parçalarından gerekli bilgiyi alma, odaklanma, bütünü anlama alt becerilerine ağırlık verilmektedir. Öğretmenler okuma ve yazmanın da önemli olduğu ancak bu aşamada öncelikli olmadığı fikrindedirler. Öğrencilerin bu becerilerin kullanımına alışmaları için onları zorlamayan ve dil düzeylerine uygun etkinlikler hazırladıklarını bildirmişlerdir. Özellikle öykü anlatımı yolu ile okuma becerilerine giriş yaptıklarını vurgulamışlardır.

Daha büyük yaş gruplarına ders veren İngilizce öğretmenleri tüm dil becerilerinin önemli olduğunu ancak önceliğin konuşma ve iletişime verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler salt sözel iletişim değil yazılı iletişimin de önemli olduğunu ve öğrencilerin, öğrendikleri yabancı dilde gerek konuşarak gerek yazarak iletişim kurmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Tüm öğretmenler konuşma becerisinin gelişimi için iletişim ve etkileşimin ön koşul olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle, iletişim stratejileri olarak kabul edilen soru sorma, yanıtlama, fikrini açıklama, isteklerini bildirme, öğrenilen dil birimlerini kullanma, özetleme, bilgi verme, sınıf içindeki diğer katılımcılar ile etkileşime girme, anlamadığını açığa kavuşturma, doğrulama, anlaşılır olma, duruma uygun sözcük ve tümce kullanımı ve doğru sesletim derslerde ön plandadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için de “yaratıcı yazma”, mantıksal kurgu sağlama, paragraflar arası uyum, izlek çıkarma, yeniden yazma, analiz yapma ve özetleme stratejilerinin gelişimi için araçlar hazırlanmaktadır. Değişik yaş gruplarına ders vermelerine karşın tüm öğretmenler

öğrencilerin sözcük kullanımlarının gelişmesine önem vermektedirler. Bu nedenle, farklı sözcüklerin farklı kullanım örneklerini içeren ve sözcük ile öbek kullanımını birleştiren etkinlikler hazırlamaktadırlar. Görevler ile öğrencilerin sözcük bilgilerinin artırılması amaçlanmaktadır. Özellikle lise düzeyinde ders veren İngilizce öğretmenleri etkin sözlük kullanma becerisinin gelişimini amaçlayan ödev ve etkinlikler hazırlamaktadırlar.

Öğretmenlerin bir grubu öğrenme stratejilerinin (sunum yaparken, bir okuma parçasını okurken ne yapmalıyım gibi) dil becerileri kadar önemli olduğunu bir grup öğretmen ise stratejilerin dil becerilerinden daha önemli olduğunu çünkü öğrenilen etkin stratejilerin salt İngilizce değil diğer yabancı dillerin öğrenilmesine de yardım edeceği görüşündedirler. Bu görüş bir öğretmen tarafından “Stratejileri geliştirmeye çalışıyorum. Okumadan çok okuma stratejilerini geliştirmeleri çok daha fazla önem kazanıyor. Öğrenciler becerileri anlamalı ve uygulamalı. Öğrenciler, ben nasıl öğrenirim? ben kimim? benim sistemim ne? bunları öğrenmeliler” diyerek özetlenmektedir. Öğrencilerin grup ve ikili çalışmalar yapabilmesi, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alma, kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğrenmelerini organize edebilme becerileri, öğrenme teknikleri, öğrenmeye hazır olma, araç-gereç hazırlayabilme, yardıma gereksinim duyduklarında yardım alma, analiz ve araştırma yapma, öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemeleri konuları üzerinde önemle durmaktadırlar. Kimi öğretmenlerin sosyal beceriler kimi öğretmenlerin ise genel öğrenme stratejileri olarak adlandırdıkları bu becerilerin, uygulamada dil becerileri ile birleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin çoğu dil

becerileri geliştirilirken “eleştirel düşünme” becerisinin de geliştirilmesi görüşünde hem fikirdirler. Bu amaçla dil becerileri ile eleştirel düşünmeyi birleştiren etkinlikler hazırlamaktadırlar. Teknoloji kullanma becerilerinin önemi de bir grup öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlerin üzerinde durdukları yetilerin başında “kültürlerarası yeti” gelmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürünü bilmeleri ve bu kültür ile ilgili yorumlarda bulunabilmeleri bu yetinin gelişimi için şarttır. Öğretmenler ayrıca etkinlikler ve araç-gereçler yolu ile değişik kültürler ve ülkeler arasındaki farklılıkları incelediklerini ve böylece kültürlerarası yetiyi edindirmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Bireyselleştirilmiş dil kullanımı da çözümlenebilirlik yeti kapsamına alınmıştır. Öğretmenlere göre “bireyselleştirilmiş dil kullanımı” öğrencilerin kendileri hakkında konuşabilmelerini, bilgi vermelerini, kendi yaşam ve kültürlerini aktarabilmelerini içermektedir. Küçük yaş gruplarına ders veren öğretmenler bu yetiyi öğrencilere kendi aileleri, hayvanları ve evleri hakkında mutlaka bir sunum hazırlatarak küçük adımlarla edindirmeye çalışmaktadırlar.

3. 8. 6. Kültürün Derslerdeki Rolü

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların hepsinde “ikidilli” bazı sınıflarda ise “üçdilli” öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenlere o öğrencilerin bildikleri dilleri ve o dilin kültürünü derslerde dikkate alıp almadıkları sorulduğunda dört öğretmen

dışında hepsi İngilizce sınıfında böyle bir gereksinim belirmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler derslerde genellikle İngilizce kullanmakta ve gerektiği yerlerde Almanca kullanmaktadırlar. Bazı öğretmenler sınıftaki öğrencilerin çok farklı dilsel ve kültürel geçmişlerinin olduğunu ve bunların hepsini dikkate almanın derslerde karmaşaya neden olacağını düşünmektedirler. Ayrıca, sınıftaki kültürel ve dilsel çeşitliliği dikkate almayan öğretmenler ders saatinde İngilizce dışındaki diller ve İngilizce' nin konuşulduğu ülkelerin dışındaki diğer ülke kültürlerini ders planına almanın zaman kaybına neden olabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenler tüm öğrencilerin İngilizce'yi olası oldukça çok kullanmaları için düzenlemeler yapmakta ve İngilizce öğrenme sürecinde çıkan problemleri de tüm öğrenciler ileri düzey Almanca bildikleri için, Almanca yolu ile çözmeye çalışmaktadırlar. Bir öğretmenin paylaştığı “çok dilli bir sınıfa odaklanmıyorum çünkü sınıfta hep İngilizce konuşuyoruz çok nadiren Almanca konuşuluyor. Öğrencilerin de hep İngilizce konuşmasını istiyorum” diyerek paylaştığı durum diğer öğretmenler için de geçerlidir.

Sınıflarındaki dilsel ve kültürel çeşitliliği dikkate alan öğretmenler bu öğrencilerden bazı durumlarda kendi dillerinde nasıl bir sözce kullanıldığını, aynı birimlerin kendi dillerinde olup olmadığını, kendi dilleri ile öğrendikleri birim arasında karşılaştırma yapmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Aynı biçimde, kendi kültürlerini tanıtmalarını, yemek, kutlama, dinleri gibi genel konularda bilgi vermelerini istemektedirler. Öğretmenler öğrencileri kendi kültürleri ile paylaşımında bulunmaları için teşvik etmektedir. Öğretmenlerden biri sınıf içinde verdiği ve iki hafta süren “kültür” çalışmasında “ikidilli” ve “üçdilli” öğrencilerin dillerinin konuşulduğu

lkeler ile ilgili bilgi içeren sunum yapmalarını ve “tekdiilli” öğrencilerin de o öğrencilere sorulmak üzere sorular hazırlamalarını istemiştir. Diğeri bir ğretmen ise projeler bölümünde açıklandığı gibi tüm okul ğrencilerinin katılmasına olanak sağlayan “Hayat ve Kültür” projesini hazırlamıştır. Bu proje kapsamında öğrenciler kendi kültürlerinde yapılan gelenekler, törenler, kutlamalar hakkında görsel sunumlar hazırlayıp bir hafta okulda sunmuşlardır. Bu sunumlarda kendi dillerinden (şarkı, şiir gibi) rnekler de paylaşmışlardır. Aynı ğretmen, derslerde “ikidilli” ve “dilli” öğrencilerin kendi özel deneyimlerini paylaşabilecekleri konuları derslerde kullanmaktadır. Örneğin, “nyargı” konusunda farklı kültürlerden gelen öğrenciler kendilerinin ve ailelerinin deneyimlerini sınıfta aktarma olanağı bulmuşlardır. “Yat gezintisi” proje başlığı ile derslerini düzenleyen İngilizce ğretmeni bu düzenlemenin “kültürlerarası” yetinin gelişimine olanak sağladığını ve kendisi ile beraber tüm öğrencilerin başka ülkelerden gelen kişilerin rollerine büründüğünü ve bilgi alışverişinde bulduklarını belirtmiştir. Öğrenciler kendi istekleri ile farklı kişilik rollerine bürünmekte, yeni pasaportlarını hazırlamakta, kendilerini tanıtmakta, uğradıkları ülkeler hakkında bilgi almakta ve kendi kültürlerini sunmaktadırlar. Böylece değişik amaçlarla dili kullanan öğrenciler farklı kültürler hakkında da doğal olarak farkındalık kazanmaktadırlar. Öğretmen yapılanları şöyle dile getirmektedir, “ğrenciler geçen yıl Afrika’yı ziyaret ettiler. Dünya kupasından Afrika’daki hayvanlara kadar birçok konu derste ele alındı ve öğrenciler bunlarla ilgili etkinlikler hazırlayıp dili kullanmış oldular. Öğrenciler gerçekten dil derslerinde kendilerini bu teknede seyahat ediyor gibi hissedip dili bağlam içinde kullanıyorlar”. Diğeri bir ğretmen de benzer bir yolla öğrencilerin başka ülke kltrlarına girecekleri etkinlikler hazırlamaktadır. Örneğin drama ve diyalog canlandırma çalışmalarında

öğrenciler çeşitli ülke kimliklerine bürünmektedirler. Öğretmen, öğrencilerin büründükleri kültürü temsil ederken hem kendi kimliklerini hem başka kimlikleri anladıklarını ve aynı zamanda çok fazla bilgi edindiklerini düşünmektedir.

Öğretmenlerin hepsi, İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini ders içeriklerine aldıklarını ve bu kültürlerle ilgili bilgileri hazırladıkları etkinlikler, araç-gereçler, kullandıkları gerçek araçlar, okuma ve dinleme parçaları, gerçek nesnelere yolu ile öğrencilere aktardıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin tümü öğrencilerin İngilizce konuşulan ülkelerin kültürleri ile ilgili farkındalık kazanmaları ve bilgi edinmelerinin son derece önemli olduğu görüşündedirler. “Kültürlerarası yeti” öğretmenlerin önem verdikleri yetilerin başında gelmektedir. Kültürel farklılıkların anlaşılması için hazırlanan etkinlikler sınıfta sıkça kullanılmaktadır. Öğretmenler bu etkinliklerde gerçek ve güncel dil kullanımını sunmayı amaçlamaktadırlar. Filmler, şarkılar, gazeteler, yazın eserleri, resim ve broşürler kültürü tanıtmak amacıyla en sık kullanılan kaynaklardır. Öğretmenler ayrıca kullandıkları ders kitaplarının İngilizce konuşan değişik ülkeler hakkında bilgiler ve yaşamlarından örnekler içerdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler başta İngiltere ve A.B.D. kültürüne odaklanmalarına karşın Avustralya, Yeni Zelanda, Hindistan, Kanada ve bazı Afrika ülkelerini de İngilizce konuşulan ülkelerin kültürü içine almaktadırlar. Öğretmenlerden bazıları öğrencilere seçim sunduklarını ve öğrencilerin gruplar içerisinde farklı ülkeler hakkında çalışma yaparak sunum hazırladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda Birleşik Krallık ve İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu diğer ülkelerin coğrafyası, tarihi, kutlamaları, yaşamları ve yazını gibi çok çeşitli unsurlara değinilmektedir. Ayrıca, “bağımsızlık günü”, “cadılar bayramı” gibi İngiliz ve

Amerikan kültürüne ait günleri dev çalışmaları olarak sunulmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı olanak buldukça anadili İngilizce olan kişileri okula davet ettiklerini, öğrencilerin sorular sorduklarını ve bunun kültürü anlamaları için yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da salt ders içerisinde değil ders dışı etkinliklerle de kültürü tanıtmaya çalışmaktadırlar. Örneğin, film festivallerine, yazın festivallerine, konferanslara katılma, sergi ve İngiliz kültürünü temsil eden yerlere ziyarette bulunma gibi.

3. 8. 7. Etkinlikler ve Sınıf alışmaları

Görüşme yapılan öğretmenlerin tümü her ders mutlaka ikili ve grup çalışması kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle bu tür çalışmalara olanak sağlayacak “görev odaklı ” etkinlikler hazırlamaktadırlar. Öğretmenler bu tür etkinliklerinin dil becerilerini geliştirme amacının yanında öğrencilerin birbiri ile olan paylaşım olanaklarını arttırma, birbirlerine yardımcı olmalarını sağlama, işbirliği yapmalarına destek olma gibi sosyal becerileri geliştirme amaçları olduğu konusunda hemfikirdirler.

Öğretmenlerin kullandıkları etkinlikler, önem verdikleri yabancı dil becerileri ile uyumludur. Konuşma becerisi ve iletişimi sağlamanın amaç olduğu İngilizce derslerinde öğretmenler öğrencilerin daha fazla konuşabilecekleri, iletişim kurabilecekleri konuşma etkinliklerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Bu etkinlikler

“iletişimsel” yaklaşımın gerekliliğinden olan “bilgi boşluğu” özelliği içermektedir. Bir öğretmen “ikili çalışmaları çok sık kullanıyorum. Öğrencilerin konuşabilecekleri etkinlikler. Öğrencilere becerilerden önce konu ile ilgili bir fikir veriyorum böylece önceki bilgileri kullanabilirler” diyerek diğer öğretmenlerin de etkinlikleri düzenleyişini örneklendirmektedir. Öğretmenler ayrıca “bütünleşmiş” (integrated) etkinlikler hazırlamaktadırlar. Bir başka anlatımla, tek bir dil becerisine değil farklı dil becerilerinin kullanımı ve gelişimini amaçlayan etkinlikleri derslerde sıklıkla kullanılmaktadır. Örneğin, dinlediğini anlama etkinliğinden sonra sunum hazırlama ya da bir ülke ile ilgili bir metin okuyup yazılı ve sözlü olarak sunma gibi.

Öğretmenler seçtikleri etkinliklerde öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra dil öğrenme ve genel öğrenme stratejilerini geliştirmeye dikkat etmektedirler. Öğretmenlerin tümü öğrencilerin tahmin yürütebilecekleri, bilgiyi kendilerinin bulacağı, paylaşımda bulunacakları, geçmiş bilgilerini kullanabilecekleri, yabancı dil dersleri dışında öğrendiklerini kullanabilecekleri, kendi kendine çalışma yapmalarına olanak sağlayan etkinlikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler “Öğrenci Gereksinimlerini Karşılama” başlığında da tartışıldığı gibi öğrencilerin etkinlik seçimi ve etkinlik hazırlama sürecinde görüşlerini bildirmelerini desteklemektedirler. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarına yardımcı olacak etkinlikler de derslerde sıklıkla kullanılmaktadır.

Şarkılar, canlandırma etkinlikleri, rol oynama etkinlikleri, drama etkinlikleri, diyalog yazma, bilgi boşluğu etkinlikleri, sunumlar, araştırma çalışmaları, poster hazırlama, oyun, röportaj yapma, öykü hazırlama, soru sorma, tartışma, bilgiyi araştırıp bulma,

anket hazırlama, poster hazırlama, problem çözme etkinlikleri tüm öğretmenler tarafından derslerde kullanılmaktadır. Küçük yaş gruplarına ders veren öğretmenler “tüm fiziksel tepki” ve öykü etkinliklerini her ders kullanmaya gayret etmektedirler. Tüm öğretmenler ayrıca İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini yansıtacak etkinlikleri kullanmaktadırlar.

3. 8. 8. Araç-Gereç Kullanımı

Görüşme yapılan üç öğretmen dışında tüm öğretmenler ana kaynak olarak ders yılı başında diğer İngilizce öğretmenleri ile beraber karar verip seçtikleri bir ders kitabı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ders kitabı kullanan öğretmenlerin hepsi kullandıkları ders kitaplarında çıkarma, değiştirme, ekleme olarak adlandırılan araç düzenleme yollarını sıklıkla kullanmaktadırlar. Öğretmenler ayrıca tamamen ders kitaplarına bağımlı olmadıklarını ve her ders içerisinde ders kitabı kullanma zorunluluklarının olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerin ilgileri, gereksinimleri, bir önceki dersin içeriği, kişisel notları, güncel olaylar, öğrencilerin seçimi ile ilişkili olarak ya ders kitaplarında değişiklikler yapmakta ya da farklı araçlar kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin kullandığı ders kitapları konu odaklı olarak Avrupa Konseyi ortak dil ölçütlerinin içeriğine göre hazırlanmıştır.

Ders kitabı kullanmayan üç öğretmen izlencede verilen konulara göre kendi araç ve gereçlerini hazırladıklarını ve bu hazırlama sürecinde düzenlemeler yaparak öğrencilere uygun bir biçimde sunum yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin tümü “özgün” (authentic) araç ve gereçler kullanmaktadırlar. Küçük yaş gruplarına ders veren öğretmenler öğrencilerin anlayabilecekleri düzeyde araçlar getirdiklerini (zaman çizelgesi, basit reklamlar, vb.) ya da öğrencilerin dil düzeylerine göre değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler amaçlarının günlük İngilizce'nin ve kültürün gerçek bir biçimde sınıfa getirilmesi olduğunu vurgulamışlardır. Tüm öğretmenler araç ve gereçlerini İngilizce hazırlamaktadırlar.

Tüm öğretmenler araç-gereç seçiminde internet kullanımını yararlı bulmaktadırlar. Yabancı dil öğretim siteleri, öğretmenler için hazırlanmış siteler, gazete siteleri, ansiklopedik siteler öğretmenlerin en çok yararlandıkları internet siteleri olarak belirtilmiştir.

Ders kitaplarına ek olarak bilgisayar, DVD, kasetçalar, CD, hazır oyun setleri en fazla kullanılan gereçlerdir. Bazı öğretmenler belirli aralıklarla öğrencileri bilgisayar laboratuvarlarına götürmektedirler. Öğretmenlerin tümü ayrıca derslerde gerçek nesnelere kullanmaktadırlar. Öğrencilerin yaş gruplarına göre değişen bu nesnelere arasında en sık kullanılanlar broşür, reklam, harita, bilet, karikatür, resim, kart, poster, öykü kitapları, ansiklopediler (çocuk ansiklopedisi, konu başlıklı ansiklopediler), dergi, gazete, makale, tanıtım kitapçıkları ve kültürel öğeler taşıyan nesnelere dir.

Öğretmenler ayrıca araç-gereç düzenlemede öğrencileri güdüleme, onlara ilginç gelebilecek eklemeler yapılmasına ve kültürün yansıtılmasına ve kullanım açısından estetik araç-gereçlerin hazırlanması ilkelerine önem vermektedirler. Öğretmenler konulara göre öğrencilerin araç-gereç hazırlanmasına doğrudan katılımlarını sağlamaktadırlar. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerle beraber resimli hayalet öykü kitabı, bir öğretmen resimli deyimler kitapçığı ve bir öğretmen de İngiliz kahvaltısı broşürü hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları süreç içerisinde “yansıtıcı” (reflective) bir yolla kullandıkları araç ve gereçlerle ilgili öğrencilerden geribildirim almakta ve bunları diğer öğretmenlerle paylaşmaktadırlar. Görüşülen on öğretmenin okulunda “İngilizce öğretmenleri odasına” ek olarak “İngilizce dil sınıfları” bulunmaktadır.

3. 8. 9. Öğrenci Gereksinimlerini Karşılama

Tüm öğretmenler görüşmelerde öğrencilerin dilsel gereksinimleri ile gelişimsel gereksinimlerini ayırt etmekle beraber bunun derslerde bir bütün olarak ele alınması gerektiği düşüncesindedirler.

Öğretmenlerin hepsi öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu nedenle, ders planlamasında buna olanak sağlayacak düzenlemeler yapmaktadırlar. Küçük yaş gruplarından büyük yaş gruplarına kadar

tüm öğrencilerin ders ve proje planlama çalışmasına katılımları sağlanmaktadır. İsteklerini belirtmeleri, kendi gereksinimlerine göre seçim yapmaları, ilgilerine göre değişiklik talep etmeleri, araç-gereç seçimi yapmaları, proje içeriği ve zamanlamasını planlamaları yapmaları gibi özellikler öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını nasıl alacakları konusunda onları yönlendirdiklerini göstermektedir. Tüm öğretmenlerin portfolyo kullanımını desteklemesi de bunun en güzel göstergesidir. Öğrenciler portfolyo çalışmalarına dil ürünlerinin, yaptıkları çalışmalarının yanı sıra kendi dil süreçleri ile ilgili görüş ve önerilerini de çeşitli biçimde katmaktadırlar. “Yansıtıcı” öğrenme çalışmaları ile kendi süreçlerini izleyen öğrenciler bu süreçte zorlandıkları, kolay olarak öğrendikleri, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları, kendi dil gelişimleri için yapmaları gerekenleri hakkında öz değerlendirme yaparak farkındalık kazanmaktadırlar. Bu salt, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yansıtılmalarını değil öğretmenin de öğretimi nasıl yürüttüğünü yansıtması açısından önemlidir. Öğrencilerin portfolyo çalışmalarını desteklemenin, belirli aralıklarla bu çalışmaları kontrol etmenin öğrencilerin gereksinimlerini anlamak için çok değerli olduğu tüm öğretmenler tarafından kabul görmektedir.

Öğretmenlerin hepsi ayrıca öğrenciler ile gerek grup içinde gerekse bireysel olarak görüştiklerini ve özellikle zorlandıkları dil birimleri ve beceriler ile ilgili notlar aldıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler ikili ve grup çalışmaları sırasında da bu notları almaktadırlar. Etkinliklerin hazırlanmasında öğrencilerin katılımı ve seçimi tüm öğretmenler tarafından dikkate alınmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin zorlandıkları yerleri özgürce ifade edebilme olanağı sunmaktadırlar. Öğrencilerin ilgi

ve gereksinimlerini dikkate almanın öğrencilerin öğrenmesine olumlu yönde katkı sağladığı tüm öğretmenlerin ortak görüşüdür.

Öğretmenler sınıf içerisinde bazı öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yavaş öğrendiği ve daha fazla zamana ihtiyacı olduğunu farkındadırlar. Bir öğretmenin “Bazı öğrencilerin daha fazla zamana ihtiyacı oluyor o öğrencileri beklerken diğer öğrenciler başka etkinlikler üzerinde çalışıyor olabiliyor” diyerek paylaştığı gibi öğretmenlerin öğrenci farklılıkları konusunda farkındalık sahibi oldukları görülmektedir. Öğretmenler bu öğrencilere ek etkinlik hazırlayarak, grup ve ikili çalışmalarda onlara destek sağlayacak sınıf arkadaşları ile birleştirerek ve nasıl/hangi konulara çalışmalarını gerektiği ile ilgili açıklamalar yaparak destek sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin bu öğrenciler için en sık kullandığı yollardan birisi de ek etkinlikler ve araç hazırlamaktır. Özellikle lise düzeyinde ilköğretim 1. sınıftan itibaren İngilizce öğrenenler ile 3.sınıftan itibaren İngilizce öğrenenler arasında özellikle konuşma becerisinin kullanımında farklılıklar olduğunu gözlemleyen öğretmenler bu öğrencilere ek kaynak getirmekte ve kendi kendilerine öğrenme süreçlerini izlemektedirler. Öğretmenler öğrencilerin farklı olduklarını ve her birinin bireysel ilgileri, güçlü ve zayıf yönleri olduğunu kabullendikleri görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Bu durum OBM’de belirtildiği gibi yabancı dil öğrenimi ve genel olarak öğrenmeye karşı olan olumlu tutumların geliştirilmesi için bir çeşit önkoşuldur. Farklılaştırılmış öğretimin salık verildiği başvuru metninde öğretmenlere öğrencilerin bireysel farklılıklarının, ilgilerinin, isteklerinin dikkate alınması önerilmektedir. Öğretmenler için öğrencileri dil öğrenmeye karşı güdülemek en önemli öğrenci gereksinimlerinin başında gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin

farklı öğrenme biçimleri kullanılarak İngilizce dersinin sevdirilebileceği görüşündedirler.

Görüşme yapılan bir grup öğretmen, öğrencilere öğretim yılı başında gereksinim çözümlemesi uygulamaktadırlar. Gereksinim çözümlemesi yanında öğrencilerin dil becerilerini nasıl kullandıklarını öğrenmeyi amaçlayan sınavlar da verilmektedir. Bu veriyi ders planlamalarında kullanan öğretmenler başta öğrencilerin gereksinimleri ile ilgili genel bir fikirlerinin olmasının dersleri daha etkin hale getirdiği görüşündedirler.

3. 8. 10. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme öğretmenlerin öğrettikleri yaş gruplarına göre değişiklik göstermektedir. Eyalet birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasındaki öğrenciler için sınav zorunluluğu getirmemiştir. Görüşmelerde bu yaş gruplarına ders veren öğretmenler öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini izlediklerini, notlar aldıklarını, öğrencilerin kendi tuttıkları portfolyoları kontrol ettiklerini belirtmelerine karşın bunları öğrencileri sınamak için değil öğrencilerin geldikleri düzey ve dil gelişimlerini izlemek amaçları ile yapmaktadırlar. 4. sınıftan 6.sınıfa kadar eyalet tarafından getirilen zorunlu sınav sayısı her dönem için iki tanedir. Bu sınavların içeriğine karar verme yetkisi öğretmenlere bırakılmıştır. Daha küçük yaş gruplarına ders veren öğretmenler gibi bu gruba ders veren öğretmenler de yaptıkları sınavlarda amacın

öğrencileri sınamak değil onların gelişimlerini ve kendi öğretimlerini değerlendirmek olması gerektiği fikrindedirler.

Lise düzeyinde yapılması gereken zorunlu sınav sayısı 10.sınıfa kadar her dönem için ikidir. 10.sınıftan sonra her yıl tüm ülkede ortak olan ve okullarda yapılan üç sınav vardır. Bu sınavlar Almanca, Matematik ve İngilizce derslerini içermektedir. Lise bitirme ve üniversite giriş için gerekli olan “abitur” sınavının konularından birisi de tüm dil becerilerinin ölçüldüğü İngilizcedir.

Tüm öğretmenler öğretim ile sınavlar arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka anlatımla, öğretmenler öğretilenleri ve sınıf içerisinde yapılanları ölçerek değerlendirme yapmaktadırlar. Aynı biçimde, öğretmenler derste önem verdikleri dil becerileri ve dil öğrenme stratejilerini de ölçme ve değerlendirme kapsamına almaktadırlar. Bu nedenle, konuşma, sunum, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, iletişim ve etkileşim ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla, öğrencilerin alışık olduğu etkinlik ve çalışma türleri de sınav içeriğine alınmaktadır.

Büyük yaş gruplarına ders veren öğretmenler ara sınavlar hazırlayarak öğrencileri değerlendiklerini belirtmişlerdir. Bu ara sınavlar tek bir dil ya da bütünleştirilmiş iki dil becerisine ya da sözcük kullanımına odaklanmaktadır. Öğretmenlerin tümü grup, ikili çalışmalar, projeler ve sunumlarla ilgili dönütler vermektedir. Bu çalışmaların bazıları değerlendirme kapsamına alınmaktadır. Öğretmenler ayrıca bazı değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle beraber hazırlamaktadırlar. Örneğin, sunumlarda nelerin önemli olduğu ve nasıl puanlandırılacağı gibi.

Öğretmenler bunun öğrenciler açısından yararlı olduğunu ve katılımlarını arttırdığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin, ayrıca öğrencilerin nasıl bir ölçme ve değerlendirme izlendiği ve süreçteki beklentileri bildiklerinden emin olduklarını belirtmeleri ölçmenin dil gelişimine katkısı ve öğrenci merkezli yaklaşımın tutarlılığı açısından önemli bir belirtkedir.

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken onların bireysel dil gelişimlerini dikkate alınmasının gerektiği, öğrencilerin desteklenmesi ve gelişimlerine olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmeleri öğretmenlerin sınamacı ve karşılaştırmacı değil öğrencileri değerlendirip dönüt sağlayıcı bir tutum benimsediklerinin göstergesidir. Bu tutum OBM tarafından önerilen bir tutumdur. Ortak Başvuru Metnin’de çok fazla sayıda ölçme çeşitleri sunulmakla birlikte bunların çoğunun uygulamaya alınmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin tümü öğrencilerin portfolyo tutmaları konusunda öncü olmalarına karşın ölçme ve değerlendirme aracı olarak portfolyoyu sadece beş öğretmen kullanmaktadır. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin portfolyo çalışmasını öğrencileri güdüleyen ve kendi süreçlerini izlemelerine yardımcı olacak bir araç olarak görmeleri gösterilebilir. Portfolyonun yanı sıra öğrencilerin ürettikleri dil ürünlerini topladıkları dosyalar da bazı öğrenci grupları tarafından tutulmaktadır.

Öğrencilerin onuncu sınıf sonunda B1 düzeyinde olmaları beklenmektedir. Sınavlar OBM’ye göre hazırlandığı için salt bir beceriye değil tüm dil becerilerine odaklanan

sınavlar kullanılmaktadır. Lise düzeyinde görevli öğretmenler ülke çapındaki ortak sınavlar için resmi sınav hazırlama kurulunun görev yaptığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme için kullandıkları yollar şöyledir:

Canlandırma etkinlikleri

Dinleme sınavları

Diyaloglar

Konuşma sınavları

Okuma parçaları

Sınıf içi değerlendirmeler

Sözcük sınavları

Sunumlar

Yazılı sınavlar

3. 8. 11. AB Dil Politikası ve OBM ile İlgili Düşünceler

Görüşme yapılan öğretmenlere “Ortak Başvuru Metni” ile doğrudan ilgili hizmetiçi eğitim ya da seminerlere katılıp katılmadıkları sorulduğunda öğretmenlerin tümü doğrudan bu konuya odaklanan bir eğitim ya da seminer almadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenler katıldıkları kimi seminer ve hizmetiçi eğitimlerde OBM’de geçen konulara ya da metne değinildiğini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin hepsi bu konu ile ilgili seminer almamasına karşın metni ve genel olarak içeriğini bilmektedirler.

Görüşmeye katılan on öğretmen okullarında OBM metninin inceleme ve bu metne uygun araç-gereç, sınav soruları hazırlama ve basılmış ders kitaplarını inceleme çalışmalarına katılmışlardır. Bu hazırlık çalışmaları sırasında sekiz öğretmen AB standartlarına uygun olarak ortak sınav soruları hazırlama ve değerlendirme ile ilgili eğitimler almışlardır. On dokuz öğretmen metni tam olarak okumuş, incelemiş ve okul için bazı bilgilendirme yazıları hazırlamışlardır. Diğer öğretmenler metnin tüm içeriğini okumadıklarını ancak metinle ilgili yazı ve bazı bilgilendirme kitapçıklarını okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca OBM'nin uygulanıyor olduğunu bildiklerini ancak tüm içeriğinin kullanılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca tüm içeriğinin uygulamaya geçirilmesinin de olanaksız olduğunu düşünmektedirler.

OBM'nin yabancı dil öğretimine getirdiği yenilikler ve bir değişime neden olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerin hepsi Almanya'daki yabancı dil öğretiminde ve öğretim kültüründe genel olarak bir değişiklik olduğu konusunda hemfikirdirler. Öğretmenler bu değişimin bir anda olmadığını ve devam ettiğinin farkındadırlar. Tüm öğretmenler yabancı dil öğretiminin dil kuralları, küçük dil birimleri, dili doğru kullanma, dilbilgisi odaklı alıştırmalarla dersi düzenleme olarak uygulamaya yansıyan “yapısal odaklı” bir dil öğretim anlayışı yerine iletişime, etkileşime odaklanan, doğru kullanım yerine dilin öğrenme sürecinin kendisine önem verilen, öğrencilerin özelliklerinin dikkate alındığı “yapılandırıcı ve öğrenci merkezli” bir anlayışa göre düzenlendiği konusunda ortak görüşe sahiptirler. Tüm öğretmenler

artık gerçek hayatta öğrenilen yabancı dilin hem sözel hem de yazılı olarak kullanılarak değişik ortamlarda etkileşim ve iletişim kurma gerekliliği üzerinde durmuşlar ve bunun sonucu olarak yabancı dil derslerinde gerçek dil kullanımı ve konuşma, yazma gibi üretimsel becerilere ağırlık verildiğini gözlemlemişlerdir. Öğretmenler bu değişim sürecinde kendi uygulamalarının değiştiğinin de farkındadırlar. Bunun birinci nedeni, değişen ortak yabancı dil öğretim programı ve bunun yansıması olan okul programları ve izlenceleridir. Konu odaklı hazırlanan programda belirli konular altında öğrencilere kazandırılacak işlevler sunulmaktadır. İşlevlerin ve konuların yanı sıra geliştirilmesi beklenen dil yetileri ve dil becerileri de sunulmaktadır. Öğretmenler derslerde artık, öncelikle konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verildiği konusunda hemfikirdirler. Bu nedenle dersler etkileşim ve iletişim odaklı düzenlenmektedir. Anlamak, anlaşılma, kendini açıklamak gibi alt becerilerin çok daha önem kazandığı gözlemlenmiştir.

Görüşülen öğretmenler, öğretmenlerin öğrencilere strateji kullanımı ve sosyal becerileri kazandırma konusunda yetkin olmalarının beklendiği bilgisine sahiptirler. Öğretmenler yabancı dil öğretim programının değişmesi ile yabancı dillere her zamankinden daha fazla önem verildiğini düşünmektedirler. Bu yabancı diller arasında İngilizce küresel bir dil konumuna gelmesi nedeni ile daha önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin öğrendikleri diğer dillerde orta düzeye gelmesi beklenirken İngilizce'de üniversite eğitimlerinden önce ileri düzeye gelmeleri beklenmektedir. Öğretmenler bu önemin daha erken yaşlarda daha fazla sayıda zorunlu İngilizce derslerinin başlatılması ve ortak sınavlardaki ana derslerden birinin İngilizce olması zorunluluğunu beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Genel dil politikası ve

programda yapılan değişiklikler doğrudan ders kitaplarını da etkilemiştir. Öğretmenler bu değişim sürecinde genel bir öğretim felsefesi ve öğretim kültürü yapılandırması olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır.

Görüşmelerde öne çıkan konulardan birisi de AB üyesi ülkeler arasında seyahat özgürlüğü getirilmesi ve bunun sonucu olarak eğitim ya da iş amaçlı başka bir ülkeye taşınmanın olası olmasıdır. OBM'nin ortaya koyduğu ortak dil standartlarının bu değişen Avrupa yapısının doğal bir sonucu olarak ortaya çıktığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler bu gözlemlerini OBM ve Avrupa bağlamında ilişkilendirdiklerinde Avrupa'da yabancı dil öğretiminde ortak bir düzenlemenin yapıldığı kanısındadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tümü bu ortaklıktan memnun olduklarını ve bunun yabancı dil öğretimi ve genel olarak Avrupa'daki eğitimi olumlu etkileyecek bir unsur olduğunu düşünmektedirler. “Öğrencilerin AB'de bir üniversiteye gitmek için AB standartlarına uygun belgelendirmeye ihtiyaçları var. İşe başvurmak için de önemli” diyerek öğretmenlerden biri bu önemi vurgulamaktadır. Bir başka öğretmen ise bu durumu şöyle ifade etmektedir: “OBM farklı Avrupa ülkelerinde dil seviyelerini ölçmek için çok iyi hazırlanmış bir doküman. Başlangıçtan ileri düzeye göre öğrencilerin neler yapabileceğini gösteriyor. Avrupa ülkeleri için bir yol haritası. Örneğin öğrencilerimiz 10. dereceden sonra B1 olmalı ve liseyi bitirdiklerinde C1 olmalı. Bu karşılaştırma yapma ve bir ortaklık sağlamak açısından çok önemli. Şimdi küresel bir dünyada yaşıyoruz ve öğrencilerimiz ortak seviyede mezun olmalı. Değişik ülkelere gittiklerinde çalışmak ya da okumak için ortak ölçütlere göre hangi dillerde hangi seviyeler biliniyor”. Öğretmenler, tüm ülkelerin ve doğal olarak uygulayıcıların

belirlenen ortak standartlara göre düzenleme yapmalarının Avrupa vatandaşı olgusunu gerçekleştirmede çok büyük bir adım olduğunu vurgulamışlardır. Bu standartlar ile amacın, çok dilli ve çok kültürlü AB vatandaşı yetiştirmektir görüşü olduğu, öğretmenlerin tümü tarafından çeşitli biçimlerde ifadelendirilmiştir. Öğretmenler öğretilen yabancı dilin kültüründen ayrı olarak öğretilmesinin olanaksız olduğunu ve kültürün yabancı dil derslerinin doğal bir parçası olduğu görüşündedirler. Dil öğretiminin anlamsız yapılar aktarılması ve bunların sınanması olmadığını yineleyen öğretmenler artık konular, konuların içerdiği işlevler ve hazırlanan yeni öğretim araç-gereçleri ile anlamlı bir dil bağlamı sunduklarını ve bu bağlamın kültürden ayrılamayacağı anlayışını benimsemektedirler. Bir öğretmen bu durumu “OBM gerekli olanı sınıf ortamlarına getirdi. Biz öğrencileri buna hazırlamalıyız. Gerçek dil kullanımı ve gerçek hayata. Öğretmenlerin rolleri değişti. Ben şimdi örneğin daha fazla grup ve ikili çalışmalar yaptırıyorum ve dil kullanımı için daha fazla olanaklar hazırlıyorum” diyerek özetlemektedir. OBM’de öne çıkan dil öğretiminin öğrenci odaklı düzenlenmesi gerekliliği öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenler, öğrenci grupları ve sınıftaki öğrenci farklılıklarına göre yapılan düzenlemelerin değiştiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler öğrenci farklılıklarının dikkate alınmasının değişim sürecinde bir gereklilik olduğunun farkındadırlar. Öğretmenler salt öğretmenler için değil öğrenciler için de dil öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesinin ön koşul olduğunu düşünmektedirler.

Tüm öğretmenlerin OBM standartları ile ilgili tam olarak bilgi sahibi oldukları konulardan bir tanesi de AB dil standartları ve bu standartların içeriğini oluşturan öğrencilerin çeşitli düzeylerde ne yapabildikleri ile ilgili bilgidir. Tüm ülkede

öğrencilerin AB standartlarına göre hangi sınıfta nereye gelmesi gerektiği saptandığı ve öğrencilerin bu düzeyde neler yapabilecekleri açıklandığı için öğretmenler yeteri derecede bilgi sahibidirler. Ulusal ve Berlin yabancı dil öğretim programı bu standartlara uygun bir biçimde düzenlendiğinden öğretmenler öğrencilerin hangi sınıfın sonunda AB standartlarına göre nerede olacaklarını bilmektedirler.

Öğretmenlerin beklentilerinin de OBM etkisi ile değişmiş olduğu, görüşmelerde ortaya çıkmıştır. OBM'nin temel anlayışından biri olan çok dilli ve çok kültürlü AB vatandaşları yetiştirme amacı ile uyumlu olarak öğrencilerden öğrendikleri tüm dillerde mükemmel ya da anadili konuşucularının düzeyinde olmasının beklenemeyeceği görüşü aynen öğretmenler tarafından tekrar edilmiştir. Öğretmenler, dil öğrenmenin önemli olduğunu ancak öğrencilerden mükemmel olmalarını beklemediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bazı dillerde ya da konuşma gibi bazı dil becerilerinde günümüz şartlarına göre iyi düzeyde olmaları beklenirken öğrendikleri diğer yabancı dillerde ya da gereksinimlerine göre başka dil becerilerinde ortalama iletişimin yeterli olabileceği kanısındadırlar.

Öğretmenler OBM ile dil yetilerinin uygulamaya alındığını bildirmişlerdir. Kültürlerarası yeti, dil öğrenme yetisi, iletişim yetisi tüm öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Dil öğrenme stratejileri, sosyal becerilerinin gelişmesi ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma kavramlarının yine OBM ile gelen düzenlemelerle uygulamada yerini aldığı görüşü öğretmenler arasında hâkimdir. Öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin de bunun etkisi ile ön plana alındığı görülmektedir.

Öğretmenler, OBM etkisi ile değişen yabancı dil öğretim programının ve ulaşılmak istenen yabancı dil öğretim amaçları ve kazanımlarının farklılaşmasının doğrudan sınıf içi uygulamalara, kullandıkları etkinliklere, hazırlanan kaynak ve araç-gereçlere ve değerlendirme biçimlerine yansıdığı farkındadırlar. Tüm öğretmenler artık dilbilgisi ve yapı odaklı bir dil öğretiminin tamamen bırakıldığı ve başta konuşma olmak üzere dil becerilerinin etkileşimsel olarak geliştirilmesine olanak sağlayacak düzenlemeler yaptıklarını paylaşmışlardır. Böylece, iletişim olanağı veren ikili, grup çalışmaları, canlandırma, diyaloglar, rol oynama etkinlikleri, bilgi boşluğu etkinlikleri gibi etkinlikler daha sık kullanılmaktadır. Öğrencinin dil öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu alması ve özdeğerlendirme yapabilmesi amacı ile yine OBM’de önerildiği gibi portfolyo, tüm öğretmenler tarafından yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Öğrencilerin isteklerini ve gereksinimlerini planlamadan değerlendirmeye kadar dikkate alan öğretmenler onları da bu sürece doğrudan katarak “öğrenci merkezli” bir yaklaşım sergilemektedirler. Öğrencilerin dili bağlam içinde anlamlı bir biçimde kullanırken çeşitli öğrenme ve sosyal stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacak projeler de yine aynı biçimde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Öğretmenler, ders kitaplarında gerçek dil kullanımı, anlamlı bağlam sunulması, iletişimsel özellikler ve öğretilen yabancı dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünün aktarıldığını bildirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca yapı odaklı bir dil öğretiminden iletişim odaklı bir dil öğretimine geçişte konu ve işlev odaklı bir planlama yapıldığının bunun da süreç içinde öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağladığının farkındadırlar. Bir öğretmenin belirttiği gibi “.....şimdi dil yeterlikleri çok daha önemli. Kültürler arası yeti dil kullanma yetkinliği ön planda. Resmi dil programı da bunlara odaklanıyor. Yabancı dil öğretimi erken yaşlarda başlıyor ve

gamer odaklı öğrenmiyorlar. Mutlaka konuşma etkinlikleri ile öğreniyorlar yaşları ne olursa olsun. Konuşma her zaman ön planda olmalı”. Öğretmenler ayrıca bu yeni düzenlemelerle günlük yaşamı daha fazla yansıtan metinler kullanmakta ve bu tür konularla ilgili derslerinde çalışma yapabilmektedirler. Öğretmenlerin değindikleri konulardan birisi de “değerlendirmedir”. Avrupa Birliği içinde ortaklık getiren OBM'nin yabancı dil öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme anlayışını değiştirdiği vurgulanmıştır. Öğretim planının ortak amaçları ve ortak dil seviyelerinde öğrencilerin ne yapabileceklerinin belirlenmiş olması öğrencilerden beklenen dil çıktılarını da değiştirmiştir. Öğretmenler artık yanlışsız dilbilgisi odaklı bir dil kullanımı yerine farklı dil becerilerinde öğrencilerin dil kullanarak ne yapabildiklerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler önceden öğrencilerin dilbilgisini sınarken şimdi sunum, proje, portfolyo, öğrencilerin dönütü gibi birçok unsuru değerlendirmeye almakta ve farklı dil becerilerini ölçen sınavlar hazırlamaktadırlar. Bir öğretmen bu durumu şöyle ifade etmektedir; “şimdi dil becerilerine odaklanıyoruz. Öğrencilerden beklenenleri biliyoruz. Bir okuma parçasını okuturken hangi dil belirtkeleri ya da bir şeyler yazarken yine aynı şekilde hangi belirtkeleri uygulamaları gerekiyor biliyoruz”.

Öğretmenlere görüşmelerde ayrıca OBM metni ile ilgili çıkan sorunlar ve bu metnin geliştirilmeye açık yönleri sorulduğunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “hizmetiçi eğitim” noksanlığını vurgulamışlardır. Gerek kendi ülkelerinde gerekse Avrupa'da OBM ile ilişkili seminerlerin verildiği ancak bu metnin nasıl uygulamaya geçirileceği ile ilgili eğitim ya da örnekler sunulmadığı kanısındadırlar. Öğretmenler, ayrıca yine gerek kendi ülkelerinde gerekse diğer ülkelerdeki yabancı dil

öğretmenleri ile yeterli bilgi alışverişi sağlanamadığı fikrindedirler. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu bu belge ile ortaya çıkan değişiklikler ve yeni uygulamaların öğretmen yetiştirme sürecinde dikkate alınmadığını gözlemlemişlerdir. Bir öğretmenin belirttiği gibi “yeni mezun öğretmenler de deneyimli öğretmenler de bazı kavramları uygulamaya geçirmekte zorlanıyor” görüşü öğretmenler tarafından paylaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca OBM ile öne çıkan kavramlar ve dil becerilerinin kullanımına odaklanan araç ve gereçlerin daha fazla sayıda geliştirilmesi gerektiği düşüncesindedirler. Örneğin, “öz” kavramının geliştirilmesi, portfolyo kullanımı salık verilmekle beraber uygulamada kullanılacak iyi hazırlanmış araç-gereç eksikliği halen bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir diğer eleştirisi de OBM’de konuşma ve iletişime ağırlık verilmekle beraber dilbilgisi ve sözcük öğretimine gerekli olan yerlerde önem verilmemesidir. Bir grup öğretmen ortak değerlendirmenin yararları olmasına karşın ülkeler arası tam bir standartlaşmanın sağlanamadığı görüşündedirler. Diğer AB ülkelerinde uygulamada neler yapıldığı ve değerlendirmenin AB ortak dil seviyelerini ölçecek biçimde düzenlenip düzenlenmediğinden emin değildirlere. OBM etkisi ile çocuklara yabancı dil öğretiminin çok küçük yaşlarda başlaması öğretmenler tarafından desteklenmesine karşın bu yaş grubuna yabancı dil öğretecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmediği birçok öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlerden bazıları yabancı dil öğretimi ile anadili öğretiminin birbirinden bağımsız düşünölemeyeceği ve bunun OBM’nin eksikliklerinden biri olduğu düşüncesindedirler. Onlara göre yabancı dil derslerinde kültürlerarası yeti, kendi öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenme stratejilerinin kazanılması ön plana geçerken

diğer yandan öğrenciler kendi anadillerini daha yapı odaklı bir yaklaşımla öğrenebilmektedirler. Bu durum da oturtulmak istenen temel dil öğrenme yaklaşımı ile uyum sağlamamaktadır.

4. TÜRKİYE ÖRNEĞİ

4. 1. Araştırma Modeli

OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme program önerisi getirebilmek amacı ile Almanya'daki yabancı dil öğretim bağlamı gözlem ve yapılan görüşmelerle betimlenmiştir. Böylece, Almanya'da yapılan değişikliklerle uzun süredir OBM'de öne çıkan unsurları kullanan öğretmenlerin uygulamaları, görüş ve önerileri ile elde edilen verinin öğretmen yetiştirme program önerisinin içeriğine alınması hedeflenmiştir. Türkiye'de üniversitelerin fakültelerinde görev yapan ve yabancı dil öğretmenlerini yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programı ile ilgili öneri ve görüşlerini öğrenmek amacı ile bir anket geliştirilmiştir. Türkiye'nin farklı illeri ve üniversitelerinde görev yapan öğretmen eğitimcilerine ulaşmak amacı nicel veri toplama yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla bir anket geliştirilmiştir.

4. 2. Çalışma Evreni

YÖK resmi internet sitesinde 21.03.2011 tarihi itibarıyla 64 devlet, 7 vakıf ve 1 Eğitim Bilimleri Fakültesi olan toplam 72 üniversite olduğunu belirtmektedir (www.yok.gov.tr) Tüm bu üniversitelerin yabancı dil eğitimi bölümleri olup

olmadığı ve bu bölümlerin içerisinde hangi anabilim dallarının olduğu internet ve telefon aracılığı ile saptanmıştır. Toplam yirmi bir devlet üniversitesinde “yabancı diller eğitimi” bölümü bulunmamaktadır. İki devlet üniversitesinde bölüm bulunmasına karşın öğrenci alınmamaktadır. Vakıf üniversitelerinin bir tanesinde bölüm bulunmamakta birisi ise salt yüksek lisans düzeyinde eğitim vermektedir. Bu bilgilere dayanarak araştırmanın evrenini yabancı diller eğitimi” bölümü olduğu saptanan toplam kırk üç devlet üniversitesi ve altı vakıf üniversitesi oluşturmuştur

Bu aşamanın ardından bu üniversitelerin hepsi internet üzerinden araştırılmış ve anabilim dalları ve bu anabilim dallarında görevli öğretim üyeleri ve öğretim görevlilerinin (profesör, doçent, yardımcı doçent, dr. öğretim görevlisi, dr. araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi) e-posta adreslerine ulaşılarak hazırlanan anketin bağlantısı kısa bir açıklama ile gönderilmiştir.

4. 3. Örneklem

Çalışmanın örneklemini 32 üniversite oluşturmaktadır. Evrenin 49 üniversiteyi kapsadığı ve örnekleme 32 üniversitenin girdiği düşünülürse %65. 3’ lük bir oranla örneklem evrenin büyük bir oranını kapsamakta ve bu da araştırma kapsam geçerliliğini sağlamaktadır.

Aşağıdaki tabloda üniversitelerin “yabancı diller eğitimi” bölümleri ile ilgili bilgi ve anketin gönderildiği anabilim dalları (adları ile) gösterilmektedir. Tablo 8’de ise ankete katılan uzmanların illere göre dağılımı ve sayıları gösterilmektedir.

Tablo 7: Anketin Gönderildiği Fakülte ve Bölümlerle İlgili Bilgiler

| FAKÜLTE/BÖLÜM ADI | ALMAN DİLİ EĞİTİMİ | FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ/ | İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ | ANKETİN GÖNDERİLDİĞİ BÖLÜMLER |
|--|--------------------|-----------------------|----------------------|--|
| Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İng. Dili Eğt. |
| Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İng. Dili Eğt. |
| Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İng. Dili Eğt. |
| Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Tüm bölümler |
| Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Tüm bölümler |
| Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İng. Dili Eğt. |
| Bilgi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü | X | X | √ | İng. Öğrt. |
| Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İng. Dili Eğt. |
| Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İng. Dili Eğitimi | X | X | √ | İng. Dili Eğt. |
| Çağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü | X | X | √ | İng. Öğrt. |
| Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | X | √ | Alm. Dili Eğt. İng. Dili Eğt. |
| Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Tüm bölümler |
| Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Tüm bölümler |
| Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | X | √ | Al.m. Dili Eğt. İng. Dili Eğt. |
| Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Tüm bölümler |
| Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İng. Öğrt. |
| Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Alm. Dili Eğt. Fransız Dili Eğt. İngiliz Dili Eğt. |
| | | | | |

| | | | | |
|---|------------|------------|-----------|-------------------------------------|
| İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İngiliz Dili Eğt. |
| İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Tüm bölümler |
| Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü | X | X | √ | İng. Öğrt. |
| Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Tüm bölümler |
| Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İngilizce Eğitimi Öğretmenliği |
| Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İngilizce Öğrt. |
| Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İngiliz Dili Eğt. |
| Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İng. Öğrt. |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Tüm bölümler |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ (yandal) | √ (yandal) | √ | Tüm bölümler |
| Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | X | X | √ | İng. Dili Eğt. |
| Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Fransız Dili Eğt. İng. Dili Eğt. |
| Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | X | √ | Alm. Dili Eğt. İng. Dili Eğt. |
| Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | √ | √ | √ | Tüm bölümler |
| Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü | X | X | √ | İng. Öğrt. |
| Toplam: | 32 | 15 | 12 | 32 |

Tabloda da görüldüğü gibi toplam 32 üniversitenin tamamında “İngiliz Dili Eğitimi” ya da “İngilizce Öğretmenliği” adları ile geçen anabilim dalları bulunmaktadır. Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde bu anabilimin adı “İngilizce Eğitimi Öğretmenliği” olarak geçmektedir. 32 üniversitenin 15 tanesinde “Alman Dili Eğitimi” ya da “Almanca Öğretmenliği” olarak geçen anabilim dalı ve 12 üniversitede ise “Fransız Dili Eğitimi” ya da “Fransızca Öğretmenliği” olarak geçen anabilim dalları bulunmaktadır.

Tablo 8: Ankete Katılanların Üniversite ve İllere Göre Dağılımı

| Üniversite-Fakülte-Bölüm/Anabilim Dalı | İli | Toplam Katılımcı Sayısı |
|---|-----------|-------------------------|
| Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Eskişehir | 11 |
| Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Erzurum | 1 |
| Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Balıkesir | 3 |
| Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Ankara | 1 |
| Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | İstanbul | 1 |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Çanakkale | 3 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | İzmir | 2 |
| Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Kayseri | 1 |
| Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Erzincan | 1 |
| Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Ankara | 5 |
| Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, | Gaziantep | 1 |
| Gediz Üniversitesi, Hazırlık Okulu | İzmir | 1 |
| Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Ankara | 7 |
| İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, | Malatya | 2 |
| İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | İstanbul | 4 |
| Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | İstanbul | 2 |
| Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, | İstanbul | 4 |
| Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Ankara | 2 |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Samsun | 2 |
| Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Denizli | 1 |
| Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Sakarya | 1 |
| Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Edirne | 3 |
| Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Bursa | 5 |
| Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | İstanbul | 3 |
| Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | Van | 1 |
| Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi | İstanbul | 5 |

Tabloda gösterildiği gibi Türkiye'nin toplam 18 farklı ilinde görev yapan toplam 73 öğretmen eğitimcileri anket çalışmasına katılmışlardır.

4. 4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Öğretmen eğitimcilerinin OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programı için önerilerini ve görüşlerini almak için yeni bir anket geliştirilmiştir. Kuramsal derlemenin ardından anket soruları oluşturulmuştur. Anketin birinci bölümü öğretmen eğitimcileri ile ilgili ön bilgilerin alındığı soruları içermektedir. İkinci bölüm OBM ile ilgili bilgileri, OBM’de geçen unsurları hangi derslerine ve ne biçimde aldıkları, OBM uyumlu öğretmen yetiştirme programı ile ilgili düşünce ve önerilerinin öğrenildiği soruları içermektedir. Anketin son bölümünde Türkiye’deki öğretmen eğitimcilerinin yabancı dil öğretmeninin yeterlilikleri ile ilgili görüşlerini öğrenilebilmek için E-POSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool For Language Teacher Education) “yapabilirim” maddelerinden yararlanılmıştır. Avrupa genelinde öğretmen yetiştirmede kullanılması amacıyla 2008- 2011 yılları arasında dört farklı üniversiteden katılan uzmanların oluşturduğu ekip ile geliştirilen bu portfolyo çalışması öğretmen adayları, öğretmen eğitimcileri ve program geliştirme uzmanları için hazırlanmıştır. Portfolyoda öz-değerlendirmeye olanak sağlaması için toplam yedi alanda “yapabilirim” ifadeleriyle belirtkeler hazırlanmıştır. Anket maddelerinin oluşturulmasında uzman görüşü alınarak bu portfolyo çalışmasından her alanı kapsayacak toplam elli madde seçilmiştir. Bu maddelerin dilsel geçerlilik çalışması YTÜ, Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Ayrıca, dilsel geçerlilik çalışmasından sonra 4. sınıf öğrencilerinin maddeler ile ilgili görüşleri alınmıştır.

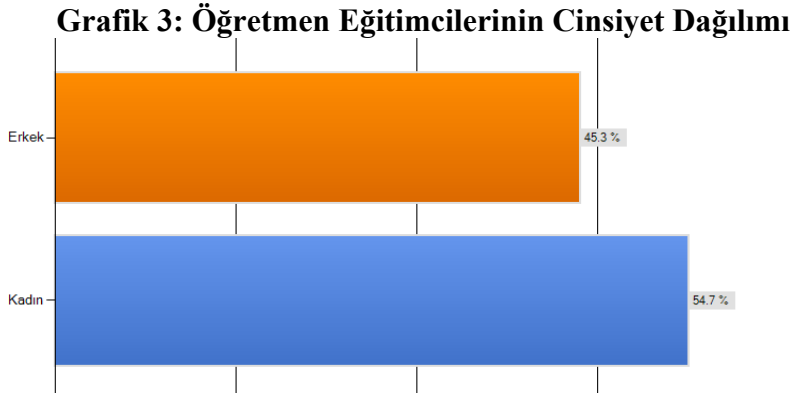
Toplam yetmiş dört öğrenci ile yapılan dilsel geçerlilik çalışması ile anlam karmaşasına neden olan ve örtüşen ifadeler çıkarılmıştır. Ayrıca, terimler Türkçe karşılıkları ile verilmiştir. Bu çalışmanın ardından anket maddeleri tekrar düzenlenerek eğitim programı ve öğretimi, eğitim yönetimi ve denetimi ve yabancı dil öğretimi alanlarındaki toplam yedi uzmanın anket ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının ve uzmanların görüşleri doğrultusunda EPOSTL çalışmasından alınan elli madde otuz beş maddeye indirilmiş ve “yapabilirim” ifadeleri “yapabilir” olarak değiştirilmiştir.

Anketin farklı illerde bulunan üniversite öğretim elemanlarına dağıtılacağı düşünülerek “survey monkey” (<http://www.surveymonkey.net/MySurveys.aspx>) adlı web destekli anket hazırlama ve dağıtma amaçlı siteden kullanıcı adı ve şifre ile <http://www.surveymonkey.com/s/CZMOM56> uzantısından “CEFR Uzman Görüşü” başlıklı anket oluşturulmuştur. Anket “Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi” bölümünde görevli doktora öğrencisi bir araştırma görevlisine iletilmiş ve teknik açılardan (kullanılan renk, yazı biçimi, soruların sıralanışı gibi) görüşleri alınarak “kullanıcı odaklı” biçime getirilmiştir.

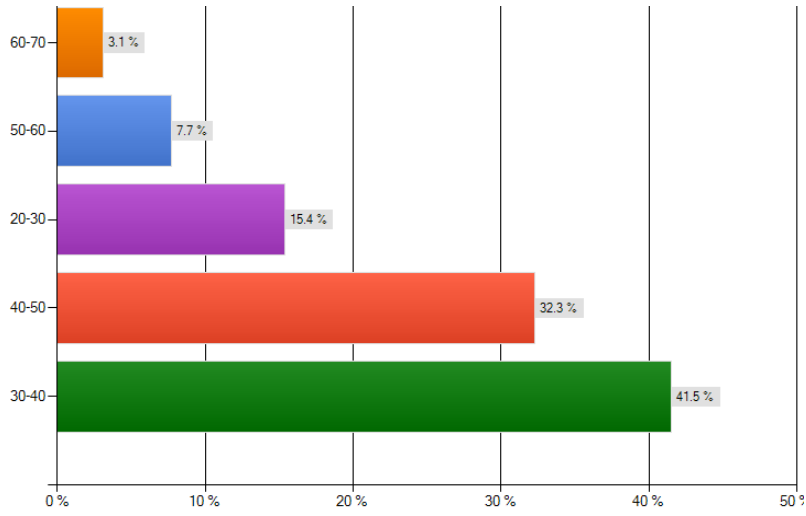
Bu aşamalardan sonra veri toplamak amacı ile toplam 17 soru ve 35 maddeden oluşan ankete 17 Mart 2011 tarihinde tez çalışmasında kullanılacak son biçimi verilmiştir (bkz. EK 6).

4. 5. Öğretmen Eğitimcileri ile İlgili Bilgiler

Anketin birinci sorusunu katılımcıların cinsiyeti oluşturmaktadır. Aşağıdaki grafikte görüldüğü gibi katılımcıların %54. 7'si kadın, %45. 3'ü ise erkektir.

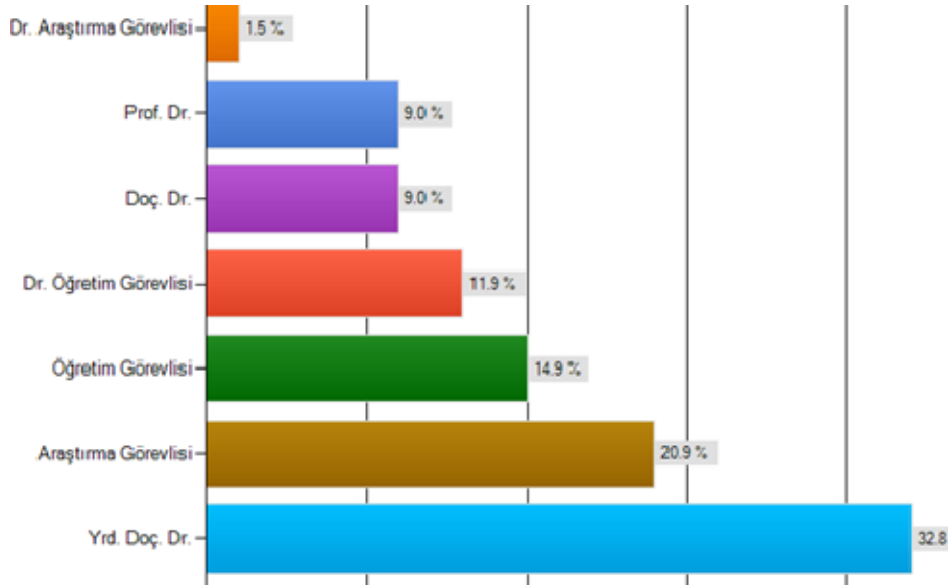


Katılımcıların yaş aralığını öğrenmek için a) 20- 30, b) 30- 40, c) 40- 50, d) 50- 60 ve e) 60 -70 olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Katılımcıların çoğu %41. 5 bir oran ile 30- 40 yaşları arasındadır. %32.3 oran ile 40- 50 yaş arası katılımcılar 2. sırada ve %15. 4 oran ile 20- 30 yaş arası katılımcılar 3. sırada gelmektedir. En son sırayı ise %3. 1'lik bir oran ile 60- 70 yaş arası katılımcılar oluşturmaktadır.

Grafik 4: Öğretmen Eğitimcilerinin Yaş Dağılımı

Öğretmen eğitimcilerinin ünvanları sunulan seçeneklerle öğrenilmiştir. Aşağıdaki grafikte de gösterildiği gibi anketi yanıtlayan katılımcıların %32.8'i “yardımcı doçent” ünvanına sahiptir. İkinci sırada %20.9 ile “araştırma görevlileri” gelmektedir. Katılımcıların %14.9’u “öğretim görevlisi” iken %11.9’u “dr. öğretim görevlisidir”. Anketi yanıtlayanların %9.0’ı “profesörlük ve doçentlik” ünvanına sahiptir. Anketi yanıtlayan katılımcıların en azını %1.5 ile “dr. araştırma görevlileri” oluşturmaktadır.

Grafik 5: Öğretmen Eğitimcilerinin Ünvanlarına Göre Dağılımı



Ayrıca, katılımcıların kaç yıldır öğretmenlik eğitimi ile ilgilendikleri açık uçlu bir soru yardımı ile öğrenilmiştir. Buna göre en fazla deneyimi olan katılımcı 37 yıldır öğretmen eğitimi ile ilgilendiğini belirtmiştir. En az ilgilenen ise bu süreyi 1 yıl olarak belirtmiştir. Tüm katılımcıların öğretmen eğitimi ile ilgilendikleri yılların toplamı katılımcı sayısına bölüldüğünde ortama 14 yıldır.

4. 6. Öğretmen Eğitimcilerinin Verdikleri Dersler

Katılımcılardan görev yaptıkları kurumlarda hangi dersleri verdiklerini paylaşmaları istenmiştir. Katılımcıların verdikleri dersler çeşitlilik göstermektedir. Aşağıdaki tabloda derslerin adları alfabetik sıraya göre sıralanmış ve aynı dersin kaç öğretim elemanı tarafından verildiği her ders için ayrı olarak çözümlenmiştir. Ayrıca, ders veren öğretim elemanları bazı dersleri İngilizce olarak belirtmişlerdir.

Bu derslerin adları araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Anketi yanıtlayan toplam üç katılımcı ders vermediğini belirtmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Eğitimcilerinin Verdikleri Dersler

| Ders Adları | Dersi Veren Öğretim Elemanı Sayısı |
|--|------------------------------------|
| 1. Akademik Okuma ve Yazma | 2 |
| 2. Almanca Ders Kitabı İnceleme | 1 |
| 3. Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar | 2 |
| 4. Almanca Sınav Hazırlama ve Değerlendirme | 1 |
| 5. Analitik Okuma | 1 |
| 6. Araştırma Semineri | 3 |
| 7. Araştırma Teknikleri | 2 |
| 8. Araştırma ve Rapor Hazırlama | 1 |
| 9. Avrupa Çerçeve Programına Göre Yabancı Dil Öğretimi | 1 |
| 10. Bağlamsal Dilbilgisi | 3 |
| 11. Bilgisayar Destekli Fransızca Öğretimi | 1 |
| 12. Bilgisayar II | 1 |
| 13. Bilimsel Araştırma Becerileri/Teknikleri/Yöntemleri¹ | 4 |
| 14. Çeviri | 5 |
| 15. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi | 4 |
| 16. Deneme ve Eleştirel Çözümleme | 1 |
| 17. Dil Becerilerinin Öğretimi | 6 |
| 18. Dil Edinimi | 9 |
| 19. Dil Öğreniminde Bireysel Farklılıklar | 1 |
| 20. Dil Öğreniminin Psikolojik Temelleri | 1 |
| 21. Dilbilgisi | 7 |
| 22. Dilbilim | 9 |
| 23. Dilbilim Çevirisi | 1 |
| 24. Dilbilimde Betimleme ve Yabancı Dil Öğretimi | 1 |
| 25. Dilbilime Giriş | 2 |
| 26. Dinleme Becerileri | 1 |
| 27. Drama/Drama Öğretimi | 2 |
| 28. Edimbilim | 1 |
| 29. Eğitim Bilimine Giriş | 2 |
| 30. Eğitim Örgütlerinde Liderlik | 1 |
| 31. Eğitim Yönetimi | 1 |

¹ Katılımcılar “Bilimsel Araştırma” dersi için farklı adlandırmalarda bulunmuştur. Bunların hepsi tek başlık altında birleştirilmiştir.

| | |
|--|-----------|
| 32. Eğitim Yönetiminin Toplumsal Temelleri | 1 |
| 33. Eğitimde Değişim Yönetimi | 1 |
| 34. Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi | 1 |
| 35. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme | 1 |
| 36. Etkili İletişim Becerileri | 1 |
| 37. Fransız Sineması | 1 |
| 38. Fransızca Dilbilgisi | 2 |
| 39. Fransızca Okuma I-II | 1 |
| 40. Fransızca Öğretim Yöntemleri | 1 |
| 41. Fransızca Öğretiminde Yaklaşımlar | 4 |
| 42. Fransızca Ses Bilgisi ve Yazım/Yazımbilgisi Kuralları | 2 |
| 43. Fransızca Sınav Hazırlama ve Değerlendirme | 1 |
| 44. Fransızca Sözcük Bilgisi I-II | 1 |
| 45. Fransızca Yazma I- II | 1 |
| 46. Göstergebilim | 1 |
| 47. İng. Dili Eğit. Çağdaş Yaklaşım ve Yöntemler | 2 |
| 48. İngiliz ve Amerikan Edebiyatı Öğretimi | 1 |
| 49. İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme | 2 |
| 50. İngilizce Öğretiminde Teknoloji | 1 |
| 51. İngilizce Öğretiminde Temel İlkeler | 1 |
| 52. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar | 4 |
| 53. Kültür | 1 |
| 54. Araç-Gereç Değerlendirme ve Geliştirme/Hazırlama/Uyarlama | 4 |
| 55. Metin Analizi | 1 |
| 56. Metin Çözümleme | 1 |
| 57. Metin Dilbilgisi | 2 |
| 58. Okul Deneyimi | 3 |
| 59. Okul Yönetimi | 2 |
| 60. Okuma Becerileri | 1 |
| 61. Okuma ve Yazma | 1 |
| 62. Öğretim Teknolojileri_Araç-Gereç Tasarımı/Geliştirme | 3 |
| 63. Öğretmen Eğitiminde Temel Unsurlar | 1 |
| 64. Öğretmenlik Uygulaması | 4 |
| 65. Öğretmenlik Uygulaması | 2 |
| 66. Ölçme ve Değerlendirme | 2 |
| 67. Özel Öğretim Yöntemleri | 11 |
| 68. Seçmeli (CEF) | 1 |
| 69. Seçmeli Alan Dersleri | 1 |
| 70. Seminer | 1 |
| 71. Sesletim | 1 |
| 72. Sınama | 1 |

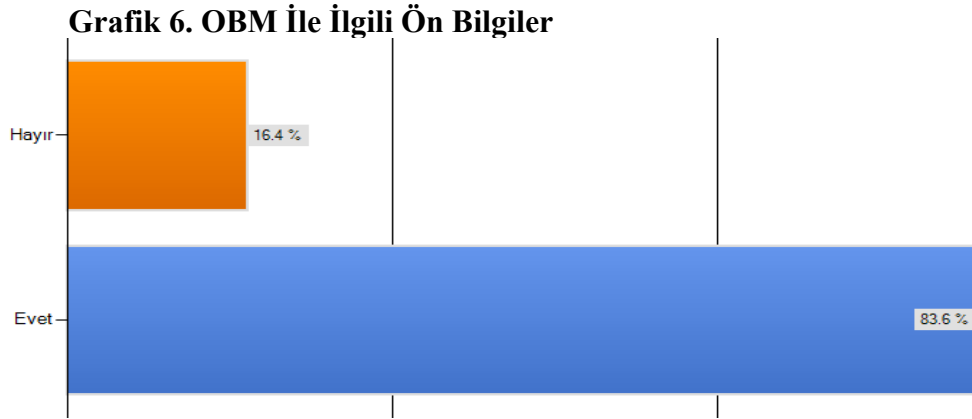
| | |
|--|---|
| 73. Sınıf Yönetimi | 4 |
| 74. Sınıf Yönetimi ve Becerileri | 1 |
| 75. Söylem Çözümlemesi | 2 |
| 76. Sözcük Bilgisi | 2 |
| 77. Sözlü İletişim Becerileri | 2 |
| 78. Spor Yönetimi | 1 |
| 79. Şiir Çözümlemesi | 1 |
| 80. Teknoloji ve Araç-Gereç Tasarımı | 1 |
| 81. Tiyatro Çözümlemesi | 1 |
| 82. Topluma Hizmet Uygulamaları | 2 |
| 83. Toplumdilbilim | 1 |
| 84. Türkçe Anlambilim | |
| 85. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi | 1 |
| 86. Türk Eğitim Sisteminin Yapı ve İşleyişi | 1 |
| 87. Türk Eğitim Tarihi | 1 |
| 88. Türkçe Fransızca Çeviri | 1 |
| 89. Türkçe İngilizce Karşılaştırmalı Edebiyat Öğretimi | 1 |
| 90. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme | 1 |
| 91. Türkçe Sesletim ve Morphology | 1 |
| 92. Uygulamalı Dilbilim | 1 |
| 93. Yabancı Dil Eğitiminde Çeviri | 1 |
| 94. Yabancı Dil Öğretimi | 1 |
| 95. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme | 2 |
| 96. Yabancı Dilde Araç-Gereç Hazırlama ve Uyarlama | 1 |
| 97. Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme, | 3 |
| 98. Yazma ve Dilbilgisi | 1 |

Tabloda görüldüğü gibi çalışmaya katılan katılımcıların verdikleri dersler çözümlendiğinde toplam 98 tane ders başlığı ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar tarafından en fazla verildiği belirtilen ders tabloda 67 numara ile gösterilen “Özel Öğretim Yöntemleridir”, ardından 9 katılımcı tarafından verildiği saptanan “Dil Edinimi” ve yine 9 katılımcının verdiği “Dilbilim” dersleri gelmektedir. Derslerin salt başlık olarak çeşitlilik göstermediği alan olarak da çeşitlilik gösterdiği

görülmektedir. Derslerin çeşitliliği araştırmada çok farklı alanlarda uzmanlaşan öğretim görevlilerine ulaşıldığını göstermesi açısından önemlidir.

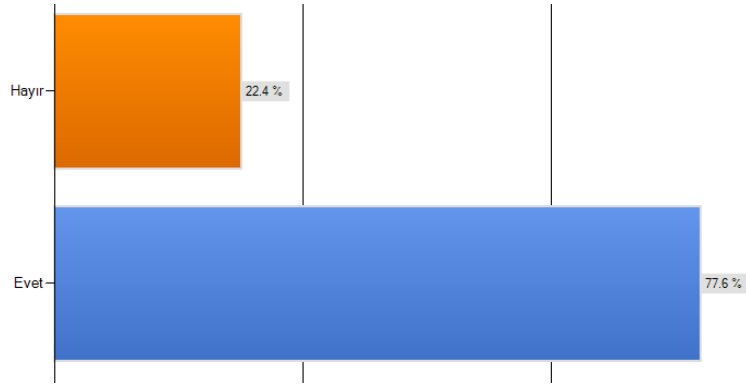
4. 7. Öğretmen Eğitimcilerinin OBM ile İlgili Bilgileri

Ankette “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) metnini okudunuz mu?” sorusu ile katılımcıların bu metin ile ilgili ön bilgileri alınmıştır. Yapılan çözümlenmeye göre %83. 6 ile katılımcıların büyük bir çoğunluğu belgeyi okumuştur. Okumadığını belirten katılımcıların oranı ise %16. 4’dür.



Ankette ayrıca “Avrupa Birliği’nin yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalarını takip ediyor musunuz?” sorusu yer almıştır. Avrupa Birliğinin yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmaları izleyen katılımcı oranı OBM metnini okuduğunu belirten katılımcılara göre daha düşüktür. Ancak, %77, 6’lık bir oranla bu çalışmaları izleyenlerin izlemeyenlerden daha fazla olduğu söylenebilir.

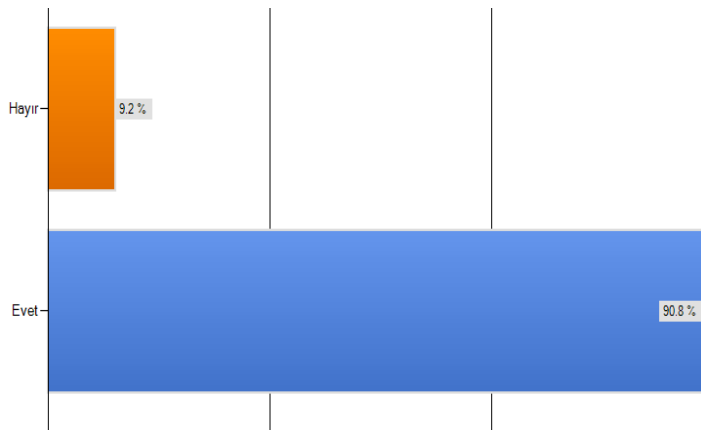
Grafik 7. AB Yabancı Dil Öğretimi Çalışmalarının Takibi



4. 8. OBM'nin Öğretmen Eğitiminde Kullanılması

“Yabancı dil öğretmenlerinin eğitiminde “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” (CEFR) metnine yer verilmesi gerektiğine düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar çözümlendiğinde %90. 8’lik bir oranla katılımcıların büyük çoğunluğu bu metne öğretmen eğitiminde yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Grafik 8. OBM'nin Öğretmen Eğitiminde Kullanılması ile İlgili Düşünceler



Katılımcılardan OBM metninin öğretmen eğitiminde kullanılması ile ilgili görüşleri de istenmiştir. Bu madde için 3'ü geçersiz olmakla birlikte toplam 58 geçerli ifade verilmiştir (bkz. EK 7). Bu ifadeler belirli başlıklar altında çözümlenmiştir. Verilen ifadelerin dağılımı aşağıdaki tablodaki gibidir:

| | | |
|--|----|-----|
| Öğretmen eğitiminde kullanılması ile ilgili olumlu ifadeler | 57 | %93 |
| Öğretmen eğitiminde kullanılması ile ilgili olumsuz ifadeler | 4 | %7 |

Verilen ifadelerin dağılımı incelendiğinde ifadelerin %93'ünün metnin öğretmen eğitiminde kullanılması ile ilgili olumlu bildirimler olduğu %7'lik bir kısmı oluşturan ifadelerin ise olumsuz ifadeler olduğu görülmektedir. OBM metninin niçin öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği ile ilgili görüşler belirli başlıklar altında toplanarak çözümlenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 10: OBM' nin Öğretmen Eğitiminde Kullanılması ile İlgili Gereçekler

| Bildirilen Gerekeçe Başlıkları | Sayı | Yüzdellik |
|---|------|-----------|
| Ortak Ölçütler Sağlaması | 16 | %29 |
| Öğretmen Yetiştirmede Rolü | 8 | %14 |
| Yabancı Dil Öğretim Programı Hazırlamada Rolü | 6 | %11 |
| Avrupa Birliği Kapsamındaki Rolü | 6 | %11 |
| Öğrenci Merkezlilik/Özerklik Sunması | 5 | %9 |
| Metnin Yapısının Özellikleri (anlaşılır olması vb.) | 4 | %7 |
| Ders Kitaplarının Hazırlanmasındaki Rolü | 3 | %5 |
| İçerdiği Yöntem | 1 | %1,8 |
| Güncel Olması | 1 | %1,8 |
| Erken Yaşlarda Yabancı Dil Öğretimini Vurgulaması | 1 | %1,8 |
| Edimbilimsel ve Toplumsal Yetileri Vurgulaması | 1 | %1,8 |

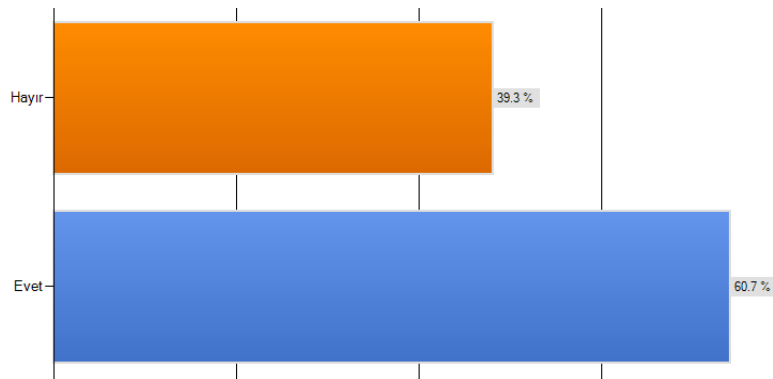
| | | |
|--|-----------|------|
| İletişim ve Çok kültürlülüğü Vurgulaması | 1 | %1,8 |
| Dil Ediniminin Önemi | 1 | %1,8 |
| TOPLAM | 54 | |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde OBM metninin öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiğini düşünen katılımcıların çoğu gerekçe olarak metnin yabancı dil öğretiminde ve dil seviyelerinin belirlenmesinde ortak ölçütler getirme özelliğini belirtmişlerdir (%29). Bu gerekçeyi ikinci sırada metnin öğretmen yetiştirmedeki rolü ve öğretmenlerin metnin içeriğini bilerek kullanmaları gerekliliği gelmektedir (%14). OBM'nin yabancı dil öğretim programları hazırlama sürecinde kullanılması gerekçesi %11'lik bir kısmı oluşturarak üçüncü sırada gelmektedir. Yine aynı yüzdelle dördüncü sırada metnin Avrupa Birliği ile ilişkisi gelmektedir. Bu sıralamayı metnin öğrenci merkezliliği öne çıkarması, anlaşılır olması ve ders kitaplarının metne göre hazırlanması gerekçeleri izlemektedir. İfadelerin incelenmesinde OBM metninde öne çıkan “çok kültürlü”, “çok dil bilen” bireyler yetiştirme amaçları, kendi kendini değerlendirme ve hareketlilik gibi özelliklere değinilmemiş olması araştırmanın kapsamı açısından ilgi çekicidir. Öğretmen yetiştiren uzmanların OBM'nin ortak ölçütler ve program hazırlama özelliklerinin farkında oldukları ancak diğer özellikleri ile ilgili farkındalık geliştirmedikleri öngörülebilir.

4. 9. OBM'nin Öğretmen Eğitiminde Kullanım Düzeyi

“Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” (CEFR) metnini verdiğiniz derslerin içeriğine alıyor musunuz? sorusuna verilen yanıtların çözümlenmesi ile %60.7'lik bir oranın metni ders içeriğine aldığı %39.3'lük bir oranın ise almadığı saptanmıştır.

Grafik 9. OBM'nin Ders İçeriğine Alınma Oranı



OBM metnini ders içeriğine alan öğretim elemanları için bu metni ne biçimde ve hangi oranda ders içeriklerine aldıkları öğrenilmiştir. Elde edilen veri sonucunda öncelikle metnin içeriğe alındığı dersler ve bu dersleri veren öğretim elemanları sayısı saptanmış sonrasında ise metnin hangi özelliklerini içeriğe aldıkları konu başlıkları ile derlenmiştir. Aşağıdaki tablo incelendiğinde OBM metninin en fazla “Araç-Gereç Geliştirme-Değerlendirme” ve “Sınav Hazırlama-Değerlendirme” derslerinde kullanıldığı görülmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri dersi ikinci sırada gelmektedir.

Tablo 11: OBM’de Geçen Özelliklerin İçeriğe Alındığı Dersler

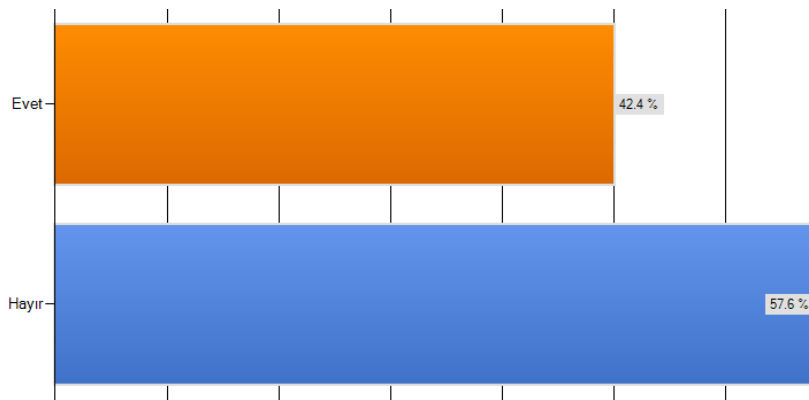
| OBM Metninde Geçen Özelliklerin İçeriğe Alındığı Dersler | Dersleri Veren Katılımcı Sayısı |
|---|--|
| Alan Eğitiminde Eğilimler | 1 |
| Almanca Ders Kitabı İnceleme | 1 |
| Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar | 1 |
| Araştırma Becerileri | 1 |
| Avrupa Dil Politikaları Çerçevesinde Portfolyo Çalışmaları | 1 |
| Bağlamsal Dilbilgisi | 1 |
| Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi | 1 |
| Bilimsel Araştırma | 1 |
| Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi | 1 |
| Dil Becerileri | 3 |
| Dil Edinimi | 2 |
| Dilbilgisi | 1 |
| Dilbilim | 1 |
| Fransızca Öğretiminde Yaklaşımlar | 4 |
| Fransızca Yazma I-II | 1 |
| İngiliz Edebiyatı | 2 |
| İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi | 2 |
| Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi | 1 |
| Konuşma | 2 |
| Araç-Gereç Geliştirme-Değerlendirme | 6 |
| Metin Dilbilgisi | 1 |
| Okuma Becerileri | 2 |
| Öğretim Teknolojileri ve Araç-gereç Tasarımı | 1 |
| Öğretmen Yetiştirme | 1 |
| Öğretmenlik Uygulaması | 1 |
| Özel Öğretim Yöntemleri | 5 |
| Program Geliştirme | 1 |
| Seçmeli II (CEF) | 1 |
| Sınav Hazırlama ve Değerlendirme | 6 |
| Tüm dersler | 3 |
| Yabancı Dil Eğitiminde Çeviri | 1 |
| Yazma | 1 |
| Yöntem | 1 |

Tablo 12: Derslerin İçeriğine Alınan OBM Özellikleri

| Derslerin İçeriğine Alınan Özellikler | Bu Özellikleri Belirten Katılımcı Sayısı |
|--|---|
| AB ülkelerindeki eğitim sistemi | 1 |
| Anlama ve anlatım becerileri | 1 |
| Araştıran öğretmenler yetiştirme | 1 |
| Araştırma becerisi | 1 |
| Betimleyiciler | 2 |
| Çoklu zeka | 1 |
| Değerlendirme ölçütleri | 7 |
| Ders kitaplarını inceleme | 1 |
| Ders araç-gereçlerini seçimi | 3 |
| Dil becerileri | 8 |
| Dil işlevleri | 1 |
| Dil öğrenimi | 1 |
| Dil öğrenme stratejileri | 1 |
| Dil öğretim yaklaşımları | 1 |
| Dil yetileri | 5 |
| English Language Portfolio | 3 |
| Görsel işitsel araç-gereç kullanımı | 1 |
| Güdüleme | 1 |
| İçerik odaklı dil öğretimi | 1 |
| İletişim ve beceri etkinlikleri | 2 |
| Kültürlerarası özellikler | 2 |
| OBM metninin tanıtımı | 1 |
| Öğrenen özerkliği | 2 |
| Öğrenme amaçları | 1 |
| Öğrenme stratejileri | 1 |
| Öğretilen içeriğin uygunluğu | 1 |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | 2 |
| Öğretmen yeterlilikleri | 1 |
| Ölçütler | 1 |
| Özdeğerlendirme | 1 |
| Program hazırlama | 1 |
| Sınav hazırlama | 3 |
| Web kullanımı | 1 |
| Yazınsal eserler | 1 |
| Yeterlilikler | 1 |

Ankette katılımcıların görev yaptığı kurumlarda OBM uyumlu bir program sunulup sunulmadığı da sorulmuştur. Verilen yanıtlara göre çalıştıkları kurumda OBM ile uyumlu bir program sunulduğunu düşünen ve düşünmeyen katılımcıların yüzdelerik dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi “kurumunuzda uygulanan öğretim programı CEFR uyumlu bir öğretmen yetiştirme modeli sunuyor mu?” sorusuna evet yanıtı verenlerin oranı %42.4 iken hayır yanıtı verenlerin yanıtı ise %57.6’dır.

Grafik 10. OBM Uyumlu Program Sunulup Sunulmadığına İlişkin Görüşler

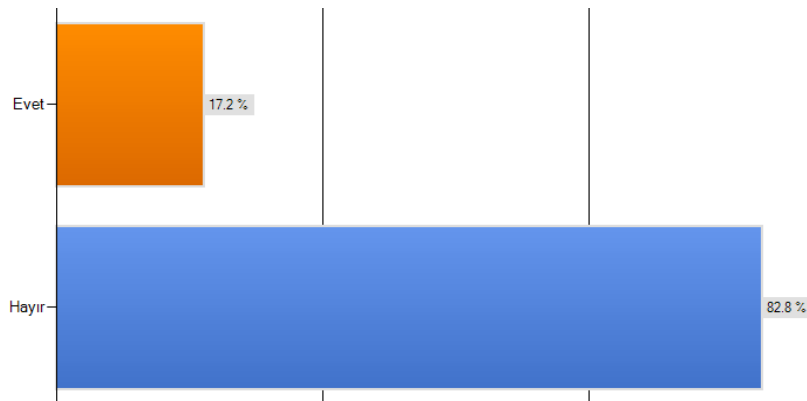


4. 10. Öğretmen Yetiştirme Programı ile İlgili Düşünceler

Katılımcılara öncelikle yabancı dil öğretmen adaylarının OBM ile ilgili yeterince bilgi sahibi olup olmadıkları ile ilgili görüşleri “yabancı dil öğretmen adaylarının OBM ile ilgili yeterince bilgi sahibi olduklarını düşünüyor musunuz? sorusu ile

öğrenilmeye çalışılmıştır. Yapılan çözülemeye göre katılımcıların %82. 8 gibi yüksek bir oranı öğretmen adaylarının OBM ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşünmektedir. %17.2'lik bir kısım ise öğretmen adaylarının yeterince bilgi sahibi olduğu görüşündedirler.

Grafik 11 Öğretmen Adaylarının OBM Bilgisi Hakkında Görüşler



Katılımcılardan “Sizce CEFR uyumlu öğretmen yetiştirme programının özellikleri neler olmalı” sorusu ile bu konu ile ilgili görüşlerini paylaşmaları istenmiş ve verilen yanıtlar maddeleştirilerek verilmiştir (bkz. EK 8). Yapılan çözüleme sonucunda toplam elli dört kazanım ortaya çıkmıştır. Birden fazla tekrar edilen maddelerin tekrar sayıları parantez içerisinde gösterilmiştir. Öneriler alafabetik sırayla aşağıda verilmiştir:

1. Araştırma odaklı (2)
2. Avrupa dil politikaları hakkında farkındalık kazandıran
3. Avrupa vatandaşlığı ile ilgili bilgiler veren
4. Beceri odaklı dil öğretimini düzenleyebilen

5. Çok kültürlü
6. Değerlendirme ölçütlerini bilen
7. Dil becerileri hakkında bilgisi olan
8. Dil düzeyleri hakkında bilgisi olan (4)
9. Dil öğretimi ile ilgili gelişmeleri takip eden
10. Yabancı dili pragmatik yönleriyle öğretebilen
11. Dünyanın her yerinde yabancı dil öğretebilecek donanımda olan
12. Eleştirel bakış açısına sahip olan
13. Öğrencilerine etkili ve doğru iletişim becerileri kazandırabilecek
14. Farklı dil becerileri ile ilgili çeşitli stratejileri kullanabilen
15. Farklı kültürlerin farkında olan
16. Günlük yaşamı yansıtıcı konular düzenleyen
17. Hareketlilik programlarını bilen
18. İletişim becerisi ve iletişim becerisini oluşturan alt becerileri bilen
19. Kazandıkları özellikleri kullanabilen
20. Kendi kendini değerlendirme düzenlemesi yapabilen
21. Kendi kültürü ile farklı kültürleri karşılaştırabilen
22. Kendi öğrenme sürecini değerlendirebilen
23. Kendi yeterliliklerinin farkında olan
24. Kuram ve uygulama bağı kuran (3)
25. Kültürel bilgi aktarımını sağlayan
26. Kültürlerarası etkileşimin farkında olan
27. Kültürlerarası iletişimi öne çıkaran
28. Materyal hazırlamada OBM’de öne çıkan özellikleri dikkate alan

29. Metinde geçen beceri tanımlamalarını bilen
30. OBM hakkında bilgisi olan (2)
31. OBM metni ile bağlantılı araç-gereç geliştirebilen
32. OBM metninin dilbilim ve konuşma çözümlemesi alanlarında sunduğu bilgiden faydalanan
33. OBM metninin felsefi temellerinin farkında olan
34. OBM uyumlu dil öğretim etkinlikleri hazırlayabilen
35. OBM’de belirtilen altı dil düzeyine uygun dil eğitimi almış
36. OBM’de belirtilen dil düzeylerinden öğretecekleri dilde C1/C2 düzeyinde olan
37. OBM’de geçen yeterlilikler ile uyumlu olan
38. OBM’ye uygun kaynak ve ders etkinlikleri oluşturan (2)
39. Ortak dil düzeylerine uygun izlenim geliştiren
40. Öğrenci merkezli bir öğretim düzenleyebilen (2)
41. Öğrencilere bağımsız öğrenme alışkanlıkları kazandırabilecek
42. Öğrencileri çok yönlü değerlendirebilen
43. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayabilen
44. Öğrenme ve öğretim stratejilerini bilen
45. Öğrenmede etkin rol alan
46. Öğreteceği dilin anadili olarak konuşulduğu ülkelerde bulunan
47. Öğretmen yeterliliklerine sahip
48. Ölçme ve değerlendirme özelliklerini bilen
49. Özerklik kazanmış
50. Portfolyo kullanımı hakkında bilgisi olan

51. Proje yazma çalışmaları yapabilen
52. Tüm dil beceri ve alanlarının önemini bilen (2)
53. Yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştiren
54. Yeni yaklaşım ve yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olan öğretmenlerin yetiştirildiği bir öğretmen yetiştirme programı hazırlanmalıdır.

Yapılan çözümlenmede, Türkiye’de görev yapan öğretmen eğitimcilerinin OBM uyumlu öğretmen yetiştirme programı kazanım önerileri ile Almanya örneğinde öğretmenlerin uygulamaya aldıkları ve edindikleri toplam otuz kazanımın örtüştüğü bulunmuştur. Örtüşen kazanımlardan öğretmen yetiştirme program önerisinin hazırlanmasında yararlanılmıştır. Bu otuz kazanım aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 13: Örtüşen Kazanımlar

| |
|--|
| 1. Avrupa dil politikaları hakkında farkındalık kazandıran |
| 2. Avrupa vatandaşlığı ile ilgili bilgiler veren |
| 3. Beceri odaklı dil öğretimini düzenleyebilen |
| 4. Çok kültürlü |
| 5. Değerlendirme ölçütlerini bilen |
| 6. Dil becerileri hakkında bilgisi olan/Dil düzeyleri hakkında bilgisi olan |
| 7. Dil öğretimi ile ilgili gelişmeleri takip eden |
| 8. Öğrencilerine etkili ve doğru iletişim becerileri kazandırabilecek |
| 9. Farklı dil becerileri ile ilgili çeşitli stratejileri kullanabilen |
| 10. Günlük yaşamı yansıtıcı konular düzenleyen |
| 11. Kendi kendini değerlendirme düzenlemesi yapabilen |
| 12. Kendi kültürü ile farklı kültürleri karşılaştırabilen |
| 13. Araç gereç hazırlamada OBM’de öne çıkan özellikleri dikkate alan |
| 14. OBM uyumlu dil öğretim etkinlikleri hazırlayabilen |
| 15. OBM’de belirtilen altı dil düzeyine uygun dil eğitimi almış |
| 16. OBM’de belirtilen dil düzeylerinden öğretecekleri dilde C1/C2 düzeyinde olan |
| 17. OBM’de geçen yeterlilikler ile uyumlu olan |
| 18. Ortak dil düzeylerine uygun izlençe geliştiren |
| 19. Öğrenci merkezli bir öğretim düzenleyebilen |
| 20. Öğrencilere bağımsız öğrenme alışkanlıkları kazandırabilecek |

| |
|---|
| 21. Öğrencileri çok yönlü değerlendirebilen |
| 22. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayabilen |
| 23. Öğrenme ve öğretim stratejilerini bilen |
| 24. Öğreteceği dilin anadili olarak konuşulduğu ülkelerde bulunan |
| 25. Özerklik kazanmış |
| 26. Portfolyo kullanımı hakkında bilgisi olan |
| 27. Proje yazma çalışmaları yapabilen |
| 28. Tüm dil beceri ve alanlarının önemini bilen |
| 29. Yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştiren |
| 30. Yeni yaklaşım ve yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olan |

Katılımcıların verdikleri yanıtlarda öne çıkan bir diğer unsur ise böyle bir öğretmen yetiştirme programında uygulamaya verilmesi gereken önemdir. Katılımcılar öncelikle öğretmen yetiştirme programının hizmetiçi eğitim ile uyumlu olması gerektiğini ve OBM uygulamaları ile Türkiye koşullarının ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiği görüşündedirler. Programda ayrıca araç-gereç hazırlama, sınav değerlendirme, etkinlik oluşturma ve dil becerilerinin geliştirilmesi konusunda uygulamalı çalışmaların bulunması gerektiği görüşü paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarının böylece dil düzeylerinden, dil becerisi alanındaki içeriklere kadar OBM metnini uygulamada kullanıyor olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen yetiştirme programında öğretim elemanlarının da bu konuda bilgi sahibi olması gerektiği görüşü paylaşılmıştır. Uygulama ve kuram bağlantısının öğretmen yetiştirme sürecinde verilen farklı alan dersleri ve uygulama derslerinin içine alınabileceği böylece metnin farklı yönleri ile işlenebileceği önerilmektedir.

4. 11. OBM Uyumlu Program İçin Ders Önerileri

“CEFR uyumlu bir programda hangi derslerin olmasını önerirsiniz?” sorusu ile katılımcıların böyle bir program için ders önerileri alınmıştır. (bkz. EK 9). Katılımcılardan toplam elli iki ders önerisi gelmiştir. Birden fazla katılımcı tarafından önerilen dersler parantez içerisinde belirtilmiştir. Bu dersler alfabetik sıraya göre şöyledir:

- 4 temel dil becerisini geliştiren dersler
- Araç-Gereç geliştirme
- Araştırmacı olarak öğretmen
- Avrupa dil politikaları (2)
- Avrupa vatandaşlığı
- Avrupa ve Türkiye’de OBM uygulamaları
- Bilgisayar destekli dil eğitimi
- Bilişsel stratejiler (eleştirel düşüncüyü içeren)
- CEFR uyumlu dört dil becerisinin geliştirildiği dersler
- Corpus linguistics
- Çağdaş öğretim yöntemleri ve uygulamaları
- Çözümleme
- Dil becerilerinin öğretimi
- Dinleme ve konuşma
- Düşünme becerilerini geliştiren dersler
- Edimbilim ve dil öğretimi (2)

Eğitim yöntemleri

Evrensel ölçütlerin incelendiği dersler

Görev odaklı dil ğretimi

İletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik dersler (2)

İngilizce ğretiminde yapılandırıcılık

İş İngilizcesi

Karşılaştırmalı dilbilgisi

Kitap inceleme dersleri

Konuşma becerileri

Konuşma ve dinleme ğretimi

Konuşma-anlama

Kültürel eşitlilik

Kültürlerarası iletişim

Kültürlerarası iletişim ve etkileşim

Kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası farkındalık

OBM

OBM'ye giriş

Okuma

Okuma ve konuşma

Okuma ve yazma (2)

Okuma ve yazma ğretimi

Görev odaklı dil ğretimi

Öğrencileri güdüleme

Öğrenen zerkliği (4)

Öğrenme stratejileri (4)

Öğretmenler için konuşma çözümlemesi

Ölçme ve değerlendirme (yeni bakış açılarını içerecek biçimde) (2)

Proje yazımı

Teknolojinin dil öğretiminde kullanımı

Toplum bilimleri ile ilgili herhangi bir ders

Toplumda konuşma

Yabancı dil öğretiminde kültür

Yaklaşım

Yaşam boyu öğrenme

Yazma

Yöntem dersleri

Yukarıdaki ders önerileri dışında katılımcıların çoğu yeni ve tek ders yerine tüm derslerde dersin içeriğine uygun olarak OBM metninin ilgili kısımlarının içeriğe alınması gerektiği önerisini getirmişlerdir. Tüm derslerin tekrar düzenlenerek OBM’de öne çıkan özelliklere göre uyarlama yapılması da gelen öneriler arasındadır. Öğretmenlik uygulamalarının düzenlemelerinde de OBM ilkelerinden yararlanılması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

4. 12. OBM Uyumlu Programda Bulunması Gereken Özellikler

Anketin son sorusunda anket geliştirme sürecinde oluşturulup son biçimi verilen 35 maddeye yer verilmiş ve katılımcıların bu maddeler ile ilgili görüşlerini “programda yer almalı”, “kararsızım” ve “programda yer almasına gerek yok” seçeneklerinden birini seçerek bildirmeleri istenmiştir. Her madde için yüzdelik değişimle beraber katılımcıların büyük oranı tüm maddelerin programda yer alması gerektiği görüşündedirler (bkz. EK 9). Aşağıda maddeler yüzdeliklerine göre sıralanmıştır:

Tablo 14: OBM Uyumlu Program Özellikleri Uzman Görüşleri

| Madde | Yüzdelik |
|--|----------|
| 5) Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılmalarını sağlayan destekleyici bir ortam oluşturabilir. | 96.8% |
| 6) Öğrenciler sözlü iletişimde yer aldıklarında iletişim stratejileri kullanmalarına yardımcı olabilir. | 96.8% |
| 7) Öğrencilerin farklı metin türlerinin (mektup, rapor vb.) farkında olmaları ve uygun dil kullanmalarına yardımcı olmak için anlamlı yazma etkinliklerini değerlendirebilir ve seçebilir. | 96.8% |
| 8) Farklı dinleme stratejilerini geliştirmek ve uygulamak için değişik etkinlikler seçebilir ve tasarlayabilir. | 96.8% |
| 20) Öğrencilerde farkındalık oluşturmak ve var olan bilgilerini arttırmak için etkinlikler tasarlayabilir. | 95.3% |
| 10) Okumanın amacına göre öğrencilerin farklı okuma stratejileri geliştirmeleri ve kullanmaları için değişik etkinlikler düzenleyebilir. | 95.2% |
| 11) Öğrencilerin eleştirel okuma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. | 95.2% |
| 15) Öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını geliştiren etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir. | 95.2% |
| 27) Öğrencileri etkinliklerde hedef dili kullanmaları için cesaretlendirebilir. | 95.2% |
| 26) Öğrencilerin uygun öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. | 93.8% |
| 12) Öğrencilerin sözlü ve yazılı ortamlarda yeni kelimeler kullanmalarına yardımcı olacak görevler (task) seçebilir ve değerlendirebilir. | 93.7% |

| | |
|---|-------|
| 13) Öğrencilerin kendi ve diğer kültürlerle ilgili anlayış ve bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olan ve öğrencilerin ilgisini uyandıran bir dizi metin, kaynak materyaller ve etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir. | 93.7% |
| 28) Öğrencilerin var olan bilgileri ve yeterliklerini yansıtmasına yardımcı olacak çeşitli etkinlikleri değerlendirebilir ve seçebilir. | 93.5% |
| 2) Başka dilleri öğrenmenin kişisel, entellektüel ve kültürel değerini anlayabilir. | 92.2% |
| 29) Öğrencilerin belirli dil öğrenme ve çalışma stratejileri geliştirmelerine ve yansıtmasına yardımcı olan görevler (tasks) seçebilir ve değerlendirebilir. | 92.1% |
| 16) Öğrenciler için uygun olan etkinlikler ve “Bilgi Teknolojileri” materyallerini seçebilir ve sınıfta kullanabilir. | 92.1% |
| 35) Sözlü ve yazılı dilde ortaya çıkan yanlışlarla güven ve iletişimi zayıflatmadan ve öğrenme sürecini destekleyerek başa çıkabilir. | 92.1% |
| 25) Öğrettiklerini öğrencilerin ön bilgisi ve dil öğrenme deneyimleri ile ilişkilendirebilir. | 90.6% |
| 21) Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate almak için etkinlikleri dengeleyebilir ve çeşitlendirebilir. | 90.6% |
| 3) Öğretimini yönlendirmesi için uygun dil, öğrenme, kültür vb. kuramlardan ve ilgili araştırma sonuçlarından yararlanabilir. | 90.6% |
| 17) Etkinlikleri çok çeşitli yeti ve becerileri içermesi için dengeleyebilir ve çeşitlendirebilir. | 90.5% |
| 30) Öğrencileri bireysel ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda etkinlik ve görev (task) seçmeleri için destekleyebilir. | 90.5% |
| 1) Avrupa dokümanlarının (CEFR, ELP gibi) içeriğini anlayabilir ve öğretimine uygun bir biçimde bütünleştirebilir. | 89.1% |
| 18) Dil ve kültürün birbiri ile olan bağınu vurgulayan etkinlikler planlayabilir. | 89.1% |
| 23) Öğrenci etkileşimi ve öğrenci sunumları için planlama yapabilir. | 88.9% |
| 14) Öğrencilerin sosyokültürel yetilerini geliştirmelerine yardım eden etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir. | 87.3% |
| 33) Ortak Başvuru Metni (CEFR) içindeki değerlendirme ölçeklerini kullanabilir. | 87.3% |
| 31) Kendi başına ya da diğer öğretmenlerle işbirliği içinde alanlar arası proje çalışması planlayabilir ve organize edebilir. | 87.3% |
| 34) Öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu (ELP) kullanmalarına yardımcı olabilir. | 85.5% |
| 24) Ders planını uygularken esnek olabilir ve ders süresince öğrencilerin ilgilerini dikkate alabilir. | 84.4% |
| 32) Portfolyo çalışmasını yapılandırıp planlayabilir. | 84.1% |
| 19) Hedef dili kullanarak diğer konuların öğelerini öğretmeyi planlayabilir. | 82.8% |
| 22) Öğrencileri ders planlamasına katabilir. | 77.8% |
| 4) Okulunda var olan yönetsel zorlukları ve kaynak kısıtlıklarını fark edebilir ve öğretimini uygun biçimde uyarlayabilir. | 70.3% |

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi öğretmen eğitimcileri ankette sunulan tüm “yapabilir” maddelerinin öğretmen yetiştirme programında yer alması gerektiğini düşünmektedirler. En düşük yüzdeler %70 ile “Okulunda var olan yönetsel zorlukları ve kaynak sıkıntılarını fark edebilir ve öğretimini uygun biçimde uyarlayabilir” olan dördüncü maddeye aittir. Tabloda ilk dört sırada verilen maddeler %96.8 ile en fazla yüzdeliğe sahip olan maddelerdir.

5. YABANCI DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAM ÖNERİSİ

Bu bölümde, Avrupa Komisyonu tarafından düzenlenen ve Avrupa Birliği içinde ortak yabancı dil öğretim standartlarını ortaya koyan “Ortak Başvuru Metnine” uygun bir biçimde, Türkiye bağlamı için “Yabancı Dil Öğretmenleri Yetiştirme Program Önerisi” sunulacaktır. Bu program önerisinin geliştirilmesinde Türk eğitim sistemi, yükseköğretim sistemi, Avrupa Birliğinde yapılan çalışmalar, Avrupa Komisyonuna üye ülke örnekleri ve tez araştırmasının yapıldığı Federal Almanya örneği dayanak olarak alınmıştır. Türkiye ortamının ve Avrupa Birliği ortamının yapılan kaynak taraması ile incelenmesi ortak özelliklerin saptanmasına yardımcı olmuştur.

5. 1. Öğretmen Yeterlilikleri Kavramı ve Türkiye’de Yürütülen Çalışmalar

Öğretmenlerin kazanması gereken özellik ve yeterlilikler toplumlara, kültürlere, dünyadaki yeniliklere göre sürekli değişebilmektedir. Celep bu kavramı (2004: 27) “Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır” olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanı ise öğretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanması” olarak tanımlanmaktadır. Bologna sürecinin Türkiye’de uygulanması ile

yapılan çalışmalar kapsamında, yükseköğretimde “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” hazırlanmıştır (Erdil, 2008). Bu yeterlilikler çerçevesi terimlerin tanımlanması ile başlamıştır. Buna göre yükseköğretim açısından yeterlilik, “bir eğitim kademesini başarıyla tamamlayan bir kişinin neleri bileceğinin, neleri yapabileceğinin ve nelere yetkin olacağıının” tanımıdır. “Yeterlilikler Çerçevesi” bunu düzenler ve sınıflarken “Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi” ise ülkelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik gerçeklerine en yakın tanımları ve yaklaşımları içeren, ulusal ve uluslararası paydaşların da katılımının sağlandığı bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Erdil, 2008: 26). Bu süreçte aynı zamanda öğrenme çıktıları ile ilgili açıklamalar da yapılmıştır. Bu açıklamalara göre öğrenme çıktıları öğrenci merkezlidir ve öğretimin amacını değil öğrencinin öğrenme başarısını anlatır. Ayrıca, çıktılar öğrencinin ne bileceğini, ne anlayabileceğini ve ne yapabileceğini bilgi, beceri ve yetkinliklerle ifade etmektedir. Öğrenme çıktıları “bilgi”, “bilgiyi kullanma becerileri”, “özel alanlarla ilgili beceriler”, “anahtar/aktarılabılır beceriler” bileşenlerinden oluşur (Erdil, 2008: 26–27). Bu çalışmada ayrıca “yeterlilik” ve “yetkinlik” arasındaki fark da belirtilmiştir. Yetkinlik (competence) kazanılmış bilgi ve becerilerin karşılaşılan farklı durum ve konularda ustalıkla, etkin bir biçimde kullanabilme yeterliliğidir. Bir başka tanımlamada ise yetkinlik, çalışma veya öğrenim ortamında bilgi, beceri ve kişisel, sosyal ya da yöntemsel kabiliyetleri kullanabilmektir. YÖK tarafından yapılan bir başka tanımlamada ise “yeterlik” (qualification) başarıyla tamamlanan bir yükseköğretim programının öngörülen öğrenme çıktılarının onaylanması ve bunun sonucunda yetkili bir otorite tarafından basılı olarak belgelendirilmesi olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda, “yetkinlik” bilginin yanı sıra kişisel, sosyal ve kuramsal

becerileri değişik ortamlarda kullanabilme yeteneğidir (Yükseköğretim Kurulu, 2009: 10).

“Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi” kısa adıyla TYUYÇ, Türkiye’nin 2001 yılında Bologna sürecine dahil olması ve 2004 yılında Lizbon Tanıma Sözleşmesini imzalaması ve 2007 yılında onaylayarak yürürlüğe girmesi gelişmeleri ışığında Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) için geliştirilen Avrupa Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (EHEA) ortak kararına katılımının sonucudur (bkz. EK 5). Yeterliklerin oluşturulmasında görevlendirilen komisyon, çalışmalarını 2007 yılında tamamlamış ve yükseköğretim kurumlarının görüşlerine sunmuştur. 2008 yılında yenilenen komisyona ek olarak “Yükseköğretim Yeterlikler Çalışma Grubu” da kurulmuştur. TYUYÇ’ nin oluşturulma sürecinde yaşam boyu öğrenimi ve mesleki eğitimi de içeren EQF-LLL (European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF-LLL- Avrupa Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikler Çerçevesi) yaklaşımı benimsenerek bu çerçevenin düzey tanımlayıcılarından yararlanılmıştır. Böylece, TYUYÇ Avrupa Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi ile uyumlu olarak lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyleri öğrenme çıktılarını sunmakta ve yeterliklerin tanımlanmasında günümüze kadar yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2009: 2- 10). Yapılan çerçeve çalışmasında her bir düzey, öğrenme çıktıları “bilgi” (kuramsal, uygulamalı), “beceriler” (kavramsal/bilişsel, uygulamalı), “kişisel ve mesleki yetkinlikler” (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve “sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik” başlıkları altında tanımlanmıştır.

Çalışmada aday öğretmenler (ilk öğretmenlik eğitimine almaya hak kazanan) için bir yeterlilik modeli hazırlanması amaçlandığından TYUYÇ’ nin lisans öğrenme çıktıları burada paylaşılacaktır. Buna göre lisans derecesini tamamlayan öğrencilerin kazanması öngörülen bilgi (kuramsal, uygulamalı) alanı çıktıları şöyledir: “Ortaöğretimde kazanılan yeterliklere dayalı olarak alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç –gereçleri ve diğer bilimsel kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olmak”. Beceriler (kavramsal, bilişsel uygulamalı) düzeyinde ise “alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilmek, alanındaki kavram ve düşünceleri bilimsel yöntemlerle inceleyebilmek, verileri yorumlayabilmek ve değerlendirebilmek, sorunları tanımlayabilmek, analiz edebilmek, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirebilmek” biçiminde tanımlanmıştır. “Kişisel ve Mesleki Yetkinlikler” üç alt başlığa bölünmüştür. Buna göre, “bağımsız çalışabilme, sorumluluk alabilme yetkinliği” kapsamında öğrencilerden beklenen “uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilmeleri, sorumluluğu altında çalışanların mesleki gelişimine yönelik etkinlikleri planlayabilmeleri ve yönetebilmeleridir”. “Öğrenme yetkinliğinde” ise öğrenme çıktıları “edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilmek, öğrenme gereksinimlerini belirleyebilmek ve öğrenmesini yönlendirebilmektir”. “İletişim ve sosyal yetkinlik” alanının öğrenme çıktıları diğerlerine göre daha fazladır. Bu çıktılar şöyledir: “alanıyla ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirebilmek; düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini yazılı ve sözlü olarak aktarabilmek, düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan

kişilerle paylaşabilmek, bir yabancı dili kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilmek ve meslektaşları ile iletişim kurabilmek (“European Language Portfolio Global Scale”, Level B1) alanının gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilmek (“European Computer Driving Licence”, Advanced Level). En son alan olan “Alana özgü ve mesleki yetkinlik” alanı kapsamına “alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, duyurulması ve uygulanması aşamalarında toplumsal, bilimsel ve etik değerlere sahip olmak, sosyal hakların evrenselliğine değer veren, sosyal adalet bilincini kazanmış, kalite yönetimi ve süreçleri ile çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahip olmak” öğrenme çıktıları alınmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2009: 29).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretmen yeterlilikleri çalışması kapsamında ise “genel yeterlilikler”, “özel alan yeterlilikleri”, “yeterlilik alanı”, “yeterlilik” ve “alt yeterlilik” kavramları tanımlanmıştır (MEB- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008). Buna göre, genel yeterlilikler öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak verilirken, yeterlik ise bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma olarak tanımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı başkanlığında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar Avrupa Komisyonu ile yapılan finansman anlaşması ile yürürlüğe girmiştir². Bu proje doküman incelemesi ile başlamış ve öncelikli olarak “hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Sonrasında eğitimdeki paydaşların ve farklı

² 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45’inci maddesi hükümleri kapsamında Temel Eğitime Destek Projesi içerisinde projelendirilerek (8 Şubat 2000).

kurumların katılımı ile çalıştaylar düzenlenmiş ve “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı” oluşturulmuştur. Taslaklar farklı paydaşların katıldığı komisyonlarca değerlendirilmiş ve göstergelerde çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Uygulama ve geribildirimler ile öntaslak çalışmasına 2008 yılında son biçimi verilerek Talim ve Terbiye Kurulu tarafından uygun bulunması ile yürürlüğe girmiştir. Bu çalışmada ilköğretim kademesi öğretmenlerinin alanlarına özgün olarak toplam 16 alanda “özel alan yeterlikleri” geliştirilmiştir. İngilizce bu alanlardan birisidir ve diğer yabancı dillerin öğretmenleri ya da genel olarak yabancı dil öğretmenleri için yeterlikler hazırlanmamıştır.

On beş kişilik öğretmen ve uzmandan oluşan komisyon tarafından, diğer alanlarda olduğu gibi, İngilizce öğretmen yeterliklerinin performans göstergeleri, ana başlıklar ve ana başlıklar altında yer alan alt başlıklar ile gösterilmiştir. Her performans göstergesi içinde A1, A2 ve A3 olmak üzere toplam üç uygulama düzeyi belirlenmiştir. Bunun yanı sıra her üst başlığın kapsamı verilmiştir. Aşağıda “İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanı gösterilmektedir (MEB- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008: 60):

1-İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme

Kapsam: Bu alan İngilizce öğrenme-öğretme sürecini planlama, amaca uygun olarak düzenleme, araç-gereç hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlik:**1-İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme****Performans Göstergesi**

| A1 Düzeyi | A2 Düzeyi | A3 Düzeyi |
|---|---|---|
| İngilizce öğretimi programı doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecini planlar. | Öğretim sürecini genel olarak öğrencilerin dil gelişim düzeylerini, öğrenme stillerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlar. | Öğretim sürecini öğrencilerin tamamının dil gelişim düzeyleri ile öğrenme stillerine uygun ve esnek olarak planlar. |

İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri kapsamında hazırlanan toplam 5 ana yeterlik ve 36 alt yeterlik, yukarıdaki örnekte verildiği gibi sunulmuştur. Bu beş ana yeterlik alanı sırasıyla şöyledir: 1) İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme, 2) Dil Becerilerini Geliştirme, 3) Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme, 4) Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma ve 5) İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama.

Öğretmen yetiştirme programlarının çoğu öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum, davranış, bilgi ve beceriyi genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yolu ile kazandırmaya çalışmaktadır. Akyüz' ün (2009: 428) belirttiği gibi AB'ne uyum sürecinde öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini yükseltmek, öğretmene kendini geliştirme, iş doyumunu ve yüksek "güdülenme" olanakları sağlamak, bazı değişikliklerin yapılma gerekliliğinin olduğu alanlar arasındadır.

Öğretmen yetiştirme program önerisi oluşturma sürecinde öğretmen yeterlilikleri, yetkinliği ve Avrupa Birliği öğretmen yetiştirme süreçleri ile ilgili yürütülmüş olan

tez çalışmaları da incelenmiştir. Türkiye’de “öğretmen yeterlilikleri” konusuna değinen 148 tez bulunmuş ve bu tezler incelenmiştir. Ancak, tezlerin birçoğu yabancı dil öğretimi ile ilişkili değildir. Yabancı dil öğretimi ile ilişkili olan bazı tez çalışmaları ise içerisinde yeterlilik konusuna değinilmesine karşın öğrencilerin ya da öğretmenlerin yabancı dildeki yeterliliklerine odaklanmaktadır. Bu nedenle aşağıda, program oluşturma sürecine katkı sağlayacağı düşünülen çalışmalar derlenmiştir. Derleme, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Ulusal Tez Merkezinin paylaştığı araştırmalar ile sınırlıdır.

Doğan (2009) çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunların düzeylerini belirlemek amacı ile öğretmenlere yönelik bir anket uygulamıştır. Araştırma kapsamına 2008–2009 öğretim yılında İstanbul ilinin üç semtinde görev yapan İngilizce öğretmenleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim tekniklerinde ortalamanın üstü yeterlilik algısına sahip oldukları, farklı öğretim teknikleri kullanabilme konusunda ise kendilerini daha düşük oranlarda yeterli gördükleri bulunmuştur. Yeterli değerlendirme araçları kullanma konusunda öğretmenlerin kendilerini yüksek oranda yeterli görmedikleri ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda da kendilerini ortalamanın altında, düşük oranlarda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ayrıca kültürel bilgilerin aktarılması konusunda düşük oranda yeterlilik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yavuz (2005) üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri ile ilgili araştırmasında özel üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yüksek oranda yeterlilik

sergiledikleri, öğrencileri güdülemede ise düşük yeterlilik sağladıkları, yöntem ve strateji konusunda ortalamanın üzerinde ve öğrencilerin derse katılımını sağlama konusunda ise yüksek oranda yeterlilik sağladıkları bulunmuştur. Özdemir (2007) ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretmenlerinin yöntem-teknik, teknoloji kullanımı açısından yeterliliklerini saptamak amacı ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımı bakımından kendilerini yeterli ancak teknoloji kullanımı açısından daha yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur. Yılmaz (2005), İngilizce bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce gereksinim çözümlemesi yolu ile topladığı veri sonucunda, öğrencilerin yabancı dili iletişimsel beceriler amacı ile yeterince kullanamadıkları ve mevcut programların iletişimsel becerileri geliştirme açısından yetersiz kaldığı sonucuna varmıştır. Çınar (2010) ise İngiliz dili eğitimi ve Alman dili eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleği ve kendi mesleki yetilerine ilişkin görüşlerini alarak öğrencilerin bakış açıları ve bilgi düzeylerini irdelemiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı öğretmenlik mesleğine iyi hazırlanmadıklarını ve üniversite öğretim elemanlarının bilgi ve deneyimlerine kısmen güvencediklerini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı öğretmenlik mesleğine hazır olmadığını düşünmekte ve bu öğrencilerin yarısı sınıf arkadaşlarının iyi bir öğretmen olacağı konusunda da şüphe duymaktadırlar. Araştırmada, ayrıca öğrenciler birçok yeni yöntem ve yaklaşımla ilgili bilgileri sahibi olduklarını belirtmelerine karşın uygulamada bu birikimlerini kısmen kullanabildikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretecekleri yabancı dildeki dil becerileri ile ilgili değerlendirmeleri de ilgi çekicidir. Öğrenciler dört dil becerinde eksiklikleri olduğu inancındadırlar ancak “konuşma” ve “yazma” becerilerini içeren üretimsel dil

becerilerinde daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Araştırma sonucunda eğitim fakültelerinin bu becerileri geliştirme konusunda yeterli düzenlemeler yapamadığı yargısına varılmıştır. Şahenk (2009), Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde devlet ve özel ilköğretim okullarında 4, 5,6, 7, ve 8.sınıflarda yabancı dil dersi veren yabancı dil öğretmenlerinin dört temel dil becerisi yeterlilik algıları ile yabancı dil kullanma sıklıkları arasında ilişki olup olmadığını saptanmasının amaçlandığı araştırmasında, Avrupa dil gelişim dosyasında yer alan “kendini değerlendirme” tablosundan yararlanılarak “yabancı dil öğretmenlerinin yeterlilik algıları ölçeğini” kullanmıştır. Elde edilen veri sonuçlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde yeterlilik algılarının dinleme, yazma ve okuma becerilerinde yüksek olduğu ancak konuşma becerisinde orta düzeyde olduğu ve mezun oldukları fakülte, meslekte geçirdikleri yıl, hizmetiçi eğitim alıp almadıklarına göre yabancı dili kullanma sıklıklarında farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Öğretmen yeterlikleri ile kapsamlı bir araştırma projesi yönetici, uygulayıcı ve akademisyenlerin katılımı ile Türk Eğitim Derneği (Türk Eğitim Derneği, 2009) tarafından yürütülerek raporlaştırılmıştır. Araştırma kapsamında ABD, Avustralya, İngiltere ve İrlanda’da öğretmenlik mesleği standartları³ ve bu standartlar ile ilgili genel kavramlar incelenmiş ve sonrasında ise belirlenen 12 bölgede çalışan öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilere ulaşılarak katılımcıların öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında görüşleri alınmıştır. TED öğretmen yeterlikleri alan

³ Raporda “yeterlik”, “standart”, ve “nitelik” kavramlarının birbiri yerine kullanılmasının kavramsal kargaşaya neden olduğu belirtilerek Avustralya, ABD ve İngiltere gibi pek çok ülkede öğretmen yeterlikleri yerine “öğretmen standartları” kavramının kullanıldığı savunulmaktadır (TED, 2009:4).

araştırması bulgularına göre “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” ile ilgili durumlardan bazıları şunlardır⁴ (Türk Eğitim Derneği, 2009: 23- 30):

- *Öğretmenlerin mesleki gelişimi için düzenlenen etkinlik ve öğretmenlik mesleki çabalarının yetersizliği*
- *Okul gelişimi ve yönetim çalışmaları kapsamında öğretmen katılımının yetersizliği*
- *Öğrencilerin gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklarını belirlemek için yapılan çalışmaların yetersizliği*
- *Öğretmenlerin ödev ve sınıf dışı çalışmaları öğrencilerin bireysel farklılıkları, başarı düzeyleri ve çevresel etmenlere göre uyarlamada yetersiz kalmaları*
- *Öğretmenlerin yarısının eğitim teknolojilerini kullanmamaları*
- *Öğretmenlerin yenilenen programların gerektirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yollarını kullanma konusunda yetersiz kalmaları*
- *Velileri tanıma ve bilgilendirme konusunda yetersizlik*
- *Okul-çevre ilişkileri ve çevre olanaklarından yararlanma konusunda yetersizlik*

Yukarıda belirtilen durumlar ve diğer sonuçlarla ilgili öneriler de getirilmiştir. Bu önerilerde özellikle “Öğretmen Yetiştirme Komitesi”, “YÖK” ve “MEB” işbirliği, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi, öğretmen yeterliklerinin

⁴ Araştırma raporunda toplam 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 katılımcıdan toplanan verinin çözümlenmesi ile ulaşılan bulgular toplam 7 başlık altında paylaşılmaktadır. Bu metne tez çalışmasının konusu ile ilişkili olanlar alınmıştır.

uygulama (stajyerlik) dönemi ve hizmetiçi eğitim ile ilişkilendirilmesi üzerinde durulmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2009: 31- 37).

Yapılan tez, araştırma, rapor ve benzeri akademik çalışmaların incelenmesi ile yapılan kaynak taraması sonunda bu çalışmanın konusu ile kısmen örtüşen tek bir ulusal tez çalışması bulunmuştur. Karacaoğlu (2008) tarafından yürütülen bu çalışmanın amacı AB uyum sürecinde Türkiye’de gereksinim duyulan öğretmen yeterliklerinin ve öğretmenlerin belirlenen yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda eğitim fakülteleri öğretim görevlileri, görev yapan öğretmenler ve öğretmen adaylarından delphi tekniği ve anket yolu ile veri toplanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri sonucunda toplam üç alanda 137 yeterlilik ortaya çıkmıştır. Bu yeterlilikler doğrultusunda öğretmenlerin yeterlilik algıları saptanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini en düşük düzeyde gördükleri yeterlilik alanı bilimsel çalışmalara katılımıdır. Öğretmenler alan ve meslek bilgisinde ise kendilerini oldukça yeterli bulmaktadırlar. Meslek bilgisi yeterlilikleri öğretmenler tarafından yeterince önemsenmemesine karşın katılımcılar iletişim, hoşgörü, mesleğini sevme gibi özelliklerin bir öğretmende bulunması gereken özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Karacaoğlu’ nun araştırmasında ayrıca hizmetiçi eğitim almış olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere göre alan bilgisindeki yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

5. 2. Öğretmen Yeterlilikleri ve AB’de Yürütülen Çalışmalar

Bologna Deklarasyonunun uygulanmaya başlaması ile ulusal ve Avrupa düzeyinde özellikle de Avrupa Komisyonu içerisinde yükseköğretimin amaçlarının nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmalar hız kazanmıştır. Bu tartışmalar ile yüksek öğretimin genel amaçlarının “iş piyasasına hazırlık”, “demokratik bir toplumda etkin vatandaşlar yetiştirme”, “kişisel gelişim”, “yayılmış ve gelişmiş bilgi temelini geliştirme” olarak belirlenmiştir. Bir gereklilik olarak geliştirilen “yeterlilikler çerçevesi” sunulan belirli bir eğitim sistemindeki her çeşit yeterliliğin sistematik bir tanımlamasını sağlamak ve öğrencilerin bunları nasıl idare edeceklerine ilişkin yollar sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, yeterliliklerin eğitimin tüm amaçlarını kapsayacak biçimde tanımlanması ve çok yönlü olması salık verilmektedir (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005: 20- 29). Bu çalışmalar süresince kavram karmaşasının önüne geçmek amacı ile ortak kavramlar kullanılmıştır. Buna göre profil, “yeterlik alanlarının ya özel konusu ya da yeterlilikler kümelerinin veya aynı amacı paylaşan farklı alanlardan programların bir araya getirilmesidir”. Yükseköğretimde yeterlilik tanımı ise “yetkin bir organ tarafından verilen herhangi bir diploma, sertifika ya da derecenin belirli öğrenme çıktılarını sağlaması” olarak verilmiştir. Yeterlilik tanımları da net bir referans sağlayan çalışmanın çıktılarının açıklamalarıdır. Birbirleri ile ilişkili olan bir diğer kavram olan öğrenme çıktıları, bir öğrencinin ne bilmesi, anlaması ve belirli bir sürenin sonunda ne yapabiliyor olduğunun açıklamalarıdır.

2004 yılında gerçekleştirilen Edinburg konferansında eğitim çıktıları şöyle tanımlanmaktadır: “bir öğrenme sürecinin sonucunda öğrencinin biliyor, anlıyor ve yapabiliyor beklentisi olan durumlar/ifadeler” (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005: 37). Bu ortak kavramların belirlenmesinden sonra “Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesinin (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area) Avrupa ulusal yükseköğretim yeterlilikler çerçeveleri ile içerdikleri yeterlilikler arasındaki ilişkiyi şeffaflaştıran ve ulusal çerçeveler arasındaki işleyişi eklemlen kapsayıcı bir çerçeve olduğu belirtilmektedir (s: 29- 30). Avrupa Komisyonu, Eğitim ve Kültür biriminin yürüttüğü bu uzun süreçli yeterlilikler çalışması öncelikli alan olarak “öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin nitelikleri ve yeterliliklerinin geliştirilmesini” (European Commission, 2004: 29-30) salık vermektedir. Komisyon bu doğrultuda ortak Avrupa öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri ilkelerini hazırlamıştır. Ulusal düzeyde bu alandaki çalışmaları destekleyen birlik, içerisinde nasıl öğretmenler istendiğinin bir çerçevesini sunmaktadır. Ortak Avrupa ilkeleri şöyle sıralanmaktadır (European Commission, 2005 :2-3):

- a) Öğretmenler üniversite mezunları olmalı ve mesleki eğitim alanında çalışan öğretmenler ise kendi alanlarında oldukça yetkin olmanın yanı sıra uygun eğitsel yeterliliklere sahip olmalıdır. Öğretmenler kendi mesleklerinde ilerlemek ve yeterliliklerini geliştirmek amacı ile eğitimlerine en üst düzeyde devam etme şansına sahip olmalıdırlar. Öğretmenler kapsamlı alan bilgisi, iyi bir eğitim bilgisi, öğrencileri yönlendirme ve destekleme becerileri ve

eğitimin sosyal ve kültürel yönlerini anlamayı sağlayan disiplinlerarası bir öğretmen eğitimi almalıdırlar.

- b) Öğretmenler meslek yaşantılarında da desteklenmelidirler. Ayrıca, bilgilerini yenileme olanakları olmalı ve bilgi toplumunun içinde yer almak için araştırmaya katılmalıdırlar. Eğitim sektörü dışındaki alanları da içeren profesyonel gelişime etkin katılımları desteklenmelidir.
- c) Hareketlilik, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimin ana unsuru olmalıdır. Öğretmenlerin Avrupa projelerine katılımları ve başka Avrupa ülkelerinde mesleki gelişim amaçlı öğrenim görmeleri desteklenmelidir. Ayrıca, eğitimin farklı kademeleri arasında ve eğitim alanı içindeki farklı meslekler arasında da hareketlilik olmalıdır.
- d) Öğretmen eğitimi veren kurumlar, okullar, yerel çalışma ortamları, iş odaklı öğretim kurumları ve diğer paydaşlarla işbirliği yapacak biçimde düzenlemelidirler. Uygulamalardan bu kurumlar yararlanmalı ve yapılan işbirlikleri uygulama becerilerinin gelişimi ve öğretmen adayları ve öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerine geribildirim vermelerine olanak sağlamalıdır.

Avrupa Modern Diller Merkezi (The European Centre for Modern Language-ECML) önerisi ile beş farklı ülkeden katılan uzmanlar temel yeterlilikler yolu ile öğretmen eğitimine odaklanmak, yabancı dil öğretimi ile ilişkili yeterlilik tanımları oluşturmak

ve öğretmen adaylarının (öğrencilerin) bilgi, beceri ve değerlerini yansıtacakları bir portfolyo çalışmasının içine bu yeterlilikleri almak amacını güderek “Yabancı Dil Öğretmenleri için Avrupa Portfolyosu” (the European Portfolio for Student Teachers of Languages-EPOSTL) geliştirmişlerdir. Portfolyoda tanımlamalar OBM’de olduğu gibi “yapabilirim” tanımlamaları ile ifadelendirilmiştir. OBM’de verilen bazı açıklamalar dil öğrenimi yerine dil öğretimi olarak değiştirilerek belli bir kapsama kadar portfolyoya alınmıştır. Portfolyo üç ana kısma ayrılmıştır. Bunlar, a) öğrencilerin genel soruları yanıtladığı ve “yapabilirim” ifadelerinin bulunduğu bireysel rapor, b) öz değerlendirme ve yansıtmaya odaklanan öz-değerlendirme bölümü ve c) öz-değerlendirme çıktılarının gösterilmesi, gelişimin kanıtlanması ve örnek çalışmaların belgelenmesi amacını taşıyan belgelendirme kısmı (Newby, 2007: 23- 24). Portfolyoda yer alan ve hem öğretmen adayının kendini değerlendirmesi hem de öğretmen eğitimcilerinin değerlendirme yapmalarını sağlayan betimlemeler belli konu başlıkları altında toplanmıştır. Aşağıda konu başlıkları örnekleri ile verilmiştir (Strakova, 2009: 80):

- İçerik- “Ulusal ve yerel öğretim planının gerekliklerini anlayabilirim”.
- Yöntem-“Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımlarını sağlayan destekleyici bir ortam sağlayabilirim”.
- Kaynaklar-“Ders kitabından öğrencilerime uygun alıştırmaları seçebilirim”
- Ders Planı-“Her ders için belirli amaçlar seçebilirim”
- Dersin Yönetimi-“Dersi güdüleyici bir başlangıç yapabilirim”

- Bağımsız Öğrenme-“Öğrencilere kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için yardımcı olabilirim”
- Öğrenmenin Değerlendirilmesi-“Bir öğrencinin güçlü yönlerini belirleyebilirim”.

Portfolyo çalışmasında yukarıdaki her bölüm için açıklama yapılmıştır. Her ana konu ayrıca alt başlıklara bölünmüştür. Örneğin, “dersin yönetimi” konusunda ders planlarını kullanma, içerik, öğrencilerle etkileşim, sınıf yönetimi ve sınıf dili alt başlıkları yer almıştır. Portfolyoya ayrıca terimler sözlüğü ve kullanıcı için açıklamalar bölümü de eklenmiştir. Öğretmen adayının/öğrencinin kendini değerlendirmesi amacı ile verilen her betimlemenin altında bir tablo bulunmaktadır. Böylece öğrenciler, bu betimlemeleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve gerçekleştirdi ise hangi tarihlerde gerçekleştirildiğini yazabileceklerdir (Newby ve diğerleri, 2007).

Yabancı dil öğretmenleri ile ilgili bir profil çalışması oluşturmak amacı ile yürütülen önemli bir araştırma, yine Avrupa Birliği eğitim ve kültür komisyonunun önderliğinde, Southampton üniversitesinde kurulan bir ekip tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada, Avrupa Birliğinin 2000 yılında dil öğretimi ve öğrenimini geliştirmek amacı ile başlattığı girişimler ve ardından 2001 yılında Avrupa diller yılı çalışması ve 2002 yılında Avrupa Komisyonu Barcelona toplantısında alınan küçük yaştan itibaren anadilin yanı sıra en az iki dil öğrenilmeli kararı etkili olmuştur. “Dil Öğretmeni Eğitimi İçin Avrupa Profili: Bir Referans Çerçevesi” (European Profile for Language Teacher Education-a Frame of

Reference) olarak adlandırılan rapor 2004 yılında tamamlanmıştır ve yukarıda bahsedilen “yabancı dil öğretmenleri için portfolyo” çalışmasında da yararlanılan ana kaynaklardan birisidir. Rapor da açıklandığı gibi bu çalışma dil eğitimi politika yapıcıları ve öğretmen eğitimcilerine yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirildiği hizmetiçi ve hizmet öncesi programlarda bir çerçeve sunmaktadır. Raporun hazırlanma aşamasında dil öğretim uzmanları ve Avrupa’da öğretmen yetiştiren onbir kurumun görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan çerçeve şu başlıklarda öneriler sunmaktadır: a) derslerin yapısı, b) yabancı dil öğretiminin merkezinde yer alan bilgi ve anlayış, c) öğrenme ve öğretme strateji ve becerilerinin çeşitliliği, d) dil öğretiminin desteklemesi gereken değerler. Uzman görüşleri, yükseköğretim kurumlarının deneyimi ile toplanan veri sonucunda dil öğretmeni eğitiminde 40 anahtar madde sunulmuştur. Rapor da ayrıca her madde açıklanarak bu açıklamalar öneriler ve izlek ile desteklenmiştir. Seçilen 11 Avrupa yükseköğretim kurumundan örnek çalışmalar (case study) her unsurun uygulamada nasıl yürüdüğü ile ilgili örneklendirme sunmaktadır (Kelly ve diğerleri, 2004:1-124). Aşağıda raporda sunulan 40 madde başlıkları ile verilmiştir:

Yapı (structure)

1. Akademik çalışma ve uygulama deneyimlerini birleştiren bir öğretim programı
2. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin esnek ve modüler sunuluşu
3. Okul uygulaması için dış çerçeve
4. Bir uygulama öğretmeni (mentor) ile çalışma ve uygulama öğretmenin değerinin anlaşılması

5. Çok kültürlü ve çok dilli çevre deneyimi
 6. Değişim, ziyaretleri içeren yurt dışı ortakları ile katılım bağlantıları
 7. Öğretmen adayının öğreteceği dilin anadili olarak konuşulduğu ülke ya da ülkelerde bir süre çalışma ya da öğrenim görme
 8. Birden fazla ülkede öğretime katılma fırsatı
 9. Akreditasyon ve hareketliliğe fırsat tanıyan Avrupa düzeyinde hizmet içi ve hizmet öncesi değerlendirme çerçevesi
 10. Hizmetiçi eğitimin bir parçası olarak devamlı öğretim becerilerinin geliştirilmesi
 11. Öğretmen eğitimcileri için devamlı eğitim
 12. Uygulama öğretmenleri için eğitim
 13. Farklı dillerin nasıl öğretileceği konusunda eğitim alan öğretmen adayları arasında sıkı bağlar
- Bilgi ve Kavrama (knowledge and understanding)
14. Dil öğretim yöntemleri ve öğretim teknikleri ve etkinlikleri alanında eğitim
 15. Öğrenim ve öğretimde eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşım eğitimi
 16. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin dil yeterlilik dersini içermesi ve adayların dilsel yeterliliklerinin sınanması
 17. Sınıfta uygulama amaçlı eğitsel ve teknolojik eğitim
 18. Bireysel düzenleme ve araştırma için bilgi ve iletişim teknolojilerinde eğitim
 19. Farklı değerlendirme ve öğrencinin gelişimini kaydetme yolları ile ilgili eğitim
 20. Benimsenen öğretim programının amaçlar, hedefler ve çıktılar açısından eleştirel değerlendirilmesi ile ilgili eğitim

21. İç ve dış program değerlendirme, uygulaması ve kuramı ile ilgili eğitim
- Strateji ve Beceriler (strategies and skills)
22. Eğitim ortamı ve öğrencilerin bireysel gereksinim için öğretim yaklaşımları benimseme konusunda eğitim
23. Öğretim araç gereçleri ve kaynaklarının uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili eğitim
24. Öğrenmeyi öğrenme yöntemleri alanında eğitim
25. Yansıtıcı uygulama ve öz değerlendirme gelişimi ile ilgili eğitim
26. Bağımsız dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ile ilgili eğitim
27. Devam eden bireysel dil yeterliliğinin sürdürülmesi ve artırılması alanında eğitim
28. Öğretim programlarının uygulanması konusunda eğitim
29. Akran gözlemi (peer observation) ve akran değerlendirme (peer evaluation) ile ilgili eğitim
30. Uygun ülkelerdeki eğitim enstitüleri ile ilişkilerin geliştirilmesi ile ilgili eğitim
31. Eylem araştırması (action research) alanında eğitim
32. Araştırma ile öğretimi birleştirme konusunda eğitim
33. İçerik ve dil odaklı öğrenme (CLIL) alanında eğitim
34. Öz-değerlendirme için Avrupa dil portfolyosunun kullanılması alanında eğitim

Değerler (values)

35. Sosyal ve kültürel değerler alanında eğitim
36. Dillerin ve kültürlerin farklılığı alanında eğitim
37. Yabancı dillerin ve kültürlerin öğrenilmesi ve öğretilmesinin önemi alanında eğitim
38. Avrupa vatandaşlığının öğretilmesi ile ilgili eğitim
39. Takım çalışması, işbirliği, okul bağlamının içinde ve dışında iletişim ağı kurulması ile ilgili eğitim
40. Yaşam boyu öğrenmenin önemi ile ilgili eğitim

Bu kapsamlı proje raporu yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanında Avrupa'daki girişimleri sunmayı amaçlayan ulusal ve kurumsal düzeyde eğitim politikaları yetkilileri ve öğretmen eğitimcilerine yol göstermek amacı ile bir referans çerçevesine dönüştürülmüştür. Yukarıda belirtilen maddelerin her biri için gerekçe ve açıklama ardından da o maddeyi “uygulama ve kullanma” stratejileri verilmiştir. Örneğin, birinci madde olan “akademik çalışma ve öğretmenlik uygulamasını birleştiren öğretim programı” için yabancı dil öğretmenlerinin öğretim boyunca kuramsal bilgi, alan bilgisi ve uygulamayı her biri birbiri ile etkileşim içinde olduklarından bütünsel olarak algılanmalı gerekçesi verilmiştir. Bu madde için “kuramsal bilginin öğretmen adayının sınıfta uygulamasını göreceğ biçimde düzenlenmesi”, “eylem araştırması yolu ile öğretmen adaylarının uygulama ve değerlendirme yapması” gibi stratejiler önerilmiştir (Kelly ve Grenfell, 2005:5).

5. 3. Öğretmen Yeterlilikleri ile İlgili Diğer Çalışmalar

Al-Mutawa (1997)'nin ilköğretimde görevli İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini belirlemek amacı ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin yabancı dildeki eksikliklerinin sınıf içi uygulamalarda problemlere yol açtığı ve bunun nedeninin de öğretmenlerin yabancı dilin anadili olarak konuşulduğu ülkelerde öğrenmemeleri olduğu öne sürülmektedir. Chacon (2005)'in yürüttüğü ve İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada dinleme, konuşma ve öğretilen dil ile ilişkili olan kültürel bilgilerin aktarılması becerilerinde öğretmenlerin düşük oranda yeterlilik sergiledikleri bulunmuştur. Katılımcıların mesleki yeterlilik algıları ile dil becerileri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Eslami ve Fatahi (2008)'nin yaptığı araştırmada da İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil ve mesleki yeterlilikleri öğrenilmeye çalışılmış ve Chacon (2005)'in sonuçlarına benzer biçimde öğretmenlerin dildeki yeterlilikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenler iletişim ağırlıklı öğretim yerine dilbilgisi ağırlıklı öğretimi tercih etmektedirler. Cho (2006) tarafından “Tayvan’daki yabancı dil öğretmenlerinin (İngilizce) mesleki yeterlilikleri” “Professional Competencies of Foreign English Teachers Instructing Young Children in Taiwan” başlıklı, yabancı dil öğretmenlerinin alan yeterliliklerini saptamak amacı ile yürütülen çalışmaya toplam 154 İngilizce öğretmeni katılmış ve bu öğretmenlerin alan yeterliliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

5. 4. Öğretmen Yeterlilikleri Dışındaki Çalışmalar

Öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen eğitimi ile doğrudan ilişkili olmayan ancak bu çalışmaya katkı sağlanacağı düşünülen kimi ilgili konularda yapılan çalışmalar da derlenmeye çalışılmıştır. Örneğin, Önem (2009) yaptığı araştırmada tamamen öğretmen yeterliliklerine odaklanmamasına karşın öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin iyi yabancı dil öğretmeni kavramı üzerine görüşlerini incelenmiştir. Kişisel özellikler, sosyo-duyuşsal beceriler, akademik özellikleri içeren iyi bir öğretmen olmanın tüm boyutları hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından önemli bulunmuştur.

“Kültürlerarası Deneyimler Otobiyografisi” başlıklı bir diğer çalışmada “kendi kendini değerlendirme” ve “öğretme ve öğrenme” olarak adlandırılan iki amacı taşımaktadır. Bu otobiyografi öğrencilere yönelik hazırlanmıştır ve öğrencilerden belli deneyimler ile ilgili verdikleri tepkiler ve bu deneyimleri değerlendirmeleri beklenmektedir. Otobiyografi esnek hazırlandığından farklı yaş gruplarından öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi deneyimlerini yazmalarına ve hem ders içi hem de ders dışı bir araç olarak kullanılmasına olanak sağlamıştır. Otobiyografi kültürlerarası yetkinlik modeline göre oluşturulmuştur. Bu modelde “tavır ve duygular”, “davranış”, “bilgi ve beceriler” ve “eylem” alanları açıklanarak öğrencilerin bu unsurlarla bağlantı kurması istenmektedir (Council of Europe, 2008).

Komorowska (2004: 56-63) eylem araştırması çalışmasında öğretmen adayları ve yeni mezun öğretmenlerin katıldığı hizmet öncesi ve hizmet içi programlarda OBM belgesini tanıtmayı ve bu belgedeki bazı fikirlerin uygulamaya geçirilmesini amaçlamıştır. Üç aşamadaki araştırmanın ilk aşamasında çalışma kağıtları, sunumlar ve tartışmalar yolu ile OBM'deki bazı bölümler tanıtılmıştır. İkinci aşamada konferans biçiminde OBM'den bazı konular seçilerek katılımcılara sunulmuştur. Üçüncü aşamada OBM'yi bireysel çalışma ile birleştirme ve alternatif değerlendirme sağlama amacı ile katılımcılardan kendi öğrenme geçmişlerini portfolyo biçiminde yazmaları ve analiz yapmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin OBM belgesinden yaralandıkları ve belgedeki gruplandırmaları kendi dil öğrenmeleri, öğretim yöntemleri, öğrenci ve öğretmen rolleri, dil etkinlikleri, dil çalışmaları gibi değişik konularda kullandıkları bulunmuştur. Belgedeki kavramlar katılımcılar için başlangıçta güç olmasına karşın yapılan sunumlar ve açıklamaların yararlı olduğu ve metinde sunulan betimlemelerin daha kolay anlaşıldığı belirtilmektedir.

5. 5. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Program Önerisi

OBM'de öne çıkan unsurları Almanya'da görevli yabancı dil öğretmenlerinin uzun süredir kullanarak geliştirdikleri düşünülerek bu bağlamdan gözlem ve görüşmelerle veri elde edilmiş. Öğretmenlerin görüş ve önerileri de alınmıştır. Türkiye'de OBM uyumlu yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar daha sınırlı olduğundan ve görev yapan öğretmenler arasında OBM özelliklerini uygulamaya geçirmede farklılıklar yaşandığı düşüncesi ile Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştiren

öğretmen eğitimcilerinin OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programı için görüş ve önerileri alınmıştır. Dördüncü bölümde de belirtildiği gibi geliştirilen bir anket yolu ile elde edilen veriden program önerisinin hazırlanmasında yararlanılmıştır.

Türkiye Avrupa Konseyinin üyesi ve AB'ne aday bir ülke olarak eğitim ve yabancı dil öğretimi alanında uygulanan standartları ve yenilikleri kabul etmektedir. Ancak, bu standartların etkin bir biçimde kullanılması ve Avrupa Birliği ülke örneklerindeki gibi uygulamalara geçilmesi yetkin yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile olasıdır. Bu amaçla, öğretmen yetiştirilirken öğretmenlerin hangi alanda hangi yeterlilikleri edinmeleri gerektiği ve geliştirmeleri gereken kazanımlar öğretmen yetiştirme programında dikkate alınmalıdır.

Hazırlanan bu program önerisinde Almanya örneği ve Türkiye'deki öğretmen eğitimcilerinin görüşleri, Avrupa'da bu alanda yapılan çalışmaların derlenmesi ve OBM metninin çözümlenerek öğretmenlerin edinmiş olması gereken yeterliliklerin saptanarak belirtkelere dönüştürülmesi ile bir öneri hazırlanmıştır. Önerinin içeriğine alınan yeterlilikler belli alan başlıkları altında belirtkelere çevrilmiştir. Bu aşamadan sonra her alan için kazanımlar ve uygulama yönergeleri hazırlanmıştır.

Öz değerlendirmeye olana sağlayacak biçimde yapılandırmacı ve modüler bir yaklaşımla hazırlanan program önerisinde program bileşenleri, katılımcı paydaşlar, ders önerileri, gerekli fiziksel koşullar ve yasal düzenlemeler, program dışı etkinliklerle diğer alanlarla ilişkiler de detaylı bir biçimde tanımlanmıştır.

Ders önerileri ve içerikleri program önerisinde toplam dört modül içinde sunulmaktadır. Modül 1, “Anadili Derslerini”, Modül 2, “Hedef Yabancı Dil Derslerini”, Modül 3, “Yabancı Dil Derslerini”, Modül 4 ise “Alan Derslerini” içermektedir.

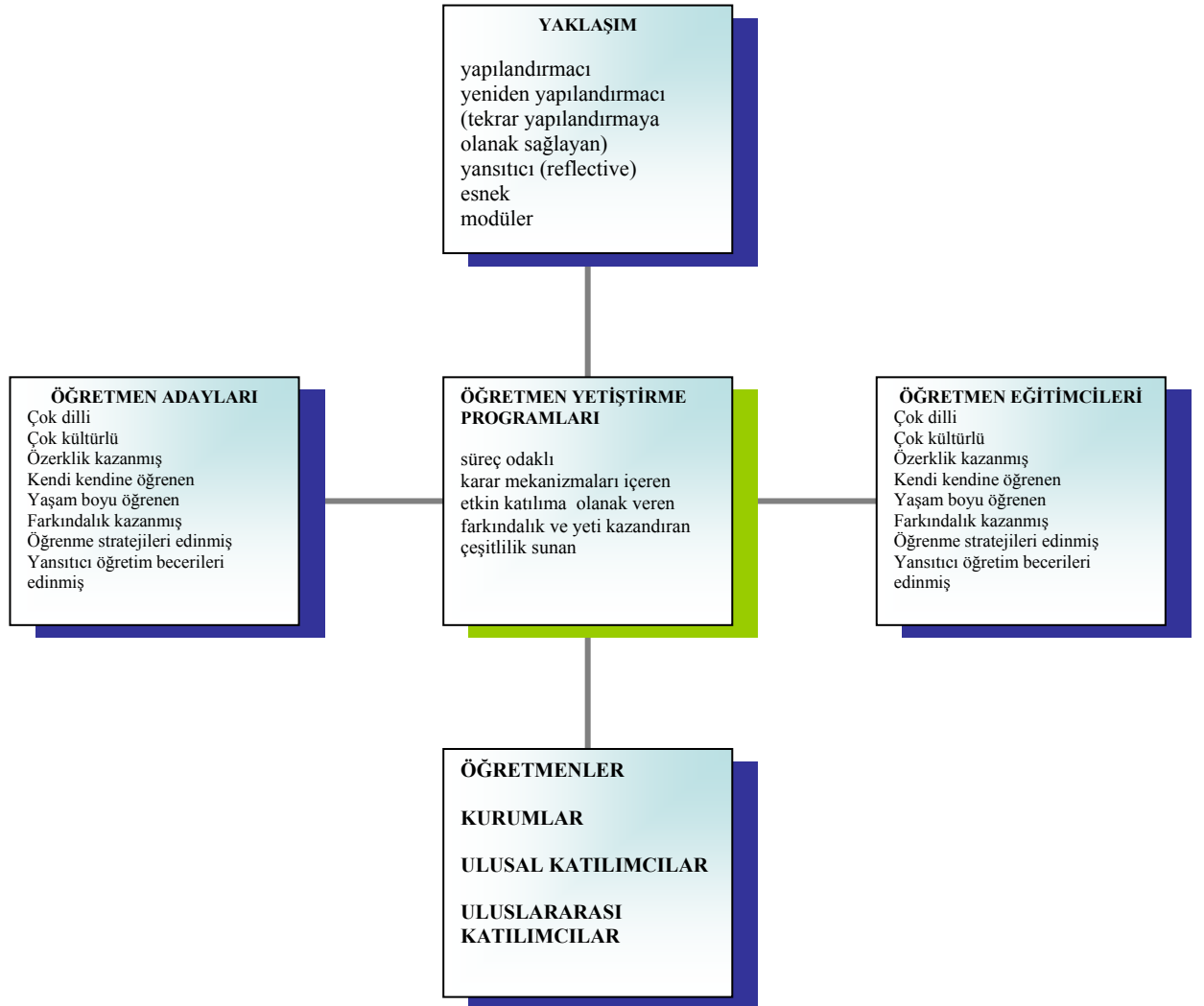
Aday yabancı dil öğretmeninin edinmesi gereken yeterlilikler alanlar içinde sunulmaktadır. İlk alan “Dil Yeterliliklerini”, ikinci alan “Strateji Kullanımı Yeterliliklerini”, üçüncü alan “Kültürel Yeterliliklerini”, dördüncü alan ise “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliklerini” içermektedir. Tüm alanlar ilgili bölümde de sunulduğu gibi ana başlıklar ve her başlık altında derlenen belirtkeler ile verilmektedir. Böylece, hem öğretmen eğitimcisinin hem de öğretmen adayının program süresince gelişimini izlemesine olanak sağlanmaktadır. Ayrıca, her alan için öğretmen eğitimcilerinin program önerisinin uygulanmasında o alanla ilgili izleyebileceği olası adımlar ve her alanın sonunda ulaşılabilecek hedefler açıklanmıştır.

Bu bölümde, öğretmen yetiştirme yaklaşımı, programın bileşenleri ve aday yabancı dil öğretmeninin edinmesi gereken yeterlilikler sunulduktan sonra program önerisinin hedefleri, yasal düzenlemeler, modüllerde yer alan dersler ve yeterlilik alanları sunulacaktır.

5. 6. Program Önerisi Yaklaşımı

Aşağıdaki şekilde, önerilen öğretmen yetiştirme programının hangi yaklaşıma göre düzenlendiği bu programda görev yapacak öğretmen eğitimcilerinin özellikleri ve öğretmen adaylarından beklenen özellikler gösterilmiştir.

Şekil 1. Öğretmen Yetiştirme Program Yaklaşımı



Tasarlanan öğretmen yetiştirme programının birinci basamağını yaklaşım oluşturmaktadır. Benimsenen yaklaşım, öğretim programının diğer unsurlarını etkileyeceğinden en üst olgudur. Avrupa Birliği dil öğretim politikaları ve öğretmen yetiştirme modellerine uygun biçimde oluşturulan bu programda “yapılandırma” (Demirel, 2005b: 158) bir yaklaşım izlenmelidir. Yapılandırma yaklaşım, model oluşumunda öğretmen yetiştirme ile ilgilenen tüm paydaşların katılımına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, süreç içinde oluşacak sorunların en aza indirilmesi, programın yeniden yapılandırılması ve güncel değişikliklerin eklenmesi açısından yapısalci yaklaşımın benimsenmesi en iyi sonucu doğuracaktır. Program geliştirmede yapılandırma model işbirliğine dayalı öğrenmeyi, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmaları ve fikirlerini geliştirme süreçlerinin önemini vurgular. Böylece, daha ileri düzeyde düşünce gelişimini sağlayan böylesi bir program öğrencilerin kendileri kadar akranlarının da kendi fikirlerine katkı sağlayan yansımalarına olanak sağlar (Karakaya, 2004: 140- 141, Demirel, 2006). Bu nedenle, yaklaşımın esnek olmasına ve tüm paydaşların süreçte yansıtıcı (reflective) bir tutum sergilemelerine dikkat edilmelidir.

Yapılandırma öğrenme yaklaşımında, amaç kişinin bilgiyi özümsemede etkin bir rol oynaması olduğundan öğreticilerin de hem öğretim programlarını hem de ders işleme yöntemlerini sürekli analiz etmelerini gerektirir (Özden, 2004: 56). Program önerisinin yaklaşım basamağının etkilediği diğer basamakları sırasıyla öğretmen yetiştirme programları, öğretmen eğiticileri ve aday öğretmenler oluşturmaktadır. Programın içerisinde bu öğeler ayrıntılarıyla açıklanacaktır ancak burada temel başlıklara değinilmek istenilmiştir. Yaklaşım ile doğrudan ilişkili olan tüm bu

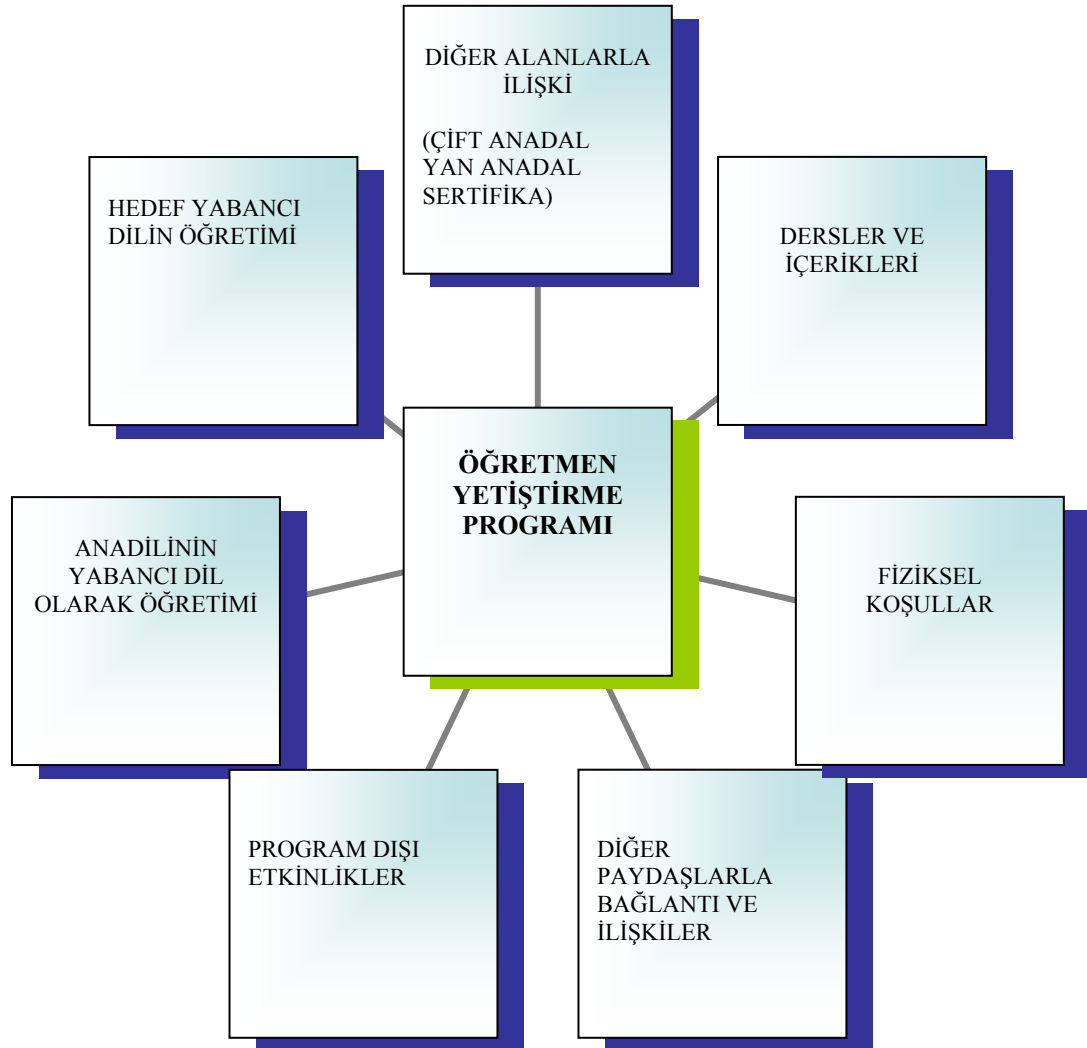
öğelerin başında “öğretmen yetiştirme programları” gelmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın bir sonucu olarak bu programların süreç odaklı olması, öğretmen adaylarına birçok çeşitlilik sunması ve Avrupa Komisyonu tarafından belirtilen “farkındalık” ve “yetileri” kazandırması beklenmektedir. Programın bir diğer özelliği ise dinamik karar mekanizmalarının oluşturulmasını sağlayarak özellikle öğretmen adaylarının karar alma sürecine etkin katılımına olanak vermesidir. Program sonunda öğretmen adaylarının kazanımları da açık bir şekilde belirtilmiştir. Buna göre, birden çok dil bilen, kültürlerarası farkındalık kazanmanın sonucu olarak çok kültürlü olan, öğrenen özerkliği ve kendi öğrenmesini yönetme stratejileri kazanmış, öğrenme stratejilerini her alanda kullanabilen, yaşam boyu öğrenme bilinci kazanmış, kendi öğrenme ve öğretimini yansıtabilen, Avrupa Komisyonu tarafından belirtilen bu özellikleri öğrencilerine aktarabilme birikimine sahip, öğreteceği yabancı dilde üst düzey yeti ve işlevleri kullanabilen öğretmen özellikleri süreç içinde kazanılacaktır. Bu program önerisinin başarı ile uygulanmasında öğretmen eğitimcileri önemli bir role sahiptir. Öncelikle öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarından süreç içinde kazanılması beklenen tüm davranışlara sahip olması gerekmektedir. Dillerarası ve kültürlerarası farkındalık kazanmış, yaşam boyu öğrenme ilkelerini uygulayan ve kendi kendine öğrenme stratejileri geliştiren öğretmen eğitimcileri bu özelliklerin öğretmen adayında kazanılmasını kolaylaştıracaktır. Bu özelliklere ek olarak öğretmen eğitimcilerinin Avrupa Komisyonu tarafından önerilen yabancı dil öğretimindeki değişiklikleri bilmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen eğitimcilerinin yabancı dil öğretimindeki son gelişmeleri bilmesinin yanı sıra belli bir alanda uzmanlaşması da beklenmektedir. Bu nedenle, programı uygulayacak tüm öğretmen eğitimcileri için araştırma yöntem ve tekniklerinde yetkin olmaları ve

bunları çeşitli alanlarda sürekli olarak kullanıyor olmaları salık verilmektedir. Programda benimsenen yaklaşımının etkilediği bir diğer başlık ise görev yapmakta olan öğretmenleri, işveren konumundaki kurumları (Milli Eğitim Bakanlığı, özel okullar vb.), ulusal katılımcıları (üniversite, sanayi kurumları, yerel yönetimler) ve uluslararası katılımcıları (Avrupa Komisyonu, Avrupa Modern Diller Merkezi, vb.) kapsamaktadır.

Program önerisinin geliştirilme sürecinde benimsenen yaklaşım aynı zamanda “esnek” bir yaklaşımdır. Böylesi bir yaklaşım öğretmen yetiştirme sürecinde bölgesel koşullar, kurumların fiziksel koşulları, programın uygulanacağı öğrenci grubu, öğretim elemanları gibi unsurların dikkate alınarak değişiklikler yapılmasına kolayca olanak sağlamaktadır. Program önerisi ayrıca “modüler” bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu nedenle, birbirini izleyen basamakların izlenmesi yerine çeşitli alt başlıkların bulunduğu modüllerin (parçaların) içeriğinin belirlenmesi ve durumsal değişikliklerin yapılarak gerekli modüllerin önerilmesi olası olmaktadır. Yaklaşımın modüler olması “yeniden yapılandırma” sürecini kolaylaştırıp süreç içinde planlanan ya da planlanmayan değişikliklere göre düzenleme yapılmasına olanak sağlayacaktır.

5. 7. Program Önerisi Bileşenleri

Şekil 2. Öğretmen Yetiştirme Programı Bileşenleri

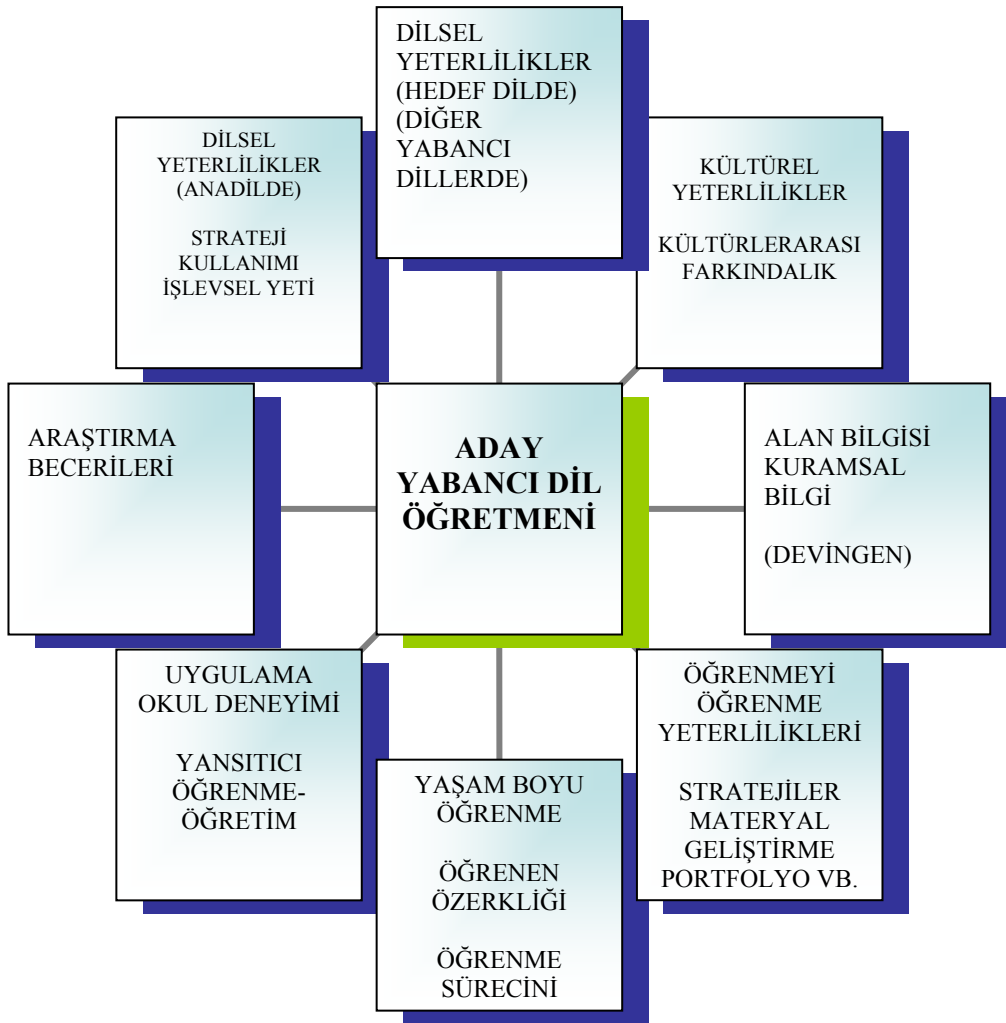


Program önerisinin geliştirilmesinde benimsenen yaklaşım ve yaklaşımın etkilediği program unsurlarının açıklanması ve tablolaştırılmasından sonra “öğretmen yetiştirme programının” bileşenleri ayrı olarak açıklanıp tanımlanmıştır. Bu uygulayıcılar için programın kapsadığı öğelerin somut olarak görülmesi kadar yaklaşım bölümünde de değinildiği gibi süreç odaklı değişiklikler yapılması için de gereklidir.

Bu programın kapsadığı tüm unsurlarla ilgili gerekli açıklamalar aşağıda verilmiştir.

5. 8. Program Önerisinde Aday Yabancı Dil Öğretmeni

Şekil 3. Aday Yabancı Dil Öğretmeninin Yeterlilikleri



Yukarıdaki şekilde program önerisinin ana unsurlarından biri olan “aday yabancı dil öğretmenlerinin” program süresince geliştirmesi gereken tüm yeterlilikler başlıklar

biçiminde verilmiştir. Programda tüm başlıklar ve içerikleri ayrı ayrı tanımlanmış ve gereken başlıklarda belirtkeler hazırlanmıştır. Bu başlıklar modüler bir yaklaşımın sonucu olarak ayrı ayrı ele alınabileceği gibi birbiri ile ilişkili olarak ya da bütünsel olarak da çalışılabilir. Avrupa Birliği yabancı dil öğretimi politikaları incelendiğinde tabloda belirtilen unsurların hepsinin birbiri ile sıkı bir ilişki içinde olduğu ve bir unsurdaki ilerlemenin diğer unsurdaki ilerlemeye dolaylı ya da dolaysız olarak katkı sağladığı bilinmektedir. Bazı unsurların içerdiği yeterlilikler diğer unsurlar için önkoşul olabilmektedir. Örneğin, anadilinde edinilecek strateji kullanma becerisi yabancı dil öğrenimi için bir ön gerekliliktir. Aday yabancı dil öğretmenin kazanması gereken dilsel yeterlilikler süreç içerisinde (anadili hedef yabancı dil ve diğer yabancı dil/diller) Avrupa komisyonunun birincil hedeflerinden olan “çok dillilik yetisine” ulaşmayı sağlayacaktır. Aynı biçimde, “çok kültürlülük” bileşenin gerekliliklerini süreç içerisinde izlemek “çok kültürlülük” hedefinin başarılmasına olanak sağlayacaktır. Avrupa Komisyonunun yabancı dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme alanında yaptığı çalışmalar çok dillilik ve çok kültürlülük yetilerinin gelişimi ve tanınmasını öncelikli ve üst hedefler olarak görmektedir.

5. 9. Program Önerisinin Hedefleri

Öğretmen yetiştirme programında öncelikle benimsenen yaklaşım ve bu yaklaşımın etkilediği unsurlar oluşturulduktan sonra bu unsurlardan “öğretmen yetiştirme programı” ve “aday yabancı dil öğretmeni” genel başlıkları ve bileşenleri ile tanımlanmıştır. Bu aşamadan sonra program önerisinin hedefleri kullanıcılar için ifadelendirilmiştir. Bu ifadelendirme, program önerisinin izlenmesini ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ile ilgili değerlendirmeler yapılması için gereklidir. Bu nedenle, programın hedefleri “genel”, “aday öğretmenler açısından”, “program geliştirme uzmanları açısından”, “öğretmen eğitimcileri açısından” “yabancı dil öğretmenleri açısından” ve “yöneticiler ve işverenler açısından” başlıkları altında ayrı ayrı ifadelendirilmiştir. Program önerisinin kullanıcılarına göre gerekli kısımlar dikkate alınabilir.

5. 9. 1. Genel Hedefler

1. Türkiye bağlamında Avrupa Komisyonunca hazırlanan yabancı dil öğretimi hedeflerine ulaşılmasına yardımcı olmak.
2. Avrupa Birliği standartlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin edinmesi gereken değerlerin belirlenmesi ve tanımlanması.
3. Avrupa Birliği standartlarına uyum sağlayacak çok boyutlu bir öğretmen yetiştirme süreci hazırlama.
4. Avrupa Birliği standartlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin bilmesi gereken dil kullanım özelliklerinin belirlenmesi ve tanımlanması.
5. Avrupa Birliği standartlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin bilmesi gereken alan bilgisinin belirlenmesi ve tanımlanması.
6. Avrupa Birliği standartlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin ders uygulamalarında göstermesi gereken özelliklerin belirlenmesi ve tanımlanması.
7. Avrupa Birliği standartlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin bilmesi gereken kavramların belirlenmesi ve tanımlanması.
8. Avrupa Birliği standartlarına uygun olarak yabancı dil öğretmenlerinden beklentilerin ve öğretmen yeterliliklerinin tanımlanması

5. 9. 2. Aday Öğretmenler Açısından Hedefler

1. Aday öğretmenlerin öğretim süresince öğretecekleri hedef dilde Avrupa Komisyonu tarafından belirtilen dilsel yeterlilikleri edinmeleri ve geliştirmeleri
2. Aday öğretmenlerin öğretim süresince farklı yabancı diller öğrenerek bu dillerde farklı düzeylerde dilsel yeterlilik geliştirmeleri
3. Aday öğretmenlerin kendi anadilleri, öğretecekleri hedef dil ve öğrendikleri/öğrenecekleri diğer yabancı dil/dillerde geliştirdikleri yeterlilikler yolu ile dilsel farkındalık kazanmaları.
4. Aday yabancı dil öğretmenlerinin öğretim süreci boyunca yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımının geliştirilmesi.
5. Aday yabancı dil öğretmenlerinin öğretim süreci boyunca kültürel farkındalık yetisi edinmeleri ve geliştirmeleri
6. Aday yabancı dil öğretmenlerinin Avrupa Birliğinde öne çıkan yabancı dil öğretimi alan bilgisi ve değişen kuramsal bilgileri edinmeleri.
7. Aday yabancı dil öğretmenlerinin araştırma becerilerinin gelişimi.
8. Aday yabancı dil öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri edinmeleri ve geliştirmeleri.

9. Aday yabancı dil öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerileri edinmeleri ve geliştirmeleri.
10. Aday yabancı dil öğretmenlerinin öğrenen özerkliği kazanmalarına yardımcı olma.
11. Aday yabancı dil öğretmenlerinin projeler yolu ile kuramsal bilgileri ve uygulamayı birleştirmelerine yardımcı olma.
12. Aday yabancı dil öğretmenlerinin Avrupa Birliği ile öne çıkan kavramları edinerek öğrencilerine aktarma biçimlerini öğrenmeleri
13. Aday yabancı dil öğretmenlerinin kendi öğrenme ve öğretimleri üzerinde yansıtıcı değerlendirme yapabilmeleri.
14. Aday yabancı dil öğretmenlerinin farklı seçenekler sunularak uygulamaya hazırlanmaları.
15. Aday yabancı dil öğretmenlerinin Avrupa Komisyonu tarafından önerilen öğretim ve değerlendirme biçimlerini uygulamalı olarak öğrenmeleri.

5. 9. 3. Program Geliştirme Uzmanları Açısından Hedefler

1. Türkiye bağlamında Avrupa Birliği standartları ile uyumlu öğretmen yetiştirme program örneği sunma.

2. Program uzmanlarının geliştirilen programı temel alarak değişiklikler yapmalarına olanak sağlama.
3. Program uzmanlarının geliştirilen programdan yararlanarak farklı öğretmen yetiştirme modeli geliştirmelerine olanak sağlama.

5. 9. 4. Öğretmen Eğitimcileri Açısından Hedefler

1. Avrupa Birliği standartlarına uygun yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesinde öğretmen eğitimcilerinin rollerinin tanımlanması.
2. Avrupa Birliği yabancı dil öğretimi düzenlemelerine göre uzmanların bilmesi ve öğrencilerinde geliştirmeleri gereken kavramların tanımlanması.
3. Öğretmen eğitimcileri için Avrupa birliği standartlarına uygun bir biçimde aday öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme olanağı sağlayan bir izlek hazırlama.
4. Avrupa bağlamında öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirme sürecinde dilsel ve alan yeterliliklerinin gelişmesine katkıda bulunma.
5. Öğretmen eğitimcilerinin Avrupa yabancı dil öğretim düzenlemeleri ve öğretmen yetiştirme programları ile ilgili farkındalık kazanmaları.

5. 9. 5. Yabancı Dil Öğretmenleri Açısından Hedefler

1. Yabancı dil öğretmenlerinin program sürecine etkin katılımlarını sağlama.
2. Yabancı dil öğretmenlerinin Avrupa komisyonu tarafından belirlenen yabancı dil öğretimi ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili farkındalık kazanmaları.
3. Avrupa Birliği standartlarına uygun yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesinde görev yapan öğretmenlerin rollerinin tanımlanması.

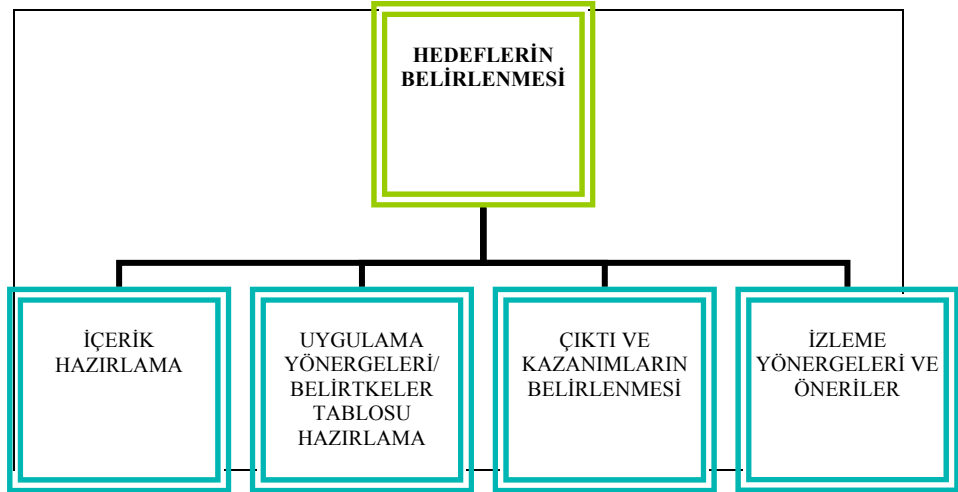
5. 9. 6. Yöneticiler ve İşverenler Açısından Hedefler

1. Yöneticiler ve işverenlerin Avrupa Birliği standartlarına göre öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlama.
2. Görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin Avrupa standartlarına uygun geçmiş bilgileri ve gelişim süreçlerini izlemeleri için izlek hazırlama.
3. Avrupa Birliği standartlarına uygun yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesinde okulların rollerinin tanımlanması.
4. Geliştirilen programın hizmetiçi eğitim programlarında tek ya da ek olarak kullanılması.

5. 10. Program Önerisi Geliştirme Süreci Aşamaları

Program önerisi geliştirme sürecinde yaklaşımın belirlenmesi ve yaklaşımın etki ettiği unsurların saptanmasından sonra başlıca unsurlar bileşenleri ile genel olarak açıklanmıştır. Hedeflerin yazılmasından sonra belirlenen diğer aşamalar sırasıyla aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 4. Program Önerisi Geliştirme Süreci



5. 11. Program Sürecinde Yapılması Gereken Yasal Düzenlemeler

Avrupa Birliği standartlarına uygun düzenlemelerin yapılmasında kurumsal düzenlemelerin yanı sıra “merkezi” düzenlemelerin gerekliliği şarttır. Yabancı dil öğretmenlerinin daha yetkin olarak yetişmesine ve programın gelişimine katkı sağlayacak yasal düzenlemeler şunlardır:

a) Yabancı dil öğretecek öğretmenlerin öğretecekleri yabancı dil dışında başka bir lisans bölümünü bitirerek mezun olmaları.

Gerekçe: Bu düzenleme öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca konu odaklı dil öğretimi alanında uzmanlaşmalarını ve öğretecekleri erek dili araç olarak kullanabilmelerine yardımcı olacaktır. Yabancı dil öğretiminin en önemli unsurlarından olan kültür ve iletişim boyutunun gelişmesi için de gereklidir. Öğretmenlerin iki alanda uzmanlaşarak mezun olmaları karşılaştırma yapma ve bu iki alanı birleştirerek kendi öğretim uygulamalarında değişiklikler yapmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin iki bölüm bitirerek mezun olmaları Avrupa içinde hareketlilik, Avrupa Birliği projeleri ve Avrupa Birliği değişim programlarından yararlanma olasılıklarını arttıracaktır.

b) Yabancı Dil Olarak Türkçe lisans bölümlerinin kurulması- Yabancı Dil Olarak Türkçe sertifika programlarının hazırlanması

Gerekçe: Anadilini bilmek ile anadilin yabancı dil olarak öğretilmesi ayrı alanlardır.

Yabancı dil öğretmenlerinin öğretecekleri hedef dil ne olursa olsun kendi anadillerini de yabancı dil olarak nasıl öğretecekleri üzerine eğitim almaları hem kendi alan bilgilerine hem de kültürlerarası yetinin edinimine katkı sağlayacaktır. Böylece yabancı dil öğretmen adaylarının ikinci bir lisans programı olarak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği” ya da lisans programları sırasında alabilecekleri “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” sertifika programlarının hazırlanması gerekmektedir.

c) Yabancı Dil Öğretimi Uzmanlık Alanları ile Mezun Olma

Gerekçe: Yabancı dil öğretimi belirlenmiş lisans dönemlerine sığmayacak kadar geniş bir alandır. Aday öğretmenlere genel öğretim yöntemleri ile dersler verilmesi ve bazı yaş gruplarına odaklanan ayrı dersler hazırlanmasına karşın bu düzenlemeler öğretmenlerin uzmanlaşması için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, uzmanlaşma genellikle “okul deneyimi” dönemi ile başlamakta ve öğretmenlik sırasındaki seçimlerle devam etmekte ve ertelenmektedir. Öğretmen adayları düzenlenecek modüler yaklaşım ile hedef dil öğretimi için almaları gereken temel derslerin yanı sıra istedikleri bir alanda uzmanlaşarak mezun olabilmelidirler. Örneğin, “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi”, “Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi”, “Yetişkinlere Yabancı Dil Öğretimi” gibi. Uzmanlık alanları ile mezun olma düzenlemesi ayrıca öğrencilerin “okul deneyimi” dönemlerinde kendi uzmanlık seçimlerine göre uygulama okulu seçmelerini de beraberinde getirecektir. Bu süreç aynı zamanda öğrencilerin öğretmenlik yaşamlarında belirli alanlarda özelleşmelerinin hazırlık aşamasını tamamlayarak mezun olmalarını sağlayacaktır.

d) Avrupa İçinde Staj Yapma (Okul Deneyimi Dersi ile Düzenleme)

Gerekçe: Yabancı dil aday öğretmenlerinin staj dönemleri onların farkındalık kazanmaları ve farklı deneyimler yaşamaları açısından çok önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin salt üniversitelerinin bulunduğu illerde değil Avrupa Birliğindeki ülkelerde de bir süre staj yapmaları Avrupa'daki ortamı ve öğretim sistemlerini daha rahat anlamalarını kolaylaştıracaktır.

e) Türkiye İçinde Farklı İllerde Staj Yapma (Okul Deneyimi Dersi ile Düzenleme)

Gerekçe: Aday yabancı dil öğretmenleri kendi ülkelerindeki farklı öğretim ortamları ve koşullar hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu ileriki öğretmenlik yaşamları için bir önkoşuldur. Türkiye içinde öğrencilerin üniversite eğitimlerini aldıkları iller dışındaki illerde bir dönem staj yapmaları bu nedenle gereklidir. Öğrenciler farklı okul ortamları, öğrenci özellikleri ve koşullar hakkında deneyim yolu ile bilgi sahibi olacaklardır.

f) Başka Bir Ülkede Staj Yapma

Gerekçe: Yabancı dil aday öğretmenlerinin ülke dışı ve Avrupa Birliği dışında kalan ülkelerde staj yapmalarına olanak sağlanmalıdır. Öğrencilerin ilgi duydukları, anadilini öğrendikleri, bir biçimde iletişimde olmaları gibi nedenlerle kendi seçimleri doğrultusunda başka bir ülkede seçim yapmaları hem alan bilgileri hem de kültürlerarası edinimin kazanılması sürecine katkı sağlayacaktır.

g) Türkiye İçinde Başka Bir Üniversitede Bir Dönem Öğrenci/Öğretim Üyesi Olma (Farabi Programı ile Düzenleme)

Gerekçe: Erasmus programına benzer bir şekilde Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından düzenlenen Farabi Değişim Programı ülke içinde yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyelerinin değişim yaparak belli bir dönem bağlı buldukları üniversite dışındaki bir üniversitede deneyim kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlar tarafından desteklenmelidir. Bu deneyim öğrencilerin ülke koşullarını daha iyi anlamaları, ülke içindeki farklı kültürel özellikleri tanımalarını ve başka üniversitelerde sağlanan farklı koşullardan yararlanmalarını sağlayacaktır.

h) Öğrenci Projeleri Ödeneği

Gerekçe: Yabancı dil öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarına öğrenci projelerini desteklemek ve geliştirmek amacı ile her öğretim yılı için belirli bir ödenek ayrılmalıdır. Öğrencilerin proje yürütme, takım içerisinde çalışma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan proje çalışmaları ayrıca uluslararası deneyimlerin kazanılmasına yardımcı olacaktır. Belirli bir ödeneğin salt bu çalışmalar için ayrılması daha etkin ve profesyonel projelerin ortaya çıkmasına neden olacaktır.

i) Seçmeli Derslerin Sayısının Arttırılması

Gerekçe: Yabancı dil öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarında öğrencilere sunulan seçmeli ders sayısı ve bu derslerin alanları arttırılmalıdır. Öğretmen adaylarının kültür ve bilgi birikimlerinin arttırılması ortak standartlara ulaşılmasında bir gerekliliktir. Bu katkı ancak çok farklı alanlardan çok sayıda seçmeli dersin öğrencilere sunulması ile sağlanabilir.

j) Birden Fazla Yabancı Dilin Sunulması

Gerekçe: Yabancı dil öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarının programında olan 2. yabancı dil dersleri yeterli değildir. Fazla sayıda yabancı dil dersleri programda olmalıdır. Fakülte ya da üniversitede kurulacak dil merkezleri bunu sağlayabilir. Bu düzenleme ile öğrenciler istedikleri yabancı dil/dilleri öğrenebilir ya da önceden bildikleri yabancı dilleri ilerletme olanağı bulabilirler.

k) Öğretim Programının Bazı Modüllerinin Görev Yapan Öğretmenlere Açık Olması

Gerekçe: Program hedeflerinde de belirtildiği gibi programın içeriği salt aday yabancı dil öğretmenleri değil görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin de sürekli gelişim ve kendi gelişimlerini izlemelerine katkı sağlamak amacı ile hazırlanmıştır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında bazı dersler ya da bazı modüller görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin katılımına izin verecek biçimde hazırlanmalı ve yasal düzenlemelerle bu sağlanmalıdır. Bu aynı zamanda aday yabancı dil öğretmenleri ile görev yapan öğretmenlerin amaçlı olarak etkileşimde bulunmalarını sağlayacaktır. Böylesi bir düzenlemeden sonra işveren kurumların görev yapan öğretmenleri ders almaları için desteklemesi önerilmelidir.

l) Görev Yapan Öğretmenlerin Bölümlerde Ders Vermesi

Gerekçe: Programın uygulanma sürecinde aday yabancı dil öğretmenlerinin kuramsal bilgilerinin geliştirilmesinin yanı sıra uygulama ile ilgili farkındalık geliştirmeleri ve uygulamada ortaya çıkan farklılıkları bilmeleri son derece önemlidir. Farklı okullarda farklı düzeylerde yabancı dil öğreten öğretmenlerin deneyimlerini düzenlenecek dersler bağlamında ders vermeleri bu nedenle gereklidir.

m) Öğretim Görevlilerinin Okullarda Görev Yapması/ Okul Kültürünün Parçası Olması

Gerekçe: Görev yapan öğretmenlerin ders alarak ya da ders veren konumunda yabancı dil öğretmeni yetiştirme sürecine katılması için gerekli düzenlemelerin yapılması gibi öğretmen eğitimcilerinin de farklı okulların kültürünün parçası olması için gereken yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmen eğitimcileri hem uygulama ile ilgili kendi bilgilerini geliştirmek hem de aday yabancı dil öğretmenlerinin farkındalık kazanmaları için farklı okullarda ziyaretçi, araştırmacı ya da ders veren gibi çeşitli rollerle uygulama içine düzenli aralıklarla katılmalıdırlar.

5. 12. Öğretmen Yetiştirme Programı Unsurları

Bu bölümde, önerilen öğretmen yetiştirme programının diğer alanlarla ilişkisi, önerilen dersler ve içerikleri, fiziksle koşullar, program dışı etkinlikler ve diğer paydaşlarla bağlantı ve ilişkiler verilecektir.

5. 12. 1. Diğer Alanlarla İlişki

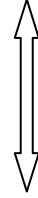
Program sürecinde yapılması gereken yasal düzenlemelerde belirtildiği gibi Avrupa Birliği standartları ile uyumlu öğretmen yetiştirme programının unsurlarından biri yabancı dil öğretimi bölümlerinin diğer alanlar ile sıkı ilişki içerisinde olmasıdır. Bu

ilişki yabancı dil bölümlerinde okuyan öğrencilerin farklı bölümlerden ders alabilmeleri, farklı bölümleri bitirerek çift anadal ya da yandal ile mezun olmaları ile sağlanabilir. Bunun yanı sıra diğer bölüm öğrencileri ile ortak proje çalışmalarının yapılması, ortak etkinliklerin düzenlenmesi de bu ilişkinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Özetle yabancı dil öğretimi bölümlerinin diğer alanlarla ilişkileri şu yollarla sağlanabilir:

- Yabancı dil öğretiminin yanı sıra diğer bölümlerin bitirilmesi
- Diğer bölümlerden derslerin alınması
- Diğer bölüm öğrencileri ile ortak projeler yapılması
- Diğer bölüm öğrencileri ile ortak programlar yapılması

5. 12. 2. Dersler ve İçerikleri

Programda yabancı dil öğretmenlikleri için hazırlanan ve Yüksek Öğretim tarafından önerilen program ders içerikleri kullanılmakla birlikte modüler yaklaşım ile düzenlenmiş dersler dizisi kullanılmalıdır. Programın yaklaşım bölümünde de belirtildiği gibi “yapılandırmacı” yaklaşımın ilkeleri ile hazırlanan böylesi bir program esnekliğe ve değişen gereksinim ve öğrenci profiline göre düzenlemeler yapılmasına olanak sağlayacaktır. Buna göre programda uygulanacak ve farklılıklara göre değiştirilebilecek modüler yaklaşım şöyledir:

MODÜL 1: ANADİLİ DERSLERİ**Süreçte Alınması Gereken Dersler****Türk Dili ve Edebiyatı****Türkçe Yazılı Anlatım****Sözlü İletişim Becerileri****Yazılı Metin İnceleme**

Beraberinde İlgi ve Gereksinimlere Göre Alınabilecek Dersler (Bölüm İçi-Bölüm Dışı-Üniversite Dışı)

Yaratıcı Yazarlık

Ses ve Biçim Bilgisi

Diksiyon

Sunum Teknikleri

Türkçe Dilbilgisi

Yeni Türk Edebiyatı

MODÜL 2: HEDEF YABANCI DİL DERSLERİ

Süreçte Alınması Gereken Dersler⁵

İleri Okuma ve Yazma

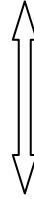
İleri İngilizce

İngilizce Dinleme ve Konuşma

Dinleme ve Sesletim

Bağlamsal Dilbilgisi

İngilizce-Türkçe Çeviri



Beraberinde İlgi ve Gereksinimlere Göre Alınabilecek Dersler (Bölüm İçi-Bölüm Dışı-Üniversite Dışı)⁶

| Konuşma Gelişimi | Becerisi | Yazma Gelişimi | Becerisi | Okuma Gelişimi | Becerisi | Dinleme Gelişimi | Becerisi | Özel Alan İngilizcesi |
|--|----------|------------------------|----------|------------------------|----------|--------------------------------|----------|---------------------------------------|
| İngilizce Teknikleri | Sunum | Yazma Teknikleri | | Okuma Teknikleri | | Dinleme Teknikleri | | İş İngilizcesi |
| Topluluk Konuşma | İçinde | Akademik Yazışma | | Akademik Okuma | Metin | Medya Araçları ile Yabancı Dil | | Tıp Alanı İngilizcesi |
| İngilizce Konuşma ve Tartışma Teknikleri | | <i>Genel İngilizce</i> | | Yazın İnceleme | Eserleri | <i>Genel İngilizce</i> | | Mühendislik Alanı İngilizcesi |
| Anlatım Becerileri | | | | Eleştirel Okuma | | | | Akademik Çeviri |
| <i>Genel İngilizce</i> ⁷ | | | | <i>Genel İngilizce</i> | | | | Seyahat ve Yaşam İngilizcesi |
| | | | | | | | | TOEFL/ IELTS Sınavı Hazırlık Dersleri |

⁵ Örnek İngilizce için hazırlanmıştır. Diğer yabancı dil bölümleri kendilerine uyarlama yapabilir.

⁶ Yükseköğretim kurumlarının hazırlık okulları ya da dil merkezlerinin desteği sağlanabilir.

⁷ Genel İngilizce derslerinde öğrencilerin beceri düzeylerine göre düzenleme yapılabilir. Örneğin, dinleme becerileri daha alt düzeyde olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu derslerde “dinleme” becerisinin gelişimine uygun içerik hazırlama gibi.

MODÜL 3: YABANCI DİL DERSLERİ

Süreçte Alınması Gereken Dersler

2. Yabancı Dil (başlangıç-orta-ileri düzey)

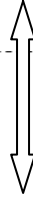
3. Yabancı Dil (başlangıç-orta-ileri düzey)

Öğrenciler sunulan yabancı dil derslerinin arasından istek, ilgi ve gereksinimlerine göre seçim yapabilirler. Bu nedenle, tüm bölüm öğrencilerinin alması gereken ortak ikinci yabancı dil dersleri yerine birden çok yabancı dil dersi eşgüdümlü yürütülmelidir. Böylesi bir düzenleme için farklı bölümlerin, fakültelerin ve üniversite dil merkezlerinin sunmuş olduğu yabancı dil derslerine öğrencilerin katılabileceği düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmekte oldukları ya da öğrenecekleri yabancı dili yükseköğretim kurumu dışında ders alarak öğrenmeleri kabul edilmelidir. Öğrencinin yabancı dil/dillerdeki düzeyini veya öğreniyor olduğunu belgelendirmesi yeterli olacaktır.

MODÜL 4: ALAN DERSLERİ

Süreçte Alınması Gereken Dersler⁸

| | |
|---|---|
| Yaklaşım ve Yöntemle ilgili olanlar | Özel Öğretim Yöntemleri Dil Becerilerinin Öğretimi Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi |
| Dilbilim ile ilgili olanlar | Dilbilim İkinci Dil Edinimi Karşılaştırmalı Dilbilim |
| Edebiyat ile ilgili olanlar | İngiliz Edebiyatına Giriş Edebiyat ve Dil Öğretimi Çağdaş İngiliz Edebiyatı Çağdaş Şiir Amerikan Edebiyatı İncelemeleri Öykü İncelemeleri |
| Program Geliştirme ile ilgili olanlar | Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Yabancı Dil İzlemleri Geliştirme |
| Genel Yabancı Dil Gelişimi ile ilgili olanlar | Etkili İletişim Dil ve Kültür Söylem |
| Eğitim Bilimleri ile ilgili olanlar | Öğretmenlik Mesleğine Giriş Öğretim İlke ve Yöntemleri Rehberlik Eğitim Bilimine Giriş Gelişim ve Öğrenme Sınıf Yönetimi Türk Eğitim Tarihi Öğretimde Bireysel Farklılıklar |
| Diğer | Araç-Gereç Geliştirme Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Drama Proje Hazırlama Araştırma Becerileri Kültür ve Uygarlık Çeviri Bilgisayar Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Avrupa Birliği Dil Politikaları Okul Deneyimi |



Beraberinde Öğrencinin Özelleşmek İstedığı Alana Göre Alabileceği Derslerin Dağılımı (Bölüm İçi-
Bölüm Dışı-Üniversite Dışı)

⁸ Modül İngilizce Öğretmenliği örneği üzerinden hazırlanmıştır. Diğer yabancı diller için uyarlama yapılabilir.

| Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi | Yetişkinlere Yabancı Dil Öğretimi | Drama yolu ile Yabancı Dil Öğretimi | Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi | Edebiyat ve Yabancı Dil Öğretimi | Yabancı Dil Öğretim Araçları Geliştirme | Yabancı Dil Sınavları |
|---|---|---|---|--|--|---|
| Okul Öncesi Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi | Yetişkinlerde Yabancı Dil Becerilerinin Gelişimi | İngilizce Öğretiminde Drama | Eğitim Teknolojileri | Edebiyat Kuramları | Kültür Araçları Geliştirme | TOEFL/IELTS Sınavı İnceleme |
| Çocuklar için Öykü Anlatımı Yolu ile İngilizce Öğretimi | Yetişkinler için Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Hazırlama | Yabancı Dilde Oyun Hazırlama ve Sergileme | Bilgisayar Teknolojilerinin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı | Yazınsal Ürünlerin İngilizce Öğretiminde Kullanımı | Beceri Odaklı Dil Öğretim Araçları Geliştirme | Avrupa Komisyonu Ortak Ölçütlerine Göre Sınav Hazırlama |
| Çocuklarda Yabancı Dil Becerileri Gelişimi | Yabancı Dil Öğretiminde Psikolojik Etkimler | Tiyatro ve Drama Uygulamaları | Web Tasarımı | Yazınsal Ürünlerle Dil Öğretim Projeleri | Proje Yolu ile Dil Öğretimi Araçları Hazırlama | Çocuklar İçin Hazırlanan İngilizce Sınavlarını İnceleme |
| Çocuklarla Proje Hazırlama | Yetişkinlerle Dil Projeleri Hazırlama | | İnteraktif Dil Öğrenme Setleri | | | Beceri Odaklı Sınav Hazırlama |
| Çocuk Edebiyatı | | | | | | |

5. 12. 3. Fiziksel Koşullar

Öğretmen yetiştirme programının bir diğer unsuru ise fiziksel koşullardır. Programın başarıyla uygulanabilmesi ve öğretmen adaylarında beklenen yeterliliklerin gelişmesi için öğretmen yetiştiren kurumların elverişli fiziksel koşullara sahip olması gerekmektedir. Bu fiziksel özellikler şöyledir: dil laboratuvarları, konferans salonları, bilgisayar laboratuvarları, moodle benzeri çevrimiçi ders yönetim sistemi, “blackboard” gibi öğrenim yönetim sistemi, e-öğrenme merkezleri/araçları kablosuz internet kullanımı, geniş bir kaynak ve çalışma koşullarına sahip bir kütüphane, e-kütüphane olanağı, öğrenme merkezi, yazma merkezi, dil merkezi, öğrenci kulüpleri,

e-sınıflar, tiyatro salonları, gösteri salonları, film salonları, konser salonu, kültür merkezi, müzik odaları ve prova alanları.

5. 12. 4. Program Dışı Etkinlikler

Programların hedefleri bölümünde ve Avrupa Komisyonu tarafından da belirtildiği gibi aday öğretmenlerin çok kültürlü, çok dilli yetiştirmeleri ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini edinmeleri öğretmen yetiştirme programlarının başlıca amaçlardandır. Bu amaçlara ulaşmak için öğretmen yetiştirme programları dışındaki etkinliklere de önem verilmeli ve süreç içinde çeşitli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemeler şöyle sıralanabilir:

Gezi Programları: Bu programlar değişik biçimlerde yapılabilir. Öğrencilerin farklı okul ortamlarını tanımaları, öğrenci ve okul kültürü arasındaki farklılıkları gözlemlemeleri için kurumun bulunduğu ildeki ve il dışındaki hatta ülke dışındaki okullara geziler düzenleme şeklinde. Öğrencilerin kültürel gelişimini sağlamak için konu, proje ya da eğlence odaklı il, il dışı ve hatta ülke dışı geziler düzenleme biçiminde. Bu tür gezi programları öğrenci kulüpleri programları, diğer üniversiteler ile işbirliği, üniversite ödenek yardımı ya da proje kapsamlarında gerçekleştirilebilir.

Seminer Programları: Öğretmenlik ve alan bilgisi ile ilgili seminerler düzenlenebileceği gibi farklı alanlarla ilgili seminer programları düzenlenerek

öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlanabilir. Programda önerilen öğrenci gelişiminin düzenli izlenmesi ile gereksinim ve ilgi duyulan konularda seminer programları düzenlenebilir.

5. 12. 5. Diğer Paydaşlarla Bağlantı ve İlişkiler

Öğretmen yetiştirme programının bu unsuru öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumu ve fakülteler dışında eğitim sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak katılan diğer paydaşları içermektedir. Programda öğretmen yeterliliklerinin geliştirilebilmesi için bu paydaşlarla işbirliği yapılmalıdır. Bu işbirliği ders, eğitim programı, proje ya da bilgilendirme düzeylerinde olabilir. Uzun süreçli bir katılım sağlanabileceği gibi kısa süreçli katılımlar da sağlanabilir. Programda aynı zamanda bazı paydaşlarla yapılacak antlaşmalar doğrultusunda programı uygulayan kurumlara kaynak aktarımı sağlanabilir. Programın uygulama süresince bağlantı kurulabilecek paydaşlar şöyledir:

Ülke içi: Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu, TÜBİTAK, Ulusal Ajans, Hedef Dil Kültür Merkezleri (İngiliz Kültür gibi), Hedef Dil Büyükelçilikleri, Yerel Yönetimler, Türk Kültürü ile ilgili çalışma yapan kurumlar, Kültür Bakanlığı, Gösteri Sanatları Merkezleri, Okul Yönetimleri, Aile Birliği Dernekleri, Farklı Üniversitelerin Yönetimleri ve Öğrenci Konseyleri.

Ülke Dışı: Avrupa Komisyonu, Avrupa Çağdaş Diller Merkezi, Avrupa Komisyonuna üye ülkelerin ulusal ajansları.

5. 13. Aday Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme

Bu bölümde, aday yabancı dil öğretmenin program süresince edinmesi hedeflenen yeterlilikleri, dilsel yeterlilikler, strateji kullanımı yeterlilikleri ve kültürel yeterlilikler başlıkları altında verilecektir.

5. 13. 1. Dilsel Yeterlilikler

5. 13. 1. 1. Anadili Yeterlilikleri

Program önerisi için, OBM ve yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili diğer Avrupa metnelerinin taranması ile belirtkeler çıkarılmıştır. Bu metinlerde, yabancı dil öğretmenlerinin kendi anadillerinde yetkin kullanıcılar olmaları beklenmesine karşın bu özelliği nasıl kazanacakları ile ilgili bilgi, beceri ya da öğrenme çıktısı belirtilmemiştir. Bu nedenle, bu konu başlığında programda özel belirtke önerileri getirilmiştir. Önerilen belirtkelere program uygulayıcıları tarafından

eklemeler yapılabilir. Belirtkelerden önce yabancı dil öğretmen adayları ile izlenmesi gereken aşamalar şöyledir:

- 1) Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının belirlenmesi
 - 2) Öğretmen adaylarına belirli konularda yazma etkinliklerini tamamlamalarının istenmesi ve ürettikleri çalışmalar değerlendirilerek yazma becerileri ile ilgili saptamaların yapılması.
 - 3) Öğretmen adaylarının belirli konularda sunumlar yapmalarının sağlanması ve bu sunumlar yolu ile sözlü iletişim becerilerinin değerlendirilmesi.
 - 4) Öğrencilerin eksik olduğu dil becerileri ya da dil kullanımlarının geliştirilmesi ile ilgili proje, ödev çalışmaları ve seminerler düzenlenmesi.
- Ders içeriklerinin hazırlanmasında geliştirilecek öğelerin dikkate alınması.

| |
|--|
| A. Alımlama Becerileri |
| A. 1. Farklı metin türlerini okuyabilir ve anlayabilir. |
| A. 2. Farklı yazınsal eserleri okuyabilir ve anlayabilir. |
| A. 3. Okuma sırasında düz ve yan anlamları kavrayabilir. |
| A. 4. Söz sanatlarını anlayabilir. |
| A. 5. Sözcüklerin farklı kullanım yerlerini ve anlamlarını kavrayabilir. |
| A. 6. Farklı konularda yapılan konuşmaları anlayabilir. |
| A. 7. Konuşma sırasında kullanılan ezgi, tonlama, vurgu gibi özellikleri ve anlam farklılaşmalarını anlayabilir. |
| B. Üretimsel Beceriler |
| B.1. Farklı konularda fikir ve eleştiri yazıları yazabilir. |
| B.2. Tanımlama yazıları yazabilir. |
| B.3. Araştırma raporları yazabilir. |
| B.4. Bilgi aktaran yazılar yazabilir. |
| B.5. Farklı konularda hazırlıklı konuşmalar hazırlayabilir ve sunabilir. |
| B.6. Farklı konularda hazırlıksız konuşmalar yapabilir. |
| B.7. Çeşitli konuşma türlerini (bilgi aktaran, eleştiren vb.) yürütebilir. |
| B.8. Tartışmalara katılabilir. |

5. 13. 1. 2. Öğreteceği Yabancı Dil Yeterlilikleri

Yabancı dil öğretmen adaylarının Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan ortak yeti düzeylerine göre deneyimli kullanıcı grubundaki C2 düzeyinde olması beklenmelidir. Öncelikle, aday yabancı dil öğretmenlerinin öğretim başında AB ortak ölçütlerine göre farklı dil becerilerine göre dil yetilerini gösteren bir dil sınavı yapılmalıdır. Bu sınavın sonuçlarına göre tüm öğrencilerin öğretecekleri yabancı dilde C2 düzeyine gelmeleri için yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında düzenleme yapılmalıdır. Bu düzenlemelerde izlenecek basamaklar şöyle sıralanabilir:

- 1) Öğrencilerin çoğunluğunun hangi dil becerisinde hangi dil düzeyinde olduğunun belirlenmesi
- 2) Öğrencilerin hangi dil becerisinde desteğe gereksinim duyduklarının belirlenmesi
- 3) Öğrencilerin farklı dil becerilerinde C2 düzeyine gelmeleri için gereken zaman ve kaynakların belirlenmesi
- 4) C2 düzeyinden alt düzeyde olan öğrenciler için ek destek dil programları hazırlanması
- 5) C2 düzeyinden alt düzeyde olan öğrencilerin dil desteğine gereksinim duydukları dil becerilerinde ek derslerin sunulması.

Bu bölüm aday yabancı dil öğretmenleri ve öğretmen eğitimcileri için hazırlanacak olan gelişim ve izleme dosyasında giriş bölümünden sonra “Bölüm 1” olarak verilecektir. Bu nedenle, bu bölümde dosyadaki biçimi ile sunulmuştur.

BÖLÜM 1: Ortak Dil Yeterlilikleri

- 1. Adım:** Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan “öz değerlendirme” çizelgesinin tüm öğrenciler tarafından doldurulması. Bu çizelge öğrencilerin öğretim sürecinde tutacakları dosyada tüm yabancı diller için bulunacaktır.

(http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?M=/main_pages/levels.html adresinden kaydedilebilir).

- 2. Adım:** Üniversite, fakülte ya da bölüm tarafından Avrupa ortak ölçütlerine göre değerlendirme sonuçları veren genel yabancı dil sınavlarının uygulanması. Her öğrencinin becerilere göre hangi düzeyde olduklarının belgelenmesi.

Örn. :

| Öğretmen Adayı: | Genel Değerlendirme: “Okuma” ve “Yazılı Anlatımda” C2 düzeyindedir gibi. | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|-----------------|--|----|----|----|----|----|----|
| ANLAMA | Dinleme | | | | | √ | |
| KONUŞMA | Okuma | | | | | | √ |
| | Karşılıklı konuşma | | | | | √ | |
| | Sözlü Anlatım | | | | | √ | |
| YAZMA | Yazılı Anlatım | | | | | | √ |

3. **Adım:** Öğrenciler için özel olarak çıkarılan dil belgelendirmesinden sonra tüm öğrenciler için her beceride nerede olduklarını gösteren bölüm öğrenci dil görüntüsünün hazırlanması.

Örn.:

| Öğretmen Adayı: | Genel Değerlendirme: Öğrencilerin 35'i (%..) "Dinleme" becerisinde C1 düzeyindedir gibi. | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|-----------------|--|----|----|----|----|-----------------------------|-------------------------------|
| ANLAMA | Dinleme | | | | | Toplam 35 öğrenci %... | Toplam 45 öğrenci %... |
| | Okuma | | | | | | |
| KONUŞMA | Karşılıklı konuşma | | | | | Toplam 33 öğrenci %... gibi | |
| YAZMA | Sözlü Anlatım Yazılı Anlatım | | | | | | |

4. **Adım:** Her öğrencinin değerlendirme ölçütleri yardımı ile üzerinde çalışması gereken dil becerilerinin belirlenmesi ve öğrencilerin yönlendirilmesi. İstenilen dil düzeyinde göstermeleri beklenen belirtkeler konusunda çalışmaları için yönlendirilmeleri.

5. **Adım:** Tüm öğretmen adaylarının genel değerlendirmesinin yapılması ile hangi dil becerilerinde çalışmaları gerekli olduğunun belirlenmesi ve belirtkeler yolu ile yönlendirme yapılması. Süreç odaklı modüler olarak hazırlanan programın gereği olarak öğrencilerin çoğunluğunun gereksinim

duyduğu dil becerilerinin geliştirilmesinin ders içeriklerine öncelikli olarak alınması.

- 6. Adım:** Öğrencilerin kendi dosyalarında süreç içerisinde sürekli öz değerlendirme yapmaları. Öğretmen eğitimcilerin gerek öz değerlendirmeleri inceleyerek gerekse de genel sınavlar vererek süreçteki gelişimi izlemeleri.

Program süresince çeşitli aralıklarla (öğretim dönemi sonu, öğretim yılı sonu gibi) altıncı adımdan sonra tekrar birinci adıma dönülerek tekrar yapılmalıdır.

Aşağıda yabancı dil öğretmeni olacak aday öğrencilerden beklenen ortak dil yetileri önce genel sonrasında OBM’ de belirtilen dil yetilerine göre belirtkeler biçiminde düzenlenerek verilmiştir. Bu belirtkelerin düzenlenmesinde amaç öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerin beklenen dil düzeyinde OBM’ de tanımlanmış özelliklerle neler yapabiliyor olacaklarının izlemelerini sağlamaktır. Öğretmen eğitimcilerinin izleme süreçlerini kolaylaştırmak ve somutlaştırabilmek için belirtkeler tekrar düzenlenmiş ve her bir belirtkede salt bir dilsel özellik verilmiştir. Bu düzenleme öğretmen eğitimcilerin öğretmen adaylarını değerlendirmeleri ve hangi belirtkelerin geliştirilmesinde desteğe gereksinim duyduklarının saptanmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca, öğretmen eğitimcileri programda önerilen derslerde öğrencilerin en fazla gereksinim duydukları dil belirtkelerinin geliştirilmesine yönelik eklemeler yapabilirler.

Ayrıca, yabancı dil öğretmenleri yetiştirme programımızda önerileceği gibi aday öğretmenlerin öğretimleri boyunca kendilerini izlemek amacı ile tutacakları portfolyo çalışmalarının “dil gelişimi” bölümünde belirtkeler listesini “öz değerlendirme amaçlı” kullanabilirler.

| |
|---|
| C2. 1. GENEL DİL YETİLERİ |
| C2.1. 1. Okuduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. |
| C2.1. 2. Duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. |
| C2.1. 3. Farklı kaynaklardan yazılı olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir |
| C2. 1. 4. Farklı kaynaklardan sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir |
| C2. 1. 5. Doğal bir biçimde kendini ifade edebilir. |
| C2. 1. 6. Son derece akıcı olarak kendini ifade edebilir. |
| C2. 1. 7. Kesin olarak kendini ifade edebilir. |
| C2. 1. 8. Karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir. |
| C2. 1. 9. Düşüncelerini doğru anlatabilecek, anlam bulanıklığını ayırt edecek üst düzeyde geniş kapsamlı ve güvenilir bir dil kullanır. |
| C2. 1. 10. Söylemek istediğini herhangi bir şekilde kısıtlamadan anlatır. |
| C2. 2. GENEL SÖZEL ÜRETİM |
| C2. 2. 1. Alıcının önemli noktalara dikkat etmesine yardımcı olacak iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir. |
| C2. 2. 2. Alıcının hatırlamasına yardımcı olacak iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir. |
| C2. 2. 3. Etkili ve mantıklı yapısı olan konuşma üretebilir. |
| C2. 2. 4. Anlaşılır bir konuşma üretebilir. |
| C2. 2. 5. Pürüzsüzce akan bir konuşma üretebilir. |
| C2. 2. 1. DEVAM EDEN MONOLOG: Deneyim betimlemek |
| C2. 2. 1. 1. Anlaşılır betimlemeler yapabilir. |
| C2. 2. 1. 2. Pürüzsüzce akan betimlemeler yapabilir. |
| C2. 2. 1. 3. Ayrıntıyla donatılan betimlemeler yapabilir. |
| C2. 1. 1. 4. Çoğu zaman hatırlanabilir betimlemeler yapabilir. |
| C2. 2. 2. DEVAM EDEN MONOLOG: Bir olayı sunmak (örn. tartışmaya açmak) |
| C2. 2. 2. 1. Betimleyen mevcut değil ⁹ |
| C2. 2. 3. KAMU AÇIKLAMALARI |
| C2. 2. 3. 1. Betimleyen mevcut değil ¹⁰ |
| C2. 2. 3. 2. Neredeyse hiç çaba sarf etmeden duyuruları akıcı bir şekilde yapabilir. |
| C2. 2. 3. 3. Anlamın daha açık ifadesini aktarmak için vurgu ve tonlama kullanır. |
| C2. 2. 4. İZLEYİCİLERE HİTAP ETMEK |

⁹ C1 düzeyi içinde aynı biçimde betimleyen mevcut değildir.

¹⁰ C2 düzeyi içinde betimleyen mevcut olmadığından C2 düzeyi betimleyenler belirtkeler alınmıştır.

| |
|--|
| C2.2. 4. 1. Konuya aşına olmayan bir izleyici kitlesine karmaşık bir konuyu kendine güvenerek açık bir şekilde sunabilir. |
| C2.2. 4. 2. Konuşmayı izleyicilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir biçimde uyarlayabilir. |
| C2. 2. 4. 3. Zor ve hatta saldırgan tavırdaki soruların üstesinden gelebilir. |
| C2.3. TOPLAM YAZMA ÜRETİMİ |
| C2.3. 1. Anlaşılır uygun ve etkin bir biçimde yazabilir. |
| C2.3. 2. Pürüzsüzce akan uygun ve etkin bir biçimde yazabilir. |
| C2.3. 3. Karmaşık metinleri uygun ve etkin bir biçimde yazabilir. |
| C2.3.4. Okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden mantıklı bir yapı kullanarak yazabilir. |
| C2.3. 1. YARATICI YAZMA |
| C2. 3. 1. 1. Seçilen yazı tarzına uygun bir biçimle anlaşılır hikayeler ve deneyimlerle ilgili betimlemeler yazabilir. |
| C2. 3. 1. 2. Seçilen yazı tarzına uygun bir biçimle pürüzsüzce akan hikayeler ve deneyimlerle ilgili betimlemeler yazabilir. |
| C2.3. 1. 3. Seçilen yazı tarzına uygun bir biçimle tümüyle sürükleyici hikayeler ve deneyimlerle ilgili betimlemeler yazabilir. |
| C2. 3. 2. RAPORLAR VE DENEMELER |
| C2. 3. 2. 1. Anlaşılır makaleler veya denemeler üretebilir. |
| C2. 3. 2. 2. Pürüzsüzce akan makaleler veya denemeler üretebilir. |
| C2.3. 2. 3. Karmaşık raporlar üretebilir. |
| C2.3. 2. 4. Bir olayı sunan makaleler veya denemeler üretebilir. |
| C2.3. 2. 5. Önerileri eleştiren bir değerlendirme üretebilir. |
| C2.3. 2. 6. Edebi eserleri eleştiren bir değerlendirme üretebilir. |
| C2.3. 2. 7. Okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden uygun mantıklı bir yapı sunabilir. |
| C2. 3. 2. 8. Okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden etkin mantıklı bir yapı sunabilir. |
| C2.4. GENEL YAZILI ETKİLEŞİM¹¹ |
| C2. 4. 1. Kendisini tam ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilir. |
| C2. 4. 2. Kendisini hitap edilen kişiye esnekçe ve etkin bir biçimde anlatabilir. |
| C2. 4. 1. YAZIŞMA¹² |
| C2. 4. 1. 1. Dili esnekçe ve etkince kullanarak, duygusal, imalı ve şaka yapma kullanımı dahil, kişisel yazışmalarda kendisini açıkça ve tam olarak ifade edebilir. |
| C2. 4. 2. NOTLAR, MESAJLAR ve FORMLAR¹³ |
| C2.4. 2. 1. Sorğu ileten ve sorunları anlatan mesajları alabilir. |
| C2.4. 2. 2. Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktarabilir. |
| C2.4. 2. 3. Arkadaşlarına, hizmetlilere, öğretmenlere ve günlük hayatının bir parçası olan diğer insanlara derhal gerekmekte olan basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir. |
| C2.5. GENEL SÖZLÜ ETKİLEŞİM |
| C2. 5. 1. Deyimsel ifadeler ve konuşma dilinde kullanılan deyimleri yan anlamlarının derecelerinin farkında olarak iyi derecede kullanabilir. |

¹¹ C2 belirtkelerinin C1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

¹² C2 belirtkelerinin C1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

¹³ C2 belirtkelerinin B1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

| |
|--|
| C2.5. 2. Oldukça etkin biçimde bir seri değiştirme donatımları kullanarak daha hassas anlamları tam olarak nakledebilir. |
| C2.5. 3. Etkileşime geçtiği kişi anlamadan zorlu bir anlatımda geriye dönüş ve yeniden yapılandırma yapabilir. |
| C2.5. 1. İLETİŞİMDE ROL ALAN ANADİLİ KONUŞURUNU ANLAMAK |
| C2.5. 1. 1. İletişimde rol alan herhangi bir anadili konuşurunu anlayabilir. |
| C2.5. 2. 2. Standart olmayan bir aksana veya lehçeye alışma fırsatı verildiğinde kendi alanının dışındaki uzmanlık gerektiren soyut ve karmaşık konuları anlayabilir. |
| C2.5. 2. KARŞILIKLI KONUŞMA |
| C2.5. 2. 1. Bütün bir sosyal ve kişisel hayatı sürdürürken dilsel kısıtlamalar olmaksızın rahatça ve uygun bir şekilde konuşabilir. |
| C2.5. 3. RESMİ OLMAYAN GÖRÜŞME/ETKİLEŞİM¹⁴ |
| C2.5. 3. 1. Etkileşim sırasında soyut, karmaşık ve bildik olmayan konularda bile üçüncü şahıslar arasındaki karmaşık etkileşimleri kolayca takip edebilir. |
| C2.5. 3. 2. Etkileşim sırasında soyut, karmaşık ve bildik olmayan konularda bile üçüncü şahıslar arasındaki karmaşık etkileşimlere katkıda bulunabilir. |
| C2.5. 4. RESMİ KONUŞMA VE TOPLANTILAR |
| C2.5. 4. 1. Anadili konuşurlarına zorluk çıkarmayacak biçimde karmaşık konularda karmaşık konuları ve düşüncelerini rahatlıkla ifade ederek ikna edici bir tartışma çerçevesinde sunabilir. |
| C2.5. 5. AMAÇ-ODAKLI İŞBİRLİĞİ (örn. araba tamir etmek, bir belgeyi görüşmek, bir olayı düzenlemek)¹⁵ |
| C2.5. 5. 1. Ayrıntılı yönergeleri güvenilir bir şekilde anlayabilir. |
| C2.5. 5. 2. İşlemin sürecinde diğer kişileri düşündüklerini söylemek için v.s. katılmaya davet ederek yardım edebilir. |
| C2.5. 5. 3. Değişik yaklaşımların avantajlarını ve dezavantajlarını tartarak bir sorunu ana hatlarıyla açıkça çıkarabilir. |
| C2.5. 5. 4. Sebep ve sonuçları kuramsal olarak düşünerek bir sorunu ana hatlarıyla açıkça çıkarabilir. |
| C2.5. 6. MAL VE HİZMET ALIMLARINDAKİ İŞLEMLER¹⁶ |
| C2.5. 6. 1. Hak edilmemiş bir trafik cezası, bir dairedeki hasarların maddi sorumluluğu, bir kaza ile ilgili suçlama gibi tartışmalara sözlü olarak çözüm bulabilir ve anlaşmaya varabilir. |
| C2.5. 6. 2. Sorunlarının çözümünde tatmin olmak için ikna edici bir dil kullanarak tazminat davasının genel hatlarını çizebilir ve vermeye hazır olduğu ödümlerin sınırlarını açıkça belirtebilir. |
| C2.5. 6. 3. Ortaya çıkan bir sorunu dile getirebilir ve müşterinin/hizmeti verenin bir tavizde bulunması gerektiğini açıkça belirtebilir. |
| C2.5. 7. BİLGİ ALIŞVERİŞİ¹⁷ |
| C2.5. 7. 1. Karmaşık bilgileri anlayabilir ve bilgi alışverişinde bulunabilir. |
| C2.5. 7. 2. Kendi mesleği ile ilgili birçok konuda tavsiyede bulunabilir. |
| C2.5. 7. 3. Ayrıntılı bilgiyi güvenilir bir biçimde aktarabilir. |
| C2.5. 7. 4. Bir işlemin gerçekleşmesi için anlaşılır, ayrıntılı bir tanımlama yapabilir. |

¹⁴ C2 belirtkelerinin C1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

¹⁵ C2 belirtkelerinin B2 ile aynı olduğu belirtilmiştir

¹⁶ C2 belirtkelerinin B2 ile aynı olduğu belirtilmiştir

¹⁷ C2 belirtkelerinin B2 ile aynı olduğu belirtilmiştir

| |
|---|
| C2.5. 7. 5. Birkaç kaynaktan edindiği bilgileri ve iddiaları analiz ederek birleştirebilir ve rapor edebilir. |
| C2.5. 8. MÜLAKAT YAPMAK VE MÜLAKATA ALINMAK |
| C2.5. 8.1. Diyalogun kendisine düşen payını son derece iyi takip edebilir. |
| C2.5. 8. 2. Anadili konuşmacısından farksız bir biçimde konuşmayı yapılandırabilir. |
| C2.5. 8 3. Bir sorgulayan ya da sorgulanan olarak tüm akıcılığı ile etkileşimde bulunabilir. |
| C2.9. 1. GENEL OKUDUĞUNU ANLAMA |
| C2.9. 1. 1. Soyut, yapısal olarak karmaşık, veya yüksek derecede konuşma dilindeki edebi ve edebi olmayan yazılar da dahil olmak üzere neredeyse yazın dilinin her biçimini anlayabilir ve eleştirel olarak yorumlayabilir. |
| C2.9. 1. 2. Biçimdeki ince farklılıkları ve dolaylı veya açıkça belirtilen anlamları değerlendirerek geniş kapsamlı uzun ve karmaşık türdeki metinleri anlayabilir. |
| C2.9. 2. YAZIŞMALARI OKUMA¹⁸ |
| C2.9. 2. 1. Arada sırada sözlük kullanma olanağı tanındığında herhangi bir yazışmayı anlayabilir. |
| C2.9. 3. YÖNLENDİRME İÇİN OKUMA¹⁹ |
| C2.9. 3. 1. Önemli ayrıntıları tespit ederek, uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir. |
| C2.9. 3. 2. Geniş kapsamlı profesyonel konular hakkındaki gazete haberleri, makaleler ve raporların içeriğini ve önemini hemen anlayabilir ve daha yakından okumanın faydalı olup olmayacağına karar verir. |
| C2.9. 4. BİLGİ VE TARTIŞMA İÇİN OKUMA²⁰ |
| C2.9. 4. 1. Tutumlar ve ima edilen fikirler de dahil ayrıntıları anlayarak sosyal, profesyonel veya akademik yaşamda karşılaşılabilecek olan uzun ve karmaşık metinlerin birçoğunu ayrıntılı olarak anlayabilir. |
| C2.9. 5. TALİMATLARI OKUMA²¹ |
| C2.9. 5.1. Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla talimatları kendi uzmanlık alanında olsun veya olmasın yeni bir makine veya yöntem ile ilgili ayrıntılı, uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir. |
| C2.10. İŞİTSEL-GÖRSEL ALIMLAMA |
| C2.10. 1. TELEVİZYON VE FİLM İZLEME |
| C2.10. 1. 1. Oldukça argo ve deyimsel kullanımı içeren filmleri takip edebilir |
| C2.11. GENEL İŞİTSEL ANLAMA |
| C2.11. 1. Anadili konuşmacısının hızında hazırlanmış herhangi bir konuşma dilini anlamada zorluk çekmez. |
| C2. 11. 1. ANADİLİ KONUŞAN KİŞİLER ARASINDAKİ ETKİLEŞİMİ ANLAMAK |
| C2.11. 1. 1. Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir. |
| C2.11. 1. 2. Örtük anlamları kavrayabilir. |
| C2.11. 1. 3. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. |

¹⁸ C2 belirtkelerinin C1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

¹⁹ C2 belirtkeleri B2 ile aynı olduğu belirtilmiştir

²⁰ C2 belirtkelerinin C1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

²¹ C2 belirtkelerinin C1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

| |
|--|
| C2.11. 1. 4. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. |
| C2.11. 1. 5. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir. |
| C2.11. 2. CANLI BİR İZLEYİCİ KİTLESİNİN ÜYESİ OLARAK DİNLEMEK |
| C2.11. 2. 1. Yüksek derecedeki konuşma dili üslubu içeren özel hazırlanmış konferanslar ve sunumları takip edebilir. |
| C2.11. 2. 2. Bilinmeyen terminoloji veya bölgesel kullanım içeren özel hazırlanmış konferanslar ve sunumları takip edebilir. |
| C2.11. 3. DUYURU VE YÖNERGE DİNLEMEK²² |
| C2.11. 3. 1. Kötü kalitedeki, işitsel olarak bozulmuş olan kamu duyurularındaki, örn. bir istasyonda, stadyumda v.s. belirli bilgileri çıkartabilir. |
| C2.11. 3. 2. Kullanma talimatları, bilinen hizmetlerin ve ürünlerin özelliklerinin tarifleri gibi karmaşık teknik bilgileri anlayabilir. |
| C2.11. 4. İŞİTSEL MEDYA VE KAYITLARI DİNLEMEK²³ |
| C2.11. 4. 1. Birkaç standart olmayan kullanım da dahil olmak üzere, geniş sayıdaki kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzeme türünü anlayabilir. |
| C2.11. 4. 2. Konuşmacılar arasındaki ilişkileri ve ima olunan tutumları da olmak üzere ayrıntıları tanıyabilir. |
| C2. 11. 5. NOT ALMAK (DERS, SEMİNER, V.S.) |
| C2.11. 5. 1. Söylenenlerin anlamlarının ve imalarının farkındadır |
| C2. 11. 5. 2. Konuşmacının kullandığı gerçek sözler ve farkında olduğu anlam ve imalar hakkında notlar alabilir |

5. 13. 1. 3. Diğer Yabancı Dillerdeki Yeterlilikler

Yabancı dil öğretmen adaylarının öğretecekleri hedef dilde C2 düzeyinde olmaları beklenirken lisans eğitimlerine başlamadan önce öğrendikleri diğer ya da lisans eğitimleri sırasında öğrenecekleri diğer yabancı dil/dillerde farklı düzeylerde olmaları beklenebilir. Avrupa Komisyonu ortak ölçütlerine göre bu düzeyler ve öğrencilerin bu düzeylerde neler yapmalarının beklendiği öğrenciler ve öğretmen eğitimcileri tarafından bilinmelidir.

²² C2 belirtkelerinin C1 gibi olduğu belirtilmiştir

²³ C2 belirtkelerinin C1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

Yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlarda birden fazla yabancı dil dersinin sunulmasının yanı sıra farklı yabancı dil öğrenme ortamları da hazırlanmalıdır. Bu çeşitlilik aday öğretmenlerin kendi öğrenmelerine katkı sağlayacağı gibi kuramsal olarak bildikleri uygulama biçimlerini denemelerini de sağlayacaktır. Sunulacak yabancı dil dersleri için oluşturulabilecek farklı öğrenme ortamları aşağıdaki gibidir:

Sınıf ortamında dil öğretimi

Bilgisayar destekli dil öğretimi

Uzaktan dil öğretimi

Harmanlanmış öğrenme²⁴ (Blended learning)

Dil öğretim setleri yardımı ile laboratuvar ortamında dil öğretimi

Yoğunlaştırılmış yaz kursları

Dilin konuşulduğu doğal ortamda yabancı dil öğretimi

Öğrencilerin tutacakları “aday yabancı dil öğretmeni” dosyasında bu bölüm hedef dil yetilerine odaklanan 1. bölüm ve strateji kullanımına odaklanan 2. bölümün ardından diğer yabancı diller başlığı ile 3. bölüm olarak gelebilir. Bu bölümde, öğrenilecek diğer yabancı dillerin sayısı ve düzeyleri çok farklılaşacağından ortak dil düzeylerinin belirtkelerle ifadelendirilmesinin yeterli olacağı düşünülmüştür. “3. Bölümde” izlenmesi gereken aşamalar “1. Bölümün” aşamaları ile örtüşmektedir.

²⁴ Blended learning için araştırmacının kendi çevirisi.

Bölüm 3: Diğer Yabancı Dillerde Geliştirilmesi Beklenen Dil Yeterlilikleri

- 1. Adım:** Öğrenciler dosyalarında ilgili bölümde bulunan “öz değerlendirme” çizelgesinin öğretecekleri hedef dil dışında bilinen tüm yabancı dillerde doldurulması.
- 2. Adım:** Öğretim elemanının her bir öğrenci için öğretecekleri yabancı dil dışında aday öğretmenin her birisinin bildiği yabancı dillerin becerilere göre değerlendirmesini gösteren tablo oluşturması.

Örn.:

| Öğretmen Adayı: | Genel Değerlendirme: YD=Yabancı Dil | A1 | | | A2 | | | B1 | | | B2 | | | C1 | | | C2 | | |
|-----------------|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| | Öğrenci 1. YD’ de dinlemede A2 düzeyinde gibi. | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D | · Y D |
| ANLAMA | Dinleme | | | | √ | | | | | | | | | | | | | | |
| KONUŞMA | Okuma | | | | √ | | | | | | | | | | | | | | |
| | Karşılıklı konuşma | | | | | | | √ | | | | | | | | | | | |
| | Sözlü Anlatım | | | | | | | √ | | | | | | | | | | | |
| YAZMA | Yazılı Anlatım | | | | | | | √ | | | | | | | | | | | |

- 3. Adım:** Her öğrenci adayı için bireysel tabloların ardından öğretim sürecine başlayacak tüm aday öğretmenlerin bildikleri ya da öğrenmekte oldukları tüm yabancı dillerin programın girişinde düzenleme sağlanması amacı ile tablolaştırılması.

Örn.:

| Yabancı Diller | Dinleme | Okuma | Karşılıklı konuşma | Sözlü Anlatım | Yazılı Anlatım |
|--|---------------------|--------------------------|--------------------|---------------|----------------|
| Almanca A1 A2 B1 B2 C1 C2 | 15 öğrenci %.... | 12 öğrenci %.... gibi | | | |
| İspanyolca A1 A2 B1 B2 C1 C2 | | | | | |

4. **Adım:** Her öğretim yılının başında öğretim sürecine katılan yeni aday yabancı dil öğretmenlerinin bildikleri yabancı dillerde sağlanan veri ile bölümde verilecek derslerin karşılaştırılması, çeşitli birimlerin desteğinin sağlanması ve öğrencilerin yönlendirilmesi.

Program süresince diğer bölümlerde olduğu gibi çeşitli aralıklarla (öğretim dönemi sonu, öğretim yılı sonu gibi) altıncı adımdan sonra tekrar birinci adıma dönülerek tekrar yapılmalıdır

| Ortak Yeti Düzeyleri Bütüncül Basamağın Belirtkelerle Gösterimi |
|---|
| Deneyimli Kullanıcı²⁵ |
| C1.1. Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir |
| C1.2. Örtük anlamları kavrayabilir. |
| C1.3.Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. |
| C1. 4.Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. |
| C1. 5. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir |
| C1. 6. Düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir. |

²⁵ C2 düzeyi ayrıntılı olarak verildiğinden bu bölümde tekrar verilmemiştir.

| |
|--|
| Bağımsız Kullanıcı |
| B2. 1. Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. |
| B2. 2. Bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen konuşma türü durumlarında belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. |
| B2. 3. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir. |
| B2. 4. Güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir. |
| B2. 5. Farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir. |
| B1. 1. Açık ve standart bir dil söz konusu kullanıldığında ana konuları anlayabilir. |
| B1. 2. İş, okul, eğlence gibi bildik şeyler söz konusu olduğunda ana konuları anlayabilir. |
| B1. 3. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. |
| B1. 4. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. |
| B1. 5. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatabilir. |
| B1. 6. Bir beklentiyi betimleyebilir. |
| B1. 7. Bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir. |
| Temel Kullanıcı |
| A2. 1. Tek tümceleri anlayabilir. |
| A2. 2. Doğrudan öncelik alanlarıyla (sözelimi yalın ve kişisel ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. |
| A2. 3. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. |
| A2. 4. Eğitimini ve çevresini yalın yollardan betimleyebilir. |
| A2. 5. Gereksinimlerine denk düşen konuları dolaysız anlatabilir. |
| A1. 1. Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın sözceleri anlayabilir. |
| A1. 2. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular (oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb.) ve aynı türden sorulara yanıt verebilir. |
| A1. 3. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir biçimde iletişim kurabilir. |

Aday yabancı dil öğretmenleri için 2. ve 3. yabancı dil derslerinin öğretim programına alınması Avrupa Konseyi tarafından belirtilen “çok dillilik” ve “çok kültürlülük” amaçlarının sağlanması için bir gerekliliktir. Yabancı dil dersleri öğretmenlerin hem kendilerinin bu yetiyi edinmelerini hem de öğrencilerine bu yetileri aktarmalarını sağlayacaktır. Ayrıca aday öğretmenlerin strateji ve dil

farkındalığı geliştirmeleri aldıkları yabancı dil dersleri ile sağlanabilir. Birden fazla yabancı dil dersi aynı zamanda “yaşam boyu öğrenme” ilkesinin gerçekleştirilmesi için de önemlidir. Metinde de belirtildiği gibi öğrenilen her dilde “yetkin kullanıcı” düzeyine gelinmesi beklenemez. Amaçlar ve gereksinimlere göre öğrenilen kimi dillerde “kısmi yeterlilik” geliştirmek yeterli olacaktır. Özetle, yabancı dil öğretmeni yetiştiren öğretim programlarında farklı düzeylerde çok fazla sayıda yabancı dil derslerinin verilmesi bir zorunluluktur. Aday öğretmenlerde başlayan “çok dillilik” ve “çok kültürlülük” yetisinin edinilmesi, dil farkındalığının geliştirilmesi, yabancı dil öğrenme deneyiminin devamının sağlanması ve yaşam boyu öğrenme ilkesinin gerçek bir bağlamda başlatılmasını ve aday öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaları gereken bu özellikleri kendilerinin deneyerek öğrenmelerinde bu derslerin sayısız katkıları vardır.

5. 13. 2. Strateji Kullanımı Yeterlilikleri

Aday yabancı dil öğretmenlerinin strateji kullanımı ile ilgili ne tür yeterliliklere sahip olması gerektiği dilsel yeterlilikler kısmında olduğu gibi belirtkeler yolu ile gösterilmeye çalışılmıştır. Dilsel yeterliliklerin edinilmesi sürecinde aday öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri için hazırlanan ve uygulama aşamalarını gösteren bölüm gelişim ve izleme dosyasında “Bölüm 2” olarak yer alacaktır. Aşağıda bu bölüm ile ilgili ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

BÖLÜM 2: Strateji Kullanımı

1. **Adım:** Her bir öğretmen adayının dosyasında bulunan R. L. Oxford “Dil Öğreniminde Strateji Kullanımı (Strategy Inventory for Language Learning) anketi öğrenciler tarafından program sürecinin başlangıcında doldurulur.
2. **Adım:** Strateji anketinin sonucu öğretmen eğitimcisi tarafından her bir öğrenci için değerlendirilir ve değerlendirmeler bir formda gösterilerek öğretmen adayının dosyasına alınır.
3. **Adım:** Öğretmen adayının yoğun olarak kullandığı ve daha az kullandığı stratejiler belirlenerek yönlendirme yapılır.

Program süresince çeşitli aralıklarla (öğretim dönemi sonu, öğretim yılı sonu gibi) altıncı adımdan sonra tekrar birinci adıma dönülerek tekrar yapılmalıdır

Aşağıda hedef dilde C2 düzeyinde olması beklenen öğretmen adaylarının öğretecekleri dilde sahip oldukları becerilerin yanısıra ne tür strateji kullanımı edinmeleri gerektiği ana başlıklar altında belirtkeler biçiminde yazılarak belirtilmiştir. Belirtkelerin kullanımının hem öğretmen adayı hem de öğretmen eğitimcileri tarafından kolay bir biçimde kullanılması ve anlaşılır olması için “C2.S” kodlaması verilmiştir. “C2” düzeyi “S” ise stratejiyi belirtmektedir.

| |
|--|
| C2. S. 1. ÜRETİM STRATEJİLERİ²⁶ |
| C2.S.1. 1. PLANLAMA |
| C2.S.1. 1. Alıcı/ lar üzerindeki etkiler düşünülerek, neyin söyleneceğini planlayabilir. |
| C2.S.1. 2. Alıcı/ lar üzerindeki etkiler düşünülerek nasıl söyleneceğini planlayabilir. |
| C2.S.1. 2. ÖDÜNLEME |
| C2.S. 1. 2. 1. Hatırlayamadığı bir sözcüğün yerine pürüzsüzce eşdeğerini fark edilmeyecek biçimde kullanır. |
| C2.S. 1. 3. DENETLEME VE ONARIM |
| C2.S. 1. 3. 1. İletişimde rol alan diğer kişi farkına varmadan pürüzsüzce yeniden yapılandırma yapabilir. |
| C2. S. 1. 4. METNİ İŞLEME |
| C2. S. 1. 4. 1. Farklı kaynaklardaki bilgileri özetleyebilir |
| C2. S. 1. 4. 2. Tartışmaları ve açıklanan sebepleri genel sonucun bir uyumlu sunumu olarak yeniden yapılandırır |
| C2.S. 2. ALIMLAMA STRATEJİLERİ |
| C2.S. 2. 1. İPUÇLARINI TANIMAK VE ÇIKARIMDA BULUNMAK (sözlü ve yazılı) |
| C2.S. 2. 2. Tutum, ruhsal durumu ve niyetleri çıkarabilir ve ondan sonra neyin geleceğini tahmin etmek için bağlamsal, dilbilgisel ve sözcüksel ipuçlarını kullanabilir. |
| C2.S. 3. ETKİLEŞİM STRATEJİLERİ |
| C2.S. 3. 1. KONUŞMAYA BAŞLAMAK²⁷ |
| C2.27.1.1. Konuşmaya başlar ya da düşünürken konuşma sırasını kendisinde tutabilir. |
| C2.27.1.2. Zaman kazanmak için sözlerine giriş olarak mevcut olan bir seri konuşma işlevlerinden uygun olanı seçebilir. |
| C2. S. 3. 2. İŞBİRLİĞİ²⁸ |
| C2.27.2. 1. Diğer konuşmacılarının söyledikleri ile kendi katkılarını ustaca bağdaştırabilir. |
| C2. S. 3. 3. AÇIKLAMA İSTEMEK²⁹ |
| C2. 27. 3.1. Konuşmacının anlamış olup olmadığını denetlemek için takip edici sorular sorabilir. |
| C2. 27. 3. 2. Konuşmacının karmaşık noktalara açıklık getirmesini isteyebilir. |

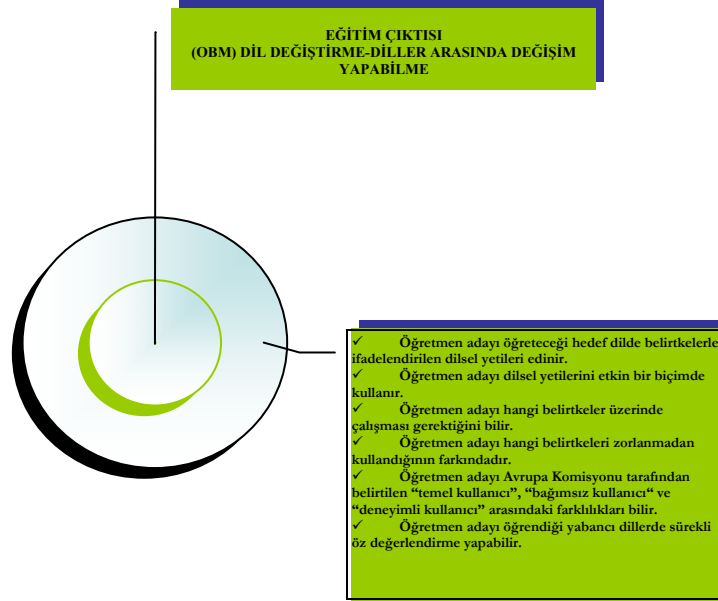
²⁶ C2 Üretim stratejileri başlığında B2 belirtkeleri verilmiştir.

²⁷ C2 belirtkelerinin C1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

²⁸ C2 belirtkelerinin C1 ile aynı olduğu belirtilmiştir

²⁹ C2 belirtkelerinin B2 ile aynı olduğu belirtilmiştir

Şekil 5: Bölüm 1, 2 ve 3 Hedefleri



HEDEFLERİN KAZANILMASINA KATKI SAĞLAYACAK DERSLER

ZORUNLU DERSLER (MODÜLDE YER ALAN)

DİL BECERİLERİ

SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ

YAZILI ANLATIM

DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ

İLERİ OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ

BAĞLAMSAL DİLBİLGİSİ

SESLETİM VE FONETİKS

SEÇMELİ DERSLER (TEKLİF EDİLEBİLECEK)

SUNUM TEKNİKLERİ

SÖYLEM

GENEL YABANCI DİL

YAZIN ESERLERİNİN İNCELENMESİ

DİĞER ÖNERİLER

PROJE ÇALIŞMALARI

KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ARAÇ-GEREÇLERİ HAZIRLATMA

SEMİNER DÜZENLEME

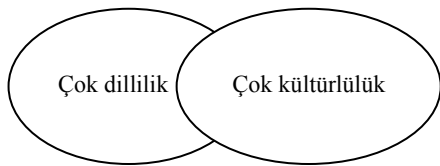
İLETİŞİM AĞLARI

BİLGİ TEKNOLOJİLERİNDEN YARARLANMA

DİL LABORUTUARLARI

5. 13. 3. Kültürel Yeterlilikler

Avrupa Komisyonu tarafından öngörülen yabancı dil öğretimi programlarında kültürel öğeler ve kültürün yabancı dil öğrenimindeki yeri vurgulanmakta ve bunun bir sonucu olarak “çok kültürlü” yetiye sahip yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi beklenmektedir. Önerilen programda yabancı dil yeterlilikleri yanında kültürel yeterliliklere de yer verilmiştir. Aday öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanıp kazanmadığı dilsel yeterlilikler gibi “gelişim ve izleme” dosyasında yer alacak belirtkeler yolu ile izlenebilir. Belirtkelerin tamamı Avrupa Komisyonu tarafından önerilen kaynak metinlerin taranması ile çıkarılmış ve dosyada kullanım kolaylığı sağlanması açısından tekrar ifade edilmiştir. Bu yeterliliklerin öğretmen eğitimi sürecinde doğal olarak eşit olarak gelişmesi beklenemez. Ayrıca, bu yeterlikler değişkenlik gösterebilir. Öğretmen adayının kaynak dilin kültürü ile öğreteceği yabancı dilin kültüründe kullanacağı stratejiler arasında da farklılıklar ve değişkenlikler olabilir.



Çok dillilik ve çok kültürlülük yetenekleri birbirini etkilediği gibi birbirinden bağımsız yetenekler olarak da düşünülmelidir. Öğrenilen dil/diller ile o dilin bağlı bulunduğu kültür/kültürler etkileşime girerek çok dillik ve çok kültürlülük yeterliliklerinin beraber gelişimine katkıda bulunacağı gibi öğrenilen dil o dilin bağlı

olduğu kültürden bağımsız olarak öğrenilebilir. Aynı biçimde bir kültür de o kültür içinde kullanılan dil öğrenilmeden öğrenilebilir. Bu bölümde geliştirilecek kültürel yeterliliklerin özellikleri genel hatları ile şöyledir:

Bölüm 4: Kültürel Yeterlilikler

1. **Adım:** Öğretmen adaylarından “kültür” dosyası tutmaları istenir. Bu dosya öğretim, öğretilecek yabancı dil, öğrencinin anadili bilgisi ve kültürünü birleştirecek özellikler taşımaktadır.
2. **Adım:** Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri “kültür” dosyasında bulunan belirtkeler yardımı ile öğrencilerin kültürel özellikleri edinip edinmediklerini izlerler. Belirtkeler ayrıca ankete dönüştürülerek tüm aday öğretmenlerinin “kültür” bileşeninde üzerinden çalışması gereken belirtkeler ya da çoğunun tamamlamış olduğu belirtkeler tablolaştırılabilir.

Örn.:

| | Kazanılan Belirtkeler | | Çalışılması Gereken Belirtkeler | |
|---|------------------------------|--------------------|--|--------------------|
| Anadilin ait olduğu kültür ile ilgili belirtkeler | K1.1. K.1.10. | %70 %85 | K1.20. K1.32. | %25 %12 |
| Anadilin kültürü ve öğreteceği hedef dilin kültürü ile ilişkili belirtkeler | K2.8. | | K2.6. | |
| Öğretilecek hedef dilin kültürü ile ilgili belirtkeler | K3.10. K3.12. | | K3.37. K3.5. | |

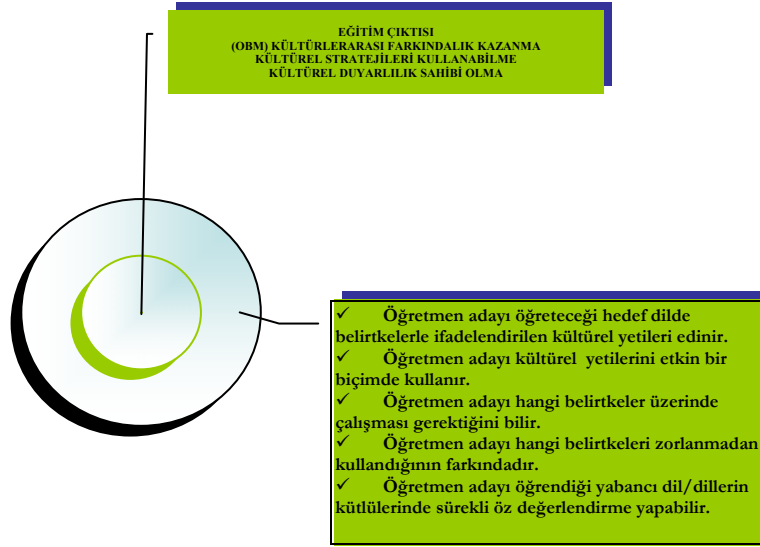
3. **Adım:** Öğretmen adayı ve öğretmen eğitimcisi beraber eksik olan kısımların nasıl geliştirilebileceği ile ilgili eylem planları hazırlar.

| Çok Kültürlülük Temel Belirtkeleri |
|--|
| K. 1. Anadilin ait olduğu kültür ile ilgili belirtkeler |
| K. 1. 1. Toplumsal kuralları bilir |
| K. 1. 2. Kendi kültüründe uygun karşılanmayan öğeleri bilir |
| K. 1. 3. Kendi kültüründe uygun karşılanan öğeleri bilir |
| K. 1. 4. Kendi kültürü içindeki kültürel farklılıkların farkındadır |
| K. 1. 5. Kendi kültürü içinde değişen kültürel özellikleri bilir |
| K. 1. 6. Kendi kültürü içinde genel olarak kültürel özelliklerin uygulanma biçimlerini bilir |
| K. 1. 7. Kendi kültüründeki farklı kadın erkek rollerini bilir |
| K. 1. 8. Farklı toplumsal tabakalarda yaşayan insanların yaşam biçimlerini bilir |
| K. 1. 9. Farklı kültürel ortamlarda nasıl davranacağını bilir |
| K. 1. 10. Farklı kültürel ortamlarda nasıl konuşacağını bilir |
| K. 1. 11. Resmi ortamların özelliklerini bilir |
| K. 1. 12. Resmi olmayan ortamların özelliklerini bilir |
| K. 1. 13. Kendi kültüründeki tören ve festivalleri bilir |
| K. 1. 14. Kendi kültüründeki tören ve festivallerde neler yapıldığını bilir |
| K. 1. 15. Kendi yemek kültürünü bilir |
| K. 1. 16. Kendi aile kültürünü bilir |
| K. 1. 17. Kendi kültüründeki ünlü öyküleri bilir |
| K. 1. 18. Kendi kültüründeki önemli yazarları ve eserlerini bilir |
| K. 1. 19. Kendi müzik kültürünü bilir |
| K. 1. 20. Kendi müzik kültürüne ait bir enstrüman çalar |
| K. 1. 21. Kendi müzik kültüründeki önemli sanatçıları ve eserlerini bilir |
| K. 1. 22. Kendi kültüründeki sanat dallarını bilir |
| K. 1. 23. Kendi kültüründeki sanat dallarından birisi ile ilgilidir |
| K. 1. 24. Kendi kültüründe bulunan sanat dallarındaki başlıca sanatçıları ve eserlerini bilir |
| K. 1. 25. Kendi kültüründeki önemli tarihi olayları bilir |
| K. 1. 26. Kendi kültüründeki önemli tarihi olayları açıklayabilir |
| K. 1. 27. Kendi kültüründeki tarihi olaylarla ilgili araştırma yapabilir |
| K. 1. 28. Kendi coğrafyasını bilir |
| K. 1. 29. Kendi ülkesindeki ünlü yerleşim yerleri ile ilgili bilgilidir |
| K. 1. 30. Ülkesindeki tarihi eserleri bilir |
| K. 1. 31. Ülke içinde düzenli aralıklarla gezilere katılır |
| K. 1. 32. Ülke içindeki önemli tarihi ve coğrafi yerlerle ilgili yeterli bilgiler verebilir |
| K. 1. 33. Kendi kültürü ile ilgili yayınları izler |
| K. 1. 34. Kendi kültürü ile ilgili son gelişmeleri izler |
| K. 1. 35. Kendi kültürü ile ilgili internet sitelerini takip eder |
| K. 1. 36. Kendi kültürü ile ilgili başka dillerde basılmış yazılı ve görsel yayınları takip eder |

| |
|---|
| K. 1. 37. Kendi kültürü ile ilgili bir internet grubuna üyedir |
| K. 1. 38. Kültürel etkinlikleri izler ve düzenli olarak katılır |
| K. 1. 39. Kendi kültürü ile ilgili kaynaklara nereden ve nasıl ulaşacağını bilir |
| K. 1. 40. Kendi kültürü ile ilgili başka dillerde yazılmış kaynaklara nereden ve nasıl ulaşacağını bilir |
| K. 1. 41. Kendi devlet sistemini bilir |
| K. 1. 42. Kendi hukuk sistemini bilir |
| K. 2. Anadilin kültürü ve öğreteceği hedef dilin kültürü ile ilişkili belirtiler |
| K. 2. 1. Kendi kültürü ile öğreteceği yabancı dilin kültürü arasında karşılaştırma yapabilir |
| K. 2. 2. Kendi kültürü ile öğreteceği yabancı dilin kültürü arasındaki kültürel farklılıkları bilir. |
| K. 2. 3. Kendi kültürü ile öğreteceği yabancı dilin kültürü arasındaki benzerlikleri bilir. |
| K. 2. 4. Kendi kültürü ile öğreteceği yabancı dilin kültürü arasındaki farklılık ve benzerlikleri açıklayabilir. |
| K. 2. 5. Kendi ait olduğu toplum ile öğreteceği yabancı dilin toplumu arasındaki ilişkiyi bilir. |
| K. 2. 6. Kendi ait olduğu toplum ile öğreteceği yabancı dilin toplumunun birbirine bakış açısını bilir. |
| K. 2. 7. Kaynak kültür ile hedef kültür arasında kültürel aracılık rolünü üstlenebilir. |
| K. 2. 8. Kültürlerarası çatışmanın üstesinden gelebilir. |
| K. 2. 9. Kültürel yanlış anlamaların üstesinden gelebilir. |
| K. 3. Öğreteceği hedef dilin kültürü ile ilgili belirtiler |
| K. 3. 1. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait coğrafi bilgileri bilir. |
| K. 3. 2. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait çevresel bilgileri bilir. |
| K. 3. 3. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait demografik bilgileri bilir. |
| K. 3. 4. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait ekonomik bilgileri bilir. |
| K. 3. 5. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait politik bilgileri bilir. |
| K. 3. 6. Öğreteceği dilin yiyecek-içecek kültürünü bilir. |
| K. 3. 7. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait yemek zamanlarını bilir. |
| K. 3. 8. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait sofrada adabını bilir. |
| K. 3. 9. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait ulusal bayramlarını bilir. |
| K. 3. 10. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait çalışma saatleri ve uygulamalarını bilir. |
| K. 3. 11. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait boş zaman etkinliklerini bilir. |
| K. 3. 12. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait yaşam standartlarını bilir. |
| K. 3. 13. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait barınma olanaklarını bilir. |
| K. 3. 14. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait sosyal yardım düzenlemelerini bilir. |
| K. 3. 15. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait sınıf yapısını bilir. |
| K. 3. 16. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait sınıflar arası ilişkileri bilir. |
| K. 3. 17. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait cinsler arası ilişkilerini bilir. |
| K. 3. 18. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkileri bilir. |
| K. 3. 19. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait nesiller arası ilişkileri bilir. |

| |
|---|
| K. 3. 20. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait iş ortamındaki ilişkileri bilir. |
| K. 3. 21. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait toplum ve resmi görevliler arasındaki ilişkileri bilir. |
| K. 3. 22. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait ırk ve toplum ilişkilerini bilir. |
| K. 3. 23. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkileri bilir. |
| K. 3. 24. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait misafir olma kurallarını bilir. |
| K. 3. 25. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait misafir ağırlama kurallarını bilir. |
| K. 3. 26. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait hediyeleşme kurallarını bilir. |
| K. 3. 27. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait giyim özelliklerini bilir. |
| K. 3. 28. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait davranış ve söyleyiş özelliklerini bilir. |
| K. 3. 29. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait ziyaret süresini bilir. |
| K. 3. 30. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait vedalaşma kurallarını bilir. |
| K. 3. 31. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait dini tören ve ayinleri bilir. |
| K. 3. 32. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait doğum ile ilgili gelenekleri bilir. |
| K. 3. 33. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait evlilik ile ilgili gelenekleri bilir. |
| K. 3. 34. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait ölüm ile ilgili gelenekleri bilir. |
| K. 3. 35. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait halka açık gösteri ve törenlerde davranış özelliklerini bilir. |
| K. 3. 36. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait kutlamaları bilir. |
| K. 3. 37. Öğreteceği dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait festivalleri bilir. |

Şekil 6: Bölüm 4 Hedefleri



HEDEFLERİN KAZANILMASINA KATKI SAĞLAYACAK DERSLER (İngilizce örneği üzerinden)

ZORUNLU DERSLER (MODÜLDE YER ALAN)

EDEBİYAT VE DİL ÖĞRETİMİ
ÇAĞDAŞ İNGİLİZ EDEBİYATI
AMERİKAN EDEBİYATI İNCELEMELERİ
DİL VE KÜLTÜR
KÜLTÜR VE UYGARLIK

SEÇMELİ DERSLER (TEKLİF EDİLEBİLECEK)

KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT
KARŞILAŞTIRMALI KÜLTÜR ÇALIŞMALARI
SOSYOLOJİ
SOSYODİBİLİM

DİĞER ÖNERİLER

PROJE ÇALIŞMALARI
KAYNAK KÜLTÜR İLE HEDEF KÜLTÜRÜ KARŞILAŞTIRMA AMAÇLI ARAÇ-GEREÇLER HAZIRLAMA
HEDEF KÜLTÜR İLE İLGİLİ SUNUM ÇALIŞMALARI
KAYNAK KÜLTÜR İLE İLGİLİ SUNUM ÇALIŞMALARI
KÜLTÜR SEMİNERLERİ DÜZENLEME
İLETİŞİM AĞLARI KURMA
ÖĞRENCİLERİN HEDEF DİLİN AİT OLDUĞU ÜLKE/ÜLKELERDE BULUNMALARINA YARDIMCI OLACAK PROGRAMLARIN DESTEKLENMESİ
İNTERNET ORTAMINDA ÖĞRENCİLER İLE HEDEF DİLİN KONUŞURLARINI BULUŞTURACAK ETKİNLİKLER HAZIRLAMA
SANAL KÜLTÜR TURLARINA KATILIM
GEZİ ÇALIŞMALARI
KÜLTÜR DRAMA ÇALIŞMALARI
ÖZGÜN METİNLERİN (yazılı, sesli, vb.) İNCELENMESİ

5. 13. 4. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlilikleri

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde dilsel ve kültürel yeterliliklerin beraberinde “öğrenmeyi öğrenme yeterliliklerinin” de geliştirilmesi gerekliliği dikkate alınarak oluşturulan programda bu yeterlilikler ile ilgili belirtkeler çıkarılmış ve öneriler getirilmiştir. Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri için tutulması planlanan dosyanın 5. bölümü “öğrenmeyi öğrenme yeterliliklerine” ayrılmıştır.

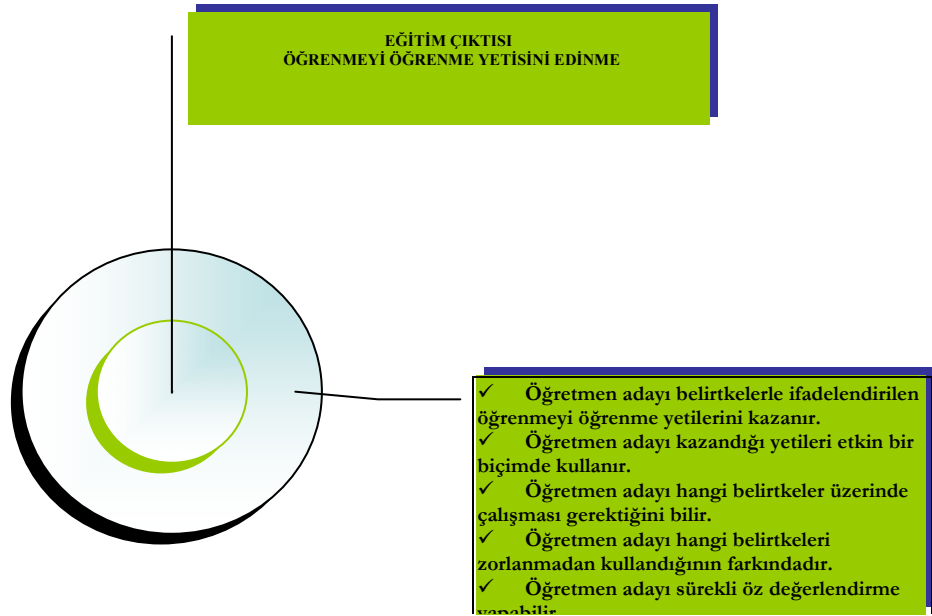
Bölüm 5: Öğrenme Becerisinin Gelişimi

Bu bölümde öğretmen adayları ile izlenmesi öngörülen aşamalar şöyledir:

1. **Adım:** Bölümün izlenmesinden önce öğretmen adaylarına öğrenme becerileri ile ilgili bir anket verilir ya da öğretmen adayları ile görüşme yapılır. Tercih öğretmen aday grubunun özelliklerine bağlıdır.
2. **Adım:** Öğretmen adaylarının öğrenme becerileri ile ilgili genel özellikleri çıkarılır ve tüm öğretmen eğitimcileri ile paylaşılır
3. **Adım:** Ders seçimlerinde ve ders içeriklerinin düzenlenmesinde öğretmen adaylarının sahip olduğu öğrenme becerilerinden yararlanılarak henüz geliştiremedikleri öğrenme becerilerinin geliştirmeleri amaçlanır.

| Öğrenme becerisinin gelişimi ile ilgili belirtiler |
|---|
| Ö. 1. Yeni deneyimleri gözlemleyebilir. |
| Ö. 2. Yeni deneyimlere katılabilir. |
| Ö. 3. Yeni bilgiyi varolan bilgi ile kaynaştırabilir. |
| Ö. 4. Gerekğinde varolan bilgiyi yeniden tasarlayabilir. |
| Ö. 4. Dikkati sunulan bilgide tutabilir. |
| Ö. 5. Görevin/görevin amacını kavrayabilir. |
| Ö. 6. İkili ve grup çalışmasında etkin bir şekilde işbirliği yapabilir. |
| Ö. 7. Öğrenilen dili etkin bir şekilde hızlı ve etkin kullanabilir. |
| Ö. 8. Kendi kendine öğrenme için araç-gereç düzenleyebilir ve kullanabilir. |
| Ö. 9. Öğrenen olarak kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olabilir. |
| Ö. 10. Kendi gereksinim ve amaçlarını belirleyebilir. |
| Ö. 11. Bu amaçları gerçekleştirmek için kendi kişiliği ve kaynakları ile uyumlu strateji ve işlemleri düzenleyebilir. |
| Ö.12. Yeni deneyimlerle uzlaşabilir. |
| Ö. 13. Diğer yetileri belirli öğretim durumuna aktarabilir. |
| Ö. 14. Yeni bilgiyi bulabilir. |
| Ö. 15. Yeni bilgiyi anlayabilir ve gerekiyorsa iletebilir. |
| Ö. 16. Yeni teknolojileri kullanabilir. |

Şekil 7: Bölüm 5 Hedefleri



HEDEFLERİN KAZANILMASINA KATKI SAĞLAYACAK DERSLER (İngilizce örneği üzerinden)

ZORUNLU DERSLER (MODÜLDE YER ALAN)

PROJE HAZIRLAMA

ARAŞTIRMA BECERİLERİ

BİLGİSAYAR

SEÇMELİ DERSLER (TEKLİF EDİLEBİLECEK)

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ

EYLEM ARAŞTIRMASI

WEB DESTEKLİ ARAŞTIRMA/WEB DESTEKLİ PROJE GELİŞTİRME

ÖĞRENME BECERİLERİ

DİĞER ÖNERİLER

PROJE ÇALIŞMALARI

ARAŞTIRMA ÇALIŞMALARI VE SUNUMLARI

BİLGİ PAYLAŞIM AĞLARI VE SİTELERİ OLUŞTURMA

BİREYSEL, İKİLİ VE GRUPLA ÇEŞİTLİ ÖDEVLER VERME VE SUNUM ÇALIŞMALARI VERME

FARKLI ALANLARDAKİ UZMANLAR VE EĞİTİMDEKİ PAYDAŞLARI BİRLEŞTİREN

ETKİNLİKLER DÜZENLEME

GEZİ, SPOR VE KÜLTÜREL ETKİNLİKLER DÜZENLEME

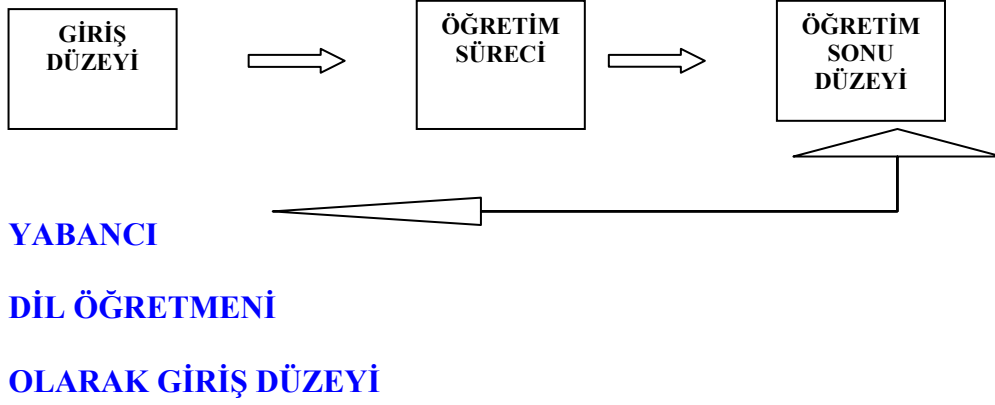
ÜNİVERSİTE/FAKÜLTE BÜNYESİNDE ÖĞRENME MERKEZİ KURULMASI

ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÖZELLİKLERİ (ÖĞRENME STİLLERİ, ÖĞRENME

STRATEJİLERİ, ÖĞRENME HIZI gibi) İZLENMESİ

ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE ETKİNLİKLER HAZIRLANMASI

Bu programda, aday öğretmen belirtilen bölümlerde hangi düzeyde olduğunu bilerek öğretimin içine girmektedir. Süreçte nasıl ilerleyeceğini ve ilerlemesi gerektiğini bilerek öğretime devam etmektedir. Öğretim sürecinde hangi bilgi, beceri ve değerleri edinmeleri ile ilgili bir izlek sunulmaktadır. Lisans düzeyinde geliştirilmesi beklenen bu özellikler yaşam boyu öğrenme kazanımları edinme sürecinin yaşam boyu öğrenme ilkeleri ile uyumlu olarak lisans sonrasında da devam etmesi beklenmektedir. Hazırlanan belirtkeler ne tür uygulamaların olması gerektiğini de içermektedir. Program önerisi öğretmen adayının eğitim sürecinde tamamlayamadığı belirtkeleri tamamlayamaması durumunda öğretim sonrasında devam etmesi ve eksik belirtkeler üzerinde yoğunlaşmasına olanak sağlamaktadır.



Belirtkeler ve belirtkelerle erişmek için yolların tanımlanması salt aday öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerine değil işveren, diğer öğretmenler, öğrenci velileri ve öğretmenlik uygulamasından sorumlu öğretmenler ve idareciler için de bir kaynak metin olarak kullanılabilir. Bu nedenle, planlama farklı paydaşların beklentileri dikkate alınarak tekrar şekillendirilebilir ve hazırlanabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

OBM ile uyumlu öğretmen yetiştirme program önerisi getirilmesinin amaçlandığı bu tez çalışması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, AB ülkesi OBM uygulama örneği sunmak için AB'nin kurucu üyesi Almanya seçilerek Berlin ilinde görevli yabancı dil öğretmenlerinin OBM'yi uygulayış biçimleri, içeriğini ne düzeyde uyguladıkları saptanmış ve OBM metni ile ilgili görüş ve önerileri alınmıştır. Veri tabanını gözlem ve görüşmelerden elde edilen bilgiler oluşturmuştur. Almanya'daki yabancı dil öğretiminin kesitsel olarak betimlenmesinden sonraki ikinci aşama, Türkiye'de yabancı diller eğitimi bölümlerinde görevli öğretmen eğitimcilerinin OBM ile ilgili bilgilerinin, çalıştıkları kurumdaki uygulamalarının ve OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programı için önerilerinin alınmasını içermektedir. Bu aşamada, geliştirilen bir anket yardımı ile bilgi toplanmıştır. Tez çalışmasının son aşaması, OBM uyumlu yabancı dil öğretmeni yetiştirme program önerisi getirilmesi aşamasıdır. Program önerisinin hazırlanmasında hem Almanya bağlamında ders gözlemlerine ve öğretmen görüşlerine dayanarak toplanan veri hem de Türkiye'de anketler aracılığı ile öğretmen eğitimcilerinden elde edilen veri kullanılmıştır.

Almanya'da örneklem içine alınan okullarda öğretmenlerin OBM'de öne çıkan unsurları nasıl uygulamaya aldıklarının saptanması amacı ile gözlem formları geliştirilmiş ve uzun süreli gözlemler yapılmıştır. Üçüncü bölümde de paylaşıldığı

gibi elde edilen veri “ön bilgiler”, “öğrenimin yönetilmesi”, “sınıf atmosferi”, “ölçme ve değerlendirme” ve “öğrenci gereksinimleri” ana başlıkları altında verilmiştir. Yapılan çözümlenmeye göre öğretmenlerin OBM metni ve bu metinde öne çıkan özellikler ve yenilikler ile ilgili bilgi sahibi oldukları ve bu özellikleri uzun süredir uygulamaya aldıkları bulunmuştur. Öğretmenler, yabancı dil öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesini öncelikli hedefleri arasında almakta, öğrencilerin özerklik kazanmalarına çeşitli yollarla yardımcı olmakta, olumlu ve güdüleyici bir öğrenme ortamı hazırlamakta, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlamakta, çeşitli konularda proje çalışmaları hazırlamakta, hedef dilin konuşulduğu ülkeler ile ilgili kültürel öğelere derslerde yer vermekte ve öğrenci değerlendirmesinde portfolyo çalışmalarından yararlanmaktadırlar. Bunların yanı sıra öğretmenlerin öğretimi düzenlerken uygulamaya aldığı ve OBM’de yer alan tüm özellikler çözümlenme kısmında verilmiştir. Derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin dışında görüşme yapılan öğretmenlerin de derslerini düzenlerken OBM’de vurgulanan özellikleri dikkate aldıkları yapılan çözümlenmede ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenler de derslerinde iletişim becerilerinin gelişmesine öncelik vermekte, öğrenci özerkliği sağlayacak görevler ve çalışmalar hazırlamakta, kültürler arası farkındalık sağlayacak etkinlikler kullanmakta, disiplinlerarası projeler yürütmekte ve portfolyo çalışmalarından yararlanmaktadırlar. Hem derslerinde gözlem yapılan yabancı dil öğretmenlerinin hem de görüşme yapılan öğretmenlerin kullandıkları yöntem, sahip oldukları yaklaşım ve uygulama biçimlerinin aynı olması bunun yanı sıra öğrencilerinde kazandırmaya çalıştıkları dil ve kültürel yetilerin örtüşmesi OBM’nin uygulanması ve OBM özelliklerinin izlenmeye alınması sonucu yabancı dil öğretiminde bir ortaklığın sağlandığını göstermektedir. Almanya örneği

Avrupa Konseyinin yabancı dil öğretim politikalarının OBM yolu ile nasıl uygulamaya geçirildiği ve bu uygulama sürecinde öğretmenlerin dikkat etmeleri ve edinmeleri gereken yeterlilikleri göstermesi açısından da önemlidir.

Almanya'daki öğretmenlerin uygulamalarının yanı sıra OBM ile ilgili görüşlerinin derlenmesi sonucunda öğretmenlerin bu değişim sürecinden memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, metindeki özellikleri uygulayarak, okuyarak ve de verilen eğitimlerle öğrenmektedirler. Öğretmenler, yabancı dil öğretimine ortak standartlar getirilmesi amacı ile uygulamaya alınan yenilikleri desteklemektedirler. Bu yeniliklerin çağın gerektirdiği yabancı dil öğretim becerilerini destekleyici olduğu, yabancı dil becerileri dışında öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerinin geliştirildiği, kültürlerarası farkındalık kazanmış çok dilli bireylerin yetiştirilmesinin önem kazandığı, ölçme, değerlendirme ve araç-gereçlerde yapılan değişikliklerin yabancı dil öğretimine katkı sağladığı tüm öğretmenler tarafından paylaşılmıştır.

Almanya örneğinden sonraki aşama yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye'de yabancı diller eğitimi bölümlerinde görevli öğretmen eğitimcilerinin görüş ve önerilerinin alındığı aşamadır. Türkiye'de OBM kullanımının Almanya'ya kıyasla yeni olması ve ortak ölçütlerin sağlanması amacı ile yapılan uygulamaların tüm Türkiye'ye henüz yayılmamış olması ve bu konuda eğitim almış ve uzun süredir OBM'de yer alan özellikleri uygulamaya geçiren öğretmenlerin azlığı nedenlerinden OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme program önerisi için öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, hazırlanacak öğretmen yetiştirme önerisinin ilk olarak

öğretmen eğitimcileri tarafından uygulanacak olması ve program geliştirme sürecinin öğretmen eğitimcilerinin gereksinimleri ve önerileri doğrultusunda hazırlanması gerekliliği dolayısıyla toplam yirmi beş farklı şehirde bulunan otuz iki üniversitenin yabancı diller eğitimi bölümlerinde görev yapan 73 öğretmen eğitimcisine bu çalışma için geliştirilen anket aracılığı ile ulaşılmıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin verdikleri dersler, öğretmen eğitimdeki deneyim süreleri ve sahip oldukları ünvanlar çeşitlilik göstermektedir. Bu, araştırmada geniş bir öğretmen eğitimcisi grubuna ulaşıldığını göstermesi açısından önemlidir. Öğretmen eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun OBM'yi okuduğu, yüzdeliği OBM metninin okuyanların oranına göre az olmakla birlikte katılımcıların yine büyük bir çoğunluğunun AB'nin yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalarını takip ettikleri bulunmuştur. Öğretmen eğitimcilerinin %90'lık gibi büyük bir kısmının OBM metninin öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiğini düşünmesi Türkiye çapında OBM uyumlu öğretmen yetiştirme programına olan gereksinimi göstermesi açısından önemli bir sonuçtur. Ayrıca, öğretmen eğitimcilerinin %82'sinin öğretmen adaylarının bu metin ile ilgili yeterince bilgiye sahip olduğunu düşünmemeleri OBM'nin öğretmen eğitiminde kullanılması gerekliliği yüzdeliği ile örtüşmektedir. OBM uygulamaları ve yenilikler ile ilgili en son bilgileri edinerek mezun olması beklenen öğretmen adaylarının bu metin hakkında yeterince bilgilerinin olmadığı Türkiye'nin değişik illerinde ve üniversitelerinde görev yapan öğretmen eğitimcileri tarafından paylaşılıyor olması ve OBM'nin öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği sonuçları bu tez çalışmasının Türkiye'de öğretmen eğitiminde büyük bir eksikliği dolduruyor olacağını göstermektedir.

Öğretmen eğitimcilerinin verdikleri ders sayıları çözümlendiğinde toplam doksan sekiz farklı ders verdikleri bulunmuştur. OBM’de geçen özelliklerin içeriğe alındığı ders sayısı ise otuz dördtür. Derslerin içeriğine alınan özelliklerin toplam sayısı otuz beştir. Bu veriden öğretmen eğitimcilerinin ders düzeyinde sınırlı biçimde OBM’ye yer verdikleri ve öğretmen yetiştirme programında ortak bir düzenleme yapılmadığı sonucuna varılabilir. Bu sonuç, katılımcılarının %58’nin kendi kurumlarında OBM’ye uygun bir program sunulmadığını düşünmesi sonucu ile de örtüşmektedir.

Öğretmen eğitimcileri OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programında verilebilecek toplam elli iki farklı ders önerisinde bulunmuşlardır. Önerilen ders sayısının OBM özelliklerinin değinildiği ders sayısından fazla olması öğretmen eğitimcilerinin verdikleri derslerin OBM’yi kapsamı açısından yeterli olmadığını farkında olduklarını göstermektedir. Öğretmen eğitimcilerinin OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programının öğretmen eğitiminde uygulanması ile ilgili gerekçeleri çözümlendiğinde ise toplam elli dört farklı gerekçe ortaya çıkmıştır. OBM’nin ortak ölçütler sağlıyor olması ilk sırada gelen gerekçedir. Diğer gerekçeler ise OBM’nin öğretmen yetiştirmedeki rolü, yabancı dil öğretimi programlarının hazırlanmasındaki rolü ve AB kapsamındaki rolüdür. İlk sıralardaki gerekçelerin ve diğerlerinin Almanya’da görüşme yapılan öğretmenler tarafından paylaşılmış olması ve öğretmen eğitimcileri tarafından bildirilen gerekçelerin Almanya’da yabancı dil öğretimi politikalarının hazırlanmasında dikkate alınmış olması tez çalışması açısından önemli bir sonuçtur. OBM’nin ders kitaplarının hazırlanmasındaki rolü, erken yaşlarda yabancı dil öğretiminin vurgulanması, öğrenci merkezilik ve öğrenci özerkliğine verilen önem iletişim ve çok kültürlülüğün öne çıkması gibi gerekçeler

Almanya örneği ve Türkiye örneğinde örtüşmektedir. Bu sonuç, öğretmen yetiştirme program önerisinin hazırlanmasında da dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamında OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programının özellikleri ile ilgili alınan uzman görüşlerin çözümlenmesi ile kuram, uygulama, araç-gereç hazırlama, dil yeterlilikleri gibi birçok alanı kapsayan toplam elli dört kazanım ortaya çıkmıştır. Almanya örneğinde yapılan çözümlenmeler ile Türkiye’de görev yapan öğretmen eğitimcilerinin program kazanım önerilerinin karşılaştırılması sonucunda toplam otuz kazanımın örtüştüğü bulunmuştur. Bir başka anlatımla, Türkiye’de öğretmen eğitimcilerinin önerdiği kazanımlardan otuzunun Almanya’daki öğretmenler tarafından edinildiği uygulama örneklerinde ve görüşmelerde saptanmıştır. (bkz. 5. Bölüm) Öğretmen eğitimcileri tarafından önerilen bu özelliklerin Almanya bağlamında kullanılıyor olması öğretmen eğitiminde bu kazanımların aktarılacağı bir düzenlemeye gidilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışma kapsamında, Avrupa’da öğretmen eğitiminde kullanılıyor olan öğretmen yetiştirme çalışması E-POSTL’den uzman görüşü ile otuz beş madde seçilmiş ve bu maddeler “yapabilir” ifadeleri ile likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. Uzmanlar bu maddeleri ile ilgili görüşlerini “programda yer almalı, “kararsızım” ve “programda yer almasına gerek yok” seçeneklerinden birini seçerek bildirmişlerdir. Yapılan çözümlenme sonucunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun bu özelliklerin tümünün en düşük %70.3 ve en yüksek %96.8’lik bir oran ile programda yer alması gerektiğini düşündükleri bulunmuştur. Avrupa’da yabancı dil öğretmenlerinin

yetiştirilmesinde kullanılan ve Almanya örneğindeki öğretmenlerin de uygulamaya geçirdikleri bu özellikler ile ilgili Türkiye’de öğretmen yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin de olumlu görüş bildirmesi OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programının bu özellikleri geliştirmesi gerekliliğini doğurmuştur. Öğretmen eğitimcilerinin programda yer alması yönünde olumlu görüş bildirdikleri “yapabilir” ifadeleri ile açık uçlu bir soru ile önerdikleri program kazanımları örtüşmektedir. Örneğin, katılımcıların %95’i tarafından programda yer almalı diye belirtilen “öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını geliştiren etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir” ifadesi program kazanım önerisinde “farklı kültürlerin farkında olan, kültürel bilgi aktarımı sağlayan öğretmen adayı” yetiştirilmesi olarak belirtilmiştir.

Elde edilen verinin çözümlenmesi ve Almanya örneği ile ortak özelliklerin saptanması sonucunda tezin başlıca amaçlarından biri olan Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde OBM uyumlu bir düzenlemeye gidilmesi gerekliliği desteklenmektedir. Öğretmen eğitimcilerinden elde edilen veri sonucunda öğretmen eğitimcilerinin OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programına olan gereksinimin farkında oldukları, böyle bir program önerisini kullanmaya hazır oldukları, kendi önerileri ve deneyimleri ile programın uygulanma sürecine katkı sağlayabilecekleri sonucuna varılabilir. Ayrıca, Almanya örneğinden elde edilen veri OBM’de öne çıkan unsurları ve bu süreçte yapılan yenilikleri ilk uygulayıcıların öğretmenler olduğunu ve öğretmenlerin bu özelliklerin farkında olarak uygulamaya geçirebilecek becerilere sahip olmalarının Avrupa Komisyonu’nun önerdiği ortak yabancı dil öğretimi hedefini gerçekleştirmede ön koşul olduğunu göstermektedir.

Bu nedenle, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede uygulamada yaşanabilecek sorunların en aza indirilmesi ve ortak yabancı dil öğretimi için öğretmenlerin edinmeleri gereken yeterliliklerin öğretmenlerin meslek yaşantılarına başlamadan kazanmalarının sağlanması için bu çalışmada önerilen yabancı dil öğretmeni yetiştirme programı kullanılabilir.

OBM uyumlu yabancı dil öğretmeni yetiştirme program önerisi hazırlanması sürecinde öncelikle Türkiye’de ve Avrupa’da yapılan öğretmen yeterlilikleri ve program geliştirme çalışmaları derlenmiştir. Kaynak metin olan OBM metninde geçen tüm yeterlilikler çözümlenmiş ve bu yeterliliklerden öğretmen adayının edinmesi gerekenler seçilerek belirtkelere dönüştürülmüştür. Almanya bağlamında elde edilen veri ve Türkiye’de öğretmen eğitimcilerinden alınan uzman görüşü ile öğretmen yetiştirme program önerisi içeriği, programda yer alacak yeterlilikler ve yeterliliklerin kazandırılacağı dersler ve uygulamaları içeren modüller saptanmıştır. Program önerisinde yapılandırmacı ve öz değerlendirmeye olanak sağlayacak bir yaklaşım izlenmiştir. Program önerisinde yapılması gereken yasal düzenlemeler, programa katılan tüm paydaşlar açısından programın hedefleri, paydaşların programdaki rolü, program dışı etkinlikler ve uygulama yönergeleri hazırlanmıştır. Toplam dört modül ve dört yeterlilik alanından oluşan program önerisinin her bölümü için hedefler ve öğretmen adayının elde edeceği kazanımlar betimlenmiştir. Türkiye’de, OBM uyumlu yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda tek olan bu program önerisi yabancı dil öğretimi alanında ortak ölçütleri kullanabilen ve AB standartlarını edinmiş öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program önerisi hizmet içi dönem için hazırlanmasına karşın yapılacak değişiklikler ile hizmet

sonrası dönemde de kullanılması olasıdır. Program öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesine olanak sağlayacak biçimde portfolyo çalışmasına dönüştürülebilecek bir düzenleme ile hazırlanmıştır. Program kurumsal düzeyde kullanılacağı gibi öğretmen eğitimcileri tarafından ayrı olarak da kullanılabilir. Program önerisinin belirtilen adımlarla kullanılması, önerilerin dikkate alınarak içeriğinin düzenlenmesi sonucunda Almanya bağlamında elde edilen uygulama örneklerini uygulayabilecek kazanımları edinmiş ve öğretmen eğitimcilerinin önerdiği özelliklere sahip öğretmenlerin yetişeceği öngörülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programı ile ilgili Türkiye’de eğitim ve öğretimin düzenlenmesinden sorumlu kurum ve kuruluşlar için bazı öneriler getirilmiştir. Bu öneriler aşağıda verilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) İçin Öneriler

- 1) Yabancı dil öğretmenlerinin OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programı ile öngörülen yeterlilikleri kazanarak mezun olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, OBM uyumlu yabancı dil öğretmeni yetiştirme program önerisinin eğitim fakülteleri tarafından kullanılabilmesine olanak sağlayan merkezi düzenlemeler yapılmalıdır.
- 2) Yapılacak merkezi düzenlemelerin yanı sıra önerilen programı kullanacak kurumun olanaklarına göre değişiklikler yapabilmesine olanak sağlayacak esnek bir yaklaşım izlenmelidir.

- 3) Öğretmen yetiştiren kurumlarda görevli öğretmen eğitimcilerine OBM uyumlu öğretmen yetiştirme ile ilgili bilgilendirme programları düzenlenmelidir.
- 4) Öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde ve programda sunulan yeterliliklerin edinilip edinilmediğinin izlenmesinde programda belirtildiği gibi içerik portfolyoya dönüştürülerek kullanılabilir. Türkiye çapında kullanımın yaygınlaştırılabilmesi için program önerisi elektronik ortama aktarılıp e-portfolyo çalışmasına dönüştürülebilir.
- 5) Program önerisinde belirtildiği gibi program uygulama sürecinde gerekli olacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Öncelikle, öğretmen yetiştirme programlarında İngilizcenin yanı sıra birden fazla 2.ve 3. yabancı dil seçeneğinin sunulması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretmenler olabilmeleri için hareketlilik programları desteklenmeli ve adayların öğretecekleri hedef dilin anadili olarak konuşulduğu ülkelerde bir süre bulunmaları desteklenmelidir.
- 6) Öğretmen yetiştirme programlarında AB ülke örnekleri paylaşılmalıdır.
- 7) Üniversite ve okul işbirliğini sağlayacak düzenlemelere gidilerek uygulama ve kuramın birleştirilmesi sağlanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı İçin Öneriler

- 1) AB uyum sürecinde birden fazla yabancı dil bilen öğrencilere olan gereksinimin karşılanması için bu çalışmada paylaşılan Almanya bağlamında olduğu gibi yabancı dil öğretim politikalarının yapılandırılmasında yeni bir düzenlemeye gidilmelidir. Bu düzenleme ile üniversite düzeyine kadar öğrencilerin İngilizcenin yanı sıra ikinci ve üçüncü bir yabancı dil öğrenmesi sağlanabilir.
- 2) Yabancı dil öğretiminde kurumlar ve AB ülkeleri ile ortaklığın sağlanabilmesi için OBM’de belirtilen ortak dil ölçütlerine göre düzenlemeler yapılarak öğrencilerin öğrendikleri yabancı dillerde her kademenin sonunda hangi düzeye gelecekleri ve hangi becerilerde neleri yapabilecekleri detaylı bir biçimde tanımlanmalıdır.
- 3) Yabancı dil öğretiminde portfolyo ve proje çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
- 4) Koşulları farklı olan devlet okulları ile özel okullar arasında ortak proje çalışmaları yapılmalıdır.
- 5) Öğrencilerinde çok dillilik yetisini geliştirmeleri beklenen yabancı dil öğretmenlerinin farklı yabancı diller öğrenmeleri desteklenmelidir.
- 6) Görev yapan öğretmenlerin sınıflarında kültürel farkındalık kazandırmaları kendilerinin farklı ülkelerde bulunmaları ve hedef dilin konuşulduğu ülke ile ilgili bilgilerinin artması ile olasıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin katılabileceği hareketlilik programları desteklenmelidir.

- 7) Yabancı dil öğretmenleri ve öğrencilerin ortak projeler yaparak yurt dışına çıkmaları desteklenmelidir.
- 8) Öğretmenlere OBM’de öne çıkan özellikleri tanıtan ve uygulamada bu özellikleri nasıl kullanacakları ile ilgili öneriler sunan hizmetiçi eğitim programları hazırlanmalıdır.
- 9) Öğretmenlere AB ülkelerinde yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar ve iyi uygulamalar tanıtılmalıdır.
- 10) Bu çalışmada önerilen öğretmen yetiştirme programı görev yapan yabancı dil öğretmenleri için hazırlanan hizmet içi eğitim programlarında kullanılabilir.
- 11) MEB yabancı dil öğretmenlerinin seçiminde OBM’de belirtilen yeterlilikleri edinmiş öğretmenleri öncelikle tercih etmelidir.

Bu çalışmada, Almanya bağlamında veri toplanarak Almanya örneği paylaşılmıştır. Sonraki çalışmalarda AB üyesi farklı ülkelere toplanan veri çözümlenerek paylaşılabilir. Ülkeler arası karşılaştırmaya olanak sağlayan çalışmalar da ileriki araştırmaların konusu olabilir.

Tez çalışmasında, Türkiye’deki öğretmen eğitimcilerinin görüş ve önerileri alınarak program önerisi hazırlanmıştır. Bu çalışmanın sonraki aşamasında öğretmen eğitimcilerinin önerilen programı uygulamaları sonucu verecekleri geri bildirimler alınabilir. Öğretmen eğitimcilerinin uygulama ile ilgili verecekleri görüş ve önerilerle program önerisi yapılandırılarak tekrar uygulamaya geçirilebilir. Ayrıca,

bu süreçte öğretmen adaylarının deneyimleri ve program önerisi ile ilgili geri bildirimleri de öğrenilmelidir. Uzun süreçli böylesi bir araştırmada

ÖZET

Avrupa Komisyonu uzun yıllardır yabancı dil öğretimi alanında çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalarda bir ortaklık sağlamak amacı ile yayınlanan “Ortak Başvuru Metni” (OBM) Avrupa Birliği ve komisyonuna üye ülkelerde yabancı dil öğretimi alanında öğretmenler, yabancı dil öğretim uzmanları, yöneticiler için bir rehber olmaktadır. Dil seviyelerinden, yabancı dil öğretim ilkeleri, dil yetileri gibi birçok alanda yenilikler getiren metinden değişik kademeler ve değişik yaş grupları için dil öğretiminin düzenlenmesinde yararlanılmaktadır.

Bu çalışmada, Avrupa Birliği'nin kurucu üyesi olan Federal Almanya'nın Berlin şehrinde ilköğretim ve lise düzeyinde görev yapan yabancı dil (İngilizce) öğretmenlerinin uygulamada bu metni nasıl kullandıklarını saptamak amacı ile uzun süreli ders gözlemleri yapılmıştır. Ders gözlem formları Humboldt Üniversitesi, Fach Didaktik bölümü öğretim görevlilerinden alınan uzman görüşleri ile oluşturulan gözlem formunun yüksek lisans öğrencileri ile pilot çalışması yapılmış sonrasında bir uygulama okulunda uygulanarak son biçimi verilmiştir. Ders gözlemlerinin ardından değişik kademelerde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin OBM'yi uygulama düzeyleri, bilgileri, tutum, deneyim ve düşüncelerini öğrenmek üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Alınan uzman görüşlerin ardından Berlin ilinde görevli toplam 38 öğretmenle ortalama 45 dakika ile 1 saat süren görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verinin yardımı ile Almanya ortamı ile ilgili bilgiler saptanmıştır.

Almanya ortamından elde edilen veriler, uzman görüşleri, alan taraması ile Türkiye’de OBM uyumlu yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi program önerisi hazırlanmıştır. Modüler yaklaşımla hazırlanan programda OBM’de yer alan dil, öğrenme ve kültür yeterlilikleri analiz edilerek belirtkeler haline getirilmiştir. Her bölümde öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adayları için izlenecek adımlar ve bölüm kazanımları yer almaktadır. Söz konusu program önerisi hem öğretmen yetiştirmede bütünsel olarak kullanılabilmesi gibi hem de öğrencilerin süreçte kendi kendilerini değerlendirmeleri amaçları ile kullanılabilir.

Program önerisi hazırlama sürecinde Türkiye’de yabancı diller eğitimi bölümlerinde görev yapan uzmanların görüş, önerileri ve OBM ile ilgili tutumları ve deneyimleri öğrenilmiştir. Bu amaçla, geliştirilen anket uzman görüşleri ile değiştirilmiş ve “surveymonkey” internet bağı üzerinden Türkiye’nin farklı illerinde ve üniversitelerinde görev yapan uzmanlara gönderilmiştir. Çalışmaya toplam 73 uzman katılmıştır. Uzmanlar OBM uyumlu bir öğretmen yetiştirme programının gerekli olduğunu düşünmektedir. Uzmanlar ayrıca çeşitli ders önerilerinde bulunmuş ve OBM uyumlu böyle bir programda olması gereken özellikleri belirtmişlerdir.

Avrupa Komisyonunun önerdiği değişiklikleri bilmesi ve uygulaması beklenen yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi en önemli konudur. Bu amaçla, Almanya örneği üzerinden Türkiye öğretmen yetiştirme ortamı için geliştirilen öğretmen yetiştirme program önerisi ve öğretmen eğitimcilerinin görüş ve önerileri yetkin yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesine ve yabancı dil öğretimine katkı sağlayacaktır.

ABSTRACT

European Commission has been conducting studies in foreign language teaching for a long time. The Common European Framework (CEF) which was published by the Commission in order to provide standards in this field has guided the teachers, teacher trainers and administrators in the member countries of both the European Commission and the European Union. The framework which has brought changes in many fields such as foreign language teaching fields, language competences, and language levels has been used widely in teaching foreign languages for different grades and for different age groups as well.

In this study, longitudinal classroom observations have been done in order to learn how foreign language (English) teachers working at primary and highschools apply the framework in Germany Federal Republic, Berlin. The observation forms used at the schools were created with the views of the experts at Humboldt University, Foreign Languages Teaching Department and the pilot was conducted with graduate students at the same university. The form was modified after it was applied to the practice school. After the classroom observations, semi structured interview forms were prepared in order to learn the attitudes, experiences and opinions of foreign language teachers teaching at different grades on CEFR and how they apply them. After getting the feedback of the experts on the interview forms, the interview was conducted with 38 teachers. They took approximately 45 minutes to one hour. The information on German context was gathered with the help of the data.

A foreign language teacher training program suggestion compatible with the Common European Framework was prepared with the help of gathered data from German context. Language, learning and cultural competences suggested in the Common European Framework were analyzed first and they were written as statements in the program which was prepared with modular approach. Each part includes the steps to be followed and the learning outputs. The suggested program can be used as a whole system at teacher education or it can be used as a self assessment tool by the candidate teachers.

During the program preparation process the experiences, views, and the suggestions of the teacher trainers, teaching at foreign languages teaching departments in Turkey. For this aim, a questionnaire which was developed by the researcher was modified with the views of the experts and it was sent to the whole foreign language teaching departments in different cities of Turkey. Totally 73 teacher trainers participated in the research. Teacher trainers think that foreign language teacher training compatible with the Common European Framework is necessary. Besides, they suggested courses and stated the characteristics of the program.

Training the teachers who are supposed to know the changes and applications suggested by the European Commission is the most important issue. Therefore, the developed model and the views and the suggestions of the foreign language teachers will make contributions to train competent foreign language teachers and foreign language teaching as well.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2009). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Al-Mutawa, N. A. (1997). "Evaluation of EFL Primary School Teachers' Competencies in Kuwait", **Evaluation and Research in Education**, Vol:11, No: 1, 38-52.

ALTE (2000). **The EAQUALS-ALTE eELP Guided Pathway**, Web: <http://www.eelp.org/eportfolio/eELP> adresinden 19 Kasım 2009'da alınmıştır.

ALTE (2002). **The ALTE Can Do Project: Articles and Can Do Statements Produced by the Members of ALTE 1992- 2002**. Association of Language Testers in Europe.

Arıkan, R. (2000). **Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Başaran, İ. E. (2000). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Feryal Matbaa.

Beacco, J. ve Byram, M. (2003). **Guide For the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education**. Strasbourg: Council of Europe-Language Policy Division.

Bell, J. (2008). **Doing Your Research Project: A Guide For First Time Researchers in Education, Health and Social Science**. New York: Open University Press.

Berlin Eğitim, Bilim ve Araştırma Senatörlüğü. (2009). **Eğitimin Yol Haritası**. Berlin: Oktoberdruck.

Best, J. W.ve Kahn, J. V. (1989) (6th ed.). **Research in Education**. Boston: Allyn and Bacon.

Buchberger, F. (1995). “Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Eğitimi Politikaları ve Modelleri”, içinde MEB (der.) **Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri** Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 7- 24.

Burns, A. (1999). **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: CUP.

Cameron, L. (2001). **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press.

Celep, C. (2004). “Meslek Olarak Öğretmenlik”, içinde C. Celep (ed.) **Meslek Olarak Öğretmenlik** Ankara: Anı Yayıncılık, 23-48.

Chacon, C. T. (2005). "Teachers' Perceived Efficacy Among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela", **Teaching and Teacher Education**, Vol: 21, No: 3, 257-272.

Cho, M.-F. (2006). "**Professional Competencies of Foreign English Teachers Instructing Young Children In Taiwan**", Yayınlanmamış Doktora Tezi, the Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Commission of the European Communities. (2000). **Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Life Long Learning**. SEC (2000), 1832, 30.10.2000, Web: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf adresinden 17 Mayıs 2009'da alınmıştır.

Commission of the European Communities. (2007). **Communication From The Commission to the Council and the European Parliament: Improving The Quality of Teacher Education**. COM (2007), 392 3.8.2007, Web: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf adresinden 17 Mayıs 2009'da alınmıştır.

Connelly, F. M. ve Clandinin, F. M. (1988). **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. New York: Teachers College Press.

Council of Europe. **Member States**. Web: <http://www.coe.int>. adresinden 19 Ocak 2011'de alınmıştır.

Council of Europe. (1998). **Learner Autonomy in Modern Languages**. Strasbourg: Editions of Council of Europe.

Council of Europe. (2001). **Common European Framework of Reference for Languages**. Cambridge: CUP.

Council of Europe (2004). European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. Strasbourg: Language Policy Division, Web: www.coe.int/t/dg4 adresinden 23 Mayıs 2010'da alınmıştır.

Council of Europe. (2005). **The European Language Portfolio: Introduction**. Strasbourg: Editions of Council of Europe.

Council of Europe. (2006). **Survey on the Use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Synthesis of Results**. Council of Europe Secretariat Directorate General IV: Education, Culture, and Heritage, Youth and Sport Language Policy Division.

Council of Europe. (2007). **European Language Portfolio: Procedures for Validation**. Strasbourg: Council of Europe Modern Languages Division.

Council of Europe. (2008). **Kültürlerarası Deneyimler Otobiyografisi: Notes for Facilitators**. Strasbourg: Language Policy Division.

Crandall, J. (2000). "Language Teacher Education", **Annual Review of Applied Linguistics**, Vol:20, 34-55.

Crotty, M. (1998). **The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process**. London: Sage Publication.

Cummins, J. ve Davison, C. (2007). **The International Handbook of English Language Teaching**. New York: Springer.

Çınar, S. (2010). "**Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Öğretme Davranışlarının İncelenmesi: Ampirik–Nitel Bir Araştırma**", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Dedeoğlu, B. (2003). **Dünden Bugüne Avrupa Birliği**. İstanbul: Boyut Matbaacılık.

Demirel, Ö. (2003). “Avrupa Birliğinin Dil Politikası ve Türkiye”, **Littera**, 12, 249-258.

Demirel, Ö. (2004). **Yabancı Dil Öğretimi**. 2. Baskı. Ankara : PegemA. Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005a). “Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması”, **Milli Eğitim**, 167, 71-80.

Demirel, Ö. (2005b). **Eğitim Terimleri Sözlüğü: Dictionary of Education**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2006). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara : PegemA Yayıncılık, 10. Baskı.

Demirel, Ö. (2009). “Siyasal ve Eğitimsel Bağlamda Diller İçin Avrupa İçin Ortak Başvuru Metni” içinde MEB (haz.) **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, 1-7.

Doğan, İ. (2009). “**İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Alguları ve İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DPT (2001). **Devlet Planlama Teşkilatı, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Eğitim, Özel İhtisas Komisyonu Raporu.** Web: <http://www.dpt.gov.tr> adresinden 17 Ekim 2010'da alınmıştır.

Erdil, Y. Z. (2008). "Ulusal Yeterlikler Çerçevesi", içinde K. Edinsel (ed.), **Bologna sürecinin Türkiye'de Uygulanması, Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi: 2007-2008 Sonuç Raporu**, Ankara: Yükseköğretim Kurumu, 24-34.

Eslami, Z. R. ve Fatahi, A. (2008). "Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran", **TESL-EJ**, Vol:11, No:4, 1-19.

European Commission (1997). "Multilingual Comprehension in Europe", **Proceedings of the Brussels Seminar**, 10-11 Mart 1997.

European Commission. (2004). **Implementation of "Education & Training 2010" Work programme: Working Group A, Improving the Education of Teachers and Trainers Progress Report September 2004.** Brussels: European Commission.

European Commission. (2005). **Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.** European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf adresinden 8 Ocak 2011'de alınmıştır.

EURYDICE (2004). **Summary Sheets on Education Systems in Europe: Sweden.** European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: <http://www.eu-mail.info/links> adresinden 12 Ağustos 2009'da alınmıştır.

EURYDICE (2005a). **Foreign Language Learning: A European Priority.** Eurydice European Unit, Web: www.eurydice.org adresinden 12 Mart 2008'de alınmıştır.

EURYDICE (2005b). **Key Data on Teaching Languages at School in Europe.** Brussels: Eurydice European Unit.

EURYDICE (2006a). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: Denmark.** European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: <http://www.eng.uvm.dk/media/Files/English> adresinden 12 Ağustos 2009'da alınmıştır.

EURYDICE (2006b). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: Poland.** European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: <http://www.ihep.org/assets/files/gcf> adresinden 10 Eylül 2009'da alınmıştır.

EURYDICE. (2008a). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: Belgium-Flemish Community.** European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: <http://www.ond.vlaanderen.be> adresinden 6 Aralık 2009'da alınmıştır.

EURYDICE (2008b). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: Bulgaria.** European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: <http://www.ktoeos.com/documents/bulgaria> adresinden 6 Aralık 2009'da alınmıştır.

EURYDICE (2008c). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: Czech Republic.** European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: <http://www.mzv.cz/public/e9/91/8c/334987> adresinden 10 Aralık 2009'da alınmıştır.

EURYDICE (2008d). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: Luxembourg.** European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden 11 Eylül 2009'da alınmıştır.

EURYDICE (2009). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)**. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: <http://www.ac-rouen.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.Lecture> adresinden 14 Aralık 2009'da alınmıştır.

EURYDICE (2010). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: Germany**. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden 14 Aralık 2010'da alınmıştır.

Fielding N. ve Thomas, H. (2001). "Qualitative Interviewing in Researching Social Life", içinde Gilbert, N. (ed.) **Researching Social Life** (3rd. ed.), London: Sage, 123- 144.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2000). **How to Design and Evaluate Research in Education**. Boston: McGraw-Hill.

Glesne, C. ve Peshkin, A. (1992). **Becoming Qualitative Researchers: An Introduction**. New York: Longman.

Griffin, G. (2005). **Research Methods for English Studies**. Edinburg: Edinburg University Press.

Gülcan, G. M. (2010). **Avrupa Birliği ve Eğitim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Günuğur, H. (2007). **Avrupa Birliği**. Ankara: Avrupa Ekonomik Danışma Merkezi.

Halliday, A. (2001). **Doing and Writing Qualitative Research**. London: Sage Publication.

Hammersley, M. (1992). **What's Wrong with Ethnography? : Methodological Explorations**. London: Routledge.

Hedcock, S. J. (2002). "Toward A Socioliterate Approach to Second Language Teacher Education", **The Modern Language Journal**, Vol: 86, No: 3, 299-317.

Heyworth, F. (2006). "The Common European Framework", **ELT Journal**, Vol: 60, No: 2, 181-183.

İKV (2010). **Sorularla AB Politikaları ve Türkiye: Sosyal Politika**. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları.

İşisağ, U. K ve Demirel, Ö. (2010). "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması", **Eğitim ve Bilim**, 35/156, 190-203.

Jones, C, .Zenios, M., ve Griffiths, J. (2004). "Academic Use of Digital Resources: Disciplinary Differences and the Issue of Progression", Proceedings of the 4th Networked Learning Conference, Web: <http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/> adresinden 31.Mart 2011'de alınmıştır.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). "**AB Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri**", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaçalı, A. (2004). "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürü Kerem Altun ile Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Söyleşi", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Sayı:5, No:58, 20-26.

Karakaya, Ş. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kavak, Y., Aydın, A. ve Altun, S. (2007). (haz.) **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**. Yükseköğretim Kurulu, Ankara: Meteksan A.Ş.

Kelly, M., M. Grenfell, A. Gallagher-Brett, D. Jones, L. Richard ve A. Hilmarsson-Dunn (2002). **The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe: A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.** Southampton: University of Southampton, the School of Modern Languages.

Kelly, M., Grenfell, M, Allan, R., Kriza, C. ve McEvoy, W. (2004). **European Profile for Language Teacher Education-A Frame of Reference: Final Report.** UK: University of Southampton, European Commission Directorate-General for Education and Culture.

Kelly, M. ve Grenfell, M. (2005). **European Profile for Language Teacher Education, A Frame of Reference.** UK: University of Southampton, European Commission Directorate-General for Education and Culture.

Keskin, H. M. (2010). **Doğru Sanılan Yanlışlarla Avrupa Birliği.** Ankara: T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği.

Kocaman, A. ve Osam, N. (2000). **Uygulamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Hitit Basım Yayın.

Komorowska, H. (2004). "The CEF in Pre-and In-service Teacher Education. Insights from the Common European Framework", içinde Morrow, K. (ed) **Insights from the Common European Framework**, Oxford: Oxford University Press, 55-65.

Krashen, S. D. (1981). **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. London: Prentice-Hall International.

Lightbown, P. M. ve Spada, N. (2006) (3rd ed.) **How Languages Are Learned**. Oxford: Oxford University Press.

Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). **Naturalistic Inquiry**. New York: Sage Publications.

Little, D. (2002). "The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementaiton and Challenges", **Language Teacher**, 35, 182-189.

Martyniuk, W. ve Noijons, J. (2007). **Executive Summary of Results of a Survey on the Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States**. Strasbourg: Language Policy Division.

Maxwell, J. A. (1996). **Qualitative Research Design: An Interactive Approach**. California: Sage Publications.

Maykut, P. ve Morehouse, R. (1994). **Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide**. London: Falmer Press.

MEB. **Avrupa Dil Portfolyosu: European Language Portfolio**. Web: <http://adp.meb.gov.tr/>, adresinden 31.Mart 2011’de alınmıştır.

MEB- Dış İlişkiler Müdürlüğü. **Avrupa Birliği ile İlişkiler**. Web: <http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/ab.html> adresinden 2 Ocak 2010’da alınmıştır.

MEB- Dış İlişkiler Müdürlüğü (2004). Avrupa Birliği Eğitim Gençlik Programları. Genelge, 2004/52, 30 Haziran 2004, Web: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/Avrupa> adresinden 12 Nisan 2009’da alınmıştır.

MEB-Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). **Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1997). “İlköğretim Okulu Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim programı”, *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2481, 1243-1292.

MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2000a). “Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği Danışma, Yürütme ve Eğitim Araştırma Geliştirme Kurulları Yönergesi”, *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2519, 1995-1998.

MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2000b). “Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlköğretim Okulu Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Çerçeve Programı”, Tebliğler Dergisi, Sayı: 2511, 453-457.

MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2002).**Ortaöğretim Kurumları Hazırlık Sınıfı İtalyanca Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2005). “Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”, **Tebliğler Dergisi**, Sayı: 2568, 1-3.

MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006a). **İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı: English Language Curriculum for Primary Education**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006b).**Ortaöğretim Kurumları Hazırlık, 9, 10 ve 11. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006c). **Ortaöğretim Kurumları Hazırlık, 9, 10 ve 11. Sınıf İkinci Yabancı Dil Fransızca Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006d). **Ortaöğretim Kurumları Hazırlık Sınıfı İkinci Yabancı Dil İspanyolca Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S B.(1998). **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco:Jorsey-Bass.

Milroy, L. (1987). **Language and Social Networks**. Oxford: Blackwell.

Ministry of Science, Technology and Innovation. (2005). **A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: Bologna Working Group on Qualifications Frameworks**. Kopenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.

Newby, D. (2007). “The European Portfolio for Student Teachers of Languages”, **Babylonia**, Vol: 3, No: 7, Web: www.babylonia.ch adresinden 27.Aralık 2010’da alınmıştır.

Newby, D., R. Allan, A. Fenner, B. Jones, H. Komorowska ve K. Soghikyan. (2007). **European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education**. Graz: European Centre for Modern Languages.

Oppenheim,A. N. (1996). **Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement**. London: Printer Publisher.

Önem, D. (2009).“**Turkish University EFL Students‘ and Instructors‘ Views on the Concept oft he Good (English) Language Teacher“**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, Ö. (2007).“**İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-teknik ve Araç-Gereç (teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri“**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Özden, Y. (2004). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özpençe, Ö. (2009). **Avrupa Parasal Birliği’nde Maliye Politikası Koordinasyonu ve Türkiye Analizi**. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Phillion, J. ve He, M. F. (2007). “Narrative Inquiry and ELT Research”, Cummins, J. ve Davison, C. (eds) **International Handbook of English Language Teaching**, New York: Springer, 1003- 1015.

Prodromou, L. (1991). "The Good Language Teacher", **English Teaching Forum**, April 1991, 2-7.

Rapley, M. (2004). **The Social Construction of Intellectual Disability**. Cambridge: Cambridge University Press.

Robson, C. (2002). **Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers**. Oxford: Blackwell.

Rossman, G. B. ve Rallis, S. F. (2003).(2nd ed.) **Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research**. California: Sage Publications.

Ruare, J. M. (2005). **Essentials of Research Methods: A Guide to Social Science Research**. Oxford: Blackwell.

Seliger,H. Ve Shohamy, E. (1990). **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2009). **Bildungs Fahrplan**. Berlin: Oktoberdruck AG.

Shaw, P.A. (1994). "The Effects of Teacher Training on Preservice Elementary Education Majors' Conceptual Framework of Reading", **Reading Horizons**, Vol: 34, No: 3, 216-233.

Sheal, P. (1989). "Classroom Observation: Training the Observers", **ELT Journal**, Vol:43, No:2, 92-104.

Silverman, D. (2001). (2nd ed.)**Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction**. London: Sage.

Slavin, R. E. (2000). **Educational Psychology, Theory and Practice**. Boston: Allyn and Bacon.

Stenberg, R.J. ve Williams, W. M. (2002). **Educational Psychology**. Boston: Pearson.

Strakova, Z. (2009). **European Portfolio for Student Teachers of Languages and Its Benefits for Pre-service Teacher Training**. 3/7014/09, KEGA Project.

Strauss, A. L. (1997). **Qualitative Analysis for Social Scientists**. Cambridge: Cambridge University Press.

Şahenk, S. S. (2009). "Avrupa Dil Portfolyosu Çerçevesinde İlköğretim Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Alguları ile Sınıfta Dil Kullanma Sıklıkları Arasındaki İlişki", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taylor, S. J. ve Bogdan, R. (1984). **Introduction to Qualitative Research Methods: the Search for Meanings**. New York: Wiley.

T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği. **Türkiye- AB İlişkileri**. Web: <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=1&l=1> adresinden 16 Mart 2010'da alınmıştır.

Tekin, A. (2008). **Avrupa Birliği İstihdam Politikası Genel Esasları**. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Federasyonu.

Tezcan, E. (2003). “Avrupa Birliği'nin Kurumsal Yapısı ve Karar Alma Mekanizması: Üye Devletlerin Rolü Üzerine Değerlendirmeler”. içinde B. Dedeoğlu (ed.) **Dünden Bugüne Avrupa Birliği**, İstanbul: Boyut Yayıncılık, 65-131.

TOBB (2002). **Avrupa Birliği ve Türkiye-Avrupa İlişkileri**. Ankara: TOBB AB Müdürlüğü.

TÖMER (2006). **Yetişkinler için Avrupa Dil Portfolyosu**. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Türk Eğitim Derneği. (2009). **Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor**. Ankara: Adım Okan Yayın.

Ulusal Ajans. (2004). “Lingua: Dil Öğretimi ve Öğrenimi”, **Eğitimde Diyalog** 2, 3.

Uzun, E. (2005). “Ortak Avrupa Çerçevesi (OAÇ)”nin Dilbilimsel Yönleri”, **XIX. Ulusal Dilbilim Kurultayı**, Harran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Şanlıurfa, 20-21 Mayıs 2005.

Wragg, E. C. (1999). **An Introduction to Classroom Observation**. London: Routledge.

Yavuz, Ş. (2005). “**İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlilik Algılarındaki Değişimleri Öngören Sosyo-Demografik ve Kurumsal Etkenler**“, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, C. (2005).“**İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Yabancı Dili İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlilikleri**“, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yükseköğretim Kurulu. **Eğitim Fakülteleri**, <http://yok.gov.tr/content/view> adresinden 3 Mart 2011’de alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (2007). **Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi**. Ankara: Meteksan A.Ş.

Yükseköğretim Kurulu (2009). **Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (TYUYÇ) Ara Raporu**. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.

EKLER

EK 1 HUMBOLDT ÜNİVERSİTESİ ZİYARETÇİ ARAŞTIRMACI DAVET YAZISI

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN



HU | PhilFak II, Institut für Anglistik und Amerikanistik | 10099 Berlin

Ms. Elif KIR
Yıldız Technical University
The Faculty of Education
Foreign Languages Teaching Department

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Davutpaşa Yerleşim Birimi
Esenler, İSTANBUL
34210, TÜRKİYE

Philosophische Fakultät II

Institut für Anglistik und
Amerikanistik

Fachdidaktik Englisch

Prof. Dr. Stephan Breidbach

Datum: 28.08.2009

Confirmation of research proposal

Dear Sirs,

During her stay at the Humboldt-Universität zu Berlin, Ms. Kir will work on the research project, "English Language Teacher Education in Europe in terms of Common European Framework" as proposed on 28. August 2009. For details, please refer to this document.

As Ms. Kir states, „the research project aims to explore the changes and innovations implemented by the Ministry of Education in context of the Common European Framework (CEF), and its implications on foreign language pedagogy and policy as well as language teacher education. In particular, the research focuses on the developments aiming to promote and maintain the principles stated in the CEF. The study will also provide an analysis of the language teacher education policy in the country by examining the knowledge and beliefs of both teachers and candidate teachers on the innovations in change process.“

In Berlin, Ms. Kir will conduct the comparative study of European language teaching policies for English (ESL) and German (GSL). It may be expected that this part of her project will be finished by 10/2010.

Sincerely,

Prof. Dr. Stephan Breidbach

Postanschrift:

Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Telefon +49 [30] 2093-2768
Telefax +49 [30] 2093-2405

stephan.breidbach@staff.hu-berlin.de

Verkehrsverbindungen:

S-Bahn Friedrichstraße
Bus 100, TXL, 200

Sprechzeiten:

Do 15-16 Uhr
UL 6, 3019

Bankverbindung:

Berliner Bank
BLZ 100 200 00
Konto 438 8888 700

“Changes in Language Teacher Education and Language Teaching Policy in Turkey in the Context of the European Union Accession Process”

1. Introduction

This research project aims to explore the changes and innovations implemented by the Ministry of Education in context of the Common European Framework (CEF), and its implications on foreign language pedagogy and policy as well as language teacher education. In particular, the research focuses on the developments aiming to promote and maintain the principles stated in the CEF. The study will also provide an analysis of the language teacher education policy in the country by examining the knowledge and beliefs of both teachers and candidate teachers on the innovations in change process.

2. Language Policy Development in Turkey

2.1. The Relations between Turkey and the European Union

Turkey was a founder member of the Council of Europe founded in 1949 and has actively taken part in all of its initiatives since that year. Turkey also has been participating in the events organized by the Modern Languages Sector since 1970's. However, the change process in foreign language pedagogy and other domains has accelerated when the European Commission officially decided to open accession negotiations with Turkey in December 2004 (Commission of the European Communities, 2004:3). According to the latest progress report (2008) Turkey as a candidate state has still requirements to fulfill in different domains ranging from environment to the politics in order to be a full member of the EU. Education is one of the domains stated in the report that further effort was needed. As a result, more innovations have been implemented at educational institutions from pre-schools to the high schools.

2.2. Turkish Educational System

The Turkish Educational System is centralized from policy decisions, curriculums, approval of textbooks, teacher appointments, and the in-service training of the teachers. In order to provide harmonization of Turkey with EU countries compulsory education covered first eight years of formal education. Private schools at all levels are allowed to exist, though they have follow all the regulations decided by the Ministry of Education and are regularly inspected by the inspectors. According to the statistics of the 2006-07, there are 33.898 public primary schools, yet 757 private schools all over the country. The enrolled student number for 2006/07 is 10.346.509, whereas the number for the private schools is 213.071 (MEB-National Education Statistics, 2007:70). High schools both public and private ones include four years. Besides, students at some foreign language medium high schools -such as French or German schools- may receive five years of education including foreign language preparatory year. High school education aims to prepare students for university education, while vocational high schools which are a very

small number aim to equip students with job skills. Another centralized organization "The Student Selection and Placement Center" (OSYM) require all students having a high school diploma to pass a central university entrance exam which is affiliated to the Council of Higher Education (YOK). The Turkish higher education system has a centralized structure as well. It means that both state and private universities are founded and organized according to the Higher Education Law and regulations.

2. 3. The Current State of Foreign Language Policy Development

Turkey stated *full membership to the European Union* as its national goal. Therefore, the "mission" of the Ministry of education has become to implement new regulations successfully and observe the process. This continuing change process in foreign language policy has started with the introduction of the CEF as an innovation in language teaching. The CEF made it necessary to develop a national foreign language policy in the teaching of modern languages, since it serves to the overall aim of the Council of Europe "to achieve great unity among its members" (CEF, 2001:2). It can be stated that foreign language teaching has gained much more importance in Turkey with this introduction than before in order to attain the educational objectives of plurilingualism/multilingualism and multiculturalism. Firstly, the decision of the Ministry of Education which makes English language instruction possible from the 1st grade at primary school was put into practice (Kir, 2005). It was also decided to offer other foreign languages (as a second foreign language) at state schools besides compulsory English course which is two hours at primary level and 4 hours at secondary level. According to the latest regulations, the students are expected to reach at least C1 level in English before starting to the university education and any other level in another foreign language according to their needs and interests as defined in the CEF. In addition, the European Language Portfolio (ELP) was presented. Since then, like all European countries Turkey has involved in ELP projects. Now, it is possible for Turkish students to create their own portfolios with their national identity numbers by accessing the official website of the Ministry. Teachers and their parents are also able to check the portfolios of the students (<http://adp.meb.gov.tr/>).

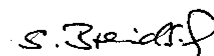
What teachers need to do and know was also stated in new foreign language curriculums which were prepared for all levels in accordance with the CEF. For example, in the curriculum of primary school English language teaching it is stated that multilingualism and plurilingualism should be encouraged and the role of English as a lingua franca and working official language of the Union is emphasized. Moreover, suggestions to integrate ELP to the syllabus and a model for Content and Language Integrated Learning are given for the teachers in a very detailed way. The new regulations set out new guidelines for the publishers as they need the approval of the Ministry. As a result, the new coursebooks were published again in accordance with the principles stated in the CEF. It is certain that these new developments challenge both the teachers and school administrators to create a new language learning environment and teaching culture at the schools. Not only the teachers need to change their traditional methods or approaches they have been using for a long time but also need to change their approaches to the teaching. Moreover, the CEF gives a whole picture of the language learning and teaching from curriculum design to

testing, from standards of the teaching to the “can do” statements for the learners. It means that the teachers need to see the whole picture and teach accordingly.

2. 4. Difficulties Foreign Language Teachers Experience

Top-down change process in foreign language pedagogy in Turkey caused many problems and difficulties for teachers, administrators, teacher trainers and candidate language teachers, as the change process suddenly started without sufficient preparation. First of all, most of the teachers who are currently teaching at state schools have not been offered any in-service training focusing on innovations emerged with the CEF. Moreover, when the courses organized by the Higher Education Council for the faculties of education were examined, it was found out that even the new programme regulated in 2006 do not offer any specific course on the CEF or innovations related to CEF in 8 terms (four years) B.A. education. Only two courses; “Approaches and Methods in ELT”, and “Testing in ELT” include some general issues in the CEF (Higher Education Council-YOK, 2006). The in-service training including model lessons designed according to the innovations must be indispensable in Turkish context, because there are considerable differences among language teachers working at the state schools in terms of their educational backgrounds and motivation levels. We have mainly three groups of teachers working for state schools; the teachers who graduated from the faculties of education; the teachers who do not have B.A. degree in language teaching but teaching certificate; and the teachers who got education in a variety of fields such as business administration, physics, etc., while they do not have any certificate. As a matter of fact, this mixed picture of the teachers’ background creates a dilemma for such a centralized system. The Ministry requires the teachers and teacher candidates, for example, to evaluate the learners according to their portfolios or design activities suitable for portfolio study. However, it is neglected that even though the teachers and students become so motivated to apply those innovations from teaching to testing, it is probable that most of the teachers will not have enough skills and knowledge to apply them properly. As a result, they may prefer their classical teaching methods.

The other point to be taken into consideration is the beliefs of teachers, administrators and the teacher trainers. As Turkey has gone through lots of changes in the education, the school participants believe in that the changes will possibly not work. The other reason for this common belief is the conditions differentiating among the regions in terms of school/student/teacher numbers and resources. This situation also leads to a decrease in motivation to adopt innovations and learn what to do in the process for some language teachers.



3. Research Topic and Questions

“Changes in Language Teacher Education and Language Teaching Policy in Turkey in the Context of the European Union Accession Process”

The Common European Framework of Reference for Languages (CEF), a document published by the Council of Europe’s Language Policy Division in 2001 is being used increasingly in Turkish context. This research aims to gather information about the use of the CEF at national level in state primary schools. The research also aims to view the changes in national foreign language policy in the context of the CEF. The implications of changes in foreign language policy on language teacher education will be analyzed in the research. Research questions below will guide the study;

- 1) What are the main issues in the CEF that the teachers and teacher candidates need to know and apply in the classroom?
- 2) What innovations and regulations have the Ministry of Education and the Council of Higher Education implemented so far in terms of CEF?
- 3) What do teachers and teacher candidates know about the issues in the CEF?
- 4) What do teachers do in practice and does it match with the requirements of the new innovations?
- 5) What do teachers, teacher trainers and candidate language teachers think on the innovations and what are their expectations?
- 6) How has the foreign language policy and language teacher education policy changed as a whole?

The research findings by using different types of data collection will provide the latest language policy situation of Turkish context. By the help of the findings, suggestions for official institutions may be given as what teachers and candidates need to apply innovations will be determined. Furthermore, a model for language policy process may be created according to the expectations, beliefs of the participants and the realities in the country.

4. Research Design; Data Collection Process

In my study, I firstly made a detailed analysis of the CEF. According to this analysis, I highlighted what language teachers and candidate teachers should know. Totally 152 issues including principles and concepts were determined in the first analysis such as intercultural communication, self-assessment, etc. They were grouped under 4 categories the; 1) Curriculum Design, 2) Language Teaching Methods-Learning and Materials, 3) Testing and Assessment, and 4) General Terms. The definitions and the necessary explanations are given for each of determined issue. After consulting three experts in

Research proposal Ms. Elif Kir

August 2009

language teaching field, some items were deleted or replaced with the others. As a result, the analysis includes 123 issues.

The first part of data will be based on the questionnaires prepared for language teachers, candidate language teachers and teacher trainers, the principles will be turned into the questionnaire items. In the pilot study, the questionnaires will be given to the experts and experienced teachers to find out what teachers/teacher candidates should know and at what levels they need to know the issues in CEF and how they have to apply the innovations in the classroom. After the pilot study, a new questionnaire will be prepared and it will include both open and closed questions (5 scaled questions or multiple choice questions) prepared suitable to the emerged issues. With the help of questionnaires it is aimed to compare what teachers know and should know, and what candidate teachers know and should know. A comparison between teachers and teacher candidates also will be made. On the other hand, participants will be asked how they apply or will apply the innovations and at what levels.

According to the results of the questionnaires, interview forms again for language teachers, candidate language teachers and teacher trainers will be prepared. The first aim of conducting interviews is to learn what these three groups actually know and do in practice. Secondly, what they think and believe about the innovations and the issues in the CEF will be determined with the help of interviews.

The research data will include classroom observations in order to learn what is happening in the practice. A comparison of what the teachers state and do in the practice will be made. Suggestions for the faculties of education and the Ministry may be given with the help of observations. The other reason for the classroom observations is to see the conditions in the learning environment and make an evaluation.

5. Research Setting and the Subjects

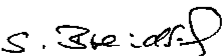
The data will be collected in Istanbul, Ankara and a city in Eastern part of the country. All neighborhoods and school numbers in Istanbul have been determined. The sample will include the teachers working at state primary schools and candidate teachers at state universities. High schools and private schools will not be included.

There are totally 65 faculties of education all over the country. 5 of them are private universities. The interviews will be conducted at the faculties in Istanbul and Ankara (totally 6) and the questionnaires prepared for the candidates will be submitted at least one university in each region (estimated number is 15).

Istanbul is the most crowded and developed city in Turkey with its 20 million of population. There are currently 696 state primary schools in the city at 24 neighborhoods. In Ankara there are 322 state primary schools at 20 neighborhoods. The schools for the sample will be chosen randomly.

Page 5 approved

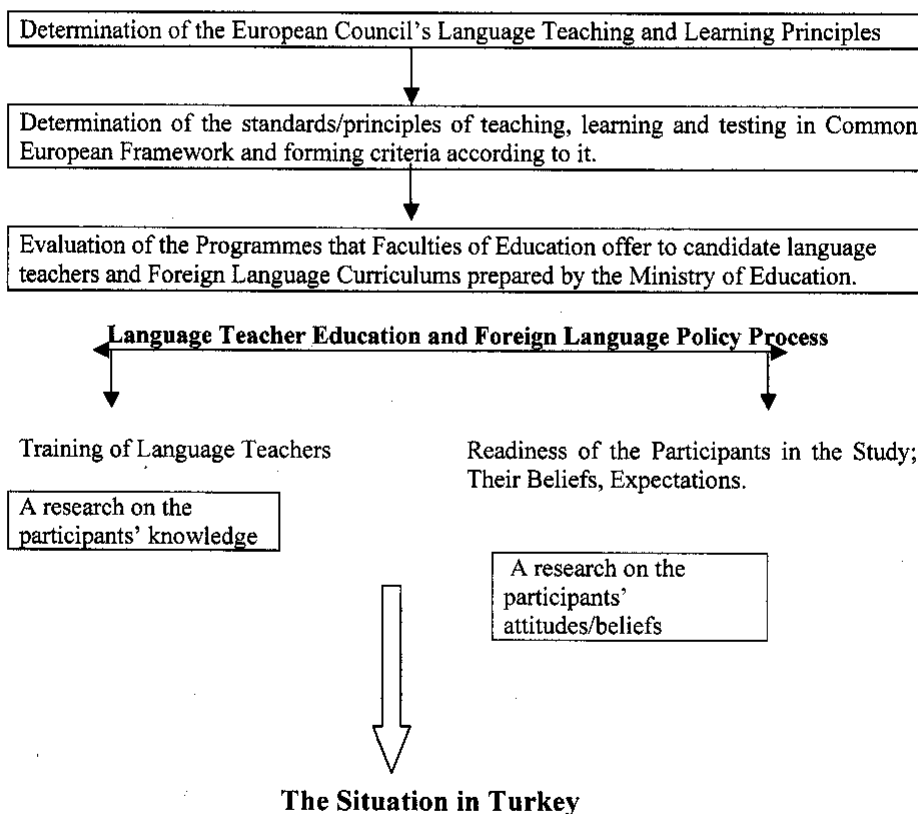
Berlin, 28 August 2009:


Prof. Dr. Stephan Breidbach

6. Research Outline

In the literature review part, I have searched out all the regulations of the Ministry of Education, The Council of Higher Education related to the EU and all formal studies conducted by these two institutions. I have examined course contents offered at the Faculties of Education and compared new and old programmes. I have also examined English curriculum as a first foreign language for all levels and curriculums of German and Italian as a second language. I have been currently studying on the studies and researches conducted in the EU countries in order to give a general picture of Europe. I have started reading the publications and projects of the European Council on Common European Framework. After the readings, I am planning to make a comparison of the countries.

see below



European Council or Council of Europe?

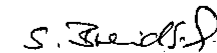
Page 6 approved Berlin, 28 August 2009:

S. Breidbach

Prof. Dr. Stephan Breidbach

7. References

- 1) Commission of the European Communities. (2004). REGULAR REPORT ON TURKEY'S PROGRESS TOWARD ACCESSION, COM, Brussel.
- 2) Commission of the European Communities. (2008). COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT; TURKEY 2008 PROGRESS REPORT, COM, Brussel.
- 3) Council of Europe. (2001). COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. Cambridge University Press, Cambridge.
- 4) Kir, E. (2005). "The Examination of English Language Instruction Starting from the first Grade in Primary Education in terms of Child Development and Education", unpublished M.A. dissertation, Yıldız Technical University, Social Sciences, pg. 351. , February, 2005.
- 5) Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). YABANCI DİL AĞIRLIKLI LİSE YABANCI DİL PROGRAMI. Ankara, 1993.
- 6) Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ÖĞRETİM PROGRAMI, Ankara, 2006.
- 7) Ministry of National Education (MEB). 2007. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim; National Education Statistics, Formal Education 2006-2007. Republic of Turkey, Ministry of National Education, Ankara.
- 8) The Council of Higher Education (Yükseköğretim Kurulu). (2006). TÜRKİYE'NİN YÜKSEKÖĞRETİM STRATEJİSİ, Ankara, 2006.



EK 2 GÖZLEM ÇALIŞMASI İZİN YAZISI

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN



HU | PhilFak II, Institut für Anglistik und Amerikanistik | 10099 Berlin

Zur Vorlage

Philosophische Fakultät II

Institut für Anglistik und
Amerikanistik

Fachdidaktik Englisch

Prof. Dr. Stephan Breidbach

Datum:
02.02.2010**Bitte um Genehmigung von Tonaufnahmen für eine
Forschungsstudentin**

Sehr geehrte Schulleiter,

Frau Elif Kir, derzeit zu einem Forschungsaufenthalt in Deutschland weilend und während dieser Zeit von mir wissenschaftlich betreut, bat mich bei Ihnen um Unterstützung ihrer Arbeit zu bitten.

Ein Teil ihres Forschungsprojektes beschäftigt sich mit „Änderungen in der Sprachlehrausbildung und -politik in der Türkei im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen in der Europäischen Union.“ Dazu ist es wichtig verschiedene Daten in Schulen zu sammeln, Beobachtungen in den Klassen zu machen und Interviews mit Lehrern zu führen. Es ist äußerst schwierig, dieses alles von Hand zu protokollieren, daher bittet Frau Kir um die Erlaubnis mithilfe eines Diktiergerätes Tonaufnahmen machen zu dürfen. Diese werden ausschließlich für das Forschungsprojekt verwendet, sonst niemandem zur Verfügung gestellt und es werden weder Namen von Schülern oder Lehrern noch der Name der Schule genannt. Für weitere Fragen steht Frau Kir gern zur Verfügung, ihre Telefonnummer ist: 015776967219, Sie können aber auch gern mich selbst kontaktieren, wenn noch Fragen offen geblieben sind.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie die Arbeit von Frau Kir unterstützen könnten.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Stephan Breidbach

Postanschrift:

Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Telefon +49 [30] 2093-2768
Telefax +49 [30] 2093-2405

stephan.breidbach@staff.hu-berlin.de

Verkehrsverbindungen:

S-Bahn Friedrichstraße
Bus 100, TXL, 200

Sprechzeiten:

Do 15-16 Uhr
UL 6, 3019

Bankverbindung:

Berliner Bank
BLZ 100 200 00
Konto 438 8888 700

EK 3 GÖZLEM FORMU

| Class | | Teacher | | Coursebook | |
|--|--|--|--|----------------------------------|--|
| Level | | Age | | Title | |
| Age Group | | Gender | | Publisher | |
| Number of the students | | The year of experience in teaching/teaching experience | | The year of publication | |
| Gender of the students | | Background information | | Writers of the book | |
| How long have they been learning Eng.? | | The other courses s/he is giving | | The number of the units | |
| Is there any other foreign language offered in the curriculum? | | Other classes s/he is teaching English | | Components of the coursebook | |
| Are there bilingual children in the class? | | The total number of the lesson hours | | The approach adopted in the book | |

Notes on National/State Plan/Curriculum¹:

Syllabus:

Notes on Weekly Plan/Lesson Plan:

Lesson Objectives:

-
-

| Focus of observation (Wragg, 1999: 5) | Written record needed | Discussion points² |
|---|------------------------------|--------------------------------------|
| | | |

¹ This part will also be added to interview forms. It has been decided that the teacher's reflection will be asked on objectives after each lesson/observation in order to make a comparison between what teacher believes and what aims/objectives are reached in the lesson.

² The section designed for post-observation process will also provide data for interview forms to be conducted with the teachers. Therefore, it is necessary to complete it after each observation. Moreover, the points should be shared with the teachers either in a spoken or written reflection form.

| MANAGING THE LEARNING PROCESS | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|---|--------------|-------------------------|
| The roles of the teacher | | |
| Presentation techniques/introductory activities | | |
| Integration of linguistic diversity | | |
| Integration of cultural diversity | | |
| Language learning and LA opportunities provided by the teacher | | |
| Working on attitudes | | |
| Helping learners to develop Learning Strategies/ What?How? | | |
| Helping learners to develop Communicative Strategies What?How? | | |
| Consolidating Learning and Differentiation What?How? | | |
| Past Language Experiences What?How? | | |

| CREATING A LEARNING ATMOSPHERE | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|--|--------------|-------------------------|
| The approaches used by the teacher | | |
| Techniques used in the classroom | | |
| Types of the Activities/Tasks | | |
| How do teachers establish collaboration with the students? | | |
| Scaffolding Language Learning /Interaction | | |

| LEARNERS | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|----------------------------------|--------------|-------------------------|
| Learners' needs | | |
| Learners' participation | | |
| Difficulties learners are having | | |

| CLASSROOM INTERACTION | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|---|--------------|-------------------------|
| The use of language L1/L2 Functions | | |
| Exposure to language/skills | | |
| Grouping Learners | | |
| Correcting Learners | | |
| The role of errors | | |
| Giving Feedback | | |
| Question Types | | |
| Negotiation of meaning | | |
| Responding Learners' Needs | | |
| Teacher-Student Interaction | | |
| Student-Student Interaction | | |
| Characteristics of Input | | |
| Producing output | | |

| MATERIALS/RESOURCES | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|---|--------------|-------------------------|
| Types of the materials/ teaching aids | | |
| Range of the materials | | |
| Functions of the materials/teaching aids | | |
| Technology | | |
| Supplementary Materials | | |
| Other resources | | |

| ASSESSMENT | NOTES | SAMPLES/COMMENTS |
|---------------------------|--------------|-------------------------|
| Types of Assessment | | |
| Purpose of the assessment | | |
| Giving Homework | | |
| Evaluation of Homework | | |
| | | |

EK 4 GÖRÜŞME FORMU

Dear Colleagues,

Thank you for your cooperation. I am currently studying at Humboldt University-Berlin as a visiting scholar. My doctoral thesis is on “*Changes in Language Teacher Education and Language Teaching Policy in Turkey in the Context of the European Union Accession Process*”.

Language teachers have a vital role to implement the innovations suggested by the Council and to develop language teaching on a European scale. As teachers are directly in contact with the learners, the training focusing on new developments must therefore carefully be designed. Because of this reason, the study mainly focuses on teacher training. In order to give suggestions on teacher training for decision makers, a comparative analysis must be made in the field. Besides, language teaching models in European context should be presented to the teachers and teacher trainers. In this process of change, there are things that satisfy you , there are things that do not meet your expectations and there are things you are supposed to apply in your teaching. What I believe is the teachers have valuable views to express to help the experts in this field.

The research design requires that participants be interviewed to elicit their views on the topic of change and their teaching practice. Participation in the research is optional. So, you have the right not to participate without providing reasons. However, your contribution is extremely valuable for this research. All the data will be confidential as no one will have access to them except me. I am grateful in advance that you will give me your valuable time and input.

Elif KIR
Ph.D. Candidate-Ankara University
Ankara-Türkiye

Background Information

- 1) Which university/universities did you attend?
- 2) What is your first and second major?
- 3) When did you graduate?
- 4) How long have you been teaching?
- 5) Have you ever been to an English speaking country?
- 6) a) What type of school do you teach now?
 - b) What type of school have you already taught?
 - c) Average classroom size?
 - d) What grades do you teach?
- 7) What other courses besides English do you teach?
- 8) How many English lessons do you teach per week?
- 9) Any school projects you take part in?
- 10) Do you have multilingual students in your classes? Which languages?
- 11) How many hours of English lessons have the students been taking per week?
- 12) What other languages have been taking the students besides English?

Classroom procedure

- 1) How do you plan an individual lesson in English?
- 2) Which skills do you focus on?
- 3) What competences do you focus on?
- 4) a) What kind of activities, presentation techniques do you try to use in the classes?
 - b) Do you have group or pair works in your lessons?
- 5) What do you tackle with the needs of the students?
- 6) Do you believe that you are able to create a multicultural environment in language classrooms? How?
- 7) Do you let the learners take the responsibility of their own learning? How?

Materials

- 1) How do you choose the materials? aids? = What is your selection base on?
- 2) How do you think on the coursebook provided by the Publisher? (Is there any special coursebook you would recommend?).
- 3) Do you think of the students whose first language is not German in material preparation?

Assessment

- 1) What type of assessment activities do you use?
- 2) How do you choose your assessment activities? (What is the relationship between what you teach and what you test?)
- 3) What is the basis for your assessment activities?
- 4) Do you use portfolio (language portfolio) as a way of assessment?
- 5) How often do you assess the learners?

Common European Framework (CEFR)

- 1) Did you have any lectures/training on Common European Framework or related to the issues in the framework?
- 2) How do you feel about this training? (Suitability? Meets expectations?)
- 3) What do you know about CEFR?
- 4) a) How widely used is the CEFR in your institution or German context?
b) According to you does CEFR have an influence on foreign language teaching (Textbooks? Tests? Teaching techniques?)
- 5) In what ways has language teaching profited from the CEFR?
- 6) To what extent has the CEFR focused on learner differences, language awareness, multilingual/plurilingual awareness, multicultural/pluricultural education, etc.?
- 7) How do you feel about this change process in language teaching?
- 8) Are there any problems with the CEFR in your school or in different contexts that you want to mention?
- 9) How should this document be developed?

Would you like to talk about other aspects related to influences on change in language teaching that we have not discussed in this interview?

Would it be possible for you to write down your teaching philosophy? What makes you a good language teacher?

EK 5 Avrupa Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
(The framework of qualifications for the European Higher Education Area)

| | Outcomes | ECTS Credits |
|----------------------------|---|---|
| First cycle qualification | <p>Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study; • can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study; • have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues; • can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences; • have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy. | Typically include 180-240 ECTS credits |
| Second cycle qualification | <p>Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context; • can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study; • have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments; • can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously; • have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous. | Typically include 90-120 ECTS credits, with a minimum of 60 credits at the level of the 2nd cycle |
| Third cycle qualification | <p>Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field; • have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity; • have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication; • are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; • can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise; • can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society. | Not specified |

1.

1. Cinsiyetiniz?

Kadın

Erkek

2. Yaşınız?

20-30

30-40

40-50

50-60

60-70

3. Görev yaptığınız kurum ile ilgili bilgiler

Üniversite:

Fakülte:

Bölüm/Anabilim dalı:

4. Ünvanınız:

Prof. Dr.

Doç. Dr.

Yrd. Doç. Dr.

Dr. Öğretim Görevlisi

Dr. Araştırma Görevlisi

Araştırma Görevlisi

Öğretim Görevlisi

5. Kaç yıldır öğretmen eğitimi ile ilgilenmektesiniz?

6. Hangi dersleri veriyorsunuz? (lisans, yüksek lisans ve doktora)

7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) metnini okudunuz mu?

Evet

Hayır

8. Avrupa Birliği'nin yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalarını takip ediyor musunuz?

Evet

Hayır

CEFR uzman görüsü

9. Yabancı dil öğretmenlerinin eğitiminde "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment" (CEFR) metninin içeriğine yer verilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

10. Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevabın nedenlerini lütfen belirtiniz.

11. "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment" (CEFR) metninde geçen özellikleri derslerin içeriğine alıyor musunuz?

Evet

Hayır

12. Yukarıdaki soruya cevabınız "evet" ise ne biçimde ve hangi oranda ders içeriğine alıyorsunuz?

Dersler:

CEFR ile ilişkili kısımlar:

13. Yabancı dil öğretmen adaylarının CEFR ile ilgili yeterince bilgi sahibi olduklarını düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

14. Sizce CEFR uyumlu öğretmen yetiştirme programının özellikleri neler olmalı?

15. Kurumunuzda uygulanan öğretim programı CEFR uyumlu bir öğretmen yetiştirme modeli sunuyor mu?

Evet

Hayır

16. CEFR uyumlu bir öğretmen yetiştirme programında hangi derslerin olmasını önerirsiniz?

CEFR uzman görüsü

17. Aşağıda CEFR uyumlu bir öğretmen yetiştirme programı çıktıları sonucunda yabancı dil öğretmen adayının sahip olabileceği nitelikler verilmektedir. Bu çıktı ifadelerinden hangilerinin öğretmen yetiştirme programına alınması gerektiği ile ilgili düşüncelerinizi lütfen “programda yer almalı” “kararsızım” ve “programda yer almasına gerek yok” seçeneklerinden birini seçerek belirtiniz.

| | Yer Almalı | Kararsızım | Yer Almasına Gerek Yok |
|--|------------|------------|------------------------|
| 1) Avrupa dokümanlarının (CEFR, ELP gibi) içeriğini anlayabilir ve öğretimine uygun bir biçimde bütünleştirebilir. | ja | ja | ja |
| 2) Başka dilleri öğrenmenin kişisel, entelektüel ve kültürel değerini anlayabilir. | ja | ja | ja |
| 3) Öğretimini yönlendirmesi için uygun dil, öğrenme, kültür vb. kuramlardan ve ilgili araştırma sonuçlarından yararlanabilir. | ja | ja | ja |
| 4) Okulunda var olan yönetsel zorlukları ve kaynak kısıtlıklarını fark edebilir ve öğretimini uygun biçimde uyarlayabilir. | ja | ja | ja |
| 5) Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılmalarını sağlayan destekleyici bir ortam oluşturabilir. | ja | ja | ja |
| 6) Öğrenciler sözlü iletişimde yer aldıklarında iletişim stratejileri kullanmalarına yardımcı olabilir. | ja | ja | ja |
| 7) Öğrencilerin farklı metin türlerinin (mektup, rapor vb.) farkında olmaları ve uygun dil kullanmalarına yardımcı olmak için anlamlı yazma etkinliklerini değerlendirebilir ve seçebilir. | ja | ja | ja |
| 8) Farklı dinleme stratejilerini geliştirmek ve uygulamak için değişik etkinlikler seçebilir ve tasarlayabilir. | ja | ja | ja |
| 9) Öğrencilerin konuşma diline özgü özellikleri fark etmeleri ve | ja | ja | ja |

CEFR uzman görüşü

yorumlamalarına yardımcı olacak farklı etkinlikler seçebilir ve tasarlayabilir.

10) Okumanın amacına göre öğrencilerin farklı okuma stratejileri geliştirmeleri ve kullanmaları için değişik etkinlikler düzenleyebilir.

J_n

J_n

J_n

11) Öğrencilerin eleştirel okuma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

J_n

J_n

J_n

12) Öğrencilerin sözlü ve yazılı ortamlarda yeni kelimeler kullanmalarına yardımcı olacak görevler (task) seçebilir ve değerlendirebilir.

J_n

J_n

J_n

13) Öğrencilerin kendi ve diğer kültürlerle ilgili anlayış ve bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olan ve öğrencilerin ilgisini uyandıran bir dizi metin, kaynak materyaller ve etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir.

J_n

J_n

J_n

14) Öğrencilerin sosyokültürel yetilerini geliştirmelerine yardım eden etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir.

J_n

J_n

J_n

15) Öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını geliştiren etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir.

J_n

J_n

J_n

16) Öğrenciler için uygun olan etkinlikler ve "Bilgi Teknolojileri" materyallerini seçebilir ve sınıfta kullanabilir.

J_n

J_n

J_n

17) Etkinlikleri çok çeşitli yeti ve becerileri içermesi için dengeleyebilir ve çeşitlendirebilir.

J_n

J_n

J_n

18) Dil ve kültürün birbiri ile olan bağıını vurgulayan etkinlikler planlayabilir.

J_n

J_n

J_n

19) Hedef dili kullanarak diğer konuların öğelerini öğretmeyi planlayabilir.

J_n

J_n

J_n

20) Öğrencilerde farkındalık oluşturmak ve

J_n

J_n

J_n

CEFR uzman görüsü

var olan bilgilerini

arttırmak için etkinlikler tasarlayabilir.

21) Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate almak için etkinlikleri dengeleyebilir ve çeşitlendirebilir.

j_n

j_n

j_n

22) Öğrencileri ders planlamasına katabilir.

j_n

j_n

j_n

23) Öğrenci etkileşimi ve öğrenci sunumları için planlama yapabilir.

j_n

j_n

j_n

24) Ders planını uygularken esnek olabilir ve ders süresince öğrencilerin ilgilerini dikkate alabilir.

j_n

j_n

j_n

25) Öğrettiklerini öğrencilerin ön bilgisi ve dil öğrenme deneyimleri ile ilişkilendirebilir.

j_n

j_n

j_n

26) Öğrencilerin uygun öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

j_n

j_n

j_n

27) Öğrencileri etkinliklerde hedef dili kullanmaları için cesaretlendirebilir.

j_n

j_n

j_n

28) Öğrencilerin var olan bilgileri ve yeterliklerini yansıtma adına yardımcı olacak çeşitli etkinlikleri değerlendirebilir ve seçebilir.

j_n

j_n

j_n

29) Öğrencilerin belirli dil öğrenme ve çalışma stratejileri geliştirmelerine ve yansıtma adına yardımcı olan görevler (tasks) seçebilir ve değerlendirebilir.

j_n

j_n

j_n

30) Öğrenenleri bireysel ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda etkinlik ve görev (task) seçmeleri için destekleyebilir.

j_n

j_n

j_n

31) Kendi başına ya da diğer öğretmenlerle işbirliği içinde alanlar arası proje çalışması planlayabilir ve organize edebilir.

j_n

j_n

j_n

32) Portfolyo çalışmasını yapılandırıp planlayabilir.

j_n

j_n

j_n

CEFR uzman görüsü

| | | | |
|---|----|----|----|
| 33) Ortak Başvuru Metni (CEFR) içindeki değerlendirme ölçeklerini kullanabilir. | jn | jn | jn |
| 34) Öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu (ELP) kullanmalarına yardımcı olabilir. | jn | jn | jn |
| 35) Sözlü ve yazılı dilde ortaya çıkan yanlışlarla güven ve iletişimi zayıflatmadan ve öğrenme sürecini destekleyerek başa çıkabilir. | jn | jn | jn |

Katılımınız için teşekkürler

EK 7 UZMANLARIN OBM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Olumsuz İfadeler

Globalleşmenin bir uzantısı olarak görüyorum ve sistemli yaklaşılması gerektiğini düşünüyorum

Oncelikle metin dil becerilerini bağlamlar nezdinde sunmakta ve dil kullanımı ile bütünleştirmektedir. Kriterler daha önceki uygulamalara göre daha tutarlı ve sistematik. Ancak yakın zamanda bazı Avrupa ülkelerinde, özellikle İngiltere'de CEFR karsiti sesler yükselmeye başlamıştır. Bunun sebeplerinden biri hala 'native speaker' idealinin pesinden kosulması ve İngilizce'nin global düzleme oturtulamamış olmasıdır.

Her ne kadar içeriğini okumamış olsam da, bugüne kadar okuduğum diğer dil öğrenimiyle ilgili kitap, makale ve çalışmalardan hareketle yine batılıların ideal ortamlar için tasarlanmış, diğer bir deyişle kendi ülkelerindeki koşullara göre hazırlanmış bir program ileri sürdüklerinden ve bunu yaparken de diğer ülkelerdeki hiçbir dinamiği göz önünde bulundurmadıklarından eminim. Bu yüzden, hayır diyorum.

Okulların en önemli ihtiyacı İngilizce bilen İngilizce hocasıdır. CEFR-MEFR bilen hocalar değil.

“Ortak Ölçütler”(OÖ) nedeni ile öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği ile ilgili ifadeler

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment metni özümсенirse dil eğitiminde entegrasyon sağlanabileceği görüşümdüm

Dil eğitimi için önemli ölçütler içeren bir kaynak. sürekli sorunlara bağlı olarak yeni eklemeler olabiliyor. Dil düzeyleri konusunda genel kabul gören düzeyler var.

Hazırlık, 1. ve 2. sınıflarda yoğun dil dersleri yürütüldüğü düşünülürse burada varmak istenilen düzeyler (A1-A2, B1-B2, C1), önceden net belirlenmeli.

Tek geçerli kriter olduğunu düşünmüyorum ama önemli bir kriter kaynağı olarak hakkında bilgi sahip olunmasını şart olarak görüyorum

Yabancı Dil Öğretiminde Seviyeleri ve ortak kriterleri belirlediği için, Bunun da dil seviyesini ölçmede daha objektif değerlendirmeye götüreceğini düşündüğüm için

Yabancı dil eğitimini uluslararası ölçütlere getirebilmek

Bu başvuru kitabı yabancı dil öğretiminde öne çıkan ve üstünde durulması gereken kavramları tanımlamaktadır. Alanda gelişmeleri yeni bakış açılarını takip etmek için bu kavramların bilinmesi gereklidir. Ayrıca, sunulan ortak değerlendirme ve düzey belirleme tabloları çok ayrıntılı olarak sunulmakta, bu da öğretimin planlanması ve istenen hedeflerin tanımlanması

açısından önem taşımaktadır. Bir yabancı dil öğretmenin bunlardan haberdar olması, mesleği konusunda bilinçlenmesi için gereklidir.

Standard bir eğitim oluşturmak Öğretmenlere ulaşılır hedefler vermek amacı bilmesidurumunda daha etkin öğretebilir olması.

Dil öğretiminde izlenecek standard bir framewok olması eğitim kalitesini artıracaktır.

Kişilerin kendi dil gelişimlerini takip edebilmeleri için. Ayrıca Avrupa çapında bir standartın olması.

Globalleşme sürecinde geri planda kalmama hedefleri olan Türkiye, Avrupa Birliği ve diğer ülkelerde kabul edilebilir diplomalara sahip bireyler yetistirme hedefi doğrultusunda Dil Öğretmeni yetistiren kurumlar CEFR içeriği doğrultusunda eğitim vermelidir.

Avrupa Birliği kapsamındaki her ülkede yabancı dil öğretimine standartlar çerçevesi koymakta ve öğretim hareketliliği konusunda zemin hazırlamaktadır.

Dünyada yabancı dil eğitimi alanında meydana gelmekte olan her türlü yenilik takip edilmelidir. Üstelik Avrupa'da yapılan dil eğitimi ve yeterlilikleri ile ilgili yapılmakta olan standardizasyon çalışmalarının dışında kalmamak gerekmektedir.

Yabancı dil derslerinde en azından öğrencilere hangi seviyelerde hangi becerileri kazanmış olmaları gerektiği ve neler yapabilecekleri konusunda bilgi verilmesi yönünden yararlıdır diye düşünüyorum.

Metnin de adından anlaşılacağı üzere ortak dil öğrenme, öğretme ve test etme standartlarından öğretmenlerin haberdar olması ve bunları içselleştirmeleri, küreselleşen ve giderek küçük bir köy haline gelen dünyada yabancı dil eğitimi açısından olmaları gereken noktaya gelmelerini sağlayacaktır.

Çünkü yabancı dil öğretimindeki hedeflerin böylece daha açık ve net bir biçimde ifade edildiğini düşünüyorum.

Bologna sürecinin bir sonucu olan bu metin hareketlilik ve ortak referanslarda buluşmak adına önemli.

“Yabancı Dil Öğretim Programı” (YDÖP) nedeni ile öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği ile ilgili ifadeler

Bulgular dil eğitimi müfredatına entegre edilebilir.

Güncel programlardan haberleri olmalı

Ders planlamada ve ölçme değerlendirilmede temel alınması gereken bir kaynak

Öğretim programlarının bu metne dayalı olarak hazırlanması nedeniyle bu metinden yararlanılması gerektiğini düşünüyorum. Düşünmekten de öte Avrupa Konseyi üyesi olarak zaten kabul edilmiş ve okullarımızda yapılan programlarda baz alınıyor, okullarda öğretmen olacakların bilmesi en doğal sonucu; ayrıca içerik olarak sıfırdan oluşan bir metin değil, süregelenlerin belirli ölçütlere dayanılarak, standartlaştırılarak sunulması.

Okullardaki yabancı dil öğretim programları CEFR göre yapılandırılmaktadır.

Programların çıktıları buna göre belirleniyor. Farklı ülkelerde ama çıktısı aynı programlara önem veriliyor. O nedenle öğretmen adaylarının bunun ayrıntılarından haberdar olması gerekiyor.

Öğrenim düzeylerine uygun hedeflerin ve yöntemlerin belirlenmesi, yabancı dil öğretimi için gerekli ve yararlıdır.

“Avrupa Birliği” (AB) nedeni ile öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği ile ilgili ifadeler

Avrupa Birliği sürecinde Avrupa ülkeleri ile hem CEF ve hem de Bologna Süreci kapsamında entegre olmak.

Yabancı dil öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının Avrupa Birliği dil politikalarını bilmeleri ve bu bağlamda çerçeve bir metin olan CEFR i tanımaları gerektiğine inanıyorum.

Türkiye'nin Avrupa Birliği üyesi olması 2. Dil öğretimi bağlamında üzerinde çalışılmış, kapsamlı ve nitelikli bir metin olması

Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmenlerin de bu konuda hassasiyet geliştirmeleri için

Avrupa Birliğine girmek isteyen bir ülkedeki eğitim de avrupa Birliği eğitim politikalarıyla uyumlu olması gerektiği düşüncesindeyim.

Avrupa Birliğine dair ülkelerin dil politikaları hakkında bilgi sahibi olmak

Avrupa birliğine girmek istiyorsak ve öğrencilerimizin orada da iş bulma imkanına sahip olmalarını istiyorsak bu metni incelemeliyiz.

“Ders Kitaplarının Hazırlanması” (DKH) nedeni ile öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği ile ilgili ifadeler

Ders kitapları seviyelere göre yazılmaktadır.

Yetiştirdiğimiz öğretmenlerin bundan haberdar olması gerekiyor çünkü artık hazırlanan ders kitapları bile bu framework ü dikkate alıyor.

Hazırlanan ders kitaplarının Ortak dil başvuru metnine göre hazırlandığını düşündüğümüzde bunun uygulamasını sınıf içinde yapacak olan eğitmenin bu konuda yeterli olması gereklidir, mesela portfolyo henüz öğretmenlere yeterince açıklanmamışken sınıflarındaki öğrencilerinden bunu beklemeleri zorunlu tutulmaktadır, ancak bu koşullarda değerlendirmenin çok sağlıklı olabileceğini düşünmemekteyim.

“Öğretmen Eğitimindeki Önemi” (ÖEÖ) nedeni ile öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği ile ilgili ifadeler

Öğretmen Yeterliklerinin sorgulanması ve tanıtılması gerekiyor

Dil öğretiminde en kapsamlı, en gerçekçi ve uygulanabilir konsept olduğundan öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından çok önemlidir.

Öğretmen adaylarımızın kendilerinden beklentilerin haberdar olmaları ve bu doğrultuda neler yapabilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini düşünüyorum.

Eğer CEFR içeriği EFL öğretmeni eğitiminde kullanılmazsa bu konuda yıllardır harcanan çaba boşuna olacaktır. Soru şu. "Ne kadarı hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimde verilmelidir?" olmalı. Her ne kadar anket sorusu bunu sormasa da, 9.soruyu hizmet-öncesi olarak alıyorum ve kesinlikle tüm temel teorik temellerinin, CEFR'a has olan jargon ve uygulamaların tanıtılması gerektiği kanısındayım. Dolayısı ile öğretmen adayı mezun olduğu zaman lokal ihtiyaçlar göre şekillendirilmiş CEFR'a dair hizmet-içi eğitimlerden daha iyi faydalanabilecektir.

İlgili metin içinde öğretmenlik apması beklenen öğretmenlere bu konuda eğitimin verilmesi bir gerekliliktir. Bu bağlamda, ilgili metinle ilgili konuların öğretmenlere her fırsatta verilmesi ve buna uygun öğretim yöntemlerini kullanması desteklenmelidir. Bunun nedenine gelince, dil eğitim dünyasındanki gelişmelerin dışında kalmamak, öğretmenlerin kendilerini güncellemesine olanak tanımaktır.

Bana göre, yabancı dil öğretmeni olacak bir öğretmen adayının mutlaka Ortak Avrupa Başvuru Metninde yer alan dil düzeylerini, dil yetilerini, değerlendirme ile ilgili kavramları, etc. öğrenmesi gerekiyor.

Öğretmen adaylarının dünyadaki, ve özellikle de Avrupa'da dil eğitimi alanındaki yeni akımları ve eğilimleri takip etmesi gerektiğini düşünüyorum.

Dil eğitimini verecek olanlar bu konuda bilinçlendirilse iyi olmaz mı? Bu konuda farkındalık düzeyleri yükseltilmeli. Yoksa amaçlarının ne olduğunu nasıl bilecekler.

“Öğrenen Merkezli ve Özerklik” (ÖÖ) nedeni ile öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği ile ilgili ifadeler

Öğretmen adaylarını hem kendi eğitim ve öğretim sürecinde öğrenci odaklı eğitime hazırlamak hem de mesleki yaşamlarında aynı yaklaşımlarını sınıflarına taşıyarak dil yetisi ve kültür yetisi gelişmiş özerk bireyler olarak yetiştirmek için gereklidir

Metinde öne çıkan dil becerileri dışındaki unsurlarla ilişkili olanlar öğrenmenin öğretilerek oto öğrenime olanak sağlaması - öğretmen adaylarını "öğrenme düzeyleri" ve 4 temel becerinin yanında gerekli olabilecek diğer beceri ve edinimlere duyarlı kılması, - hem edinç hem edimle ilgili altyapı sağlaması.

Öğrencinin derse karşı içsel motivasyonunu artırıyor ve özerklik kazanmasına yardımcı oluyor.

Değerlendirme ölçütlerinin yanında yabancı dil öğretimine yaşam boyu öğrenme ve öğrenen özerkliği kavramlarını ele alarak yenilik getirmektedir.

Zira artık öğretmen öğretir öğrenci öğrenir mantığını bir yana bırakıp öğrenciye öğrenmeyi öğretmek gerekir. Sadece elindeki ders kitabıyla yetinen bir öğretmenin ne derece başarılı olabileceği tartışılır.

“Metnin Özellikleri” (MÖ) nedeni ile öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği ile ilgili ifadeler

Kendi durumumuzla karşılaştırma yapıp gerektiği kadarını uyarlamak için

Bu alanda yapılan kapsamlı bir çalışma olması nedeniyle.

Yabancı Dili Eğitimi ile ilgili güncel konular içerdiği ve konunun uzmanı olan kişilerce hazırlandığı için

İyi bir referans ve ayrıntılar, tanımlar ve tasklar gayet net belirlenmiş

Diğer ifadeler

Günceli takip etmek ve daha ileriye götürebilmek için

Çünkü, öğretim elemanı ve öğrenciye kendi kendini değerlendirme sistemini de vermesi öğretimin kalitesini artırıyor. Bu nedenle, her iki grubunda öğretim ve öğrenimde kendi eksiklerinin farkına varmalarını sağlar. Yani farkındalık, kendi kendini değerlendirme, sistemli çalışma gibi önemli metodları kazandırır.

CEFR nin özellikle edimbilimsel ve toplumsal yetilerin geliştirilmesine yönelik iletişimsel becerilere odaklanması temelde dil öğretim ve öğreniminin amacını gerçekleştirme yolundaki önemli adımlardandır.

İletişme yönelik, çokkültürlülüğü destekleyen bir kaynak olduğu için

GELİŞEN VE DEĞİŞEN ŞARTLARDA, DİL EDİNİMİNİN VE ÖĞRENİMİNİ DAHA PRATİK UYGULAMALARLA ÖĞRENCİYE KAZANDIRMAK İÇİN.

Özellikle erken yaşlarda yabancı dil öğretimine önem atfetmektedir

EK 8 UZMANLARIN OBM UYUMLU ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ

Çok kültürlü bir yaklaşım içerisinde öğretmen yetiştirilmeye çalışılmalı

İlgili konuda hizmetiçi eğitimin yapılması

Öğrencinin Avrupa dil politikaları bağlamında bilinçlenmesini sağlamalı, öğrenciyi yabancı dil öğretimine günümüzde egemen olan yeni yönelişlerle ilgili bilgilendirmeli, teori ve uygulama bütünlüğünü sağlamalı, yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştirmeli.

Kati kati'ya CEFR'e bağlı kalmamalı, esnek olmalı. CEFR'in kriterleri dilin aktif olarak kullanımı ile bağlantılı olduğundan butunce dilbilim ve konuşma çözümlemesi alanlarının materyal geliştirme ile alakalı sunduğu yeniliklerden faydalanılmalıdır, öğretmen adayları bu yönde bilgilendirilmelidir.

Yalnız bunlara ek olarak teori ve pratiği aynı potada eritebilen, öğretmen adaylarının kendi öğrenim ve meslek tecrübelerinin de eleştirel bir yaklaşımla irdelenerek farkındalık yaratmayı sağlayabilen bir program geliştirilmelidir. Tüm bu hedefler için Freire'nin de eleştirdiği "bankacı eğitim" anlayışından mümkün olduğunca uzak durulmalıdır.

Milli unsurları yansıtmalı. Konular, eğitim bilimleri açısından yorumlanmalı, açıklanmalı. Öğrencilerin sahip oldukları niteliklerinin farkında olmak, eksikliklerini fark edebilmek ve öğretmen olduktan sonra nasıl kullanabileceklerine yönelik fikir sahibi olmak.

Programların tamamıyla CEFR uyumlu hale gelmesi gerektiği fikrine katılmıyorum. Öncelikle ilköğretim ve ortaöğretim eğitiminde en azından gelmesi gereken B2 düzeyine ulaşmaları ve sonra C1C2 düzeyine üniversite 1. yılda ulaşmaları. Ayrıca, curriculum development dersi ile CEFR düzeylerine göre izlenince oluşturulan bir program.

Aşağıdaki maddelere ek olarak, özellikle kendi kültürleri ile diğer kültürleri karşılaştırmalarını, böylelikle eksik ya da üstün oldukları yanlarını fark etmelerini sağlayacak, bireysellikten toplum bilincine ve sonrasında da dünya vatandaşı bilincine yönlendirecek özellikler olmalı.

CEFR kapsamında belirlenen 6 level'a uygun dil eğitimi almış öğretmenler yetistirilmesine olanak sağlayacak ve yetistirilen öğretmen adaylarının da bu özellikleri kendi profesyonel yaşamlarında aktif olarak kullanabilecekleri şekilde dersler ya da konular programlarda yer almalı

Öğretmen adaylarına mutlaka uygulamalı beceri öğretimi yaptırılmalı, sınav uygulamaları ve materyal adaptasyon ve üretim çalışmaları yaptırılmalı buna bazı derslerin içeriği uyarlanmalıdır.

Beceri tanımlamaları, beceri düzeyleri, öğrenme ve öğretim stratejileri ve ölçme değerlendirilmenin belirli temeller üzerine kurulu olması

CEFR e uygun kaynak ve ders etkinlikleri oluşturabilmeli

CEFte geçen 4 ana prensip ve 3 anahtar yeterlilikle uyumlu olmalı.

Bu programdan haberdar olmalı. Dil düzeyleri hakkında mutlaka yeterli bilgileri olmalıdır

Programın tam uyumlu olarak gerçekleştirilebilmesi için diğer öğretim üyelerinin de bu konuda bilinçli olması gerekir. İkincisi tüm öğretmen adaylarının öğreteceği dilin ülkesine gitmesi gerekir. Bunlar yokken, nasıl uyumlu hale getirelim bölümü.

İlgili derslerde CEFR ve uygulamaları ayrıntılı olarak tartışılmalı (Türkiye koşulları (öğrenen ve öğreten profilleri, kurumlar...), olanaklar, vs.).

Intercultural communication, EU citizenship, diversity, teacher as a researcher, project writing, mobility programmes, teacher competencies

CEFR ile ilişkili kısımda saydığım özelliklere bütün derslerde yer verilmeli.

Öğretmen adayını önce dil düzeylerine, becerilerine, değerlendirme kriterlerine ve portfolio kullanımına duyarlı kılabailecek ve daha sonra da bu kavramlar üzerinde çalışmalarına olanak sağlayacak bir program olmalı.

Öğretmenler yabancı dilin bir ders değil, bir beceri kazandırma işi olduğu bilincini kazandırmalı.

Klasik yapısal öğretimin aksine , etkili ve doğru iletişim becerilerinin kazandırılması.

Mevcut programlar bu amaca uygundur ancak uygulamada aksamalar olduğunu düşünüyorum.

Herşeyden önce CEFR deki teorik bilgileri uygulamada da gerçekleştirmeli ve de güncel dil politikalarına uygun olmalıdır.

Gerek uygulamalarda, gerekse teorik konu alanı içerikli derslerde öğrenciler CEFR hakkında bilgilendirilmeli, kendi öğrenme sürecini değerlendirmeyi öğrenmeli.

Henüz bununla ilgili bir uygulama yapmadık çünkü şu an dünyanın neresine giderse gitsin seviye tec. fark etmeksizin dinleme, gramer, yazma vb. nasıl öğretilir biz buna odaklanmış durumdayız fakat materyal değerlendirme dersinde ders kitapları incelerken ancak bu konuya değiniyoruz. Buna uygun nasıl öğretmen yetiştirmek gerekir öncelikle bunun ayrıntılandırılması gerek, şu an verebileceğim bir cevap değil. Sanırım bu programa göre hazırlanmış dersler olmalı yani metod derslerinin içine değil de ayrıca design edilmiş dersler. Sadece Avrupa'da değil dünyanın her yerinde yabancı bir dil öğretecek kapasiteye sahip evrenselliğe ulaşabilmiş öğrencilerin eğitildiği bir program olmalı.

Staj programımız icinde bu sene baslattığımız bir proje calismasiyla bu uyumlulugun saglanmasi icin altyapi olusturmaya calisiyoruz

Klasik yöntemlerle eğitimden kaçınılmalı, 2000li yıllardan bu yana söz konusu olan Eylem odaklı yaklaşıma göre öğrenen hem özerk olmalı hem de öğrenmede aktif rol almalı.

Öğretmenlerimiz, özerklik ve çağdaş yöntemler konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim almalılar.

Ders içeriklerinin CEFR uyumlu olması, müzik CD ve benzer materyallerinin temin edilmesi, Okutulacak olan eserlerin bir komisyon tarafından belirlenmesi, yabancı Dil öğretim yöntemleri, materyal hazırlama ve bilgisayar destekli dil öğretimi konusunda zorunlu hizmet içi eğitim verilmesi, ders kitaplarında içerik konularının sıralanış biçimine önem verilmeli, görsel unsurlar oluşturulmalı, günlük yaşamı yansıtıcı konular içeriği oluşturmalı.

Öğrencileri çok yönlü değerlendirebilme, her beceri ile ilgili çeşitli stratejileri kullanabilmelerini sağlama, farklı kültürlerle karşı hoşgörülü olma konusunda farkındalık sağlama.

Dil öğretimi ile ilgili gelişmeleri takip eden, geleneksel ya da yenilikçi metot ve yaklaşımların varlığının bilincinde olan ancak bunların adapte edilerek sınıf ortamına getirilmesi gerektiğini bilen, tüm dil beceri ve alanlarının aynı derecede öneme sahip olduğunu ve dilin pragmatik yönleriyle öğretilmesinin farkında olan öğretmenler yetiştirmek.

Aslında dil öğretmeni yetiştirme programları CEFR içeriğindeki neredeyse tüm teorik ve pratik konuları, farklı isimlerle, Gazi Üniversitesi adına söyleyebilirim, oldukça da detaylarıyla işlemektedir. Ne var ki, CEFR yine de kendi mantığı, jargonu, felsefesiyle bu programlarda muhakkak olmak zorundadır. Bu anlamda CEFR uyumlu bir dil öğretmeni yetiştirme programı özellikle CEFR'in felsefesinin öğretmenin günlük rutinine, sınıf içi ve dışı davranış tercihlerine nasıl etki edebileceğini uygulamalı örneklerle gösterici, bolca uygulama ve pratiğe dayalı bir program olması gerekir. Öte yandan, Türkiye'de lisans seviyesinde hala dersi verilmeyen "Learner Autonomy" ve "Learning Strategies" kesinlikle uygulamalı dersler olarak müfredata koyulmalıdır.

CEFR'daki özellikler öğrenci merkezli eğitime yönelik öğretmen adayları yetiştirmek; araştırma odaklı mesleki yaşamın farkındalığını artırmak, kültürlerarası etkileşime açık olan bireyler eğitmek

Uygun ders malzemesi seçebilmeli (Kitap vs...)

Öğrenciye, bağımsız öğrenme alışkanlığı kazandırabilecek ve öğreniminin sorumluluğunu almasını sağlayacak şekilde öğretimi planlama becerisi kazandırmak; Dilin kullanımı ve iletişim becerisini oluşturan "alt becerileri" bilerek bu konuda bilinçlendirmek bu programın sahip olması gereken özelliklerden bazılarıdır.

Sorunuza çok uzun yanıt verilebilir, kısaca güncel, modern ve standart içeren özellikleri nedeniyle; her öğretmen/program, kitap yazarı belirli standart ve seviyelere göre derslerini işleyebilir seçtiği kitaplar ve erişilmesi gereken malzemelerde aynı seviyeden söz edilebilir. Ancak yine de sorunuza açmanızın daha iyi olabileceğini düşünüyorum

Öğretmenleri bu konuda bilgilendirmeli öğretmenlerin bu konuya uygun dil öğretim etkinlikleri oluşturmasına olanak tanımalı skill-based communicative language teaching based learner -based humanistic as it includes self assessment

İletişime yönelik olmalı Pratiğe dönük dil kullanımına önem vermeli Kültürel bilgi aktarımına önem vermeli

EK 9 UZMANLARIN DERS ÖNERİLERİ

Net bir kanım olmamakla birlikte daha ziyade evrensel ölçütleri irdeleyen derslerin verilmesi diye düşünüyorum.

Programın lisans ya da yüksek lisans olmasına göre değişebilir. Ancak gerekli olan: Avrupa dil politikaları, çokdillilik, yabancı dil öğretiminde kültür boyutu, görev odaklı, eylem odaklı dil öğretimi, yaşam boyu öğrenme stratejileri , yeni yönelimler doğrultusunda ölçme/değerlendirme

corpus linguistics for language teachers conversation analysis

Aşağıdaki çıktılarda da görüldüğü üzere CEFR bir ilkeler ve standartlar bütünü. Dolayısıyla bu ilkelerin her derz bazında takibi gerekmektedir. Yani, A dersi ya da B dersi yerine her ders izlencesinde dersin konuları ve yapısı gereği programdaki ilkelerin takibini öneririm. Böyle bir programın CEFR ile uyum göstermesi için belli derslerin olması gerektiğini değil, programın butununun ve en ufak parçalarının bile CEFR metninin ilkelerini sahiplenmiş olması gerektiğini düşünüyorum.

Yazma, okuma, konuşma-anlama, çözümleme, stratejisi geliştirme, derse uygun materyel geliştirme vb. dersler

CEFR daha çok dil hazırlık sınıflarında uygulanabilirliği olan bir çalışma. Öte yandan dil eğitimi lisans programlarının içinde CEFR farklı derslerde değişik bakış açısı ve amaçlarla ele alınabilir, dil edinimi, çocuklara yabancı dil öğretilmesi, yabancıdil öğretiminde yaklaşımlar, vb.

Öncelikle "CEFR uyumlu öğretmen"in hangi yeterliliklere sahip olması gerektiğini belirtmek gerekir diye düşünüyorum. CEFR i bir kez daha okuduğumda her düzeydeki öğrencilerin yeterliğinden bahsediyor. bu durumda bu yeterlikleri öğretecek düzeyde öğretmenlerden mi bahsediyoruz yoksa bu düzeylere erişmiş öğretmenlerden mi bahsediyoruz ona karar veremedim. dolayısıyla nasıl bir program yapılır hangi dersler gereklidir karar veremiyorum. aşağıdaki soru daha iyi yanıt olacaktır kanımca.

Alanla ilgili derslere daha fazla yer verilmesini istiyorum.

Karşılaştırmalı dilbilgisi, toplum bilimleri ile ilgili herhangi bir ders, toplumda konuşma, okuma ve yazma, okuma ve konuşma, iş İngilizcesi, eğitim metodolojileri, Bilgisayar destekli dil eğitimi vs.

Introduction to CEFR, Practices of CEFR in Europe and Turkey

Mevcut derslerden son derece memnunuz. Sorun içeriklerin neyle doldurulduğu Konuşma becerilerini geliştiren dersler.

Yaklaşım, düzeylere göre ölçme değerlendirme

CEFR

4 temel dil becerisinin yanısıra düşünme becerilerinin de öğretildiği dersler

CEFR prensipleri teorik ve uygulamalı derslerde işlenmeli.

How to teach skills; listening speaking, reading and writing.

Kültürel Çeşitlilik

Avrupa yeti"sini geliştirecek özelliklere sahip olması gerekir. Kültürlerarası içerikli, yaşamboyu öğrenme içerikli, kültürlerarası eğitim, dili edindirmeye yönelik uygulamaları önemsemek gerekir.

Intercultural communication, EU citizenship, diversity, teacher as a researcher, project writing, mobility programmes, teacher competencies

Yeni bir ders önermekten öte ders içeriklerinin yeniden gelişmeler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Bölümümüzdeki derslere ek olarak, 1.sınıfta okul deneyimi dersinin olmasını öneririm. Teknolojinin dil eğitiminde kullanımı, Task-Based Language Learning (bir konu ya da metot olarak değil başlı başına bir ders olarak), Learner Autonomy

İletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik tüm dersler

Mevcut dersler CEFR uyumlu öğretmen yetiştirme amacına uygundur. Uygulamada karşılaşılan aksaklıkların belirlenerek giderilmesi gereklidir.

Avrupa Dil Politikları

Tüm derslerde, hatta edebi metin ve dilbilim derslerinin içeriklerinin saptanmasında bu dökümanı gönderme yapılmalı

İçeriğinin ve çıktılarının neler olduğunu anlatan bir ders, ve ne işe yarayacağını, uygulamaların olduğu bir ders

Ders adı veremem ama tüm derslerin duyuşsal alana da hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Avrupa ülkelerinin kültürünü ve eğitim anlayışını kapsayan dersler olabilir. Yeni ders eklenmesinden öte ders içerikleri ve ders işleniş tarzında değişiklikler/uyarlamalar olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca öğretmen adayları uygulamanın başarılı olduğu yurtdışı kurumlarına kısa süreli gönderilebilir.

Autonomie, Çağdaş öğretim yöntemleri ve uygulamaları, Kaliteli eğitim, CEFR uyumlu dört dil becerisinin kazandırılma çalışmaları.

Bağlamsal Dilbilgisi ELT İleri Okuma ve Yazma ELT Dinleme ve Sesletim ELT Sözlü İletişim Becerileri Bilgisayar Etkili İletişim Sözcük Bilgisi İngiliz Edebiyatı Dilbilim İngiliz Dili Öğretiminde Yaklaşımlar Öğretim İlke ve Yöntemleri Dil Edinimi Bilimsel Araştırma Yöntemleri Özel Öğretim Yöntemleri Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Çocuklara Edebiyat Öğretimi Ölçme ve Değerlendirme Okul Deneyimi Öğretmenlik Uygulaması Türkçe-İngilizce Çeviri

CEFR tanıtıcı dersler Var olan derslerin içeriklerinin bu programa göre geliştirilmesi/genişletilmesi

Kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası farkındalık Edimibilim ve Dil öğretimi
Learner Autonomy, Learning Strategies, Cognitive Strategies (Critical & Creative Thinking),
Constructivism in ELT

Programda ders içeriklerine genel olarak bakıldığında CEFR uyumlu bir programdan söz edilebilir. Ancak derslerin uygulanması sürecinde programın özelliklerinden uzak bir eğitim uygulaması söz konusu.

Uygulama ağırlıklı derslerin yanı sıra öğrenci guruplarının özel amaçlarına uygun ders programların oluşturulmasını hedefleyen derslerin seçimi.(--> mikro öğretim yöntemleri)
Birimimizde yürütülen programda yer alan yabancı dil öğretimiyle ilgili dersler içinde CEFR'nin ilgili kısımları zaten ele alınmaktadır, özel olarak bu amaçla yeni dersler açılması gerektiğini düşünmüyorum.

Bizim programlarımız YÖK aracılığı ile elimize ulaşıyor bildiğiniz gibi. Bu durumda önerebileceğim şey, madem bu metni kabul ettik ve uygulamak durumundayız ve istiyoruz; bu metni tanıyan kişilerin ya da doğrudan dil öğretimiyle ilişkisi olanların bulunması, önerilerin dikkate alınması

Yöntem dersleri, Kitap İnceleme dersleri

Teaching and learning speaking and listening teaching and learning reading and writing how to motivate learners pragmatics and foreign language teaching

İletişim derslerinin daha yoğun ve çeşitli olması

Kültürlerarası iletişim ve etkileşim

"Learner Autonomy" ve "Learning Strategies" kesinlikle uygulamalı dersler olarak müfredata koyulmalıdır.

EK 10 UZMANLARIN TARAFINDAN BELİRTİLEN PROGRAM ÖZELLİKLERİNİN YÜZDELİK DAĞILIMI

| | YER ALMALI | KARARSIZ | YER ALMASINA GEREK YOK |
|--|------------|------------|------------------------|
| 1) Avrupa dokümanlarının (CEFR, ELP gibi) içeriğini anlayabilir ve öğretimine uygun bir biçimde bütünleştirebilir. | 89.1% (57) | 6.3% (4) | 4.7% (3) |
| 2) Başka dilleri öğrenmenin kişisel, entellektüel ve kültürel değerini anlayabilir. | 92.2% (59) | 1.6% (1) | 6.3% (4) |
| 3) Öğretimini yönlendirmesi için uygun dil, öğrenme, kültür vb. kuramlardan ve ilgili araştırma sonuçlarından yararlanabilir. | 90.6% (58) | 7.8% (5) | 1.6% (1) |
| 4) Okulunda var olan yönetsel zorlukları ve kaynak kısıtlıklarını fark edebilir ve öğretimini uygun biçimde uyarlayabilir. | 70.3% (45) | 26.6% (17) | 3.1% (2) |
| 5) Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılmalarını sağlayan destekleyici bir ortam oluşturabilir. | 96.8% (61) | 1.6% (1) | 1.6% (1) |
| 6) Öğrenciler sözlü iletişimde yer aldıklarında iletişim stratejileri kullanmalarına yardımcı olabilir. | 96.8% (61) | 0.0% (0) | 3.2% (2) |
| 7) Öğrencilerin farklı metin türlerinin (mektup, rapor vb.) farkında olmaları ve uygun dil kullanmalarına yardımcı olmak için anlamlı yazma etkinliklerini değerlendirebilir ve seçebilir. | 96.8% (60) | 1.6% (1) | 1.6% (1) |
| 8) Farklı dinleme stratejilerini geliştirmek ve uygulamak için değişik etkinlikler seçebilir ve tasarlayabilir. | 96.8% (61) | 1.6% (1) | 1.6% (1) |
| 9) Öğrencilerin konuşma diline özgü özellikleri fark etmeleri ve yorumlamalarına yardımcı olacak farklı etkinlikler seçebilir ve tasarlayabilir. | 93.5% (58) | 4.8% (3) | 1.6% (1) |
| 10) Okumanın amacına göre öğrencilerin farklı okuma stratejileri geliştirmeleri ve kullanmaları için değişik etkinlikler düzenleyebilir. | 95.2% (60) | 3.2% (2) | 1.6% (1) |
| 11) Öğrencilerin eleştirel okuma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. | 95.2% (60) | 3.2% (2) | 1.6% (1) |

| | | | |
|---|------------|------------|----------|
| 12) Öğrencilerin sözlü ve yazılı ortamlarda yeni kelimeler kullanmalarına yardımcı olacak görevler (task) seçebilir ve değerlendirebilir. | 93.7% (59) | 4.8% (3) | 1.6% (1) |
| 13) Öğrencilerin kendi ve diğer kültürlerle ilgili anlayış ve bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olan ve öğrencilerin ilgisini uyandıran bir dizi metin, kaynak materyaller ve etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir. | 93.7% (59) | 4.8% (3) | 1.6% (1) |
| 14) Öğrencilerin sosyokültürel yetilerini geliştirmelerine yardım eden etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir. | 87.3% (55) | 11.1% (7) | 1.6% (1) |
| 15) Öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını geliştiren etkinlikler seçebilir ve değerlendirebilir. | 95.2% (60) | 3.2% (2) | 1.6% (1) |
| 16) Öğrenciler için uygun olan etkinlikler ve “Bilgi Teknolojileri” materyallerini seçebilir ve sınıfta kullanabilir. | 92.1% (58) | 3.2% (2) | 4.8% (3) |
| 17) Etkinlikleri çok çeşitli yeti ve becerileri içermesi için dengeleyebilir ve çeşitlendirebilir. | 90.5% (57) | 6.3% (4) | 3.2% (2) |
| 18) Dil ve kültürün birbiri ile olan bağımlı vurgulayan etkinlikler planlayabilir. | 89.1% (57) | 7.8% (5) | 3.1% (2) |
| 19) Hedef dili kullanarak diğer konuların öğelerini öğretmeyi planlayabilir. | 82.8% (53) | 14.1% (9) | 3.1% (2) |
| 20) Öğrencilerde farkındalık oluşturmak ve var olan bilgilerini arttırmak için etkinlikler tasarlayabilir. | 95.3% (61) | 3.1% (2) | 1.6% (1) |
| 21) Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate almak için etkinlikleri dengeleyebilir ve çeşitlendirebilir. | 90.6% (58) | 7.8% (5) | 1.6% (1) |
| 22) Öğrencileri ders planlamasına katabilir. | 77.8% (49) | 20.6% (13) | 1.6% (1) |
| 23) Öğrenci etkileşimi ve öğrenci sunumları için planlama yapabilir. | 88.9% (56) | 9.5% (6) | 1.6% (1) |
| 24) Ders planını uygularken esnek olabilir ve ders süresince öğrencilerin ilgilerini dikkate alabilir. | 84.4% (54) | 12.5% (8) | 3.1% (2) |
| 25) Öğrettiklerini öğrencilerin ön bilgisi ve dil öğrenme deneyimleri ile ilişkilendirebilir. | 90.6% (58) | 7.8% (5) | 1.6% (1) |
| 26) Öğrencilerin uygun öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. | 93.8% (60) | 4.7% (3) | 1.6% (1) |

| | | | |
|---|------------|-----------|----------|
| 27) Öğrencileri etkinliklerde hedef dili kullanmaları için cesaretlendirebilir. | 95.2% (60) | 3.2% (2) | 1.6% (1) |
| 28) Öğrencilerin var olan bilgileri ve yeterliklerini yansıtma ve yardımcı olacak çeşitli etkinlikleri değerlendirebilir ve seçebilir. | 93.5% (58) | 4.8% (3) | 1.6% (1) |
| 29) Öğrencilerin belirli dil öğrenme ve çalışma stratejileri geliştirmelerine ve yansıtma ve yardımcı olan görevler (tasks) seçebilir ve değerlendirebilir. | 92.1% (58) | 6.3% (4) | 1.6% (1) |
| 30) Öğrenenleri bireysel ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda etkinlik ve görev (task) seçmeleri için destekleyebilir. | 90.5% (57) | 4.8% (3) | 4.8% (3) |
| 31) Kendi başına ya da diğer öğretmenlerle işbirliği içinde alanlar arası proje çalışması planlayabilir ve organize edebilir. | 87.3% (55) | 9.5% (6) | 3.2% (2) |
| 32) Portfolyo çalışmasını yapılandırıp planlayabilir. | 84.1% (53) | 12.7% (8) | 3.2% (2) |
| 33) Ortak Başvuru Metni (CEFR) içindeki değerlendirme ölçeklerini kullanabilir. | 87.3% (55) | 11.1% (7) | 1.6% (1) |
| 34) Öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu (ELP) kullanmalarına yardımcı olabilir. | 85.5% (53) | 12.9% (8) | 1.6% (1) |
| 35) Sözlü ve yazılı dilde ortaya çıkan yanlışlarla güven ve iletişimi zayıflatmadan ve öğrenme sürecini destekleyerek başa çıkabilir. | 92.1% (58) | 6.3% (4) | 1.6% (1) |