

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE HOLLANDA'DAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS  
PROGRAMLARININ PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ KAZANDIRMA  
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Meryem HAMSİ**

**ANKARA**

**Ocak, 2015**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE HOLLANDA'DAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS  
PROGRAMLARININ PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ KAZANDIRMA  
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Meryem HAMSİ**

**Danışman: Prof. Dr. Fatma Bıkmaz**

**ANKARA**

**Ocak, 2015**

**ONAY**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne;

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....Prof. Dr. Fatma BIKMAZ.....

¼ye .....Yrd. Doç. Dr. Berna ASLAN.....

¼ye .....Yrd. Doç. Dr. Mustafa SEVER.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

[Tarih]

[İmza]

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Enstit¼ M¼d¼r¼

## TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Meryem HAMSİ

## ÖZET

### TÜRKİYE VE HOLLANDA'DAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARININ PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ KAZANDIRMA AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Hamsi, Meryem

Yüksek Lisans, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma Bıkmaz

Ocak 2015, xii+144 sayfa

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği açısından karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada, karma model tercih edilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında iki ülkede seçilen üniversitelerin İngilizce öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve ders veren öğretim elemanları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Doküman analizi yöntemiyle programların içeriği incelendikten sonra, öğretmen adaylarına uygulanan anket ve hem öğretim elemanları hem son sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmeler ile araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemi ve Nvivo 10 nitel veri analizi programı; nicel veriler ise SPSS 21 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak, iki ülkede uygulanan İngilizce Öğretmenliği programları arasında benzerlik ve farklılıklar bulunduğu ve Türkiye'deki öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşleri “ders planlama bilgisi”, “öğrenenler hakkında bilgi”, “öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi” ve “değerlendirme bilgisi” açısından Hollanda'daki öğretmen adaylarına göre genel olarak daha olumluyken; “İngilizce bilgisi” içerisinde yer alan dil becerileri açısından Hollanda'daki öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların programların içeriği ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin değerlendirmeleri doğrultusunda karşılaşılan sorunlar belirlenmiş ve programların geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

## **SUMMARY**

### **COMPARISON OF ENGLISH TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN TURKEY AND THE NETHERLANDS IN TERMS OF DEVELOPING PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE**

Hamsi, Meryem

MA, Department of Curriculum

Thesis Advisor: Prof. Dr. Fatma Bıkmaz

January 2015, xii+144 pages

Aiming at comparing the English Teacher Education Programs (ETEPs) in Turkey and the Netherlands, this study was designed as mixed methods research. Study group consisted of preservice teachers and instructors in the English Teacher Education Department of the two universities-Gazi University in Turkey and Windesheim University of Applied Sciences in the Netherlands-in 2013-2014 academic year. After analyzing the content of the two curriculum, a questionnaire was applied to the preservice english teachers in all grades; and then fourth year students and instructors were interviewed in order to collect the necessary information. Qualitative data of the study were analyzed using descriptive analysis method and Nvivo 10 for Windows; while the quantitative data were analyzed with SPSS 21 for Mac. Results showed that there were similarities and differences between the two programs. Compared to the Netherlands, opinions of the preservice English teachers in Turkey were found to be more positive in terms of “knowledge of lesson planning”, “knowledge of learners”, “knowledge of teaching methods and techniques” and “knowledge of assessment”. However, Dutch preservice teachers of English were found to be feeling more competent in terms of English language skills. Moreover, based on the participants’ evaluations of the learning and teaching process of their curriculum, encountered problems were specified and suggestions were defined for development of the ETEPs.

## ÖNSÖZ

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği açısından karşılaştırıldığı bu çalışmanın yürütülmesinde akademik bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren; kısıtlı zamanına ve yoğunluğuna rağmen her bölümü tüm ayrıntılarına kadar dikkatle okuyan değerli danışmanım Prof. Dr. Fatma Bıkmaz'a,

Araştırmamın özellikle veri toplama aşamasında katkı ve yardımlarını esirgemeyen her iki ülkedeki İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğretim elemanlarına,

Tüm süreç boyunca ihtiyaç duyduğum her anda bana moral veren, beni yüreklendiren ve onlar kendilerini çok iyi biliyorlar diyerek şu anda adlarını tek tek anamayacağım sevgili arkadaşlarıma,

Son olarak da bugünlere gelmemde büyük emeği olan, hayatımın her döneminde bana güvenen, destek veren, motivasyon kaynağım olan annem, babam, iki kız kardeşim ve babaannemden oluşan canım aileme teşekkürü bir borç bilerek minnettarlığımı ifade etmek isterim.

İyi ki varsınız...

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ONAY .....	iii
TEZ BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY .....	v
ÖNSÖZ .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR .....	xii
BÖLÜM 1 .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1.Problem Durumu .....	1
1.2.Amaç .....	21
1.3.Önem.....	21
1.4.Sayıtlar .....	23
1.5.Sınırlılıklar .....	23
BÖLÜM 2 .....	24
YÖNTEM.....	24
2.1.Araştırma Modeli .....	24
2.2.Çalışma Grubu .....	26
2.3.Veritoplama Araçları .....	31
2.4.Verilerin Toplanması .....	33
2.5.Verilerin Analizi.....	35
BÖLÜM 3 .....	37
BULGULAR ve YORUMLAR .....	37
3.1. BULGULAR.....	37
3.1.1. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Kapsamı Nasıldır? .....	37
3.1.2.Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Nelerdir? .....	50
3.1.3. Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının İçeriği ve Öğretme-Öğrenme Süreci Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma	



<i>Açısından Öğretmen Adayları ve Öğretim Elemanları Tarafından Nasıl Değerlendirilmektedir?</i> .....	69
3.2. YORUMLAR.....	107
3.2.1. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları .....	107
3.2.2. İngilizce Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlikleri ve Programların Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Yeterliği.....	110
BÖLÜM 4 .....	120
SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	120
4.1. SONUÇLAR .....	120
4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	120
4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	121
4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	122
4.2. ÖNERİLER .....	123
4.2.1. Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler .....	123
4.2.3. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	125
KAYNAKLAR .....	126
EKLER.....	136
Ek 1: İngilizce öğretmeni adaylarının yeterliklerinin pedagojik alan bilgisi aracılığı ile incelenmesi anketi.....	136
Ek 2: Öğretmen Adayı Görüşme Formu .....	139
Ek 3: Öğretim Elemanı Görüşme Formu .....	140
Ek 4: İzin Yazısı.....	141
Ek 5: Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı.....	142
Ek 6: Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı .....	144

## ÇİZELGELER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Çizelge 1</b>	Araştırmacılara göre PAB’ın Bileşenleri..... 9
<b>Çizelge 2</b>	Veri Toplama Yöntemine Göre Katılımcıların Sayısı ..... 26
<b>Çizelge 3</b>	Anket Uygulanan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler ..... 27
<b>Çizelge 4</b>	Bireysel Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler. 28
<b>Çizelge 5</b>	Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler ..... 30
<b>Çizelge 6</b>	Ankette Yer Alan Boyutlara Göre Maddelerin Dağılımı ..... 32
<b>Çizelge 7</b>	GÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Birinci Sınıf Dersleri..... 38
<b>Çizelge 8</b>	GÜ İngilizce Öğretmenliği Programı İkinci Sınıf Dersleri ..... 39
<b>Çizelge 9</b>	GÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Üçüncü Sınıf Dersleri ..... 40
<b>Çizelge 10</b>	GÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıf Dersleri..... 41
<b>Çizelge 11</b>	WUBÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Birinci Sınıf Dersleri .... 44
<b>Çizelge 12</b>	WUBÜ İngilizce Öğretmenliği Programı İkinci Sınıf Dersleri..... 46
<b>Çizelge 13</b>	WUBÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Üçüncü Sınıf Dersleri... 47
<b>Çizelge 14</b>	WUBÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıf Dersleri 48
<b>Çizelge 15</b>	Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “İngilizce Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ..... 51
<b>Çizelge 16</b>	Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “İngilizce Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ..... 52
<b>Çizelge 17</b>	Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “İngilizce Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ..... 54
<b>Çizelge 18</b>	Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Ders Planlama Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ..... 55
<b>Çizelge 19</b>	Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Ders Planlama Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 56
<b>Çizelge 20</b>	Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Ders Planlama Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 57
<b>Çizelge 21</b>	Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğrenenler Hakkında Bilgi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ..... 58
<b>Çizelge 22</b>	Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğrenenler Hakkında Bilgi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 59
<b>Çizelge 23</b>	Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğrenenler Hakkında Bilgi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 60
<b>Çizelge 24</b>	Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ..... 61
<b>Çizelge 25</b>	Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ..... 63
<b>Çizelge 26</b>	Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ..... 64
<b>Çizelge 27</b>	Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Değerlendirme Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ..... 65
<b>Çizelge 28</b>	Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Değerlendirme Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 66

<b>Çizelge 29</b>	Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Değerlendirme Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	67
<b>Çizelge 30</b>	İngilizce Bilgisine Katkı Sağlayan Dersler (a) .....	69
<b>Çizelge 31</b>	İngilizce Bilgisine Katkı Sağlayan Dersler (b).....	74
<b>Çizelge 32</b>	Öğrenenler Hakkında Bilgi Kazandıran Dersler (a) .....	79
<b>Çizelge 33</b>	Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisine Katkı Sağlayan Dersler (a) .....	83
<b>Çizelge 34</b>	Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimini Engelleyen Durumlar (a).....	95
<b>Çizelge 35</b>	Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimini Destekleyen Uygulamalar (a). 97	
<b>Çizelge 36</b>	Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimini Engelleyen Durumlar (b).....	100
<b>Çizelge 37</b>	Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimini Destekleyen Uygulamalar (b) .....	101
<b>Çizelge 38</b>	Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “İngilizce Bilgisi” ile İlgili Maddelere Katılma Oranları .....	110
<b>Çizelge 39</b>	Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Ders Planlama Bilgisi” ile İlgili Maddelere Katılma Oranları .....	113
<b>Çizelge 40</b>	Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğrenenler Hakkında Bilgi” ile İlgili Maddelere Katılma Oranları.....	114
<b>Çizelge 41</b>	Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” ile İlgili Maddelere Katılma Oranları.....	115
<b>Çizelge 42</b>	Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Değerlendirme Bilgisi” ile İlgili Maddelere Katılma Oranları .....	117

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Grossman (1990)'ın PAB Modeli .....	6
Şekil 2. Morine-Dershimer ve Kent (1999)'in PAB Modeli .....	7
Şekil 3. Birleştirici Model.....	8
Şekil 4. Dönüşümcü Model.....	8

## KISALTMALAR

AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
HAVO	Yüksek Dereceli Genel Ortaöğretim
İYOÖ	İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
KPDS	Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYEGM	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
PAB	Pedagojik Alan Bilgisi
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TPAB	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
VMBO	Mesleki Eğitime Hazırlayan Ortaöğretim
VWO	Üniversiteye Hazırlayan Ortaöğretim
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve kısaltmalar yer almaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

Teknolojinin geliştiği, yeniliklerin ve bilginin hızla arttığı günümüz koşullarında toplumlar arası ilişkiler de artmıştır. Bu durum toplumsal hayatta insanların anlaşmasını kolaylaştıran en önemli iletişim aracı olarak dilin önemini ortaya çıkarmış, bilgiye ulaşma ve yeniliklerin takip edilmesi için özellikle yabancı dil bilmek bir gereklilik haline gelmiştir. Pek çok ülke tarafından küresel iletişim dili olarak kabul edilen İngilizcenin öğretimine ilişkin okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde İngilizce dersleri programlara eklenmiştir. Bu durum Türkiye'nin eğitim politikalarında da ele alınmış ve konuyla ilgili çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

1997-1998 eğitim öğretim yılında temel eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılmasına bağlı olarak birinci yabancı dil öğretimi dördüncü sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmiş ve altıncı sınıfta başlamak üzere İngilizce dışında bir başka yabancı dilin seçmeli ders olarak alınabilmesi sağlanmıştır. Böylece ilköğretim kademesindeki öğrencilere çeşitli yabancı dilleri öğrenme ve kültürlerarası iletişim kurma becerilerini geliştirme olanağı tanınmıştır (Gündoğdu, 2005). Son olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında başlamak üzere ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin haftada iki saat olmak üzere İngilizce dersi almaları kararlaştırılarak öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye daha erken yaşta başlamaları sağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan bu düzenlemelerle ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin yabancı dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmasına rağmen programların hedeflenen düzeyde başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim Yükseköğretim Strateji Raporu'nda (YÖK, 2007a:188) konuyla ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

...öğrenciler dil öğrenmeye daha açık oldukları yaşlarda yabancı dil bilgilerini geliştirmeli, üniversiteye yabancı dil sorunu kalmadan gelmelidir. Tabii bu ideal bir durumdur. Ama ne yazık ki öğrencilerin önemli bir bölümü yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmadan yükseköğretime gelmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi yükseköğretim düzeyine kalmaktadır. Bu sorun uzun süredir Türkiye'nin gündemindedir. Yükseköğretim düzeyinde, Türkiye'nin bu sorunu çözmek için yaptığı düzenlemelerin şimdiye kadar yeterince başarılı olduğu söylenemez.

Aslan'ın (2008) dünyada erken yaşta yabancı dil uygulamaları ile ülkemizdeki uygulamaları karşılaştırdığı araştırmasında Türkiye'de erken yaşta yabancı dil eğitim uygulamasında başarısızlığın nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- ilköğretim ve ortaöğretim kurumları arasında bağlantı kurularak yabancı dil öğretiminde sürekliliğin sağlanamaması
- yabancı dil öğretmenlerin niteliğinin yetersizliği
- yabancı dil öğretiminde okul türü, öğrencinin yaş ve gelişim özellikleri, yabancı dil dersinin amaç, içerik ve yöntemlerinin öğretim bilimleri ve yöntem bilimleri doğrultusunda ayrıştırılmaması
- gerekli ders araç ve gereçlerinin kullanılmaması

Yukarıda sıralanan nedenlere ek olarak uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri, fiziksel olanaklar, öğrencilerin ön bilgileri gibi pek çok faktör programların hedeflerine ulaşmasında etkili olmaktadır. Bu faktörlerden belki de en önemlisi öğretmendir. Öğrenme-öğretme sürecinin temel öğelerinden biri olarak öğretmen öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yön veren, öğrenmeye rehberlik eden, öğrenciyle sürekli etkileşim halinde bulunan, öğretim programını uygulayan ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip düzenlenirse düzenlensin iyi öğretmenler tarafından yürütülmedikçe beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Demirel ve Kaya, 2004). Öğretmenlik mesleğinin icra edilebilmesi için bireyin konu alanında uzman olması ve konu alanın öğretimiyle ilgili öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir. Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu mesleki niteliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir (Erden, 1998). Dolayısıyla, başarılı bir yabancı dil öğretimi için nitelikli yabancı dil öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmen eğitiminin çağdaştırılması ve kalitenin yükseltilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), Dünya Bankası ve üniversitelerle işbirliği yapılarak öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi üzerine bazı çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların sonucunda MEB'in 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğe giren ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri “kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim”, “öğrenciyi tanıma”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”, “okul, aile ve toplum ilişkileri”, “program ve içerik bilgisi” olarak altı ana yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlikten oluşmaktadır. Branşlara özgü olarak yapılandırılan özel alan yeterliklerine ilişkin 2004 yılında başlatılan çalışmalardan ilköğretim kademesi öğretmenlerine (Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Okul Öncesi, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Özel Eğitim) yönelik özel alan yeterliklerinin belirlenmesi 2008 yılında tamamlanmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerine (Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Felsefe) yönelik özel alan yeterlikleri ise 26.01.2011 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Öğretmen eğitimi politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin planlanmasında, öğretmenlerin seçiminde, iş başarılarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılmak üzere yürürlüğe konan İngilizce Öğretmeni özel alan yeterlikleri

- İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme,
- dil becerilerini geliştirme,
- dil gelişimini izleme ve değerlendirme,
- okul, aile ve toplumla işbirliği yapma,
- İngilizce alanında mesleki gelişimi sağlama olmak üzere beş ana yeterlik alanı, 26 yeterlik ve her yeterlik için A1, A2, A3 düzeylerinde performans göstergelerinden oluşmaktadır (ÖYEGM, 2008).

Nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması ve öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirmeleri gereken becerileri Peyton (1997) şu şekilde ifade etmektedir:



1- Hedef dile ait konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinde üst düzeyde yeterlik

2- Dili hem sosyal hem de profesyonel amaçlar için gerçek hayatta kullanabilme

3- Hem sözlü hem de yazılı basında yabancı dili anlayabilme

4- Sanatta ve akademik alanlarda iyi bir temele sahip olma

5-Öğretilen dilin konuşulduğu bölgelerdeki sosyal, politik, tarihi ve ekonomik gerçekleri anlayabilme

6-İnsanın büyümesini ve gelişimini, öğrenme teorisini ve yabancı dil kazanım teorisini, bütün öğrencilerde kültürel anlayış ve uzmanlığı geliştirici stratejiler dağarcığını içeren pedagojik bilgi ve becerilere sahip olma

7-Teknoloji bilgisi ve bu bilgiyi dil öğretiminde kullanabilme.

Bu becerilerin yanı sıra etkili bir öğretim için öğretmenlerin pek çok konuda bilgili olması beklenmektedir; ancak sahip olunması gereken en önemli bilgi türlerinin hangileri olduğu konusunda tam olarak bir anlaşmaya varılamamıştır (Sadler, Sonnert, Coyle, Smith ve Miller, 2013). Öğretmen bilgisiyle ilgili araştırmaların öncüsü olan Shulman (1987), bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi türlerini

- alan bilgisi
- genel pedagoji bilgisi
- öğretim programı bilgisi
- öğrenen özellikleri hakkında bilgi
- eğitim ortamı ve şartları bilgisi
- eğitim hedefleri, amaçları ile bunların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi
- pedagojik alan bilgisi

olarak yedi kategoride toplamıştır. “Kayıp paradigma” adını verdiği pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramını literatüre kazandıran Shulman (1986) alan bilgisi ile pedagoji bilgisinin birleşimi olan bu bilgi türünü; bir konunun anlaşılmasını sağlamak amacıyla kavramları en iyi şekilde temsil eden analogilerin, örneklerin, açıklamaların, sunumların ve gösterim yöntemlerinin kullanılması ve belirli konuların öğrenimini neyin kolaylaştırdığı ya da zorlaştırdığının farkında olma şeklinde tanımlamaktadır. Carter (1990), PAB’ın öğretmenlerin konu alanlarıyla ilgili sahip oldukları bilgi ve bu bilgiyi sınıf içi uygulamalara nasıl dönüştürdüğüyle ilgili olduğunu düşünmektedir. Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) ise öğretmenin öğrencilere özel bir konu alanını

anlamalarında nasıl yardımcı olabileceği konusundaki anlayışı olarak tanımladıkları PAB'ın konu alanıyla ilgili belirli konuların, problemlerin öğrenenlerin çeşitli ilgi ve yeteneklerine göre nasıl düzenleneceği ve öğretime hazırlanacağını kapsadığını ifade etmektedir.

Shulman (1986)'ın tanımında belirttiği üzere pedagojik alan bilgisi, belirli bir konuyu öğrencilerin nasıl öğrendiği, konunun nasıl öğretilmesine ilişkin öğretim stratejileri ile sıklıkla öğretilen konu ve derslerin öğrenimine etki eden, farklı yaş ve yaşantılardan gelen öğrencilerin ön bilgileri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Konu alan bilgisi ile pedagojik bilginin özel bir birleşimi olan bu bilgi öğretmenlik mesleğine özgü bir bilgi türüdür (Cochran, King ve Deruiter, 1991). Bu özelliğiyle PAB, öğretmenlerin alan uzmanından farkını ortaya koymaktadır (Shulman, 1987). Cochran (1997) da öğretmenin bir bilim adamından farkının yalnızca sahip olduğu bilgi birikiminin nitelik ya da niceliğiyle değil, bu bilginin nasıl organize edildiği ve kullanıldığıyla da ilgili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin kendi alanındaki kavram yanılgılarını bilmesi, öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini gerçekleştirmede hangi unsurların konunun anlaşılmasını kolay ya da zor hale getirdiğini bilerek ve bu faktörleri göz önüne alarak öğretimi planlayabilmesini ifade eden bu bilgi kullanılarak öğretilcek konu öğrencilerin anlayabileceği hale dönüştürülmüş olmaktadır.

Shulman'ın tanımından yola çıkılarak PAB'ın alan bilgisi, öğrenenler hakkında bilgi ve öğretim yöntem ve tekniklerinin bilgisi olmak üzere üç kategoriden oluştuğunu söylemek mümkündür (Nakiboğlu ve Karakoç, 2005). Ancak öğretmenlerin sahip olması gereken ve PAB'ı oluşturan bilgi türlerine ilişkin literatürde çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Grossman (1990)'ın modelinde öğretmen bilgisinin dört alt alanı; konu alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, bağlam bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Bu dört bilgi alanından öğretmenin sınıf içindeki davranışları üzerinde en çok etkiye sahip olan öge ise PAB'dır (Gess-Newsome, 1999).

Grossman (1990)'ın modelinde yer alan konu alan bilgisi içerik, içeriğe yönelik yapılar ve sürece yönelik yapılar bilgisinden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin içeriği öğrenciye sunma, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için öğrenme deneyimlerini ve stratejilerini tasarlama biçimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Genel pedagoji bilgisi ise sınıf ortamının, öğretim programının, öğrencilerin ve materyallerin organize edilmesini kapsamaktadır. Sınıf yönetimi bu bilgi türündeki

temel odak noktasıdır. Bağlamın içerisinde yer alan toplumun, bölgenin, okulun, öğrencilerin, beklentilerin ve sınırlılıkların bilgisi sayesinde öğretmenler içeriği öğrencilere ve okulun taleplerine uyarlayabilmektedir. Bu üç bilgi alanıyla etkileşim halinde olan PAB'in ana bileşeni ise bir öğretmenin konu alanının öğretim amaçlarına yönelik sahip olduğu bilgidir. Öğrencilerin bir konu alanındaki belirli konulara yönelik anlamaları ve kavram yanılgıları hakkında bilgi, öğretim programı bilgisi ve belirli bir konunun öğretimine yönelik öğretim stratejileri ve gösterim yöntemleri hakkında bilgi PAB'in diğer bileşenleri olarak ifade edilmektedir (Şekil 1).

PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Konu Alanının Öğretim Amaçlarına Yönelik Bilgi		
Öğrenenler Hakkında Bilgi	Öğretim Programı Bilgisi	Öğretim Stratejileri Bilgisi

Şekil 1. Grossman (1990) 'in PAB Modeli

Carpenter, Fennema, Peterson ve Carey (1988) PAB'in öğrencilerin bir konuyla ilgili ön bilgileri, o konuyla ilgili geliştirmiş olabilecekleri kavram yanılgıları ve öğrenmelerinin nasıl ilerletilebileceği bilgisi; öğrencilerin öğrenmesini ölçme, kavram yanılgılarını tespit edip giderme bilgisi ve öğrencilerin bildikleriyle öğrendikleri arasında ilişki kurmasını kolaylaştıracak öğretim stratejileri bilgisini içerdiğini belirtmiştir. Carlsen (1999)'in sınıflamasında ise şu dört bileşen bulunmaktadır: öğrencilerin genel kavram yanılgıları bilgisi, öğretim programı bilgisi, alana özgü öğretim stratejileri bilgisi ve öğrenme, öğretim kazanımları bilgisi. Tamir (1988) ise program bilgisi, öğrenci öğrenmelerinin bilgisi, öğretim bilgisi ve öğretimin değerlendirilmesine yönelik bilgi olarak PAB'in bileşenlerini dört grupta toplamaktadır.

Cochran, DeRuiter ve King (1993) "bilgi" kavramının çok durağan ve yapılandırmacı yaklaşımla tutarsız olduğunu düşünerek PAB'i pedagojik alan bilme (pedagogical content knowing) şeklinde yeniden yapılandırmıştır. Pedagojik alan bilme pedagojik bilgi, konu alan bilgisi, öğrencileri anlama bilgisi (öğrencilerin yetenekleri, yaşları, öğrenme stratejileri, konuyla ilgili kavramlara yönelik ön bilgileri hakkındaki bilgiler) ve bağlam bilgisi (öğrenme-öğretme sürecini şekillendiren fiziksel, kültürel, politik ve sosyal çevre hakkındaki bilgiler) olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi programları için geliştirilen bu modelde

öğretmen adaylarının, öğrencilerinin öğrenmeleri ve öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştiği ortam ile ilgili bilgi sahibi olmalarının önemli olduğuna dikkat çekilmektedir.

Morine-Dershimer ve Kent (1999)'in belirttiği üzere pedagojik alan bilgisinin kaynakları pedagoji bilgisi, öğrenme ve öğrenen bilgisi, öğretim programı bilgisi, alan bilgisi, özel bağlam bilgisi ve öğretimle ilgili durumlar bilgisidir. Bu kaynaklar arasındaki etkileşim Şekil 2'de gösterilmiştir.



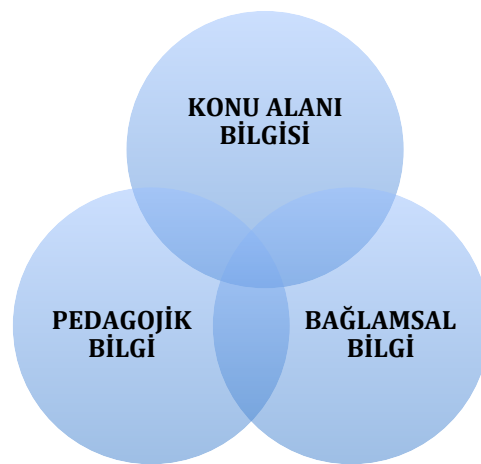
Şekil 2. Morine-Dershimer ve Kent (1999)'in PAB Modeli

Pedagoji bilgisi ile Shulman tarafından tanımlanan öğretmen bilgisi türleri arasındaki ilişkinin gösterildiği Şekil 2'de üç nokta vurgulanmaktadır:

1. Eğitim amaçları ve hedefleri bilgisi, ölçme-değerlendirme yaklaşımları bilgisinden ayrı olarak düşünülmelidir.
2. Alan bilgisi ve amaçlar/değerlendirme bilgisi öğretim programı bilgisini geliştirirken pedagoji bilgisi de öğrenenler/öğrenme bilgisi ve yine amaçlar/değerlendirme bilgisinden etkilenmektedir.
3. Şekilde sadece genel eğitim ortamları bilgisi, özel eğitim ortamları bilgisi olarak alt kategoriye ayrılrsa da pedagojik alan bilgisinin bileşenleri olan diğer

bilgi türleri de özel öğrenciler bilgisi, özel alan bilgisi gibi sınıflandırılabilir (Morine-Dershimer ve Kent, 1999).

Gess-Newsome (1999) ise öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgileri, “Birleştirici model” ve “Dönüşümcü model” olmak üzere iki modelde incelemiştir. Birleştirici modelde (Şekil 3), PAB ayrı bir bilgi türü olarak ele alınmayarak öğretmenin sahip olması gereken bilgi; konu alanı bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlamsal bilginin birleşimi şeklinde açıklanmaktadır. Öğretim bu üç alan alanla ilgili bilginin araya getirilmesidir. Dönüşümcü modelde (Şekil 4) ise, PAB etkili bir öğretmen olabilmek için gerekli konu alanı bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlamsal bilginin sentezi olarak kabul edilmektedir.



Şekil 3. Birleştirici Model



Şekil 4. Dönüşümcü Model

Birleştirici modelde öğretim, alanın bir bağlam içerisinde uygun bir öğretim yöntemiyle öğrencilere sunulmasıdır. Öğretmenin görevi birbirinden bağımsız olan alan, pedagoji ve bağlam bilgisinden yararlanmak ve etkili öğrenme olanakları oluşturmak için bu bilgileri ilişkilendirmektir. Öğretim için sentezleştirilmiş bir bilgi türünün farkına varıldığı dönüşümcü modelde ise PAB, sınıf içi öğretim sırasında kullanılan tek bilgi olarak açıklanmaktadır (Gess-Newsome, 1999).

### Çizelge 1

#### *Araştırmacılara göre PAB'in Bileşenleri*

PAB'in bileşenleri Araştırmacılar	Bilgi Türleri								
	Konunun öğretilme amaçları	Öğrencilerin kavraması	Öğretim programı	Öğretim stratejileri ve gösterimleri	Medya	Ölçme-değerlendirme	Konu alanı	Bağlam	Pedagoji
Shulman (1987)	D	O	D	O			D	D	D
Tamir (1988)		O	O	O		O	D		D
Grossman (1990)	O	O	O	O			D		
Marks (1990)		O		O	O		O		
Smith & Neale (1989)	O	O		O			D		
Cochran vd. (1993)		O					O	O	O
Geddis vd. (1993)		O	O	O					
Fernandez-Balboa & Stiehl (1995)	O	O		O			O	O	
Magnusson vd. (1999)	O	O	O	O		O			
Hasweh (2005)	O	O	O	O		O	O	O	O
Loughran vd. (2006)	O	O		O			O	O	O

D: Öğretmenlik için gerekli ama PAB'a dahil değil O: PAB'in bileşeni olarak ele alınmış  
Kaynak: Park ve Oliver, 2008, 265.

Çizelge 1'de görüldüğü üzere PAB'in bileşenleri konusunun araştırmacılar tarafından ele alınma biçimlerini inceleyen Park ve Oliver (2008) öğretim stratejileri ve gösterim bilgisi ile öğrencilerin konuyu nasıl öğrendikleri bilgisinin PAB'in bileşeni olduğu konusunda pek çok araştırmacının Shulman ile ortak görüşte olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuca dayalı olarak PAB'i öğretmenlerin öğrenme ortamındaki bağlamsal, kültürel ve sosyal sınırlılıklara rağmen öğrencilerin belirli bir konuyu çeşitli öğretim, gösterim ve değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrenmesine yardımcı olması şeklinde açıklamaktadırlar.

Pedagojik alan bilgisinin bileşenlerinin birbiriyle etkileşim halinde olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur; ancak özellikle yabancı dil olarak İngilizce'nin öğretiminde bu bileşenler arasında nasıl bir ilişki olduğu hala yanıtlanması gereken bir sorudur. Örneğin, İngilizce bilen ve İngilizce'yi anadili olarak konuşan insanların dille ilgili sahip oldukları bilgi ve beceriler sayesinde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde başarılı olacağı düşünülmektedir (Freeman ve Johnson, 1998). Ancak öğretmenlerin özellikle sözlü iletişim becerilerinin iyi olması, yabancı dil öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli değildir. Richards (2011) gözlemlediği en iyi dil derslerinden bazılarında İngilizce'yi yabancı ya da ikinci dil olarak öğrenen öğretmenlerin bulunduğunu; buna karşılık en kötü olarak adlandırdığı derslerin bazılarında ise anadili İngilizce olan öğretmenlerin öğretim yaptığını belirtmektedir. “Bir dili etkili bir biçimde öğretebilmek için o dil hakkında ne kadar bilgi sahibi olmak gerekir?” sorusuna yanıt olarak ise dil öğretmenin sahip olması gereken dile özgü yeterlikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Metinleri doğru olarak anlama
- Dil açısından iyi bir model olma
- Hedef dilin sınıf içinde kullanılmasını sağlama
- Hedef dilin akıcı bir şekilde kullanılmasını sağlama
- Açıklama ve yönergeleri hedef dilde verme
- Kelime ve dilbilgisi yapılarıyla ilgili örnekler verme ve doğru açıklamalar yapma
- Uygun bir sınıf dili kullanma
- Hedef dille ilgili kaynakları seçme
- Kendi konuşma ve yazmasının doğruluğunu denetleme
- Öğrencilerin ifadelerine doğru geribildirim verme
- Uygun zorluk derecesinde girdi sağlama
- Öğrenenlere dili zenginleştiren deneyimler sağlama.

Bir konuyu bilmek ile öğretebilmek ayrı şeyler olduğundan İngilizce öğretmenlerinin dille ilgili bilgilerini öğretim uygulamaları, öğrenme teorileri ve eğitim ortamlarıyla birleştirmeleri ve ilişkilendirmeleri gereklidir (Fandino, 2013). Yabancı dil öğretmenlerinin dil hakkında sahip oldukları bilginin niceliğinin değil o bilgiyi uygulamada nasıl kullanacaklarını bilmelerinin önemli olduğu sonucuna ulaştığı çalışmada Popko (2005) aynı programda aynı dersleri alan, aynı kitapları

okuyan, aynı sınavları geçen dört İngilizce öğretmeni adayının teori-uygulama arasında ilişki kurma biçiminin birbirinden farklı olduğunu gözlemlemiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu dil bilgisinin yazma becerisi öğretimine nasıl etki ettiğini inceleyen Myhill, Jones ve Watson (2013) da ders gözlemleri ile öğretmen ve öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda yazma becerisinin etkili bir şekilde öğretilmesi için dil bilgisinin ön koşul olduğu; ancak tek başına yeterli olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini dil bilgisi yapılarının yazma becerisini nasıl şekillendiği ve anlamı nasıl etkilediği konusuna yönlendirebilmeleri için pedagojik alan bilgisine ihtiyaçları olduğunu ileri sürmektedirler. Bu doğrultuda Liu (2013)'nun da belirttiği gibi alan bilgisi ve pedagoji bilgisi ayrı ayrı düşünülmemeli; belirli öğrencilere belirli öğrenme ortamlarında etkili bir yabancı dil öğretimi yapabilmek için pedagojik alan bilgisi olarak tanımlanan öğretmen bilgisinin çeşitli bileşenleri arasındaki etkileşim incelenmeli; öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarında bu bilgi türünün gelişimine yardımcı olmaları gerekmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi yeterliklerine etki eden faktörlerin neler olduğu sorusu ise yanıtlanması gereken bir başka soru olarak pek çok araştırmada ele alınmıştır. Ortaöğretim kademesinde çalışan deneyimli iki İngilizce öğretmenin dil bilgisi öğretimi uygulamalarını inceledikleri çalışmada Sanchez ve Borg (2014), öğretmenlerin sahip oldukları dil bilgisi, yabancı dil öğrenmede dil bilgisinin değeri ve öğrenme ortamı hakkındaki algılarının hangi yöntem ve stratejileri kullanacaklarını belirlediği bulgusunu elde etmişlerdir. Numrich (1996) ise 26 yeni mezun öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yabancı dili öğrenirken edindikleri deneyimlerin yabancı dil öğretimi konusundaki seçimlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Şöyle ki yabancı dilin kültürünü öğrenme konusunda olumlu yaşantıları olan öğretmenlerin kendileri İngilizce öğretirken Amerikan kültürüne ait öğelerden bahsetmeye istekli oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcılardan biri konuyla ilgili şu şekilde görüş bildirmiştir: “Öğretmenlerim yabancı dil derslerinde kültürel öğelerden bahsederdi, ben de öğrencilerime aynı şekilde davranmak istiyorum”. Benzer sonuç Borg (1998)'un deneyimli bir İngilizce öğretmenin sınıf içi uygulamasında dil bilgisi konusunu nasıl ele aldığı ve davranışlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu incelediği çalışmada da elde edilmiştir. Gözlem ve görüşme sonuçları öğretmenin öğrenci olarak deneyimlediği yöntem ve yaklaşımların



oldukça etkisinde kaldığını ve kendi öğretim uygulamalarını buna göre şekillendirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmalarda incelenen bir diğer faktör öğretim deneyiminin öğretmen bilgisini nasıl etkilediği konusudur. Johnston ve Goettsch (2000) deneyimli dört İngilizce öğretmenin sahip olduğu bilgi temelini pedagojik alan bilgisi, alan bilgisi ve öğrenenler hakkında bilgi bağlamında inceledikleri çalışmanın sonucunda deneyimli öğretmenlerle ilgili şu bulgulara ulaşımlardır:

- Açıklama yaparken örnekler vermeye daha çok önem vermektedirler.
- Açıklamaların anlaşılabilirliğini arttırmak için öğrenciler hakkındaki bilgilerini kullanmaktadırlar.
- Öğrencileri soru sorma ve tartışma başlatmaya teşvik etmektedirler.
- Alan bilgisinin kaynağı eğitim ve deneyimdir.

Akyel (1997) de deneyimli ve mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin niteliklerini karşılaştırdığı çalışmasının sonucunda, deneyimli öğretmenlerin öğrencilere dönüt verirken pek çok yaklaşımı kullandıklarını ancak öğretmenliğe yeni başlayanların öğrencilerin iletişim başlatma girişimini daha çok bir engel olarak algıladıklarını bulmuştur. Gatbonton (1999) ise deneyimli yabancı dil öğretmenlerinden oluşan iki grubun öğretim sırasında dil yönetimi, öğrenenler hakkında bilgi, sürecin kontrolü, gelişimin gözden geçirilmesi ve inançlar yönünden benzer düşünce ve uygulamalara sahip olduğu bulgusunu elde etmiştir. İki grupta yer alan öğretmenlerin her birinin en az 10 yıllık öğretmenlik deneyimi olması ve iletişimsel dil öğretimi yöntemini kullanma konusunda en az beş yıllık deneyime sahip olmasını bu durumun sebebi olarak açıklamıştır. Bu araştırmadan dokuz yıl sonra dört yeni mezun öğretmen ile benzer bir çalışma yürüten Gatbonton (2008), elde ettiği sonuçları deneyimli öğretmenlerden elde ettiği sonuçlarla karşılaştırmış ve deneyim süresinin etkisini incelemiştir. Sonuçlar deneyimli öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi davranışlarıyla ilgili daha fazla bilgiye sahip olduğunu, öğrencilerin dersi dinleyip dinlemediğini tespit edebildiklerini ve öğrencilerin olumlu tepkilerini pekiştirdiklerini; deneyimi olmayan öğretmenlerin ise öğrencilerin olumsuz tepkilerini pekiştirdiklerini ortaya koymuştur.

Bazı araştırmacılar ise öğretmen eğitimi programları ile pedagojik alan bilgisi arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorgulamıştır. Cesur (2012)'un İngilizce öğretmeni adaylarının yeterliklerini pedagojik alan bilgisi bağlamında incelediği doktora tezinde katılımcıların yabancı dil yeterlikleri açısından kendilerini yeterli görmedikleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretim yöntemleri, ders planlama, öğrenenler hakkında bilgi ve değerlendirme bilgisine ilişkin görüşleriyle uygulamaları arasında farklılıklar olduğu belirlenmiş, sahip oldukları bilgilerin sadece öğretim deneyimiyle değil hizmet öncesi öğretmen eğitimi programıyla da şekillendiği ifade edilmiştir. Zhang (2008)'in araştırmasında kelime öğretimi bilgisinin kaynağı olarak lisans eğitimi sırasındaki öğrenme deneyimleri ve daha sonraki öğretim deneyimleri gösterilmektedir. Buna rağmen lisans programında yer alan derslerden sadece bir ya da iki tanesinin kelime öğretimi becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğunu belirten öğretmenler, derslerin genel olarak etkili olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen eğitimi programından mezun olan üç öğretmen ile alternatif sertifika programından mezun olan üç öğretmeni karşılaştıran Grossman (1989) ise, İngilizce öğretiminin amaçları, öğrencilerin nasıl öğrendiği, hangi içeriğin öğretileceğiyle ilgili görüşler konusunda iki grup arasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarında yer alan alana özgü öğretim yöntemleri dersinin pedagojik alan bilgisini etkileyerek öğretmen adaylarının İngilizce öğretimi konusundaki düşünce ve yaklaşımlarını şekillendirdiğini ifade etmiştir.

Programda yer alan derslerle ilgili olarak Koçoğlu (2009) tarafından yapılan bir çalışmada İngilizce öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfa devam eden 27 öğretmen adayıyla yapılan görüşmeler sonucunda “bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi” dersinin teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) gelişimine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Bu dersin yanı sıra diğer derslerde öğretim elemanlarının teknoloji kullanımının öğretmen adaylarına model olduğu ve uygulamalarına yansıdığı şeklinde görüş bildirilmiştir. Tasarım yoluyla teknoloji öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırladığı ders programının İngilizce öğretmeni adaylarının TPAB'nin gelişimine etkisini inceleyen Kurt (2012) ise teknolojiyle birleştirilerek alana özgü becerilerin geliştirildiği böyle bir dersin öğretmen eğitimi bulunmasının faydalı olacağını belirtmektedir.

Programda yer alan derslerin yanı sıra eğitimin niteliği ile ilgili olarak Atay, Kaşlıoğlu ve Kurt (2010) pedagojik alan bilgisinin gelişimini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının ders ve etkinlik tasarlama konusunda zorluklar

yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Buna dayalı olarak da öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına aktif düşünme ve uygulama süreçlerinde rehberlik edebilecekleri ortamlar oluşturmalarını ve öğretmen adaylarının yöntem derslerinde öğrendikleri teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürmelerine fırsat verilmesini önermişlerdir. Programla ilgili bir başka eksiklik olarak Erozan (2005), İngilizce öğretmeni adaylarının programda daha fazla uygulamaya ve mikro öğretim etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını, öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmesini istediklerini belirlemiştir.

Araştırmalar incelendiğinde önceki öğrenme yaşantıları, öğretim deneyimleri ve öğretmen eğitimi programlarının yabancı dil öğretmenlerinin sahip oldukları pedagojik alan bilgisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Tüm faktörler düşünüldüğünde öğretmenlerin konu alanının öğretimi konusundaki yeterliklerini ifade eden pedagojik alan bilgisinin gelişiminde gerek öğretmen eğitimi programı öncesinde gerek program sırasındaki yaşantıların önemli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının dil öğrenmeyle ilgili önceki yaşantılarında da yabancı dil öğretmenlerinin uygulamalarının etkili olduğu düşünülürse söz konusu faktörler arasında İngilizce öğretmenlerinin yetiştirildiği programların rolünün daha büyük olduğu çıkarımı yapılabilir.

## **TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİ**

Darülmüalliminin 1848 yılındaki kuruluşu esas alındığında öğretmen yetiştirmede yaklaşık 170 yıllık bir geçmişe sahip olan Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerinin eğitimine ilk olarak Gazi Eğitim Enstitüsünde 1941 yılında Fransızca, 1944 yılında İngilizce ve 1947 yılında da Almanca bölümlerinin açılmasıyla başlandığı görülmektedir. Eğitim süresi başlangıçta iki yıl iken 1962 yılında üç yıla çıkarılmış, 1978 yılında ise bütün eğitim enstitülerinin yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmesiyle dört yıl olmuştur. Ardından 1982 yılında yürürlüğe giren YÖK yasasıyla öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere devredilmiş ve öğretmenlerin tek kaynaktan yetiştirilmesi ilkesi benimsenmiştir (Demirel, 1991). Bu tarihten sonra ise öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili değil; programların düzeyi, süreleri ve içeriğinde değişiklikler yapılmıştır.

Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesinden yaklaşık 15 yıl sonra YÖK tarafından öğretmen eğitimi modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve bağlantıları, programları, MEB ile işbirliği, eğitim-istihdam uyumu, Fen-Edebiyat Fakültesi/Eğitim Fakültesi ilişkileri

gibi çeşitli boyutlarda değişiklikler yapılmıştır. Gerekçe olarak eğitim fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen gereksinimini karşılamada nitelik ve nicelik olarak yetersiz kaldığı gösterilmiştir (YÖK, 2007b). 1998-1999 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni sistemle ilköğretim kademesinde görev alacak öğretmenlerden birden fazla alanda yararlanabilmek amacıyla yan alan uygulaması başlatılmış; okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin lisans düzeyinde, ortaöğretim kademesinde ise;

- Yabancı Dil, Müzik, Resim, Beden Eğitimi, Özel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanlarında 4 yıllık lisans
- Fen, matematik ve sosyal alanlarda 3,5+1,5 veya 4+1,5 seçeneğiyle tezsiz yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilmesi kararlaştırılmıştır (Balcı, 2009).

Daha önceki yıllarda uygulanan yabancı dil öğretmenliği programlarında dilbilim ve edebiyat gibi teorik derslere daha fazla ağırlık verilmiş, öğretim becerisini geliştirmeye yönelik uygulama derslerine neredeyse hiç yer verilmemiş ya da sınırlı kalmıştır. 1997 yılında yapılan düzenleme ile programların kuram ve uygulama bütünlüğünün sağlanması ve erken yaşta yabancı dil öğretimi gibi güncel gelişmelere yönelik derslerin programda yer alması söz konusu olmuştur (Erişkon-Cangil, 2004).

Son olarak sekiz yıllık uygulamaya ilişkin araştırma sonuçları ve öneriler göz önünde bulundurularak 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir (YÖK, 2007b):

1. Programlardaki alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin düzenlenmesinde esneklik sağlanmış; alan bilgisi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri %15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir.
2. Yan alan uygulamasına son verilmiştir.
3. Eğitim fakültelerine toplam kredilerinin yaklaşık %25 oranında derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı arttırılmıştır.
4. Öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflar, köyler ve yatılı ilköğretim bölge okullarında öğretmenlik uygulaması yapabilme fırsatı verilmiştir.

5. Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Etkili İletişim Becerileri, Türk Eğitim Tarihi ve Felsefeye Giriş gibi dersler programlara eklenerek genel kültür derslerinin oranı arttırılmıştır.
6. “Topluma hizmet uygulamaları” adlı ve tüm programlar için zorunlu olan bir dersin yanı sıra Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersleri eklenmiştir.
7. Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersleri ise kaldırılmıştır.

2006 yılında yapılan bu düzenlemeyle öğretmen eğitimi programlarının içeriğinde yer alan bazı derslerin çıkarıldığı, bazı derslerin ders saatlerinde değişiklikler yapıldığı ve yeni dersler eklendiği görülmektedir. Eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde günümüzde de uygulanmakta olan alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin eş zamanlı olarak sunulduğu bu programda eğitim süresi dört yıldır. Bunun yanı sıra Fen-Edebiyat fakültelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dil Bilimi, Çeviri Bilim (İngilizce) ve İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümü mezunları eğitim fakültelerinde verilen pedagojik formasyon programını başarıyla tamamlamak koşuluyla İngilizce öğretmeni olarak atanmaya hak kazanmaktadırlar (MEB, 2009). Ayrıca yabancı dille öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının lisans düzeyinde İngilizce öğretim yapan bölümlerinden mezun olanlar herhangi bir alan öğretmenliğine kaynak olarak gösterilen programlardan mezun olup “Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavında (KPDS) B ve daha yukarı düzeyde puan alanlar da İngilizce öğretmeni olarak atanabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) başvurabilmektedir (ÖSYM, 2008).

## **HOLLANDA’DA YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİ**

Öğretmen eğitimi tarihçesi 19. yy. başlarına uzanan Hollanda’da ilk kurumlarda öncelikli olarak ilköğretim öğretmenleri yetiştirilirken, çeşitli yarı zamanlı kurslarla da ortaöğretim kademesinde görev alacak öğretmenler yetiştirilmiştir. 1970 ve 80’lerde ise bu kurum ve kuruluşlar yükseköğretim bünyesinde birleştirilmiş ve öğretmen eğitiminde tutarlı bir sistem oluşturulmuştur (Snoek, 2011). Bu tarihten sonraki gelişme ve değişikliklerle yeterli-temelli ve okul-temelli bir eğitim verilerek teori ve uygulama arasında denge kurmak amaçlanmıştır; bu da “öğretmeyi

öğrenme”nin gelişimsel bir süreç olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır (Lunenber, Snoek ve Swennen, 2000).

Programların yarı zamanlı, tam zamanlı ve eş zamanlı (çalışırken) olarak düzenlendiği Hollanda’da dil, fen bilimleri, sosyal bilimler, sağlık, sanat, teknoloji ve tarım alanlarında öğretmen eğitimi verilmektedir (Brouwer, 2007). Bu programların bulunduğu yükseköğretim kurumları mesleki yükseköğretim kurumları olan uygulamalı bilimler üniversitesi (HBO) ile akademik eğitim verilen araştırma üniversitesi olarak ikiye ayrılmaktadır. HBO’ların programlarında öğretmenlik uygulaması ve diğer derslerde kazanılan uygulama deneyimi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Birinci sınıfın sonunda tüm öğretmen adaylarının dil ve matematik alanlarını içeren bir sınava girmeleri ve programa devam edebilmek için bu sınavı başarıyla geçmeleri gerekmektedir (NCEE, 2012). Programlarında yer alan derslerin toplam kredi sayısı ise 240’tır; ancak kurumlar programlarını kendileri belirledikleri için öğrencileri bazı derslerden muaf tutabilmektedirler. Araştırma üniversitelerinde ise üç yıl süren lisans eğitiminin ardından bir ya da iki yıl süreli lisansüstü programa devam edilmektedir. Bu programlarda bir öğretim yılında alınması gereken toplam kredi sayısı 60’tır (Eurydice, 2011).

Öğretmen eğitimi alanında HBO’larda hem lisans hem de yüksek lisans düzeyinde eğitim verilirken araştırma üniversitelerinde verilen eğitim sadece yüksek lisans düzeyindedir (Eurydice, 2014). İki kurum arasındaki bir başka farklılık ise giriş koşullarında görülmektedir. Çeşitli ortaöğretim kurumlarının birinden mezun olan her öğrenci HBO’ya başvurabilirken araştırma üniversitelerine girebilmeleri için VWO (üniversiteye hazırlayan ortaöğretim) diplomasına sahip olmaları gerekmektedir (NCEE, 2012).

Temel eğitim sisteminin üç kademesi olan ilköğretim, ortaöğretim alt kademe ve ortaöğretim üst kademe görev yapacak öğretmenlerin eğitiminde uygulanan programlar şu şekildedir:

- a) İlköğretime öğretmen yetiştirme: Uygulamalı bilimler üniversiteleri tarafından verilen 4 yıllık lisans düzeyindeki programla 4-12 yaş arasındaki çocuklara ilköğretim programında yer alan tüm dersleri öğretmekle sorumlu olan sınıf öğretmenleri yetiştirilmektedir.
- b) Ortaöğretim alt kademe ve mesleki eğitime öğretmen yetiştirme: Uygulamalı

bilimler üniversiteleri tarafından verilen 4 yıllık lisans düzeyindeki programla 4-12 yaş arasındaki öğrencilere tek bir alanda öğretim yapmak için ikinci kademe öğretmenlik sertifikası verilmektedir.

- c) Ortaöğretim üst kademeye öğretmen yetiştirme: Araştırma üniversitelerinde verilen lisans sonrası 1 yıllık yüksek lisans programıyla ya da ikinci kademe öğretmenlik sertifikasına sahip öğretmenlerin lisans eğitimleri sonrasında uygulamalı bilimler üniversitelerinde alacakları 3 yıllık yarı zamanlı “eğitim uzmanlığı” eğitimiyle birinci kademe öğretmenlik sertifikası verilmektedir (Snoek, 2011).

Öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin düzenlenmesinde yasal bir düzenleme bulunmamakta, kurumlara özerklik tanınmaktadır. Ancak mesleğe başladıklarında sahip olmaları beklenen yeterliklerle ilgili olarak öğretmen adaylarını geliştirecek derslerin içerikte yer alması beklenmekte ve öğretmenlik uygulaması zorunlu olarak gerçekleştirilmektedir. Okullar da uygulama ortamlarının hazırlanması, öğretmen adaylarının yönlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için uygun şartların oluşturulması sorumluluğunu taşımaktadır (Meesters, 2003).

Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi sorumluluğu devlet, okul yönetimi ve öğretmenler arasında paylaşılmaktadır. Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişiminin çerçevesini belirlemektedir. En son 2006 yılında çıkarılan yasa ile 2004’te hazırlanan yeterlikler öğretmen niteliğiyle ilgili standartlar olarak tanımlanmaktadır. Mesleki gelişimleri konusunda öğretmenleri teşvik etme ve fırsatlar sunma, okul yönetiminin sorumluluğundadır. Bu amaçla okullar, insan kaynakları gelişimi adı altında finanse edilmekte ve her öğretmenin mesleki gelişim kaydını tutmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin ise mesleki gelişim etkinlikleriyle söz konusu yeterlikleri edinmeleri beklenmektedir; ancak bu konuda merkezi bir kontrol ya da ödül sistemi bulunmamaktadır (European Commission, 2013).

Öğretmen eğitiminde çeşitli uygulamaların benimsendiği Hollanda’da farklı sürede ve farklı kurumlarda eğitim alarak yetiştirilmelerine rağmen bütün öğretmenlerin sahip olması beklenen yedi ana yeterlik alanı Hollanda Parlamentosu tarafından 2004 yılında yürürlüğe konan “eğitim sektöründe çalışanlar” adlı yasayla şu şekilde belirlenmiştir:

1. Kişilerarası yeterlik: Öğretmen kendi davranışlarının ve bu davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin farkındadır. Grup çalışmalarında iletişimi sağlama konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahiptir.
2. Pedagojik yeterlik: Öğretmen her bir öğrenci ve sınıfın tamamını düşünerek güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak için gerekli pedagojik bilgi ve becerilere sahiptir.
3. Alan ve yöntem bilgisi yeterliği: Öğretmen konu alanında yeterli bilgi ve becerilere sahiptir ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için hangi öğretim yöntemlerini kullanması gerektiğini bilir.
4. Organizasyonel yeterlik: Öğretmen derslerde ve sınıf içinde iyi bir öğrenme ve çalışma ortamı oluşturmak için gerekli bilgi ve becerilere sahiptir.
5. Meslektaşlarıyla işbirliği yapma yeterliği: Öğretmen iş ilişkileri ve okul yönetiminin yanı sıra okulundaki olumlu öğretim ortamına katkıda bulunacak bilgi ve becerilere sahiptir.
6. Çalışma ortamıyla işbirliği yapma yeterliği: Öğretmen öğrencilere yardım yapan ya da okulun anlaşılabilir olduğu kurum ve kişilerle iyi bir iş birliği kurma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.
7. Yansıtıcı olma ve gelişim yeterliği: Öğretmen mesleği ve yeterlikleri hakkındaki görüşlerini değerlendirir, geliştirir, başkalarıyla paylaşır (Bourgonje ve Tromp, 2011).

Genel öğretmen yetiştirmede olduğu gibi yabancı dil öğretmenlerinin eğitiminde de üç model uygulanmaktadır. İlk HBO'larda lisans düzeyinde verilen eş zamanlı eğitimidir ve ortaöğretim birinci kademe İngilizce öğretmenleri bu modele göre yetiştirilmektedir. Bir yıl ve üzeri süresi olan yüksek lisans programlarının uygulandığı ardıl modelde İngilizce bölümünden lisans derecesi alanlar akademik üniversitelerin Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretmen eğitimi programlarına katılmaktadır. Bu iki model dışında 2000 yılından itibaren öğretmen açığını gidermek amacıyla düzenlenen kısa süreli alternatif sertifika programlarıyla da İngilizce öğretmenleri yetiştirilmektedir (Sariboğa-Alagöz, 2006). Üniversiteden mezun olabilmek için öğretmen adaylarının hem öğretmenlik uygulamalarından hem de diğer derslerden geçer not alması gerekmektedir. Mezuniyet sonrasında öğretmenlik yapabilmeleri için adaylar, herhangi bir ulusal veya bölgesel sınava tabi tutulmadan



sertifikasına uygun kademede bir okula gidip özgeçmişini bırakarak başvuru yapmaktadırlar (Ergun ve Avcı, 2012).

Özetle, Türkiye ve Hollanda örneklerinden yola çıkarak yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ülkeden ülkeye değişen model ve uygulamalar söz konusudur. Ancak benimsenen model ve uygulamalar farklılık gösterse de ortak amaç nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesidir. Demirel ve Kaya (2004)'nın da belirttiği gibi öğretmenlerin mesleki nitelikleri, hizmet içi ve başlangıç eğitiminin bir parçası olarak kuramsal hazırlık ve staj uygulamalarından elde edilen deneyim yoluyla oluşmakta ve gelişmektedir. Dolayısıyla başarılı bir yabancı dil öğretimi için öncelikle mesleki gelişimin temellerini oluşturan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce ihtiyaç duydukları konu alanı bilgisinin yanı sıra öğretilen konunun nasıl öğretileceğine ilişkin bilgi ve becerileri kazandıracak nitelikte olması gerekmektedir. Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) pedagojik alan bilgisinin gelişimi için öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili dört öneride bulunmaktadır:

1. Öğretmenlerin ön bilgi ve inançlarını incelemeleri sağlanmalı.
2. Konu alan bilgisi ile pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişki vurgulanmalı.
3. Öğretmenlerin anlamlı bir bağlam içerisinde öğrenme deneyimleri edinmeleri sağlanmalı.
4. “Öğretimi öğrenme” deneyimlerine rehberlik edecek bir pedagojik alan bilgisi modeli kullanılmalı.

Öğretmenin konu alanıyla ilgili sahip olduğu bilgi önemli görülmesine rağmen öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim sürecindeki öğrenme fırsatlarının, alana özgü bilginin gelişimini nasıl etkilediği konusunda yeterli bilgiye hala ulaşılamamıştır. Öğretmen eğitiminin çıktıları ile ilgili olarak daha çok sayıda ve daha iyi araştırmaların yapılmasına acil ihtiyaç vardır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005). Bu ihtiyaçtan hareketle iyi örneklerin karşılaştırmalı çalışmalarla tartışılması gerekmektedir. Bu araştırma ile de “Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği nasıldır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

## 1.2.Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programlarını pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği açısından karşılaştırmaktır. Bu doğrultuda yanıtı aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının kapsamı nasıldır?
  - a. Derslerin bilgi kategorilerine (alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür) göre dağılımı nasıldır?
  - b. Programın süresi ve alınması gereken kredi sayıları, AKTS ve/veya kredi üniteleri nasıldır?
  - c. Derslerin dönemlere göre dağılımı nasıldır?
  - d. Programın teori ve uygulama dengesi nasıldır?
2. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği lisans programlarının içeriği ve öğretim-öğrenme süreci pedagojik alan bilgisi kazandırma açısından;
  - 3.1. öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
  - 3.2. öğretim elemanları tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

## 1.3.Önem

Bir programın başarısı ancak sürekli geliştirilmesiyle olanaklıdır. Daha etkili ve başarılı programların geliştirilmesi ise mevcut programın incelenip değerlendirilmesiyle olanaklıdır. Eğitim programlarının etkililiği ve başarısının belirlenmesinde önemli bir yer tutan değerlendirme çalışmaları program geliştirme uzmanlarına programa devam etme, gözden geçirme veya yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi verecek (Özdemir, 2009), eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesine katkıda bulunacaktır. Bilimsel yöntemlerle yapılan program değerlendirme araştırmasının bulguları doğrultusunda programın amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarının geliştirilmesi sağlanacaktır (Sönmez, 2001). Öğrenci ve öğretim başarısını etkileyen temel yeterliklerden biri olan pedagojik alan bilgisinin gelişiminde öğretmen eğitimi programlarının rolü hakkında yapılan araştırmalar

problem durumunda açıklanmıştır; ancak konuyla ilgili araştırmaların sayısının sınırlı olması ve programların tamamının ele alındığı herhangi bir çalışma yapılmamış olması dikkat çeken bir noktadır. Dolayısıyla programın uygulayıcıları olan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda İngilizce öğretmenliği programının içeriği ve öğrenme-öğretme sürecinin pedagojik alan bilgisi gelişimine katkısının incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçların konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu literatüre ve uygulanmakta olan programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

İngilizce dersinin ilköğretim kademesinde 1986 yılında zorunlu hale getirildiği Hollanda'da çeşitli okul türlerinde en az bir yabancı dil zorunlu olarak programlarda yer almaktadır. Ortaöğretim kurumları olan VWO'larda altı yıl boyunca üç yabancı dil öğrenimi; Yüksek Dereceli Genel Ortaöğretim (HAVO) kurumlarında ilk üç yılda üç yabancı dil, son iki yılda iki yabancı dil öğrenimi; Mesleki Eğitime Hazırlayan Ortaöğretim (VMBO) kurumlarında ise ilk iki yılda iki yabancı dil, son iki yılda bir yabancı dil öğrenimi zorunludur ve yabancı dil öğretimine ilköğretim birinci sınıftan başlayan okullar da bulunmaktadır (Sariboğa-Alagöz, 2006). Bu uygulamalardan yola çıkarak Hollanda'da yabancı dil öğretiminde çeşitlilik olduğu ve bu konuya çok önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırılmasıyla Türkiye'deki uygulamalara öneriler getirme olanağı elde edilecektir.

Ayrıca çeşitli ölkelerde eğitimle ilgili olguların incelendiği karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından faydalanmak eğitim sorunlarının çözölmesinde ve program geliştirme çalışmalarında geniş bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu sayede başarılı uygulamalar meydana geldikleri bağlamda değerlendirildikten sonra programlara yansıtılması mümkün olmaktadır. PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda gösterdiği başarılı performans göz önünde bulundurulduğunda Hollanda gibi bir ölkenin eğitim sisteminde rolü olan öğretmenlerin yetiştirilme sürecinin incelenmesi ile önemli sonuçlara ulaşılacağı düşünölmektedir.

#### **1.4.Sayıtlar**

1. Veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formunun geçerliği için uzman kanısı yeterlidir.
2. Katılımcılar anket ve görüşme sorularını yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

#### **1.5.Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. Türkiye ve Hollanda'da seçilen birer üniversite,
2. Seçilen iki üniversitede 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmakta olan İngilizce öğretmenliği lisans programları,
3. Bu programlara devam eden öğretmen adayları ve ders veren öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

#### 2.1.Araştırma Modeli

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programlarını pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği açısından karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırması, farklı ülke ve kültürlerde en az iki eğitim sisteminin kuramsal ve uygulamalı olarak benzer ve farklı özelliklerini betimlemeye yardımcı olan bir disiplindir. Elde edilen sonuçlarla eğitimde yer alanlar ve öğrenenler arasındaki ilişkilerle oluşan öğretim uygulamalarında değişiklikler yapmaya uygundur (Türkoğlu, 1998). Demirel (2000:3), karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- a. Eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek;
- b. Yerel, ulusal ve uluslararası bir konu olan eğitimde bir dizi hipotezi, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esasları ve sonuçları geliştirmek;
- c. Eğitime etkin olan etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek eğitim politikasının saptanmasına yardım edecek görüşü kazandırmak;
- d. Bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için kuramsal ve uygulamalı olarak katkıda bulunmak;
- e. Uluslararası anlayışa ve iletişime katkıda bulunmak, uluslararası gerginliği azaltmak;
- f. Eğitim bilimlerini bilimsel olarak geliştirmek ve zenginleştirmek.

Lauweyers, Varış ve Neff (1979)'e göre karşılaştırmalı eğitimde uzun süre tartışılan yöntem konusunda "Ne ne ile karşılaştırılacaktır?" sorununun çözümüne

ilişkin iki görüş bulunmaktadır: bir eğitim sisteminin bir yabancı sistemle karşılaştırılması ve çeşitli eğitim sistemlerinin birbiriyle karşılaştırılması. Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında dikey ve yatay yaklaşımının yanı sıra problem çözme ve örnek olay yöntemleri uygulanmaktadır. Bu araştırmada da farklı eğitim sistemlerinin belirli unsurlarının paralel bir şekilde incelendiği yatay yaklaşım doğrultusunda, Türkiye’de Gazi Üniversitesi ile Hollanda’da Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde 2013-2014 öğretim yılında uygulanmakta olan İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının içeriği ve öğrenme-öğretme sürecinin pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırma soruları doğrultusunda ihtiyaç duyulan verilerin elde edilmesi için hem nitel hem de nicel yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma model tercih edilmiştir. Karma model, tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplama, onları analiz etme ve yorumlama aşamalarını içermektedir. (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu sayede araştırma problemlerinin ve incelenen karmaşık bir olgunun daha iyi anlaşılması mümkün olmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2007).

Creswell (2012) eğitsel amaçlarla kullanılacak karma yöntem tasarımlarını altı başlıkta toplamaktadır: eş zamanlı, açıklayıcı sıralı, araştırmacı sıralı, iç içe geçmiş, dönüşümsel ve çok aşamalı. Karma yöntemi kullanacak olan bir araştırmacının bu yöntemi tercih ettikten sonra kullanacağı tasarım türüne karar verirken, araştırma desenini aşağıdaki dört soru doğrultusunda değerlendirmesi gerekmektedir:

1. Araştırmacı nitel ve nicel verileri toplarken hangi yönetime öncelik ve daha ağırlık vermektedir?
2. Araştırmacı nitel ve nicel verileri toplarken nasıl bir sıra izlemektedir?
3. Araştırmacı verileri nasıl analiz etmektedir?
4. Araştırmacı araştırma verilerini hangi aşamada birleştirmiştir?

Her iki ülkede uygulanmakta olan programların pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliğini incelemek amacıyla nitel ve nicel verilerin toplandığı bu araştırmada ise eş zamanlı karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Araştırma tasarımının belirlenmesinde yukarıdaki dört soru şu şekilde yanıtlanmıştır:

1. Bu araştırmada toplanan nitel ve nicel veriler eşit önem ve ağırlığa sahiptir.
2. Araştırmanın nitel ve nicel verileri eş zamanlı olarak toplanmıştır.
3. Araştırmanın nitel ve nicel verileri ayrı ayrı analiz edilmiştir.

4. Araştırmanın nitel ve nicel verileri yorumlama aşamasında ilişkilendirilmiştir.

## 2.2.Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliğini değerlendirmek amacıyla iki farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile programda ders veren öğretim elemanları araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunda ise yine 2013-2014 eğitim öğretim yılında Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile bu programda ders veren öğretim elemanları yer almaktadır. Katılımcıların sayısı dahil edildikleri veri toplama yöntemine göre farklılık gösterdiği için anket uygulaması ve görüşmeler başlıkları altında sınıflandırılmıştır (Çizelge 2).

Çizelge 2

*Veri Toplama Yöntemine Göre Katılımcıların Sayısı*

	Gazi Üniversitesi		Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	
	Öğretmen adayı	Öğretim elemanı	Öğretmen adayı	Öğretim elemanı
<b>Anket</b>	310	-	120	-
<b>Görüşme</b>	7	7	7	4

Çizelge 2'de belirtildiği üzere pedagojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan anket uygulamasına katılan öğretmen adaylarının sayısı Türkiye'de 310 iken Hollanda'da 120'dir. Öğretim elemanlarına ise anket uygulamamıştır. Programlarının içeriği ve öğrenme-öğretme sürecinin pedagojik alan bilgisi kazandırma açısından değerlendirilmesi amacıyla son sınıf öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesine katılan öğretmen adaylarının sayısı her iki ülkede de yedidir. Ayrıca aynı amaç doğrultusunda Türkiye'de yedi, Hollanda'da ise dört öğretim elemanı ile bireysel görüşme yapılmıştır.

Pedagojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde programda alınan ders sayısının etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla tüm sınıf düzeylerinde programa devam eden öğretmen adaylarından araştırmaya katılmaya gönüllü olanlara anket uygulanmıştır. Görüşme yapılacak katılımcıların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak program hakkında daha çok deneyime sahip olmaları gerekçesiyle son sınıfta okuyan öğretmen adayları ve öğretmen eğitimi konusunda en az beş yıl deneyimi olan öğretim elemanlarından gönüllü olarak görüş bildirmek isteyenler araştırmaya dahil edilmiştir. Tüm katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, her birine kodlar verilmiştir.

Anketin uygulandığı öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Çizelge 3'te sunulmaktadır.

Çizelge 3

*Anket Uygulanan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler*

		Cinsiyet		Ağırlıklı Not Ortalaması		TOPLAM
		Kadın	Erkek	3.00 ve üzeri	2.99 ve altı	
<b>Gazi Üniversitesi</b>	1.sınıf	55	6	36	25	61
	2.sınıf	73	13	37	49	86
	3.sınıf	77	16	37	56	93
	4.sınıf	59	11	39	31	70
<b>TOPLAM</b>		264	46	149	161	310
<b>%</b>		85.16	14.83	48.06	51.93	100
<b>Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi</b>	1.sınıf	34	36	19	51	70
	2.sınıf	15	10	24	1	25
	3.sınıf	12	3	13	2	15
	4.sınıf	8	2	8	2	10
<b>TOPLAM</b>		69	51	64	56	120
<b>%</b>		57.5	42.5	53.33	46.66	100

Çizelge 3 incelendiğinde her iki ülkede de araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında kadınların sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye'deki toplam 310 öğretmen adayının yarısından fazlası (%51.93) 2.99 ve altında ağırlıklı not ortalamasına sahipken, Hollanda'daki katılımcıların %53.33'ü 3.00 ve üzerinde ortalamaya sahiptir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımına bakıldığında ise Türkiye'de üçüncü ve dördüncü sınıfların katılımı daha fazla iken, Hollanda'da anket uygulaması yapılan öğretmen adaylarının sayısının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı görülmektedir. Bunun sebebi birinci sınıf sonunda yapılan sınavda başarısız olanların programa devam edememesi ve yine öğretmen olma kararından vazgeçerek



eğitimlerine devam etmeyen öğretmen adaylarının sayısının fazla olması olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla çizelgedeki sayılar katılım oranının yanı sıra gerçek sınıf mevcutları hakkında da bilgi vermektedir.

Bireysel görüşme yapılan öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler Çizelge 4'te verilmektedir.

Çizelge 4

*Bireysel Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler*

	Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik deneyimi- Öğretmen Eğitimsel deneyimi	Lisansüstü Eğitim Yapma Durumu	Verdikleri Dersler
<b>Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi</b>	H1	E	51	24-7 yıl	İngilizce Eğitiminde Yüksek Lisans	Fonetik, Kelime Öğretimi, Çeviri, Dil Becerilerinin Geliştirilmesi, İngiliz Edebiyatı Tarihi, Aksan ve Lehçe
	H2	K	52	25-5 yıl	Eğitim ve Özel Eğitimde Yüksek Lisans	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi, Öğrenme Güçlükleri, Genç Yetişkin Edebiyatı, Kültür Dersleri, Edebiyat Dersleri
	H3	E	47	0-23 yıl	İngilizce Eğitimi ve Eğitimde Yüksek Lisans	Dilbilgisi, Öğretim Bilgisi, İngilizce Öğretimi (Sosyokültürel Özellikler), Dil Becerilerinin Geliştirilmesi, Okul Deneyimi/Staj, Kelime Analizi
	H4	K	37	11-5 yıl	Eğitimde Yüksek Lisans	Dil Becerilerinin Gelişimi, Dilbilim, Dünyada İngilizce Konuşan Ülkeler, Kültür 2, Kültür 4, İngilizce Dilbilgisinin Öğretimi, Staj, Araştırma
<b>Gazi Üniversitesi</b>	H5	E	53	0-29 yıl	İngiliz Dili Eğitimi Alanında Doktora	Özel Öğretim Yöntemleri, Dil Becerilerinin Öğretimi, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması
	H6	E	38	12-9 yıl	İngilizce Öğretmenliği Alanında Doktora	Dil Edinimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Dil Becerilerinin Öğretimi, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması
	H7	E	60	0-25 yıl	İngiliz Dili Eğitimi Alanında Doktora	Anlambilim ve Dil Öğretimi, Kitle İletişiminde İngilizce
	H8	K	33	0-3,5 yıl	İngiliz Dili ve Eğitimi Alanında Doktora	Sözlü İletişim Becerileri, İleri Okuma ve Yazma, Etkili İletişim Becerileri, Dinleme ve Sesletim, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Sözcük Bilgisi

(devam ediyor)

Çizelge 4 (devam)

*Bireysel Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik deneyimi- Öğretmen Eğitimciliği deneyimi	Lisansüstü Eğitim Yapma Durumu	Verdikleri Dersler
H9	E	55	2,5-16 yıl	İngilizce Öğretmenliği Alanında Doktora	Dinleme ve Sesletim, Sözlü İletişim Becerileri, Etkili İletişim Becerileri, İleri Okuma ve Yazma, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Çeviri, Anlatım Becerileri, Dil Edinimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Dil Becerilerinin Öğretimi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Materyal İnceleme, Kitle İletişiminde İngilizce, Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması
H10	K	46	0-19 yıl	İngilizce Öğretmenliği Alanında Doktora	Bağlamsal Dilbilgisi, İleri Okuma ve Yazma, Etkili İletişim Becerileri, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Çeviri, Anlatım Becerileri, Sözcük Bilgisi, Dil Edinimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Dil Becerilerinin Öğretimi
H11	K	*	0-19 yıl	İngiliz Dili ve Edebiyatı Alanında Doktora	İngiliz Edebiyatı, Edebiyat ve Dil Öğretimi

\*Öğretim elemanı yaşını belirtmemiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde programlarının içeriği ve öğrenme-öğretme sürecinin pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği konusunda görüşme yapılan öğretim elemanlarının yaşlarının 37 ile 52 arasında değiştiği ve hepsinin eğitim alanında yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. En az beş yıl öğretmen eğitimcisi olarak deneyimi olan ikisi kadın, ikisi erkek toplam dört öğretim elemanından üçü, en az 11 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Gazi Üniversitesinde görüşme yapılan dördü erkek, üçü kadın toplam yedi öğretim elemanının yaşları ise 33 ile 60 arasında değişmektedir ve hepsi doktora eğitimini tamamlamıştır. Öğretmen eğitimcisi olarak deneyimleri 3.5 ile 29 yıl arasında değişen öğretim elemanlarından yalnızca ikisinin 12 ve 2.5 yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Ayrıca her iki üniversitedeki öğretim elemanlarının verdikleri derslerin çeşitliliğine bakıldığında programın tamamını pedagojik alan bilgisi kazandırması açısından değerlendirebilecek düzeyde deneyimleri olduğu anlaşılmaktadır.

Odak grup görüşmesine katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler ise Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5

*Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler*

	Kod	Cinsiyet	Anadili	Öğretmenlik Deneyimi	Yurt Dışı Deneyimi
<b>Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi</b>	Ö1	Kadın	Hollandaca	-	+
	Ö2	Erkek	Hollandaca	-	+
	Ö3	Kadın	Karayib Dili	-	+
	Ö4	Kadın	Hollandaca	+	+
	Ö5	Kadın	Hollandaca	-	+
	Ö6	Erkek	Hollandaca	-	+
	Ö7	Kadın	Hollandaca	-	+
<b>Gazi Üniversitesi</b>	Ö1	Kadın	Türkçe	+	+
	Ö2	Erkek	Türkçe	+	-
	Ö3	Erkek	Türkçe	+	-
	Ö4	Kadın	Türkçe	+	-
	Ö5	Kadın	Türkçe	-	-
	Ö6	Erkek	Türkçe	-	-
	Ö7	Kadın	Türkçe	-	-

İngilizce öğretmenliği lisans programlarının içeriği ve öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmek amacıyla biri Türkiye’de diğeri Hollanda’da son sınıfta öğrenim gören yedi İngilizce öğretmeni adayının oluşturduğu iki odak grupla yapılan görüşmelerde kadın katılımcıların sayısı erkeklerden daha fazladır. Gazi Üniversitesindeki öğretmen adaylarının tamamının ana dili Türkçe; Hollanda’daki öğretmen adaylarının ise biri hariç tamamının Hollandaca’dır. Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesindeki öğretmen adaylarının tamamı program kapsamında en az 14-15 hafta süre ile İngilizce konuşulan bir ülkede bulduklarını belirtirken, Gazi Üniversitesinden yalnızca bir öğretmen adayı iki yabancı ülkede toplam dokuz ay geçirdiğini ifade etmiştir. Türkiye’deki katılımcılardan dördü süresi bir ay ile bir öğretim dönemi arasında değişen sürelerde özel ders vererek veya dershanelerde yarı zamanlı çalışarak öğretmenlik deneyimi edindiklerini belirtmiş; Hollanda’daki katılımcılardan ise yalnızca biri ortaöğretim öğrencilerine bir dönem öğretmenlik yaptığını bildirmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularını yanıtlamak için veri toplama aracı olarak doküman analizi ölçüt formu, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

#### 2.1.1. Doküman Analizi Ölçüt Formu

Yıldırım ve Şimşek (2011)'in araştırılması hedeflenen olgu veya olgularla ilgili bilgilerin bulunduğu yazılı materyallerin incelenmesi olarak tanımladıkları doküman analizi yöntemiyle Türkiye ve Hollanda'da uygulanmakta olan İngilizce Öğretmenliği lisans programının içeriğiyle ilgili veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analizinde birinci araştırma sorusunun alt soruları doğrultusunda analiz ölçüt formu hazırlanmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Tezli Yüksek Lisans Programı 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde açılan "Öğretmen Eğitimi Programları" dersinde bir araya gelen iki program geliştirme uzmanı ile altı yüksek lisans öğrencisinin okulöncesi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği programlarının analizinde kullanmak üzere geliştirdikleri ölçütler bu araştırmada da kullanılmıştır:

- a. Derslerin bilgi kategorilerine (alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür) göre dağılımı
- b. Programın süresi ve alınması gereken kredi, AKTS ve/veya kredi ünitesi
- c. Derslerin dönemlere göre dağılımı
- d. Programın teori ve uygulama dengesi

#### 2.1.2. Anket

Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Cesur (2012) tarafından 5'li Likert tipinde geliştirilen "İngilizce öğretmeni adaylarının yeterliklerinin pedagojik alan bilgisi aracılığı ile incelenmesi" adlı anketi kullanılmıştır (Ek 1). Anketin birinci bölümünde cinsiyet, not ortalaması ve öğretim deneyimi gibi kişisel bilgilerle ilgili sorular yer almaktadır. Ardından İngilizce bilgisi, ders planlama bilgisi, öğrenenler hakkında bilgi, öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi ve değerlendirme bilgisi boyutlarını içeren pedagojik alan bilgisi yeterliğine ilişkin 48 maddenin bulunduğu ikinci bölüm; son olarak da ölçme araçlarının ne sıklıkla kullanıldığını belirlemek amacıyla 12 maddenin bulunduğu

üçüncü bölümle birlikte toplamda 60 madde yer almaktadır. Deneme uygulaması öncesinde ankette yer alan 68 maddeyle ilgili İngilizce Öğretmenliği bölümünden üç, Ölçme ve Değerlendirme bölümünden bir uzmanın görüşleri alınarak bazı maddeler değiştirilmiş, bazıları ise çıkarılmıştır. Ardından 112 İngilizce öğretmeni adayıyla deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulamasında anketle birlikte sekiz açık uçlu sorudan oluşan bir form verilmiş ve öğretmen adaylarının anketle ilgili görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Formdan elde edilen görüşler doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Pedagojik alan bilgisiyle ilgili 48 maddenin yer aldığı ikinci bölümün iç tutarlık katsayısı .95 olarak hesaplanmış ve .70'in üzerinde olduğu için ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ankette pedagojik alan bilgisinin bileşenleri olarak ele alınan İngilizce bilgisi, ders planlama bilgisi, öğrenenler hakkında bilgi, öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi ve değerlendirme bilgisi kategorilerine göre maddelerin dağılımı Çizelge 6'daki gibidir. Ölçme araçlarının kullanım sıklığıyla ilgili olan son 12 madde doğrudan pedagojik alan bilgisi ile ilgili olmadığı için araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

#### Çizelge 6

##### *Ankette Yer Alan Boyutlara Göre Maddelerin Dağılımı*

İngilizce bilgisi (knowledge of English)	Madde 1-13
Ders planlama bilgisi (knowledge of lesson planning)	Madde 14-20
Öğrenenler hakkında bilgi (knowledge of learners)	Madde 21-31
Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi (knowledge of teaching methods and techniques)	Madde 32-42
Değerlendirme bilgisi (knowledge of assessment)	Madde 43-48
Ölçme araçları kullanılma sıklığı	Madde 49-60

Cesur (2012)'un İngilizce öğretmeni adaylarının yeterliklerinin pedagojik alan bilgisi aracılığı ile incelenmesi amacıyla geliştirdiği anketin deneme uygulaması ve asıl uygulama Türkiye'deki İngilizce öğretmeni adaylarıyla yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında her iki ülkede uygulama yapılan öğretmen adaylarının ana dilinin İngilizce olmaması, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenmiş olmaları ve anketin geliştirildiği haliyle bir başka deyişle İngilizce olarak uygulanması uygun olduğundan

geliştirildiği sırada yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yeterli görülmüştür. Ortaya çıkabilecek sorunlara müdahale edebilmek amacıyla uygulamaların tamamı araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve katılımcılar anket sorularını yanıtlarken herhangi bir soru ya da sorunla karşılaşmamıştır.

### 2.1.3. Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adayı Görüşme Formu

Programların içeriği ve öğrenme öğretme sürecinin pedagojik alan bilgisi kazandırma açısından değerlendirilmesi amacıyla biri öğretim elemanları diğeri öğretmen adayları için hazırlanmış iki yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Ek 2 ve 3). Kişisel bilgilerle ilgili soruların bulunduğu birinci bölüm öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına göre ayrı ayrı düzenlenmiştir. İkinci bölümde araştırma kapsamında kullanılan ankette İngilizce bilgisi, ders planlama bilgisi, öğrenenler hakkında bilgi, öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi ve değerlendirme bilgisi olarak ele alınan pedagojik alan bilgisinin bileşenlerini içerecek şekilde oluşturulan sorular ise her iki görüşme formunda da aynı şekilde yer almaktadır.

Hollanda'daki uygulama öncesinde İngilizce olarak hazırlanan soruların araştırmanın amacına, İngilizceye ve teknik açıdan uygunluğu konusunda Türkiye'de Eğitimde Program Geliştirme alanında uzman iki ve Hollanda'da Yabancı Dil Eğitimi bölümünden bir uzmanın görüşüne başvurulmuş, soruların yapısıyla ilgili gerekli görülen düzeltmelerin ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ardından Türkiye'deki uygulama için görüşme soruları araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. İngilizce formu ile Türkçe'ye çevrilen formu yabancı dil uzmanı üç akademisyen tarafından incelenmiş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Görüşmeler öğretim elemanlarıyla bireysel, öğretmen adaylarıyla ise odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın Hollanda'daki çalışma grubundan görüşme ve anket aracılığıyla toplanmasına ihtiyaç duyulan veriler, araştırmacının ERASMUS Staj Hareketliliği kapsamında ülkede bulunduğu 2013 yılı Aralık ayında; Türkiye'deki çalışma grubundan ise 2014 yılı Mayıs ve Haziran aylarında toplanmıştır.

#### 2.1.4. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri kapsamında, Cesur (2012)'un "İngilizce Öğretmeni Adaylarının Yeterliklerinin Pedagojik Alan Bilgisi aracılığı ile İncelenmesi: Durum Çalışması" adlı doktora tezinde kullanmak üzere geliştirdiği "İngilizce öğretmeni adaylarının yeterliklerinin pedagojik alan bilgisi aracılığı ile incelenmesi" adlı anketin kullanılması için araştırmacıdan 2013 yılı Kasım ayında e-mail aracılığıyla izin alınmıştır (Ek 4). Ardından ilk olarak Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği lisans programı 1, 2, 3 ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Gazi Üniversitesinde gerekli izinler alındıktan sonra, 2014 yılı Mayıs ayının son haftasında İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına anket uygulanmıştır. Katılımcıların karşılaşabileceği herhangi bir soru ya da sorun olması durumunda müdahale edebilmek amacıyla iki ülkedeki uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır.

#### 2.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri doküman analizi ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının kapsamıyla ilgili ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasında seçilen üniversitelerde uygulanan İngilizce Öğretmenliği lisans programlarına ulaşılmış (Ek 5 ve 6) ve araştırmanın birinci sorusuna cevap bulmak için oluşturulan ölçüt formu kullanılmıştır.

Programların içeriği ve öğretme öğrenme sürecinin pedagojik alan bilgisi yeterliği kazandırma açısından değerlendirilmesi amacı doğrultusunda görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemi olan görüşmeler, doğrudan gözlemlenmesi kolay olmayan konularda yapılan araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir. Görüşme yöntemi, araştırılan konu ile ilgili insanların düşünceleri ve düşüncelerinin nedenleri, duygu, tutum ve hisleri hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Odak grup görüşmelerinde ise sorular, katılımcılar arasındaki etkileşim sonucunda yanıtlanmaktadır. Gruptan bir bireyin yanıtı diğerlerinin de o konuda düşünmesi ve görüşünü ifade etmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenlerden dolayı öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmesi, öğretim elemanlarıyla ise bireysel görüşmeler tercih edilmiştir.

Araştırma sorularından yola çıkarak hazırlanan görüşme soruları yöneltmeden önce katılımcılara programların içeriği hakkında bilgi veren formlar dağıtılmış, bu formlardan yararlanarak soruları yanıtlamaları istenmiştir (Ek 5 ve 6). Görüşmeler ortalama 40-60 dakika sürmüştür. Veri kaybını önlemek amacıyla tüm görüşmeler katılımcıların izinleri doğrultusunda ses formatında kaydedilmiştir. Hollanda'daki katılımcılarla 2013 yılı Aralık ayında, Türkiye'deki katılımcılarla ise 2014 yılı Haziran ayında görüşme yapılmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

### 2.1.5. Nicel Verilerin Analizi

Anketten elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS-Windows 20.0 programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yanıtlarına dayanarak ankette yer alan “İngilizce bilgisi”, “ders planlama bilgisi”, “öğrenenler hakkında bilgi”, “öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi” ve “değerlendirme bilgisi” boyutlarında bulunan 48 maddenin her birine katılımcıların katılma yüzdesi hesaplanmış, her boyuta ilişkin öğretmen adaylarının yeterlikleriyle ilgili görüşleri karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

### 2.1.6. Nitel Verilerin Analizi

Doküman incelemesinden ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İki ülkedeki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında yer alan dersler sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Her bir dönemde bulunan derslerin ait olduğu içerik kategorilerinin ağırlığı, derslerin sayısı, kapsamı ve teori-uygulama saatleri hakkında elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı incelendikten sonra aynı ölçütler doğrultusunda her iki programın tamamı karşılaştırmalı olarak incelenmiş, benzerlik ve farklılıklar yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmeleri ve öğretim elemanlarıyla yapılan bireysel görüşmeler ses formatında kaydedilmiş olduğundan öncelikle yazılı hale dönüştürülmüştür. Elde edilen verilerin betimsel analizinde Nvivo 10 nitel veri



analizi programı kullanılmıştır. Araştırma soruları ve görüşme sorularının doğrultusunda “İngilizce bilgisine katkı sağlayan dersler”, “Ders planlama bilgisine katkı sağlayan dersler”, “Öğrenenler hakkında bilgi kazandıran dersler”, “Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisine katkı sağlayan dersler”, “Değerlendirme bilgisine katkı sağlayan dersler”, “Öğrenme-öğretme sürecinin PAB gelişimine katkısı” şeklinde ana temalar belirlenmiştir. Bu temalar analiz sırasında “derslerin sayısı”, “derslerin kapsamı”, “derslerin dönemlere dağılımı”, “öğrenme-öğretme sürecindeki olumlu ve uygulamalar” ile “öneriler” şeklinde alt temalara ayrılmıştır.

Veriler öncelikle araştırmacının kendisi tarafından belirlenen temalar altında düzenlenmiştir. Öğretmen eğitimi konusunda çalışma yapan bir başka araştırmacı tarafından da öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmeleri ile her iki ülkeden birer öğretim elemanının görüşme kayıtları incelenmiş ve belirlenen temalar altında düzenlenmiştir. İki araştırmacının ayrı ayrı yaptığı analizlerin ardından görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın önerdiği formül kullanılmıştır:  $Güvenirlik = \frac{Görüş Birliği}{(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)}$

Dört görüşme için formüle dayalı olarak hesaplanan güvenirlilik katsayısı .81’dir. Miles ve Huberman (1994) tarafından .70’in üzerindeki değer yeterli kabul edildiği için görüşmelerden elde edilen veriler de güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca oluşturulan temalar ve yorumların desteklenmesi amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

## BÖLÜM 3

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde öncelikle araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına uygun başlıklar altında sunulmakta; ardından bulgular kendi içerisinde ve alan yazınla karşılaştırmalı olarak yorumlanmaktadır.

#### 3.1. BULGULAR

##### *3.1.1. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Kapsamı Nasıldır?*

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda Türkiye’de Gazi Üniversitesi, Hollanda’da Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi örneklerinde uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans programlarının kapsamı derslerin bilgi kategorilerine (alan bilgisi, meslek bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve genel kültür) göre dağılımı, sayısı, dönemlere göre dağılımı, teori-uygulama dengesi ölçütlerine göre incelenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda her iki program öncelikle sınıf düzeylerine göre incelenmiş ardından içeriğin tamamına ilişkin genel değerlendirme yapılmıştır.

##### *3.1.1.a. Gazi Üniversitesi (GÜ) İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı*

Türkiye’de sekiz yarıyla ayrılmış dört yıllık eğitim süresince İngilizce Öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının mezun olabilmeleri için toplam 159 kredilik 58 dersi başarıyla tamamlamış olması gerekmektedir. Programda yer alan 58 ders alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi olmak üzere üç kategoride bulunmaktadır. Alan bilgisi derslerinin sayısı 34, meslek bilgisi derslerinin 13, genel kültür derslerinin ise 11’dir. Bu üç kategoride

bulunan toplam 175 saatlik derslerin 143 saati (%81.7) teorik olarak belirlenmiş, 32 saati (%18.3) de uygulamaya ayrılmıştır.

Çizelge 7

*GÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Birinci Sınıf Dersleri*

Bilgi Kategorisi	1. YARIYIL				Bilgi Kategorisi	2. YARIYIL			
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
AB	Bağlamsal Dilbilgisi I	3	0	3	AB	Bağlamsal Dilbilgisi II	3	0	3
AB	İleri Okuma ve Yazma I	3	0	3	AB	İleri Okuma ve Yazma II	3	0	3
AB	Dinleme ve Sesletim I	3	0	3	AB	Dinleme ve Sesletim II	3	0	3
AB	Sözlü İletişim Becerileri I	3	0	3	AB	Sözlü İletişim Becerileri II	3	0	3
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	AB	Sözcük Bilgisi	3	0	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Etkili İletişim Becerileri	3	0	3	GK	Bilgisayar II	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>Toplam</b>		<b>22</b>	<b>2</b>	<b>23</b>	<b>Toplam</b>		<b>22</b>	<b>2</b>	<b>23</b>

AB: alan bilgisi; MB: meslek bilgisi; GK: genel kültür

Türkiye’deki İngilizce öğretmenliği lisans programının ilk yılında yer alan dersler incelendiğinde toplam 16 dersin yarısından fazlasının (%56.25) alan bilgisi, %31.25’inin genel kültür, %12.5’inin de meslek bilgisi kategorisinde bulunduğu görülmektedir. Derslerin içeriklerine bakıldığında dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi yabancı dil becerileri ve dil bilgisiyle ilgili derslere daha fazla ağırlık verildiği ve iki dönemlik süre ayrıldığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında tüm öğretmen eğitimi programlarında bulunması gereken derslerden “Türkçe” ve “Bilgisayar” dersleri ile meslek bilgisiyle ilgili temel derslerden “Eğitim Bilimine Giriş” ve “Eğitim Psikolojisi” dersleri programda yer almaktadır. Birinci sınıf derslerinden sadece “Bilgisayar” dersinin haftada 2 saat uygulaması bulunurken diğer derslerin tamamı teoriktir. Buna dayanarak birinci sınıf derslerinin daha çok teorik olarak verildiği, uygulamaya ayrılan zamanın çok düşük (%8.3) olduğu söylenebilir.

Çizelge 8

## GÜ İngilizce Öğretmenliği Programı İkinci Sınıf Dersleri

3.YARIYIL					4. YARIYIL				
Bilgi Kategorisi	DERSİN ADI	T	U	K	Bilgi Kategorisi	DERSİN ADI	T	U	K
AB	İngiliz Edebiyatı I	3	0	3	AB	İngiliz Edebiyatı II	3	0	3
AB	Dilbilim I	3	0	3	AB	Dilbilim II	3	0	3
AB	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	3	0	3	AB	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	3	0	3
AB	İngilizce-Türkçe Çeviri	3	0	3	AB	Dil Edinimi	3	0	3
AB	Anlatım Becerileri	3	0	3	GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>Toplam</b>		<b>18</b>	<b>4</b>	<b>20</b>

AB: alan bilgisi; MB: meslek bilgisi; GK: genel kültür

İkinci yıldaki derslerin %64'ü alan bilgisi, %14'ü genel kültür, %22'si ise meslek bilgisi kategorisinde bulunmaktadır. Alan bilgisi kategorisinde bulunan derslerden “İngiliz Edebiyatı”, “İngilizce-Türkçe çeviri” ve “Anlatım Becerileri” öğretmen adaylarının yabancı dil bilgilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” ve “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” derslerinde öğretmen adaylarına öğretimle ilgili genel bilgiler verilirken “Dilbilim”, “İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar”, “Dil Edinimi” ve “Özel Öğretim Yöntemleri” derslerinde ise alana özgü olarak “yabancı dil nasıl öğrenilir?” ve “yabancı dil nasıl öğretilir?” sorularının yanıtlanması amaçlanmaktadır. Bunların dışında “Türk Eğitim Tarihi” ve “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” derslerinde öğretmen adaylarının genel kültür gelişimleri desteklenmektedir. İkinci sınıftaki derslerden “Özel Öğretim Yöntemleri” ve “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dışındaki derslerinin uygulama saati bulunmamaktadır. Derslerin teori ve uygulama saatleri karşılaştırıldığında %90.4 oranla teorik saatlerin daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Çizelge 9

## GÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Üçüncü Sınıf Dersleri

5.YARIYIL					6. YARIYIL				
Bilgi Kategorisi	DERSİN ADI	T	U	K	Bilgi Kategorisi	DERSİN ADI	T	U	K
AB	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	2	2	3	AB	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	2	2	3
AB	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	AB	Türkçe- İngilizce Çeviri	3	0	3
AB	Dil Becerilerinin Öğretimi I	2	2	3	AB	Dil Becerilerinin Öğretimi II	2	2	3
AB	Edebiyat ve Dil Öğretimi I	3	0	3	AB	Edebiyat ve Dil Öğretimi II	3	0	3
AB	İkinci Yabancı Dil I	2	0	2	AB	İkinci Yabancı Dil II	2	0	2
GK	Drama	2	2	3	GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>Toplam</b>		<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>

AB: alan bilgisi; MB: meslek bilgisi; GK: genel kültür

Üçüncü sınıftaki derslerin içerik kategorilerine göre dağılımı incelendiğinde yaklaşık %72'si alan bilgisi derslerinden oluşurken genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin oranının eşit olduğu (%14) görülmektedir. Alan bilgisi derslerinden “İkinci Yabancı Dil” dersi dışındaki “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi”, “Özel Öğretim Yöntemleri”, “Dil Becerilerinin Öğretimi” ve “Edebiyat ve Dil Öğretimi” derslerinde yabancı dil ve kültürün nasıl öğretileceğine ağırlık verilmekte ve bu dersler beşinci ve altıncı olmak üzere iki dönemde bulunmaktadır. Meslek bilgisi derslerinde sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme konularına değinilmekte; genel kültür derslerinden “Drama” dersinde öğretmen adaylarının eğitim amaçlarına uygun eğitici drama uygulamalarıyla ilgili bilgi edinmesi amaçlanmaktadır. “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinde ise öğretmen adayları tarafından toplumun güncel sorunları belirlenmekte ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlanmaktadır. Derslerin teori ve uygulama saatleri karşılaştırıldığında uygulama saatleri birinci ve ikinci sınıfa göre arttığı (%31); ancak bu oranın yine de fazla (%69) olduğu görülmektedir.

Çizelge 10

## GÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıf Dersleri

7.YARIYIL					8. YARIYIL				
Bilgi Kategorisi	DERSİN ADI	T	U	K	Bilgi Kategorisi	DERSİN ADI	T	U	K
AB	Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	3	0	3	AB	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
AB	İkinci Yabancı Dil III	2	0	2	AB	Seçmeli II (Edimbilim ve Dil Öğretimi) (Anlambilim ve Dil Öğretimi)	2	0	2
AB	Seçmeli I (Kitle İletişiminde İngilizce)	2	0	2	AB	Seçmeli III (Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi) (Söylem Çözümlemesi)	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3	MB	Karşılaştırmalı Eğitim	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Eğitim	2	0	2	MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

AB: alan bilgisi; MB: meslek bilgisi; GK: genel kültür

Dördüncü sınıfta yer alan derslerden alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin oranı %43, genel kültür derslerinin oranı ise %14'tür. Bu oranlara bakılarak programın son sınıfında derslerin içerik kategorilerine dağılımının daha dengeli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İlk üç yıldan farklı olarak son sınıftaki alan bilgisi derslerinin çoğu seçmelidir. Seçmeli olarak sunulan derslerin içeriğinde edimbilim, anlambilim, sosyodilbilim, söylem çözümlemesi gibi çeşitli unsurların dil öğretimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve kitle iletişim araçlarında kullanılan İngilizce'deki özel dil unsurlardan yararlanma ve onları kullanma becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Ayrıca zorunlu alan bilgisi

dersleri içerisinde bulunan “İkinci Yabancı Dil” dersi devam etmekte; ikinci ve üçüncü sınıfta genel olarak değinilen ölçme değerlendirme ile materyal tasarımı dersleri son sınıfta yabancı dil öğretimine özgü olarak tekrar ele alınmaktadır.

Meslek bilgisi kategorisinde teorik olarak verilen “Rehberlik”, “Özel Eğitim”, “Karşılaştırmalı Eğitim” ve “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” derslerinin yanı sıra uygulama saati de bulunan “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri yer almaktadır. İlk dönemdeki “Okul Deneyimi” dersi kapsamında Öğretmenlik Uygulaması dersine temel oluşturmak amacıyla öğretimde soru sorma, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, çeşitli yönlerden bir öğrencinin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, dersi planlama, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışmaları, sınıf organizasyonu, çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içinde mikro öğretim uygulamaları bulunmaktadır. Öğretmenlik uygulamasında ise haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (en az 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi ve belirli bir dersi planlı bir biçimde öğretim deneyimi kazanmaları amaçlanmaktadır. Genel kültür dersi olarak ise yine tüm öğretmen eğitimi programlarında bulunması gereken derslerden biri olan “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi” dersi her iki dönemde de yer almaktadır. Son sınıftaki derslerden sadece okullarda yapılan staj faaliyetlerine uygulama saati ayrılmıştır ve tüm ders saatleri içerisindeki oranı %25’tir. Dolayısıyla derslerin yine daha çok teorik olarak verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Programın tamamı incelendiğinde alan bilgisi kategorisinde yer alan toplam 34 dersin üçünün seçmeli, diğer 31 dersin ise zorunlu olarak alındığı ve diğer içerik kategorileriyle karşılaştırıldığında alan bilgisi derslerinin oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Derslerin dönemlere göre dağılımı incelendiğinde birinci ve ikinci sınıfta dokuz alan bilgisi dersi olduğu (%26.4), özellikle üçüncü sınıfta ders sayısının yoğunlaştığı (%29.4), dördüncü (%17.6) sınıfta ise toplamda altı dersin yer aldığı görülmektedir. Alan bilgisi derslerinden “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi”, “Özel Öğretim Yöntemleri” ve “Dil Becerilerinin Öğretimi” derslerinin ikişer saatlik uygulaması mevcutken diğer derslerin uygulama saati bulunmamaktadır. Programın tamamında alan bilgisi derslerinin teori ve uygulama dengesine bakıldığında ise toplam ders saatinin %90’ının teorik olduğu, %10’unun ise uygulamaya ayrıldığı anlaşılmaktadır. Bu

oranlar alan bilgisi derslerinin teori ağırlıklı işlendiğini, uygulamaya sadece üçüncü sınıfta ve çok az yer verildiğini göstermektedir.

Meslek bilgisi kategorisinde toplam 13 ders yer almakta ve tamamı zorunlu olarak alınmaktadır. Bu derslerin dönemlere göre dağılımına bakıldığında ilk üç yılda her dönem bir ya da iki dersin yer aldığı ve ders sayılarının programın sonlarına doğru arttığı görülmektedir. Meslek bilgisi dersleri arasında uygulama saati olan dört ders bulunmaktadır: “Özel Öğretim Yöntemleri”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı”, “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması”. Teori ve uygulama dengesine bakıldığında ise toplam ders saatinin yaklaşık %68’inin teorik, %32’sinin ise uygulamalı olduğu anlaşılmaktadır. Bu oranlar, meslek bilgisi derslerinin uygulama saatlerinin diğer içerik kategorilerine göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretimin nasıl yapılacağına ilişkin konularda öğretmen adaylarının uygulama yaparak eğitilmelerine olanak sağlaması açısından olumlu olmasına rağmen kendi içindeki dağılımı değerlendirildiğinde yine teoriye daha çok ağırlık verildiğini göstermektedir.

Genel kültür kategorisinde ise tamamı zorunlu olarak alınan toplam 11 ders yer almaktadır. Bu derslerin dönemlere göre dağılımı incelendiğinde birinci yılda beş genel kültür dersi bulunurken, diğer yıllarda her yarıyılıda sadece bir genel kültür dersinin yer aldığı ve ders sayılarının programın sonlarına doğru giderek azaldığı görülmektedir. Programdaki diğer içerik kategorilerine göre genel kültür dersleri daha düşük bir orana (%18.9) sahiptir. Derslerin teori ve uygulama dengesiyle ilgili olarak toplam ders saatinin %73.3’ünün teorik olduğu, %26.7’sinin ise uygulamaya ayrıldığı görülmektedir. Bu oranlar değerlendirildiğinde genel kültür derslerinin de daha çok teorik olarak yürütüldüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Genel kültür dersleri arasında sadece “Bilgisayar”, “Drama” ve “Topluma Hizmet Uygulamaları” derslerinin ikişer saatlik uygulama saati bulunmaktadır.

### *3.1.1.b. Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (WUBÜ) İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı*

Araştırma kapsamında incelenen Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi’nde bir öğretim yılı dört döneme ayrılmakta ve İngilizce Öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının mezun olabilmeleri için dört yıl süreli toplam 240 kredilik 55 alan bilgisi ve meslek bilgisi dersi ile bu



kategorilere dahil edilmeyen bir de yan alan dersini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Programda yer alan 55 dersin 34'ü alan bilgisi, 21'i ise meslek bilgisi kategorisinde bulunmaktadır. Bu iki kategoride bulunan derslerin saatleri teorik ve uygulamalı olarak ayrılmamıştır.

### Çizelge 11

#### *WUBÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Birinci Sınıf Dersleri*

1. YARIYIL			2. YARIYIL		
Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	Kredi	Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	Kredi
MB	Kariyer Rehberliği 1a	2	AB	Kariyer Rehberliği 1b	2
MB	Eğitim Bilimleri 1	3	MB	Eğitim Bilimleri 2	3
AB	Öğretim Yöntemleri - İngilizce 1	3	MB	Staj Eğitimi 1	6
AB	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi 1	4	MB	Drama 1	3
AB	Kültür 1: İngilizce Konuşulan Ülkelerle İlgili Okuma	6	AB	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi 2	4
AB	Dilbilim 1: Dilbilim	3	AB	Kültür 2: Edebiyat	3
AB	Dilbilim 2: Ses Bilgisi	3	AB	Dilbilim 4: Dilbilgisi & Çeviri	3
AB	Dilbilim 3: Dil Farkındalığı	3	AB	İYOÖ 1: İngilizce Konuşulan Ülkeler	1
AB	İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (İYOÖ) 1: İngilizce Konuşulan Ülkeler	2	AB	İYOÖ 2: Kelime Bilgisi	1
AB	İYOÖ 2: Kelime Bilgisi	2	AB	İYOÖ 3: İngilizce Sınıfında Drama	3
<b>Toplam</b>		<b>31</b>	<b>Toplam</b>		<b>29</b>

AB: alan bilgisi; MB: meslek bilgisi

Birinci sınıfta yer alan derslerin büyük çoğunluğu (%75) alan bilgisi kategorisinde bulunmaktadır. Meslek bilgisi adı altında toplam beş ders (%25) yer almaktadır: “Kariyer Rehberliği”, “Eğitim Bilimleri 1 ve 2”, “Staj Eğitimi 1” ve “Drama”. Eğitimleri sırasındaki ilerlemeleri, motivasyon düzeyleri gibi konuların tartışıldığı “Kariyer Rehberliği” dersinde öğretmen adaylarına mesleki rehberlik konusunda destek sağlanmaktadır. “Eğitim Bilimleri” derslerinde ise genel olarak öğrenme, öğretme kavramları, kuram ve yaklaşımları gibi konular ele alınmaktadır. Bu iki ders birinci sınıfta başlamak üzere program boyunca her yılda bulunmaktadır. Eğitim Bilimleri 1’in içeriğinde Hollanda eğitim sistemi; Eğitim

Bilimleri 2'nin içeriğinde ise öğrenme kuramları bulunmaktadır. Drama dersinde ise öğretmen adaylarının duygularını kontrol edebilme, değiştirebilme, düşüncelerini ifade edebilme, konuşarak iletişim kurabilme gibi yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Tüm öğretmen eğitimi programlarında alınması gereken bu derslerde öğretim dili Hollandaca'dır.

Birinci sınıfın ikinci dönemindeki altı kredilik "Staj Eğitimi" dersiyle başlayan okul uygulamaları programda farklı sürelerde; ancak her yıl bulunmaktadır. Ders kapsamında öğretmen adayları uygulama okullarında haftada bir gün olmak üzere 10 hafta geçirmektedir. Kendilerinden öncelikle uygulama okulundaki öğretmenlerle (mentor) ilgili gözlem yapmaları, sonrasında ise yaklaşık 10 dakikalık öğretim uygulamaları yapmaları beklenmektedir. İstekleri doğrultusunda daha uzun sürede ders verebilmeleri mümkün olmakla birlikte zorunlu değildir. Burada asıl amaç öğretmen adaylarının mesleği tanımaları ve programa devam edip edemeyeceklerine karar vermelerini sağlamaktır.

Alan bilgisi kategorisindeki derslerin bir kısmı doğrudan bir kısmı da dolaylı olarak öğretmen adaylarının yabancı dil ve kültür hakkında bilgi edinmeleri ve kendilerini geliştirmeye yöneliktir. "Dil Becerilerinin Geliştirilmesi" ile "Dilbilim 1, 2, 3, 4" dersleri doğrudan yabancı dil bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlarken tüm yıl boyunca devam eden Kültür 1 ve 2 dersleri İngilizce konuşulan ülkeler ve edebiyat hakkında öğretmen adaylarının kültürel gelişimini desteklemektedir. Dil Becerilerinin Geliştirilmesi 1 ve 2, öğretmen adaylarının konuşma, yazma, okuma, dinleme becerileri ile kelime bilgisini Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre B1 düzeyinde geliştirmeyi amaçlamaktadır. "İYOÖ 1, 2, 3"te ise dilin kültür ve kelime bilgisi unsurlarının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere nasıl öğretileceği; "Öğretim Yöntemleri 1 ve 2" derslerinde de Marzano'nun öğrenme boyutları, yabancı dil edinimi teori ve yaklaşımları, İngilizce öğretimi sırasında kullanılacak yöntemler, ders planı hazırlama ve test geliştirme konuları ele alınmaktadır. Yıl boyunca alınan 60 kredilik dersler ilk dönem 33 ve ikinci dönem 29 kredi olacak şekilde dengeli dağılmaktadır.

## Çizelge 12

## WUBÜ İngilizce Öğretmenliği Programı İkinci Sınıf Dersleri

3. YARIYIL			4. YARIYIL		
Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	Kredi	Bilgi Kategorisi	Dersin Adı	Kredi
MB	Kariyer Rehberliği 2	2	MB	Eğitim Bilimleri 3	3
MB	Staj Eğitimi 2a	4	MB	Staj Eğitimi 2b	4
MB	Staj Eğitimi 2 - Araştırma	2	MB	Staj Eğitimi 2- Uluslararası	2
MB	Drama 2	3	MB	Din ve Felsefe 1	3
AB	Öğretim Yöntemleri - İngilizce 2	3	AB	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi 4	10
AB	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi 3	3	AB	Kültür 5: İngilizce Konuşulan Ülkeler	7
AB	Kültür 3: Okuma	3	<b>Toplam</b>		<b>29</b>
AB	Kültür 4: Genç Yetişkin Edebiyatı	4			
AB	Dilbilim 5: Dilbilgisi	3			
AB	İYOÖ 4: Okul Dilbilgisi	4			
<b>Toplam</b>		<b>31</b>			

AB: alan bilgisi; MB: meslek bilgisi

İkinci sınıfta alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin sayısı eşit olmakla birlikte ikinci sınıfın ikinci yarıyılında meslek bilgisi derslerinin oranının (%67) alan bilgisi derslerinden (%33) fazla olduğu dikkati çekmektedir. Birinci sınıftaki “Kariyer Rehberliği”, “Eğitim Bilimleri”, “Staj Eğitimi” ve “Drama” derslerinin yanı sıra “Din ve Felsefe” dersi de meslek bilgisi kategorisinde bulunmaktadır. Dünya dinleri, ahlak ve etik konularının ele alındığı bu derste öğretmen adaylarının çok kültürlü ve çok inanışlı toplumda kendi yerlerinin farkına varmaları ve farklı görüşleri kabul etmeyi öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Eğitim Bilimleri 3 dersinde öğretmenin rolleri, grup yönetimi ve grup dinamikleri incelenmektedir. İkinci sınıfta da devam eden staj eğitimi çalışmalarının bir bölümü olarak ikinci dönemde öğretmen adayları İngilizce konuşulan yabancı bir ülkede yaklaşık 14-15 hafta bulunmaktadırlar. Buradaki amaç doğal ortamda öğretmen adaylarının dil becerilerini ve kültürel bilgilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Yurtdışında geçirdikleri sürede eğitim kurumları ve dille ilgili seçecekleri konularda araştırma yapmaları gereken ödevler hazırlamaları istenmektedir.

Birinci sınıftaki alan bilgisi derslerinden “Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” ile “Öğretim Yöntemleri” dersi ikinci sınıfta devam ederken “Dilbilim” dersinde öğretmen adaylarının dilbilgisi yeterlikleri; “İYOÖ 4”te okullarda dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine dair bilgi ve beceriler geliştirilmektedir.

Dil Becerilerinin Geliştirilmesi 3 ve 4’te özellikle konuşma ve akademik yazma becerilerinin B2 düzeyinde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. “Kültür 3 ve 4”te öğretmen adaylarının yabancı dilde okuma becerileri geliştirilmekte, öğretim yapacakları gruba yönelik edebi eserler hakkında öğretmen adaylarının bilgi edinmeleri ve bu eserlerin İngilizce öğretiminde nasıl kullanılacağını tartışmaları sağlanmaktadır. “Kültür 5”te ise İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel özellikleri incelenmeye devam edilmektedir. İkinci dönemde öğretmen adaylarının bir süre yurt dışında staj uygulamasında bulunmaları sebebiyle daha az sayıda ders yer almasına rağmen her iki dönemdeki derslerin toplam kredileri birinci dönem 31, ikinci dönem 29 olacak şekilde dengelenmiştir.

### Çizelge 13

#### *WUBÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Üçüncü Sınıf Dersleri*

<b>3. YIL</b>		
<b>Bilgi Kategorisi</b>	<b>Dersin Adı</b>	<b>Kredi</b>
<b>MB</b>	Kariyer Rehberliği 3	2
<b>MB</b>	Eğitim Bilimleri 4	3
<b>AB</b>	Staj Eğitimi 3	8
<b>MB</b>	Drama 3	3
<b>AB</b>	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi 5	4
<b>AB</b>	Genel Dilbilim	3
<b>AB</b>	İYOÖ 5: Öğrenme Güçlükleri	4
<b>AB</b>	İYOÖ 6: Konuşma ve Sesletim	3
	Free minor/Yan alan	30
<b>Toplam</b>		<b>60</b>

AB: alan bilgisi; MB: meslek bilgisi

Üçüncü sınıfta alınması gereken beş alan bilgisi ve üç meslek bilgisi olmak üzere toplam sekiz dersin yanı sıra bir de 30 kredilik yan alan bulunmaktadır. Bu derslerin toplam kredi sayısı ise yine 60’tır. Meslek bilgisi derslerinden “Kariyer Rehberliği”, “Eğitim Bilimleri” ve “Drama” üçüncü sınıfta da devam etmektedir. Alan bilgisi derslerinden “Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” ve “Dilbilim” dersleri de devam etmekte, İngilizcenin yabancı olarak öğretilmesiyle ilgili olan “İYOÖ 5

ve 6'nın kapsamında konuşma ve sesletim becerilerinin öğretimi ile öğrencilerin sahip olabilecekleri öğrenme güçlüklerinin neler olduğu ve neler yapılması gerektiğiyle ilgili öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi yer almaktadır. Eğitim Bilimleri 4'te ölçme değerlendirme kuramları ele alınmaktadır. Dil Becerilerinin Geliştirilmesi 5'te ise öğretmen adaylarının dil becerileri yeterliklerinin C1 düzeyine çıkarılması amaçlanmaktadır. Önceki sınıf düzeylerinde de bulunan "Staj Eğitimi" üçüncü sınıfta devam etmekte; ancak meslek bilgisi kategorisinde değil alan bilgisi kategorisinde bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının okulda uygulama için geçirdiği süre birinci ve ikinci sınıfa göre daha fazladır.

Yan alan uygulamasında öğretmen adayları kendi kurumlarında ya da akredite edilen bir başka kurumda kendi alanlarında ya da Almanca, Fransızca, özel eğitim, matematik gibi pek çok alanda 30 kredi olması koşuluyla eğitim alabilmektedirler. Dilerlerse lisans programını devam ettirirken öğretmenlik sertifikalarını ikinci dereceye yükseltebilirler. Ayrıca yan alan eğitimini Hollanda dışında bir ülkedeki yükseköğretim kurumundan alabilmeleri de mümkündür.

#### Çizelge 14

##### *WUBÜ İngilizce Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıf Dersleri*

<b>4. YIL</b>		
<b>Bilgi Kategorisi</b>	<b>Dersin Adı</b>	<b>Kredi</b>
<b>MB</b>	Kariyer Rehberliği 4	2
<b>MB</b>	Eğitim Bilimleri 5	3
<b>MB</b>	Din ve Felsefe 2	3
<b>MB</b>	Son Dönem Staj Uygulaması	21
<b>MB</b>	Aksiyon Araştırması	6
<b>AB</b>	İngilizce Öğretmenliği Bilgi Alanları	1
<b>AB</b>	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi 6	4
<b>AB</b>	Kültür 6: İngiliz Edebiyatı Tarihi	5
<b>AB</b>	İYOÖ 7: Öğretim Programı	6
<b>AB</b>	Program Dışı Uygulamalar	5
<b>AB</b>	Araştırma	4
<b>Toplam</b>		<b>60</b>

AB: alan bilgisi; MB: meslek bilgisi

Son sınıfta yer alan alan bilgisi (%55) ve meslek bilgisi (%45) derslerinin oranı birbirine oldukça yakındır ve derslerin toplam kredi sayısı 60'tır. Üçüncü sınıftaki meslek bilgisi derslerinden “Kariyer Rehberliği”, “Eğitim Bilimleri”, “Staj Eğitimi” ve ikinci sınıfın ikinci döneminde alınan “Din ve Felsefe” dersleri dördüncü sınıfta da devam etmektedir; ayrıca dördüncü sınıfta bu derslere altı kredilik “Aksiyon Araştırması” dersi eklenmiştir. İkinci sınıftaki staj eğitiminden itibaren okullardaki uygulamalarla öğretim deneyimlerinin artırılmasının yanı sıra araştırma becerilerinin de geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Birinci yıldan itibaren devam eden Eğitim Bilimleri dersinin dördüncü sınıftaki içeriğinde mentorluk, öğrenci danışmanlığı, veli-öğretmen iletişimi gibi konular bulunmaktadır.

Alan bilgisi derslerinde ise doğrudan dil gelişimiyle ilgili “Dil Becerilerin Geliştirilmesi” dersi devam ederken kültür dersinde “İngiliz Edebiyatı Tarihi” incelenmektedir. Yabancı dil öğretiminde etkili olan unsurlardan öğretim programı “İYOÖ 7”de ele alınmakta, bunların dışında beş kredilik program dışı uygulamalar ile yabancı dil ya da eğitimle ilgili bir konuda araştırma yapılmasının amaçlandığı dört kredilik “Araştırma” dersi programda yer almaktadır. Program dışı uygulamalarda ise öğretmen adayları İngilizce ile ilgili olmak koşuluyla lise öğrencileri için oluşturulan yabancı dil köylerinde yardımcı olmak, İngilizce öğretmenliği bölümündeki birinci sınıf öğrencilerine rehberlik yapmak gibi program dışı toplam üç uygulama yapmaktadırlar. “İngilizce Öğretmenliği Bilgi Alanları” ise ulusal düzeyde İngilizce öğretmenliği programları için belirlenen bilgi alanlarına ilişkin standartlara ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek amacıyla, son sınıftaki öğretmen adaylarına dil bilgisi ve sosyokültürel özellikler hakkında sınav uygulamasını içermektedir.

Programın tamamı incelendiğinde alan bilgisi kategorisinde yer alan toplam 129 kredilik derslerin oranının (%61.8) meslek bilgisi derslerinden (%38.2) daha fazla olduğu görülmektedir. Derslerin dönemlere göre dağılımı incelendiğinde birinci sınıfta 15 olan alan bilgisi ders sayısının ve ikinci sınıfta sekiz, üçüncü sınıfta beş, dördüncü sınıfta ise altı olduğu görülmektedir. Buna göre birinci sınıfta ağırlığı daha fazla olan alan bilgisi derslerinin programın sonlarına doğru azaldığı ve oranının meslek bilgisi kategorisiyle yaklaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Derslerin içerikleri ise genel olarak yabancı dil ve kültür

bilgisini geliştirmeye yöneliktir ve öğretmen adaylarının bu alanlardaki gelişimi birinci sınıftan başlamak üzere son sınıfa kadar desteklenmektedir.

Meslek bilgisi kategorisinde toplam 21 ders yer almaktadır ve bu derslerin kredi sayısı 83'tür. Derslerin dönemlere göre dağılımına bakıldığında birinci ve dördüncü sınıfta beş meslek bilgisi dersinin bulunduğu, en fazla meslek bilgisi dersinin ikinci sınıfta alındığı ve en az olarak üçüncü sınıfta üç dersin yer aldığı görülmektedir. Meslek bilgisi derslerinin büyük bir oranı (%51.64) staj eğitimine ayrılmıştır. Birinci sınıfın ikinci döneminde başlayan okul uygulamalarının süresi ve öğretmen adaylarının sorumlulukları sınıf düzeyi ilerledikçe artmaktadır. Birinci sınıfta sadece gözlem ve yaklaşık 10 dakikalık sunumları içeren haftada bir gün olmak üzere 10 hafta süren uygulamalar ikinci sınıfta da aynı süredeyken üçüncü sınıfta artmakta ve son sınıfta yaklaşık altı ay sürmektedir. Ayrıca, uygulama süresine paralel olarak öğretmen adaylarının sorumlulukları da artmaktadır. Dördüncü sınıfta beş aydan fazla süreli olmamak koşuluyla öğretmen adayları bir okulla anlaşma yapıp yarı zamanlı öğretmenlik yapabilmektedir ve anlaşma yaptığı okulda diğer öğretmenlerle aynı sorumluluklara sahip olmaktadır.

### ***3.1.2. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?***

İkinci araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla 5'li Likert tipinde (1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) geliştirilen anket yoluyla toplanan veriler SPSS 21 paket programıyla analiz edilmiş ve her bir maddeye katılım düzeyinin istatistiksel olarak yüzde (%) dağılım hesapları yapılmıştır. İngilizce öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşleri anketin boyutları olarak ele alınan "İngilizce Bilgisi", "Ders Planlama Bilgisi", "Öğrenenler Hakkında Bilgi", "Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi" ve "Değerlendirme Bilgisi" kategorilerine göre gruplandırılmıştır. Her bir kategoriye ilişkin görüşler öncelikle ülkeler arasında, ardından her ülke içerisinde sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak çizelgelerde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Çizelge 15

*Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının "İngilizce Bilgisi" Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %
1. Sesbilim bilgimi öğrencilerin İngilizcede konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanabilirim	1	0	3.5	11.7	28.1	39.2	<b>50.3</b>	<b>44.2</b>	17.1	5
2. Biçimbilim bilgimi öğrencilerin İngilizcede konuşma ve okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanabilirim	2.9	0	3.9	7.5	28.7	45	<b>50</b>	<b>44.2</b>	14.5	3.3
3. Sözdizim bilgimi öğrencilerin İngilizce yazı ve konuşma dilini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanabilirim	1	0	3.9	7.5	23.9	30	<b>51.6</b>	<b>55</b>	19.7	7.5
4. Anlambilim bilgimi öğrencilerin çeşitli İngilizce kelimeleri kullanmasına yardımcı olmak amacıyla kullanabilirim	3	0	2.6	4.2	24.2	24.2	<b>51.9</b>	<b>60.8</b>	21	10.8
5. Edimbilim bilgimi öğrencilerin etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmak için kullanabilirim	1	0	1.9	5.8	24.2	27.5	<b>52.9</b>	<b>51.7</b>	20	15
6. İyi bir İngilizce bilgisine sahibim.	1	0	3.9	0	34.2	9.2	<b>48.4</b>	<b>56.7</b>	12.6	34.2
7. Açık ve etkili bir iletişim kurmak amacıyla İngilizce konuşabilirim	3	0	8.7	0	<b>39.7</b>	3.3	<b>39.4</b>	42.5	11.9	<b>54.2</b>
8. İngilizce konferanslar, radyo ve televizyon konuşmalarını anlamak benim için kolaydır	0.6	8	5.5	0	<b>41.6</b>	2.5	<b>43.2</b>	33.3	9	<b>63.3</b>
9. İngilizce popüler roman ve hikaye kitaplarını hiç sözlük kullanmadan ya da çok az kullanarak okuyup anlayabilirim	1.9	0	12.6	0	24.8	6.7	<b>41.3</b>	35.8	19.4	<b>57.5</b>
10. İletişim kurmak için herhangi bir zorluk yaşamadan makale, mektup vb. yazabilirim	2.6	0.8	16.5	4.2	<b>41</b>	21.7	31.9	<b>48.3</b>	8.1	25
11. İngilizce kelimeleri telaffuz etme, vurgu ve tonlamalarda başarılıyım	0.3	0	12.3	1.7	<b>41</b>	18.3	34.5	<b>52.5</b>	11.9	27.5
12. Geniş bir kelime bilgim var	0.6	0	15.2	5	<b>41.9</b>	26.7	33.9	<b>45</b>	8.4	23.3
13. İngilizce dilbilgisini çok iyi biliyorum	1.6	0.8	5.8	5.8	30.3	29.2	<b>43.2</b>	<b>46.7</b>	19	17.5



İngilizce bilgisi ile ilgili toplam 13 maddenin yer aldığı Çizelge 15 incelendiğinde her iki ülkedeki öğretmen adaylarının çoğunun yabancı dil olarak öğrendikleri İngilizce hakkında sahip oldukları bilgi düzeyinin genel olarak yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir (madde 6: T=%48.4; H=%56.7). Ayrıca dilin unsurlarından sesbilim, biçimbilim, anlambilim, edimbilim, söz dizimi ve dilbilgisi konularında da kendilerini yeterli görmekte birlikte sahip oldukları bu bilgileri öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanabileceklerini düşünmektedirler (madde 1, 2, 3, 4, 5 ve 13).

Kelime bilgisi ile İngilizce konuşma ve dinleme becerileriyle ilgili olarak madde 7, 8, 10, 11 ve 12'ye verdikleri yanıtlar incelendiğinde Türkiye'deki öğretmen adaylarından yeterli olduklarını ifade edenler ile kararsız kalanların oranının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu maddelere ilişkin Hollanda'daki öğretmen adayları ise genel olarak "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" seçeneklerini tercih etmişlerdir.

Okuma becerisiyle ilgili olan 9. maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise her iki ülkedeki öğretmen adaylarının çoğunun "katılıyorum" (T:%41.3) ve "tamamen katılıyorum" (H:%57.5) şeklinde görüş bildirdiği, dolayısıyla İngilizce okuma ve okuduğunu anlama konusunda başarılı olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının İngilizce Bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşleri Çizelge 16 ve 17'de verilmiştir.

Çizelge 16

*Türkiye'deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının "İngilizce Bilgisi" Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

		Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 10	Madde 11	Madde 12	Madde 13
1. Sınıf	1	1.6	4.9	1.6	1.6	3.3	0	0	0	1.6	3.3	0	1.6	3.3
	2	0	8.2	6.6	3.3	1.6	1.6	4.9	9.8	18	23	9.8	16.4	8.2
	3	<b>44.3</b>	29.5	23	26.2	36.1	42.6	<b>47.5</b>	<b>44.3</b>	29.5	<b>50.8</b>	36.1	<b>44.3</b>	31.1
	4	37.7	<b>44.3</b>	<b>54.1</b>	<b>50.8</b>	<b>44.3</b>	<b>50.8</b>	39.3	39.3	<b>36.1</b>	16.4	<b>39.3</b>	32.8	<b>44.3</b>
	5	16.4	13.1	14.8	18	14.8	4.9	8.2	6.6	14.8	6.6	14.8	4.9	13.1
2. sınıf	1	0	1.2	1.2	0	0	1.2	0	1.2	2.3	3.5	1.2	1.2	1.2
	2	5.8	3.5	3.5	4.7	2.3	3.5	12.8	4.7	16.3	22.1	18.6	19.8	2.3
	3	26.7	31.4	25.6	26.7	27.9	<b>50</b>	<b>44.2</b>	<b>46.5</b>	18.6	<b>37.2</b>	<b>40.7</b>	<b>41.9</b>	32.6
	4	<b>58.1</b>	<b>51.2</b>	<b>55.8</b>	<b>52.3</b>	<b>54.7</b>	39.5	37.2	40.7	<b>45.3</b>	34.9	31.4	30.2	<b>45.3</b>
	5	9.3	12.8	14	16.3	15.1	5.8	5.8	7	17.4	2.3	8.1	7	18.6

(devam ediyor)

## Çizelge 16 (devam)

## Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “İngilizce Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

3. Sınıf	1	2.2	5.4	1.1	0	1.1	2.2	1.1	1.1	3.2	3.2	0	0	2.2
	2	5.4	2.2	3.2	1.1	1.1	7.5	7.5	7.5	11.8	14	15.1	19.4	10.8
	3	25.8	34.4	26.9	28	20.4	29	40.9	43	31.2	<b>45.2</b>	<b>49.5</b>	<b>40.9</b>	35.5
	4	<b>55.9</b>	<b>48.4</b>	<b>57</b>	<b>54.8</b>	<b>60.2</b>	<b>47.3</b>	<b>43</b>	<b>44.1</b>	<b>37.6</b>	30.1	29	34.4	<b>36.6</b>
	5	10.8	9.7	11.8	16.1	17.2	14	7.5	4.3	16.1	7.5	6.5	5.4	15.1
4. sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	1.4	2.9	2.9	1.4	2.9	1.4	8.6	0	4.3	7.1	2.9	2.9	1.4
	3	18.6	17.1	18.6	14.3	14.3	14.3	25.7	31.4	20	31.4	34.2	<b>41.4</b>	20
	4	<b>44.3</b>	<b>55.7</b>	37.1	<b>48.6</b>	<b>48.6</b>	<b>58.6</b>	<b>37.1</b>	<b>48.6</b>	<b>45.7</b>	<b>44.3</b>	<b>41.4</b>	38.6	<b>48.6</b>
	5	35.7	24.3	<b>41.4</b>	35.7	34.3	25.7	28.6	20	30	17.1	21.4	17.1	<b>30</b>

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum

Sesbilim, biçimbilim, anlambilim, edimbilim, söz dizimi ve dil bilgisi yeterlikleri konularında olumlu görüş bildiren Türkiye’deki öğretmen adayları arasında ilgili maddelere katılma oranının sınıf düzeyine bağlı olarak artış gösterdiği görülmektedir. “Katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretleyen katılımcılar birlikte düşünüldüğünde olumlu görüş bildirenlerin oranının en yüksek olduğu sınıf düzeyi dördüncüdür. “İyi bir İngilizce bilgisine sahibim.” ifadesine de dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (%84.5) katılırken ilk üç sınıf düzeyinde kararsız olduklarını ifade edenlerle olumlu görüş bildirenlerin oranı birbirine yakındır.

İngilizce konuşma ve dinleme becerisiyle ilgili olarak madde 7, 8, 10 ve 12’ye verdikleri yanıtlar incelendiğinde Türkiye’deki öğretmen adaylarından yeterli olduklarını ifade edenler ile kararsız kalanların oranının birinci sınıfta çok yakın olduğu; ancak sınıf düzeyi arttıkça yeterli olduklarını ifade eden öğretmen adaylarının oranının da arttığı görülmektedir.

9. maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde okuma becerileri konusunda her bir sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının çoğu kendini yeterli görürken bu oranın en fazla olduğu düzey dördüncü sınıftır. “İngilizce kelimeleri telaffuz etme, vurgu ve tonlamalarda iyiyim” ifadesinde ise ikinci (%40.7) ve üçüncü sınıf (%49.5) düzeyindeki öğretmen adaylarının çoğu kararsız olduklarını belirtirken, birinci (%54.1) ve dördüncü sınıftakilerin (%62.8) yarısından fazlasının olumlu görüşte olduğu görülmektedir.

Çizelge 17

*Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “İngilizce Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

		Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 10	Madde 11	Madde 12	Madde 13
1. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	1.4	0	1.4	0	0	1.4
	2	12.9	7.1	7.1	4.3	1.4	0	0	0	0	4.3	2.9	7.1	5.7
	3	<b>45.7</b>	<b>51.4</b>	34.3	21.4	31.4	12.9	5.7	1.4	10	20	21.4	31.4	37.1
	4	37.1	40	<b>50</b>	<b>61.4</b>	<b>51.4</b>	<b>60</b>	<b>48.6</b>	34.3	34.3	<b>55.7</b>	<b>60</b>	<b>40</b>	<b>42.9</b>
	5	4.3	1.4	8.6	12.9	15.7	27.1	45.7	<b>62.9</b>	<b>55.7</b>	18.6	15.7	21.4	12.9
2. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	12	4	8	0	8	0	0	0	0	8	0	0	12
	3	24	36	24	28	28	0	0	8	4	20	20	24	24
	4	<b>60</b>	<b>56</b>	<b>68</b>	<b>64</b>	<b>56</b>	<b>64</b>	32	32	32	<b>44</b>	<b>40</b>	<b>52</b>	<b>44</b>
	5	4	4	0	8	8	36	<b>68</b>	<b>60</b>	<b>64</b>	28	<b>40</b>	24	20
3. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	13.3	13.3	13.3	6.7	13.3	0	0	0	0	0	0	6.7	0
	3	<b>60</b>	26.7	26.7	26.7	13.3	6.7	0	0	0	26.7	13.3	20	20
	4	20	<b>53.3</b>	<b>53.3</b>	<b>60</b>	<b>53.3</b>	<b>60</b>	<b>53.3</b>	<b>53.3</b>	<b>60</b>	26.7	<b>46.7</b>	<b>40</b>	<b>60</b>
	5	6.7	6.7	6.7	6.7	20	33.3	46.7	46.7	40	<b>46.7</b>	40	33.3	20
4. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	10	0	10	20	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	<b>50</b>	20	30	20	10	0	0	0	30	0	10	0
	4	<b>90</b>	30	<b>60</b>	<b>50</b>	<b>40</b>	10	10	0	20	<b>40</b>	40	<b>70</b>	<b>60</b>
	5	10	10	20	10	20	<b>80</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	30	<b>60</b>	20	40

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum

Hollanda'daki öğretmen adaylarının sahip oldukları İngilizce bilgisiyle ilgili görüşleri (Çizelge 17) sınıf düzeyine göre incelendiğinde sesbilim, biçimbilim, anlambilim, edimbilim, söz dizimi, dilbilgisi ile dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle ilgili ifadelerin (madde 3-13) tamamında büyük çoğunluğunun “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Yalnızca “Sesbilim bilgimi öğrencilerin İngilizcede sözlü, okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanabilirim” ifadesinde 1. (%45.7) ve 3. sınıftaki (%60) öğretmen adaylarının çoğunun kararsız kaldığı; “Biçimbilim bilgimi öğrencilerin İngilizcede sözlü ve okur yazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanabilirim” ifadesinde

de yine 1. (%51.4) ve 4. sınıftakilerin (%50) çoğunun “kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Çizelge 18

*Türkiye ve Hollanda’da İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Ders Planlama Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %
14. Öğrencilerin dil seviyesi, öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak derslerimi planlayabilirim	0.3	0.8	2.3	4.2	17.7	<b>45.8</b>	<b>49.4</b>	35	30.3	14.2
15. Dersin amaç ve kazanımlarını açık biçimde yazabilirim	0	0	2.9	4.2	23.2	<b>50.8</b>	<b>49.7</b>	35.8	24.2	9.2
16. Amaçlarıma ulaşmamı sağlayacak ders planları hazırlayabilirim	0	0	2.9	5.8	19.7	36.7	<b>51</b>	<b>40.8</b>	26.5	16.7
17. Isınma bölümünde öğrencileri derse nasıl hazırlayacağımı belirleyebilirim	0	0	1	5.8	16.8	<b>46.7</b>	<b>50.6</b>	41.7	31.6	5.8
18. Dersi önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilirim	0.3	0	1	1.7	18.4	30.8	<b>51.6</b>	<b>55.8</b>	28.7	11.7
19. Dersin çeşitli bölümleri için açık yönergeler yazabilirim	0.3	0	1.9	5.8	18.1	33.3	<b>48.4</b>	<b>45</b>	31.3	15.8
20. Çeşitli etkinlikler kullanabilirim	0.3	0	2.3	0	15.8	24.2	<b>46.5</b>	<b>54.2</b>	35.2	21.7

Çizelge 18 incelendiğinde ders planlama bilgisiyle ilgili maddelerin tamamında Türkiye’deki öğretmen adaylarının büyük bir kısmının görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Hollanda’daki öğretmen adaylarının çoğu ise “Öğrencilerin dil seviyesi, öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak derslerimi planlayabilirim” (%45.8), “Dersin amaç ve kazanımlarını açık biçimde yazabilirim” (%50.8) ve “Isınma bölümünde öğrencileri derse nasıl hazırlayacağımı karar verebilirim” (%46.7) ifadelerinde kararsız olduklarını ancak diğer maddelerin tamamına katıldıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 19

*Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Ders Planlama Bilgisi”  
Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

		<b>Madde 14</b>	<b>Madde 15</b>	<b>Madde 16</b>	<b>Madde 17</b>	<b>Madde 18</b>	<b>Madde 19</b>	<b>Madde 20</b>
<b>1. Sınıf</b>	<b>1</b>	1.6	0	0	0	1.6	1.6	0
	<b>2</b>	4.9	6.6	6.6	3.3	0	6.6	6.6
	<b>3</b>	21.3	29.5	26.2	19.7	19.7	29.5	19.7
	<b>4</b>	<b>37.7</b>	<b>49.2</b>	<b>49.2</b>	<b>54.1</b>	<b>55.7</b>	<b>49.2</b>	<b>42.6</b>
	<b>5</b>	34.4	14.8	18	23	23	13.1	31.1
<b>2. Sınıf</b>	<b>1</b>	0	0	0	0	0	0	0
	<b>2</b>	3.5	2.3	3.5	1.2	3.5	0	2.3
	<b>3</b>	20.9	36	29.1	23.3	27.9	22.1	22.1
	<b>4</b>	<b>59.3</b>	<b>51.2</b>	<b>51.2</b>	<b>55.8</b>	<b>54.7</b>	<b>52.3</b>	<b>50</b>
	<b>5</b>	16.3	10.5	16.3	19.8	14	25.6	25.6
<b>3. Sınıf</b>	<b>1</b>	0	0	0	0	0	0	1.1
	<b>2</b>	0	2.2	2.2	0	0	1.1	1.1
	<b>3</b>	19.4	18.3	14	14	18.3	16.1	14
	<b>4</b>	<b>48.4</b>	<b>48.4</b>	<b>53.8</b>	<b>49.5</b>	<b>51.6</b>	<b>41.9</b>	<b>45.2</b>
	<b>5</b>	32.3	31.2	30.1	36.6	30.1	40.9	38.7
<b>4. Sınıf</b>	<b>1</b>	0	0	0	0	0	0	0
	<b>2</b>	1.4	1.4	0	0	0	1.4	0
	<b>3</b>	8.6	8.6	10	10	5.7	5.7	7.1
	<b>4</b>	<b>48.6</b>	<b>50</b>	<b>48.6</b>	42.9	44.3	<b>51.4</b>	<b>47.1</b>
	<b>5</b>	41.4	40	41.4	<b>47.1</b>	<b>50</b>	41.4	45.7

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum

Türkiye’deki öğretmen adaylarının sahip oldukları ders planlama bilgisiyle ilgili görüşleri (Çizelge 19) sınıf düzeyine göre incelendiğinde tüm maddelerde “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerini tercih edenlerin genel olarak sınıf düzeyine bağlı olarak artış gösterdiği görülmektedir. Hatta ders planlama bilgisiyle ilgili tüm ifadeler olumlu görüş bildirenlerin oranının son sınıfta %90 ve üzerinde olduğu gözle çarpılmaktadır.

## Çizelge 20

Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Ders Planlama Bilgisi”  
Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

		Madde 14	Madde 15	Madde 16	Madde 17	Madde 18	Madde 19	Madde 20
1. Sınıf	1	1.4	0	0	0	0	0	0
	2	7.1	5.7	8.6	10	2.9	7.1	0
	3	<b>62.9</b>	<b>62.9</b>	<b>58.6</b>	<b>61.4</b>	42.9	<b>42.9</b>	32.9
	4	25.7	28.6	28.6	25.7	<b>47.1</b>	<b>42.9</b>	<b>58.6</b>
	5	2.9	2.9	4.3	2.9	7.1	7.1	8.6
2. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	8	0
	3	32	<b>52</b>	12	36	20	28	16
	4	<b>60</b>	40	<b>68</b>	<b>56</b>	<b>72</b>	<b>44</b>	<b>60</b>
	5	8	8	20	8	8	20	24
3. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	6.7	6.7	0	0	0	0
	3	13.3	20	0	26.7	6.7	20	13.3
	4	40	<b>53.3</b>	<b>53.3</b>	<b>66.7</b>	<b>86.7</b>	<b>66.7</b>	40
	5	<b>46.7</b>	20	40	6.7	6.7	13.3	<b>46.7</b>
4. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0
	3	10	10	0	0	10	0	0
	4	30	<b>50</b>	40	<b>80</b>	30	30	30
	5	<b>60</b>	40	<b>60</b>	20	<b>60</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum

Çizelge 20'ye göre, Hollanda'daki öğretmen adaylarından “Öğrencilerin dil seviyesi, öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak derslerimi planlayabilirim”, “Dersin amaç ve kazanımlarını açık biçimde yazabilirim” ve “Isınma bölümünde öğrencileri derse nasıl hazırlayacağıma karar verebilirim” ifadelerinde birinci sınıftakilerin yarısından fazlası (14= %62.9; 15=%62.9; 17=%61.4) kararsız olduklarını belirtirken ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftakilerin görüşleri olumludur. Diğer maddelerde ise “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı daha fazla olmakla birlikte, sınıf düzeyi arttıkça kendilerini yeterli gören öğretmen adaylarının sayısının da arttığı gözlenmektedir.

Çizelge 21

*Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğrenenler Hakkında Bilgi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %
21. Öğrencilerime uygun kaynak ve materyalleri kullanabilirim	1	0	1	1.7	12.6	27.5	<b>51</b>	<b>50.8</b>	34.5	20
22. Sorulması muhtemel soruları tahmin edebilir ve olası yanıtlarını hazırlayabilirim	0	0	2.9	3.3	29.7	41.7	<b>48.1</b>	<b>47.5</b>	19.4	7.5
23. Öğrencilerimin anlamakta zorlandığı ifade ve kavramları açıklayabilirim	0	0	3.9	2.5	19.7	40	<b>56.1</b>	<b>47.5</b>	20.3	10
24. Öğrencilerimin anlamakta zorlanabilecekleri ifade ve kavramları açıklamak için yapılması gerekenlerle ilgili bilgi verebilirim	0.6	0	1.3	4.2	24.5	40	<b>58.7</b>	<b>50.8</b>	14.8	5
25. Öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak hedef dili kullanabilirim	0.3	0	3.2	0.8	17.1	30.8	<b>60</b>	<b>55</b>	19.4	13.3
26. Öğrencilerimi öğrenmeye motive edebilirim	0.3	0	1	3.3	14.5	28.3	<b>45.5</b>	<b>48.3</b>	38.7	20
27. Öğrencilerimin motivasyon ve ilgilerini canlı tutabilirim	0.3	0	1	2.5	19.7	30.8	<b>46.5</b>	<b>49.2</b>	32.6	17.5
28. Öğrencilerin öğrenme sorunlarının neredeyse tamamıyla başa çıkabilirim	0	0	4.2	17.5	31.3	<b>55.8</b>	<b>48.4</b>	24.2	16.1	2.5
29. Öğrencilerin gelişimi ve nasıl öğrendiği konusunda bilgi sahibiyim	0	0	1.9	5.8	22.9	38.3	<b>56.8</b>	<b>49.2</b>	18.4	6.7
30. Öğrencilerimin öğrenme stillerinin farkındayım	1.3	0	3.5	10	26.1	<b>46.7</b>	<b>49</b>	32.5	20	10.8
31. Öğrencilerimin öğrenme stratejilerini biliyorum	1.3	0	4.5	13.3	27.1	<b>50.8</b>	<b>49.7</b>	32.5	17.4	3.3

Çizelge 21 incelendiğinde öğrenenler hakkında bilgiyle ilgili maddelerin tamamında Türkiye’deki öğretmen adaylarının büyük bir kısmının görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Hollanda’daki öğretmen adaylarının çoğu ise “Öğrencilerin öğrenme sorunlarının neredeyse tamamıyla başa çıkabilirim” (%55.8), “Öğrencilerimin öğrenme stillerinin farkındayım” (%46.7) ve “Öğrencilerimin öğrenme stratejilerini biliyorum” (%50.8) ifadelerinde kararsız olduklarını; diğer ifadelerin tamamına katıldıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 22

*Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğrenenler Hakkında Bilgi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

		<b>Madde 21</b>	<b>Madde 22</b>	<b>Madde 23</b>	<b>Madde 24</b>	<b>Madde 25</b>	<b>Madde 26</b>	<b>Madde 27</b>	<b>Madde 28</b>	<b>Madde 29</b>	<b>Madde 30</b>	<b>Madde 31</b>
<b>1. Sınıf</b>	<b>1</b>	1.6	0	0	1.6	0	1.6	1.6	0	0	4.9	4.9
	<b>2</b>	3.3	4.9	4.9	4.9	6.6	1.6	0	4.9	1.6	6.6	13.1
	<b>3</b>	18	26.2	18	23	18	16.4	24.6	34.4	29.5	<b>41</b>	27.9
	<b>4</b>	<b>45.9</b>	<b>39.3</b>	<b>50.8</b>	<b>59</b>	<b>60.7</b>	32.8	<b>37.7</b>	<b>47.5</b>	<b>59</b>	27.9	<b>36.1</b>
	<b>5</b>	31.1	29.5	26.2	11.5	14.8	<b>47.5</b>	36.1	13.1	9.8	19.7	18
<b>2. Sınıf</b>	<b>1</b>	1.2	0	0	0	1.2	0	0	0	0	1.2	1.2
	<b>2</b>	1.2	2.3	3.5	1.2	3.5	2.3	1.2	4.7	1.2	7	2.3
	<b>3</b>	10.5	40.7	27.9	30.2	22.1	22.1	26.7	37.2	30.2	27.9	40.7
	<b>4</b>	<b>61.6</b>	<b>48.8</b>	<b>55.8</b>	<b>62.8</b>	<b>62.8</b>	<b>48.8</b>	<b>47.7</b>	<b>45.3</b>	<b>55.8</b>	<b>52.3</b>	<b>47.7</b>
	<b>5</b>	25.6	8.1	12.8	5.8	10.5	26.7	24.4	12.8	12.8	11.6	8.1
<b>3. Sınıf</b>	<b>1</b>	1.1	0	0	1.1	0	0	0	0	0	0	0
	<b>2</b>	0	3.2	5.4	0	3.2	0	2.2	5.4	4.3	1.1	3.2
	<b>3</b>	15.1	31.2	20.4	29	15.1	10.8	16.1	33.3	18.3	22.6	22.6
	<b>4</b>	<b>48.4</b>	<b>46.2</b>	<b>53.8</b>	<b>57</b>	<b>65.6</b>	<b>55.9</b>	<b>51.6</b>	<b>46.2</b>	<b>62.4</b>	<b>60.2</b>	<b>58.1</b>
	<b>5</b>	35.5	19.4	20.4	12.9	16.1	33.3	30.1	15.1	15.1	16.1	16.1
<b>4. Sınıf</b>	<b>1</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>2</b>	0	1.4	1.4	0	0	0	0	1.4	0	0	1.4
	<b>3</b>	7.1	17.1	10	12.9	12.9	8.6	11.4	18.6	14.3	15.7	15.7
	<b>4</b>	45.7	<b>57.1</b>	<b>64.3</b>	<b>55.7</b>	<b>48.6</b>	38.6	<b>45.7</b>	<b>55.7</b>	<b>48.6</b>	<b>48.6</b>	<b>52.9</b>
	<b>5</b>	<b>47.1</b>	24.3	24.3	31.4	38.6	<b>52.9</b>	42.9	24.3	37.1	35.7	30

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum



Türkiye’deki öğretmen adaylarının öğrenenler hakkında sahip oldukları bilgiyle ilgili görüşleri (Çizelge 22) sınıf düzeyine göre incelendiğinde tüm maddelerde “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranının genel olarak birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru ilerledikçe artış gösterdiği, son sınıftaki öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (%80-90) kendilerini yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 1. sınıftaki öğretmen adaylarından “Öğrencilerimin öğrenme stillerinin farkındayım” ifadesinde olumlu görüş bildirenler (%47.6) ile “kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin (%41) birbirine yakın oranlara sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Çizelge 23

*Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğrenenler Hakkında Bilgi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

		Madde 21	Madde 22	Madde 23	Madde 24	Madde 25	Madde 26	Madde 27	Madde 28	Madde 29	Madde 30	Madde 31
1. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	2.9	1.4	2.9	5.7	1.4	2.9	2.9	18.6	8.6	10	11.4
	3	32.9	<b>54.3</b>	<b>52.9</b>	<b>52.9</b>	40	31.4	38.6	<b>60</b>	<b>42.9</b>	<b>57.1</b>	<b>64.3</b>
	4	<b>57.1</b>	41.4	38.6	37.1	<b>52.9</b>	<b>48.6</b>	<b>45.7</b>	17.1	40	22.9	21.4
	5	7.1	2.9	5.7	4.3	5.7	17.1	12.9	4.3	8.6	10	2.9
2. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	8	4	4	0	0	0	24	4	8	12
	3	28	36	36	28	28	<b>44</b>	36	<b>48</b>	36	28	28
	4	<b>52</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>64</b>	<b>72</b>	36	<b>48</b>	28	<b>56</b>	<b>52</b>	<b>52</b>
	5	20	16	20	4	0	20	16	0	4	12	8
3. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	6.7	0	0	0	0	0	0	0	6.7	13.3
	3	13.3	20	13.3	13.3	0	6.7	6.7	<b>60</b>	20	<b>46.7</b>	<b>46.7</b>
	4	40	<b>66.7</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>73.3</b>	<b>66.7</b>	<b>60</b>	40	<b>80</b>	<b>46.7</b>	40
	5	<b>46.7</b>	6.7	6.7	6.7	26.7	26.7	33.3	0	0	0	0
4. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	20	10	20	0	20	30
	3	10	0	0	20	20	0	0	<b>40</b>	40	20	20
	4	20	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>70</b>	0	<b>50</b>	<b>60</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>50</b>
	5	<b>70</b>	20	20	10	<b>80</b>	30	30	0	10	<b>30</b>	0

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum

Çizelge 23'te görüldüğü üzere “Öğrencilerin öğrenme sorunlarının neredeyse tamamıyla başa çıkabilirim” ifadesinde birinci (%60) ve ikinci sınıftaki (%48) öğretmen adaylarının çoğu kararsızım” seçeneğini işaretlerken diğer sınıf düzeylerinde katıldıklarını ve kararsız kaldıklarını belirtenlerin oranı birbirine yakındır (3.sınıf: 3=%60, 4=%40; 4.sınıf: 3=%40, 4=%40).

“Öğrencilerimin öğrenme stillerinin farkındayım” ve “Öğrencilerimin öğrenme stratejilerini biliyorum” ifadelerinde yine birinci sınıftakilerin yarısından çoğu (%57.1; %64.3) kararsız kalırken ikinci (%52; %52), üçüncü (%46.7; %46.7) ve dördüncü sınıftakilerin (%30; %50) çoğu “katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

Diğer maddelerde ise birinci sınıftaki öğretmen adayları arasında kararsız olduklarını belirtenler ile olumlu görüş bildirenlerin oranı birbirine yakındır. Olumlu görüş oranının ise genel olarak son sınıfa doğru arttığı, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının tamamının 22. ve 23. maddelere katıldığı görülmektedir.

Çizelge 24

*Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %
32. Öğretim sürecinde uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	0.6	0	1.9	5.8	16.1	45	<b>59</b>	<b>41.7</b>	22.3	7.5
33. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	0.6	0	1	3.3	17.1	28.3	<b>54.5</b>	<b>55.8</b>	26.8	12.5
34. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	0.3	0	1.3	3.3	27.1	28.3	<b>46.8</b>	<b>59.2</b>	24.5	9.2
35. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	0.6	0	2.9	2.5	21.9	25.8	<b>46.8</b>	<b>59.2</b>	27.7	12.5

(devam ediyor)

## Çizelge 24 (devam)

## Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

36. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	0.3	0	2.6	0	20.3	18.3	<b>43.9</b>	<b>62.5</b>	32.9	19.2
37. Öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	0.3	0	0.6	0.8	15.2	28.3	<b>49.4</b>	<b>56.7</b>	34.5	14.2
38. Öğrencilerin gramer bilgilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	1	0	2.6	2.5	18.4	41.7	<b>44.8</b>	<b>46.7</b>	33.2	9.2
39. Öğrencilerin telaffuzunu geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	1	0.8	3.2	3.3	22.9	33.3	<b>42.6</b>	<b>52.5</b>	30.3	10
40. Geleneksel öğretim yöntemlerini kullanabilirim	5.5	0	23.5	2.5	<b>31.3</b>	40.8	29.7	<b>49.2</b>	10	7.5
41. Öğrencilerimin iletişim becerilerini geliştirmek için İngilizce öğretiminde iletişimsel yaklaşımı kullanabilirim	0.3	0	3.9	1.7	18.7	36.7	<b>53.2</b>	<b>50.8</b>	23.9	10.8
42. Eklektik bir yöntem kullanabilirim	1	0.8	4.8	7.5	36.1	<b>50.8</b>	<b>37.7</b>	30.8	20.3	10

Çizelge 24 incelendiğinde Hollanda'daki öğretmen adaylarının çoğunun (%50.8) öğretim yöntem ve teknikleri bilgisiyle ilgili maddelerden “Eklektik bir yöntem kullanabilirim” ifadesinde kararsız oldukları, diğer tüm ifadeler ise katıldıklarını belirttiği görülmektedir.

Türkiye'deki öğretmen adaylarının ise “Geleneksel öğretim yöntemlerini kullanabilirim” ifadesinde çoğunun (%31.3) “kararsızım” seçeneğini işaretlediği; ancak “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerini tercih edenlerin oranına (%39.7) bakıldığında olumlu görüşlerin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. “Eklektik bir yöntem kullanabilirim” ifadesinde kararsız kalanlar (%36.1) ile katılanların (%37.7) oranının birbirine oldukça yakınken, diğer maddelerin tamamında öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 25

*Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

		Madde 32	Madde 33	Madde 34	Madde 35	Madde 36	Madde 37	Madde 38	Madde 39	Madde 40	Madde 41	Madde 42
1. Sınıf	1	3.3	1.6	1.6	3.3	1.6	1.6	3.3	1.6	4.9	0	1.6
	2	4.9	1.6	1.6	3.3	3.3	1.6	4.9	4.9	23	4.9	4.9
	3	18	27.9	31.1	18	16.4	21.3	14.8	19.7	<b>37.7</b>	27.9	37.7
	4	<b>59</b>	<b>49.2</b>	<b>49.2</b>	<b>45.9</b>	37.7	<b>41</b>	37.7	36.1	27.9	<b>54.1</b>	<b>42.6</b>
	5	14.8	19.7	16.4	29.5	<b>41</b>	34.4	<b>39.3</b>	<b>37.7</b>	6.6	13.1	13.1
2. Sınıf	1	0	0	0	0	2.3	0	0	1.2	4.7	0	0
	2	1.2	1.2	2.3	5.8	0	0	0	3.5	23.3	3.5	5.8
	3	22.1	20.9	37.2	31.4	29.1	18.6	25.6	24.4	29.1	23.3	<b>53.5</b>
	4	<b>64</b>	<b>58.1</b>	<b>43</b>	<b>43</b>	<b>44.2</b>	<b>52.3</b>	<b>47.7</b>	<b>45.3</b>	<b>34.9</b>	<b>51.2</b>	30.2
	5	12.8	19.8	17.4	19.8	24.4	29.1	26.7	25.6	8.1	22.1	10.5
3. Sınıf	1	0	1.1	0	0	0	0	1.1	0	5.4	1.1	2.2
	2	2.2	1.1	0	1.1	2.2	1.1	4.3	2.2	26.9	6.5	6.5
	3	17.2	15.1	24.7	22.6	21.5	12.9	21.5	29	<b>34.4</b>	11.8	33.3
	4	<b>60.2</b>	<b>58.1</b>	<b>50.5</b>	<b>52.7</b>	<b>49.5</b>	<b>54.8</b>	<b>47.3</b>	<b>46.2</b>	23.7	<b>54.8</b>	<b>41.9</b>
	5	20.4	24.7	24.7	23.7	26.9	31.2	25.8	22.6	9.7	25.8	16.1
4. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	1.4	7.1	0	0
	2	0	0	1.4	1.4	2.9	0	1.4	2.9	20	0	1.4
	3	5.7	5.7	14.3	12.9	11.4	8.6	8.6	15.7	24.3	14.3	17.1
	4	<b>51.4</b>	<b>50</b>	<b>44.3</b>	<b>44.3</b>	41.4	<b>45.7</b>	44.3	<b>40</b>	<b>32.9</b>	<b>52.9</b>	37.1
	5	42.9	44.3	40	41.4	<b>44.3</b>	<b>45.7</b>	<b>45.7</b>	<b>40</b>	15.7	32.9	<b>44.3</b>

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum

Türkiye’deki öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretim yöntem ve teknikleri bilgisiyle ilgili görüşleri (Çizelge 25) sınıf düzeyine göre incelendiğinde “Geleneksel öğretim yöntemlerini kullanabilirim” ifadesinde 1. ve 3. sınıftaki öğretmen adaylarından kararsız kalanlar ile olumlu görüşe sahip olanların (1=%37.7, %34.5; 3=%34.4, %33.4) birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. 2. (%43) ve 4. sınıftakilerin (%48.6) ise yaklaşık yarısı “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

“Eklektik bir yöntem kullanabilirim” ifadesinde ikinci sınıftakilerin yarısından fazlası (%53.5) “kararsızım” seçeneğini işaretlerken diğer sınıf düzeylerinde kendilerini yeterli gören öğretmen adaylarının oranı daha fazladır (1=%55.7; 3=%58; 4=%84.4). Diğer maddelerde ise tüm sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir.

Çizelge 26

*Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

		Madde 32	Madde 33	Madde 34	Madde 35	Madde 36	Madde 37	Madde 38	Madde 39	Madde 40	Madde 41	Madde 42
1. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	1.4	0	0	1.4
	2	7.1	5.7	5.7	2.9	0	1.4	2.9	4.3	1.4	2.9	10
	3	55.7	34.3	37.1	31.9	25.7	38.6	55.7	41.4	51.4	45.7	52.9
	4	30	52.9	54.3	58.6	61.4	57.1	38.6	47.1	41.4	47.1	30
	5	7.1	7.1	2.9	5.7	12.9	2.9	2.9	5.7	5.7	4.3	5.7
2. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
	3	36	24	24	28	16	20	28	32	40	32	60
	4	56	60	68	60	64	60	56	48	44	60	20
	5	4	16	8	12	20	20	12	20	16	8	16
3. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	6.7	0	0	0	0	6.7	0	6.7
	3	20	6.7	13.3	0	0	6.7	13.3	20	13.3	20	46.7
	4	80	73.3	66.7	73.3	73.3	60	73.3	80	80	66.7	40
	5	0	20	20	20	26.7	33.3	13.3	0	0	13.3	6.7
4. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	10	0	0	0	0	0	0	10	10	0	0
	3	30	30	0	10	0	10	20	0	10	10	20
	4	30	40	60	40	50	40	40	60	70	30	50
	5	30	30	40	50	50	50	40	30	10	60	30

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum

Hollanda'daki öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretim yöntem ve teknikleri bilgisiyle ilgili görüşleri (Çizelge 26) sınıf düzeyine göre incelendiğinde “Öğretim sürecinde uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim” (%55.7),

“Öğrencilerin gramer bilgilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim” (%55.7) ve “Geleneksel öğretim yöntemlerini kullanabilirim” (%51.4) ifadelerinde 1. sınıftaki öğretmen adaylarının yarısından fazlasının kararsız kaldığı, diğer sınıflardakilerin ise daha çok “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Eklektik bir yöntem kullanabilirim” ifadesinde kararsız olduklarını belirten öğretmen adaylarının oranı 1. sınıfta (%52.9), 2. sınıfta (%60) ve 3. sınıfta (%46.7) çoğunluğu oluştururken, 4. sınıftakilerin %80’inin bu konudaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Kalan yedi maddeyle ilgili olarak ise tüm sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme (madde 34 ve 36) konusunda 4. sınıftaki öğretmen adaylarının tamamı kendilerini yeterli görmektedir.

#### Çizelge 27

#### *Türkiye ve Hollanda’da İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Değerlendirme Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %	T %	H %
43. Değerlendirme uygulamalarının amacını belirleyebilirim	0	0.8	2.6	7.5	24.8	<b>48.3</b>	<b>57.7</b>	39.2	14.8	4.2
44. Çeşitli değerlendirme stratejilerinin kullanımı konusunda bilgiliyim	0.6	2.5	6.8	13.3	35.5	<b>48.3</b>	<b>43.2</b>	35.8	13.9	0
45. Öğrencilerime uygun değerlendirme yöntemlerini seçebilirim	0.3	0.8	3.9	10	26.1	<b>45.8</b>	<b>48.7</b>	41.7	21	1.7
46. Öğrencilerin başarısını ölçerken tüm dil becerilerini dahil edebilirim	0.3	0.8	4.8	8.3	30	<b>52.5</b>	<b>43.5</b>	35	21.3	3.3
47. Ölçme sonuçlarına bağlı olarak uygun geri bildirim verebilirim	0.3	0	1.6	3.3	20.6	36.7	<b>51.6</b>	<b>51.7</b>	25.8	8.3
48. Sınıf içi ölçme değerlendirme sonuçlarını gelecekteki uygulamalarıma yansıtabilirim	1.3	0	1.6	3.3	20.3	<b>43.3</b>	<b>51.6</b>	<b>43.3</b>	25.2	10

Çizelge 27 incelendiğinde değerlendirme bilgisiyle ilgili maddelerin tamamında Türkiye’deki öğretmen adaylarının büyük bir kısmının görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Hollanda’daki öğretmen adaylarının çoğu ise “Değerlendirme uygulamalarının amacını belirleyebilirim” (%48.3), “Çeşitli değerlendirme stratejilerinin kullanımı konusunda bilgiliyim” (%48.3), “Öğrencilerime uygun değerlendirme yöntemlerini seçebilirim” (%45.8) ve “Öğrencilerin başarısını ölçerken tüm dil becerilerini dahil edebilirim” (%52.5) ifadelerinde kararsız olduklarını belirtmişlerdir. “Ölçme sonuçlarına bağlı olarak uygun geri bildirim verebilirim” ifadesine öğretmen adaylarının %51.7’si katılırken, “Sınıf içi ölçme değerlendirme sonuçlarını gelecekteki uygulamalarıma yansıtabilirim” ifadesinde “kararsızım” ve “katılıyorum” seçenekleri aynı oranda (%43.3) tercih edilmiştir.

Çizelge 28

*Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Değerlendirme Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

		Madde 43	Madde 44	Madde 45	Madde 46	Madde 47	Madde 48
1. Sınıf	1	0	1.6	0	1.6	1.6	3.3
	2	3.3	14.8	9.8	8.2	3.3	3.3
	3	27.9	<b>39.3</b>	37.7	<b>45.9</b>	26.2	24.6
	4	<b>60.7</b>	<b>39.3</b>	<b>41</b>	37.7	<b>45.9</b>	<b>50.8</b>
	5	8.2	4.9	11.5	6.6	23	18
2. Sınıf	1	0	1.2	1.2	0	0	1.2
	2	2.3	8.1	5.8	9.3	2.3	1.2
	3	33.7	<b>50</b>	32.6	<b>39.5</b>	23.3	32.6
	4	<b>54.7</b>	36	<b>47.7</b>	38.4	<b>61.6</b>	<b>51.2</b>
	5	9.3	4.7	12.8	12.8	12.8	14
3. Sınıf	1	0	0	0	0	0	1.1
	2	4.3	4.3	1.1	1.1	1.1	2.2
	3	28	34.4	24.7	23.7	21.5	15.1
	4	<b>54.8</b>	<b>47.3</b>	<b>55.9</b>	<b>51.6</b>	<b>47.3</b>	<b>55.9</b>
	5	12.9	14	18.3	23.7	30.1	25.8
4. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0
	2	0	1.4	0	1.4	0	0
	3	7.1	15.7	10	12.9	11.4	8.6
	4	<b>62.9</b>	<b>50</b>	<b>47.1</b>	<b>44.3</b>	<b>50</b>	<b>47.1</b>
	5	30	32.9	42.9	41.4	38.6	44.3

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum

Türkiye’deki öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlendirme bilgisiyle ilgili görüşleri (Çizelge 28) sınıf düzeyine göre incelendiğinde “Çeşitli değerlendirme stratejilerinin kullanımı konusunda bilgiliyim” (1.sınıf: 3=%39.3, 4=%39.3; 2.sınıf: 3=%50, 4=%36) ve “Öğrencilerin başarısını ölçerken tüm dil becerilerini dahil edebilirim” (1.sınıf: 3=%45.9, 4=%37.7; 2.sınıf: 3=%39.5, 4=%38.4) ifadelerinde 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarından “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranının oldukça yakın olduğu görülmektedir. 3. (%47.3; %51.6) ve 4. sınıftakilerin (%50; %44.3) ise yaklaşık yarısı bu ifadelere katıldıklarını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının diğer maddelere ilişkin görüşleri ise tüm sınıf düzeylerinde “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

Çizelge 29

*Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Değerlendirme Bilgisi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*

		Madde 43	Madde 44	Madde 45	Madde 46	Madde 47	Madde 48
1. Sınıf	1	1.4	4.3	1.4	1.4	0	0
	2	10	18.6	11.4	8.6	5.7	4.3
	3	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>52.9</b>	<b>57.1</b>	42.9	<b>47.1</b>
	4	35.7	27.1	31.4	30	<b>45.7</b>	38.6
	5	2.9	0	2.9	2.9	5.7	10
2. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0
	2	0	4	4	8	0	4
	3	<b>52</b>	<b>52</b>	<b>48</b>	<b>52</b>	36	40
	4	48	44	<b>48</b>	36	<b>60</b>	<b>52</b>
	5	0	0	0	4	4	4
3. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0
	2	6.7	6.7	13.3	0	0	0
	3	<b>46.7</b>	33.3	26.7	<b>53.3</b>	26.7	33.3
	4	<b>46.7</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	46.7	<b>60</b>	<b>60</b>
	5	0	0	0	0	13.3	6.7
4. Sınıf	1	0	0	0	0	0	0
	2	10	10	10	20	0	0
	3	<b>30</b>	<b>50</b>	20	20	10	<b>40</b>
	4	<b>30</b>	40	<b>70</b>	<b>50</b>	<b>60</b>	30
	5	<b>30</b>	0	0	10	30	30

1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum



Değerlendirme bilgisi yeterlikleriyle ilgili genel olarak olumlu veya olumsuz bir görüş bildirmeyen Hollanda'daki öğretmen adaylarının yanıtları (Çizelge 29) sınıf düzeyine göre incelendiğinde pek çok farklılık olduğu görülmektedir. “Değerlendirme uygulamalarının amacını belirleyebilirim” ifadesinde 1. (%50) ve 2. (%52) sınıftaki öğretmen adaylarının çoğunun “kararsızım” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. 3. sınıftaki öğretmen adaylarından (%46.7) “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneklerini; 4. sınıf düzeyinde (%30) ise “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerini tercih edenlerin oranı eşittir.

“Çeşitli değerlendirme stratejilerinin kullanımı konusunda bilgiliyim” ifadesinde 1. (%50), 2. (%52) ve 4. (%50) sınıftaki öğretmen adaylarının çoğu kararsız kalırken 3. sınıftakilerin çoğu (%60) “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

“Öğrencilerime uygun değerlendirme yöntemlerini seçebilirim” ifadesine 3. (%60) ve 4. (%70) sınıftaki öğretmen adaylarının yarısından çoğu katılırken 1. sınıftakilerin %52.9'u “kararsızım” seçeneğini işaretlemiştir. 2. sınıf düzeyinde ise “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneklerini tercih eden öğretmen adaylarının oranı (%48) eşittir.

“Öğrencilerin başarısını ölçerken tüm dil becerilerini dahil edebilirim” ifadesinde 4. sınıftakilerin çoğu (%50) katıldıklarını, diğer sınıflardakilerin çoğu ise kararsız olduklarını belirtmiştir (1=%57.1; 2=%52; 3=%53.3).

“Ölçme sonuçlarına bağlı olarak uygun geri bildirim verebilirim” ifadesinde her bir sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının çoğu katıldıklarını belirtmiştir (1=%45.7; 2=%60; 3=%60; 4=%60).

“Sınıf içi ölçme değerlendirme sonuçlarını gelecekteki uygulamalarıma yansıtabilirim” ifadesinde ise 1. sınıftakilerin çoğu (%47.1) kararsız kalırken diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının görüşleri daha çok “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

### 3.1.3. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının İçeriği ve Öğretme-Öğrenme Süreci Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Açısından Öğretmen Adayları ve Öğretim Elemanları Tarafından Nasıl Değerlendirilmektedir?

Çeşitli değişkenler açısından kapsamları incelenen iki ülkedeki İngilizce öğretmenliği lisans programlarının içeriği ve öğretme-öğrenme sürecinin pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliğini değerlendirmek amacıyla öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, PAB'in bileşenleri ve görüşme sorularına uygun bir biçimde temalandırılarak sekiz başlıkta sunulmuştur: "İngilizce Bilgisi", "Ders Planlama Bilgisi", "Öğrenenler Hakkında Bilgi", "Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi", "Değerlendirme Bilgisi", "Teori-Uygulama Dengesi", "Öğrenme-Öğretme Süreci", "Öneriler". Bu başlıklar altında sırasıyla, içerikte bu bilgi alanlarının geliştirilmesine katkı sağlayan derslerin hangileri olduğu ve söz konusu derslerin sayısı, kapsamı, dönemlere dağılımı ve teori-uygulama dengesinin uygunluğu ile öğrenme-öğretme sürecinde pedagojik alan bilgisi yeterliğine olumlu veya olumsuz yönde etki eden uygulamalarla ilgili katılımcıların görüş ve önerilerine yer verilmiştir. Her bir programa ilişkin öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri karşılaştırmalı olarak ve doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

#### 3.1.3.1. İNGİLİZCE BİLGİSİ

##### 3.1.3.1.a. Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarının "İngilizce Bilgisi"ne katkı sağlayan derslere ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30

*İngilizce Bilgisine Katkı Sağlayan Dersler (a)*

Dersler	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları
1. sınıf		
Bağlamsal Dilbilgisi I ve II	+	+
İleri Okuma ve Yazma I ve II	+	+
Dinleme ve Sesletim I ve II	+	+
Sözlü İletişim Beceriler I ve II	+	+
Sözcük Bilgisi	+	+

(devam ediyor)

## Çizelge 30 (devam)

*İngilizce Bilgisine Katkı Sağlayan Dersler (a)*

2. sınıf	İngiliz Edebiyatı I ve II	-	+
	Dilbilim I ve II	-	+
	İngilizce-Türkçe Çeviri	+	+
	Dil Edinimi	-	+
3. sınıf	Türkçe-İngilizce Çeviri	+	+
	Edebiyat ve Dil Öğretimi I ve II	-	+
4. sınıf	Kitle İletişiminde İngilizce	-	
	Anlambilim ve Dil Öğretimi	-	+
	Edimbilim ve Dil Öğretimi	-	+
	Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi	-	+
	Söylem Çözümlemesi	-	+

Çizelge 30 incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının birinci sınıftaki “Bağlamsal Dilbilgisi I ve II”, “İleri Okuma ve Yazma I ve II”, “Dinleme ve Sesletim I ve II”, “Sözlü İletişim Beceriler I ve II”, “Sözcük Bilgisi” dersleri ile “İngilizce-Türkçe Çeviri” ve “Türkçe-İngilizce Çeviri” derslerinin İngilizce bilgisini geliştirdiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Özellikle birinci sınıf derslerinin bu amaçla programda yer aldığını belirten bir öğretim elemanının görüşü şu şekildedir:

*“Adıyla müstesna 1.sınıf derslerinin hepsi. Doğrudan katkı sağlayanlar: Bağlamsal Dilbilgisi, İleri Okuma ve Yazma, Dinleme ve Sesletim, Sözlü İletişim Becerileri ve bunların ikinci dönem uzantıları” (H6)*

Öğretmen adaylarından farklı olarak öğretim elemanları, bu derslerin yanı sıra programda İngilizce bilgisine doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden başka derslerin bulunduğunu belirtmektedir. “İngiliz Edebiyatı I ve II” ile “Edebiyat ve Dil Öğretimi” derslerinin öğretmen adaylarının dil becerilerine etkisini H11 şu şekilde açıklamaktadır: *“Okurken sesli okuyorum ben dinleme oluyor, tonlamayla falan bir şekilde anlamı yakalayamadıysa oradan yakalıyor hem de düzgün telaffuzu birkaç kere duyuyor..... sonra bir araya geldiğimizde paradigmatic olarak metafor mu var benzetme mi var hani daha detaylı bakınca başka anlam katmanları buluyoruz. Bunları konuşarak yapıyoruz. Konuşma becerisi gelişmiş oluyor, dinleme becerisi gelişmiş oluyor, sınavda da essay tipi yazınca yazmasına da bakıyoruz ifade edebiliyor mu”.*

Edebiyat dersleri gibi dolaylı olarak İngilizce bilgisine katkıda bulunan derslere “Dil Edinimi” dersini örnek veren H6 ise “*Ağır bir derstir. 1. ve 2. dil edinimindeki nörobiyolojik, psikolojik ve sosyal süreçleri anlatıyoruz. Öğrencinin buna öğrenci olarak tepki verebilmesi için içindeki İngilizceyi anlaması gerekiyor ve bu sürekli bir mesleki İngilizce gelişimini beraberinde getiriyor*” şeklinde görüş bildirmektedir.

Dilin genel yapısı ve nasıl öğrenildiği konularının ele alındığı dilbilim dersleri ise doğrudan beceri geliştirmeye yönelik olmamakla birlikte alan bilgisi açısından önemini H9 şu sözlerle açıklamaktadır: “*Dilbilim dersleri ve edimbilimle ilgili derslerin programda yer alması mantıklı. Bir kere öğretmen olacak kişinin dili, dilin ne olduğunu, dili etkileyen faktörler ne, dil edinimini bilmesi lazım. İkinci dil öğrenme ne demek ikisi arasında ne fark var bunları bilmesi lazım. Ondan sonra metot derslerini alırken bu bilgileri birleştirmesi lazım. Onun için dilbilimi derslerinin olması, dilbiliminin alt branşlarıyla ilgili derslerin olması mantıklı*”.

Son sınıftaki seçmeli derslerin de bu amaca hizmet ettiğini H5 “*Seçmeli derslerde 4. sınıfta genelde anlambilim, edimbilim, sosyodilbilim ve söylem çözümlemesi gibi dersleri biz bilinçli olarak seçmeli hale getiriyoruz ki dilden biraz haberdar olsunlar. Dilin ne olduğunu iyi bilmeyen bir İngilizce öğretmeni mümkün değil*” şeklinde ifade etmektedir.

Söz konusu derslerin sayısı, kapsamı ve dönemlere dağılımıyla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

### **Ders Sayısının Yeterliği**

Programda “İngilizce Bilgisi”ni geliştiren derslerin sayısı ile ilgili öğretmen adayları “yeterli değil” şeklinde görüş bildirirken öğretim elemanlarından bazıları “yeterli” görmekte, bazıları ise “arttırılsın” önerisinde bulunmaktadır.

H6 “*bence yeterli. Çünkü bizim görevimiz İngilizce öğretmek değil. Bizim görevimiz İngilizce öğretmeni yetiştirmek*” gerekçesiyle derslerin sayısının yeterli olduğunu savunurken var olan derslerin öğretmen adaylarının İngilizce bilgisini geliştirmede yetersiz kaldığını belirten katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

- “*Programın bu açıdan çok zayıf olduğunu düşünüyorum. Baksanıza 1. yarıyılıda bağlamsal dilbilgisi, ileri okuma, dinleme sesletim var ki bu derste*

*öğrendiklerini aktarmıyorlar. Konuşma var, sözcük bilgisi var. Yani 1 ve 2. sınıflara bakarsanız şöyle genel bir dersleri var sonra bitiyor.....yetersiz yani arzu edilen oranda katkı sağladığını düşünmüyorum.” (H10)*

- *“Bu programdaki sıkıntı bence başlangıçtaki temel becerilerin yeterince verilememesinden kaynaklanıyor. Biraz da eksiklerimiz var yani. Dil odaklı dersimiz az..... teorik anlamda çocuğun dilin yapısıyla dilin oluşumuyla dilin tarihiyle dille uğraştıracığımız ders sayısı az burada” (H5)*

“Sözlü İletişim Becerileri” dersinden verdikleri örnekle öğretmen adayları konuyla ilgili şunları ifade etmiştir:

- *“işte 1 yıl olduğu için pek bir şey katamadı” (Ö4)*
- *“Onun eksikliğini çekiyoruz” (Ö2)*
- *“Bu dersin bütün dönemlerde olması daha mantıklı bence” (Ö4)*

Edebiyat dersleriyle ilgili olarak H8 *“2.sınıfta var. Edebiyat ve dil öğretimi de var 3.sınıfta. Yani yeterli bence edebiyatın bu kadar içinde olması, çok da fazla içeriğine girmeye gerek yok”* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna karşın öğretmen adaylarından biri edebiyat derslerinin her dönemde olmasını önermektedir. Benzer şekilde diğer öğretim elemanları da edebiyat ve kültür derslerinin sayısının sınırlı olduğunu ve artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının diğer önerileri ise şu şekildedir:

- *“Konuşma becerisi 1. sınıftan son sınıfa kadar her dönem alınmalı” (H5).*
- *“1. sınıf akademik anlamda çok boş yani hiçbir şey yok benim gördüğüm. Buralara daha fazla dilbilim ve dil edinimi dersleri eklenmeli” (H6).*
- *“Seçmeli derslere biraz daha genel okumalar, uygulamalı dilbilim, derlem dilbilimi, son zamanlarda moda olan ortak dil ya da dünya İngilizceleri, dil farkındalığı bunun gibi ya da dil felsefesi, dil psikolojisi” (H6).*
- *“.....bağlamsal dilbilgisi hep olmalı, konuşma hep olmalı, okuma hep olmalı, sesletim hepsi hep olmalı yani genel dil dersleri hep olmalı” (H10).*
- *“Miktar olarak yazma dersinin artması lazım. Üretime dayalı becerilerle ilgili derslerin artması lazım” (H9).*
- *“Bir de dinleme tabi, dinleme ayrı bir ders olmalı fonetiğin içinde biraz eriyor gibi” (H9).*

### Derslerin Kapsamı

Dil becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak öğretmen adaylarından biri “.....aslında burada çok bir şey katmıyoruz onun üzerine. Ben çok samimi diyorum geldiğimden kaybettim yani. Geldiğim sene çok daha iyiydim” şeklinde görüş bildirmiş, diğerleri de kendisine katıldıklarını belirtmiştir. “Ne yazmasını geliştirebiliyor çocuk ne okumasını 1. sınıfta aldığı dersle” diyen H5, birinci sınıftaki derslerle öğrencilerin dil becerilerindeki tüm eksikliklerin giderilmesi gerektiğini savunarak “tekrar ders içerikleri gözden geçirilerek yerine getirilebilir” önerisinde bulunmuştur. Birinci sınıf dersleriyle ilgili olarak H8’in görüşleri ise aşağıda sıralanmıştır:

- “İçerik olarak belki daha kapsamlı hale getirilebilir. Örneğin ileri okuma yazma değil de daha çok akademik yazma anlamında ayrı bir ders olmalı. Okuma ve yazma ayrı olabilir”
- “İçerik net değil. Sözlü iletişim becerilerinin de içerik olarak daha çok İngilizce öğretmenliği alanına yönelik ve akademik anlamda olması gerekiyor”
- “Sözcük bilgisi özellikle çok ayrıntılı”

Edebiyat derslerinin kapsamıyla ilgili olarak H5 “Edebiyat derslerinin içeriği de bizim bölümler için yeterli çünkü biz edebiyat bölümü olmadığımız için bu kadar içerik yetiyor” derken diğer öğretim elemanları ve öğretmen adayları var olan edebiyat derslerinin kapsamının dar olduğunu belirterek şu önerilerde bulunmuşlardır:

- “Edebiyatta okutulan eserler roman, tiyatro, kısa hikaye bunların sayısı artırılabilir” (H7).
- “Kültür ve dil öğretimi gibi bir ders de olabilir aslında” (Ö2).
- “İlla İngiliz edebiyatı değil Amerikan edebiyatını da biraz görmemiz lazım” (Ö6).

### Derslerin Dönemlere Dağılımı

Derslerin dönemlere dağılımıyla ilgili olarak öğretmen adaylarının önerileri dört maddede toplanmaktadır:

“Dilbilim ve Dil Edinimi 2. sınıfta için çok ağır, 3. sınıfta olabilir” (Ö3).

“İngiliz edebiyatı dersleri 1. sınıfta, edebiyat ve dil öğretimi dersleri 2. sınıfta olsa daha iyi olur” (Ö2).

“İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çeviri dersleri aynı yılda olsa daha iyi olur” (Ö2).

“Türkçeden İngilizceye çevirmek daha zor olduğu için 3. sınıfta olması daha iyi” (Ö5).

Öğretim elemanlarının görüşleri ise iki maddede toplanmaktadır:

“4. sınıf 2. dönem çok boş. 4. sınıf 1. dönem de çok boş. Buralara biraz daha alan dersi yani İngilizce öğretmenliğine dair İngilizce dersler koyulması gerektiğine inanıyorum” (H6).

“Dil edinimi dersi bence dil edinimi 1 ve dil edinimi 2 olmalı 2. sınıfta. Dil edinimi 1, birinci dil edinimi; dil edinimi 2, ikinci dil edinimi yani ana mesleğimiz olmalı. Birinci dil edinimi 1. dönemde olmalı çünkü ikinci dil edinimi ana amacımız olduğu için buradaki temel jargon, kavram, kuramlar tarihsel bir açıdan ikinci dil edinimine hizmet edecektir” (H6).

### 3.1.3.1.b. Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarının “İngilizce Bilgisi”ne katkı sağlayan derslere ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31

*İngilizce Bilgisine Katkı Sağlayan Dersler (b)*

Dersler	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları
1. sınıf	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi I, II	+
	Dilbilim I, II, III, IV	+
	Kültür I, II	+
	İYOÖ I, II	-
2. sınıf	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi III, IV	+
	Kültür III, IV, V	+
	Dilbilim V	+
	Staj Eğitimi- Uluslararası	-
3. sınıf	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi V	+
	Genel Dilbilim	+
4. sınıf	Dil Becerilerinin Geliştirilmesi VI	+
	Araştırma	+

Çizelge 31 incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının birinci sınıftaki “İYOÖ I, II” ve ikinci sınıftaki “Staj Eğitimi- Uluslararası” dışında birinci sınıf derslerinden “Dil Becerilerinin Geliştirilmesi I, II”, “Dilbilim I, II, III, IV”, “Kültür I, II”; ikinci sınıf derslerinden “Dil Becerilerinin Geliştirilmesi III, IV”, “Kültür III, IV, V”, “Dilbilim V”; üçüncü sınıf derslerinden “Dil Becerilerinin Geliştirilmesi V” ve “Genel Dilbilim” ve dördüncü sınıf derslerinden “Dil Becerilerinin Geliştirilmesi VI” ve “Araştırma” derslerinin İngilizce bilgisini geliştirdiği konusunda aynı görüşte oldukları görülmektedir. İngilizce bilgisine katkı sağlayan söz konusu derslerin programın ilk yıllarında daha yoğun olduğu dikkati çekmektedir. Bu durumla ilgili bir öğretim elemanının görüşü şu şekildedir:

*“Öğretime geçmeden önce konu alanını çok iyi bilmeleri gerekir. Ne öğreteceklerini bilmeden nasıl öğreteceklerini öğretmeye başlamamız mümkün değil” ve “Amacımız tüm öğrencileri belirli bir düzeye getirerek eşitlemek. Birinci sınıfın sonunda girdikleri sınavı geçemezlerse programa devam edemezler” (H4)*

“Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” ve “Dilbilim” derslerinde öğretmen adaylarının dilbilgisi, sesbilim, biçimbilim, kelime bilgisi gibi unsurların yanı sıra okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. “Kültür” derslerinde ise İngilizce konuşulan ülkeler, o ülkelerin sosyokültürel özellikleri, edebiyatı, edebi eserleri incelenerek dil becerilerinin yanı sıra kültürel bilgi gelişimi desteklenmektedir. “İYOÖ 1” dersinde de aynı şekilde İngilizce konuşulan ülkeler ve kültürleri hakkında bilgi verildiğini belirten öğretmen adaylarının bir kısmı “İYOÖ 2”yi de bu sınıflamaya dahil ederken, iki öğretmen adayı (Ö4 ve Ö5) “...İYOÖ 2 kelime bilgisinin nasıl öğretileceği yani 12-16 yaş arasındaki öğrencilerin kelime bilgilerini nasıl arttırabiliriz ile ilgili” şeklindeki açıklamalarıyla bu dersin İngilizce bilgisini geliştirmeye yönelik olmadığını belirtmektedir.

İkinci sınıfta öğretmen adaylarının yurt dışında tamamladıkları “Staj Eğitimi- Uluslararası” dersinin amaçları ile ilgili olarak ise bir öğretim elemanlarından H3 hem dil becerileri hem de kültürel ve sosyokültürel özellikler hakkında yaşayarak öğrenme fırsatı sağlandığını vurgulayarak öğretmen adaylarının dil bilgisini geliştirdiğini düşünmektedir.



“Araştırma” dersinde ise yalnızca öğretimle ilgili değil dil ve edebiyat, dil ve kültür gibi konularda da araştırma yapılabileceği için yine İngilizce bilgisine katkı sağlandığı savunulmaktadır:

*“Seçtiğimiz bir konuyla ilgili-kültür, edebiyat, dilbilim, tarih vb- araştırma yaparak derinlemesine bilgi ediniyoruz” (Ö4)*

*“Mesela pek çok öğrencinin muhtemelen okumadığı Shakespeare ve Jane Auston hakkında araştırma yapıyorlar. Bu da öğretimle ilgili değil ama kişisel bir bilgi edinme örneği” (H4)*

Söz konusu derslerin sayısı, kapsamı ve dönemlere dağılımıyla ilgili katılımcıların görüşleri şöyledir:

### **Ders Sayısının Yeterliği**

Programda “İngilizce Bilgisi”ni geliştiren derslerin sayısı ile ilgili öğretmen adayları ve öğretim elemanları genel olarak “yeterli” şeklinde görüş bildirirken bazı önerilerde de bulunmaktadır.

*“Kültür 6: İngiliz Edebiyatı Tarihi”* dersiyle ilgili öğretmen adayları *“Her hafta bir kitap olmak üzere toplamda 8-9 kitap okuyoruz ve bu yaklaşık 80 saate karşılık geliyor. Yani derse ayrılan süre ile gerçekte harcanan süre eşit değil”* şeklindeki sözleriyle bu dersin saatinin arttırılmasını önermektedir.

*“Dil Becerilerinin Geliştirilmesi”* dersleri hakkında H2 sayısını yeterli bulmakla birlikte *“Dil yeterlik sınavları için dinleme becerisine daha fazla zaman ayırmamız gerekiyor”* tespitleri doğrultusunda ikinci sınıftaki derslerin sayısını arttırmayı düşündüklerini belirtmiştir.

### **Derslerin kapsamı**

İngilizce bilgisine katkı sağlayan derslerin kapsamı öğretim elemanları tarafından genel olarak yeterli görülmeyle birlikte bir öğretim elemanı (H2) yabancı dil kültürünün çeşitli açılardan incelendiği “Kültür” dersleriyle ilgili olarak *“Dil becerileriyle kültür arasında ilişki kurmaya çalışıyoruz ama bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum”* gerekçesiyle *“İngilizce konuşulan ülkelerin sadece sosyokültürel özelliklerine değinilen bir ders olmasını ve çeşitli edebiyat türleri yerine eğitim sistemlerinin, siyasi düzenin incelenmesini isterim”* önerisinde bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarından Ö2 ise bu konuda “‘Kültür 3: Okuma’da eski İngiliz edebiyatını, ‘Kültür 6’da da İngiliz edebiyatı tarihini gördük. Bunları tek bir derste birleştirip başka bir derse yer açılabilir” önerisiyle kapsamlarının örtüşüğünü ifade etmektedir.

Dilbilim dersleriyle ilgili olarak Ö2 “*Birinci sınıfta Dilbilim I ve II’de dilbilgisi ve sesbilimi görüyoruz, ikinci sınıfta Dilbilim V’te de yine dilbilgisi ve sesbilim var*” açıklamasıyla bu derslerin birleştirilmesini önermektedir. Ancak Ö7 “*Ama kapsamları örtüşmüyor, birbirlerini tamamlıyor o dersler. Dilbilim V’te dilbilgisini değil cümleleri bölümlerine ayırmayı gördük*” şeklindeki ifadesiyle karşı çıkmakta ve birleştirilmesinin doğru olmadığını vurgulamaktadır.

Dil becerilerinin geliştirilmesi dersleriyle ilgili olarak ise H4 dinleme ve okuma becerilerinin ağırlığının konuşma ve yazma becerilerine göre daha az olduğunu ve arttırılması gerektiğini belirtmektedir:

*“Dil becerilerinin geliştirilmesi derslerinde daha çok üretici dile odaklanılmakta ve algılayıcı beceriler çok az. Bu yüzden diğer becerilerle birlikte geliştirmek amacıyla algılayıcı becerilere daha çok önem vermeliyiz”*

### **Derslerin dönemlere dağılımı**

Derslerin dönemlere göre dağılımı öğretmen adayları tarafından uygun bulunmaktadır. Yakın zamanda yeniden düzenledikleri programda derslerin yerinin oldukça iyi olduğu konusunda öğretim elemanlarının tamamı aynı fikirde olmakla birlikte H4, birinci sınıftaki Kültür I dersinin öğretmenlik uygulamasına yakın bir yerde olmasının daha doğru olacağını düşünmektedir. Bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamaktadır:

*“Kültür I çok teorik bir ders ve öğrenciler çok fazla okuma yapıyorlar. Bu yüzden öğretmenlik uygulamasına yakın olsa daha iyi. Pek çoğunun okuma alışkanlığı yok. Ortaöğretimde bunu yapmadıkları için zor geliyor”*

### **3.1.3.2. DERS PLANLAMA BİLGİSİ**

#### **3.1.3.2.a. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarının “Ders Planlama Bilgisi”ne katkı sağlayan derslerle ilgili olarak öğretim elemanları ve öğretmen adayları ortak görüşlere sahiptir.

Öğretmen adaylarının “Özel öğretim yöntemlerinde başladık sonra diğerlerinde devam etti” ve “Önce teori alıyoruz sonra da tekrarla şu anda herkes eminim gayet iyi plan hazırlar” şeklindeki görüşlerini öğretim elemanlarından H5’in “Ders planlama işlevini 2. sınıfın 2. döneminden yani özel öğretim dersiyle başlıyoruz..... özel öğretim yöntemleri dışında çocuklara yabancı dil dersi var, dil becerilerinin öğretimi dersi var. Yani öğretime yönelik bütün derslerde planlama gayet düzgün bir şekilde çocuklara veriliyor. Pekiştirildiği gibi son sınıfa gelmiş bir öğrencinin bir ders planlamasını elinize alıp gittiğiniz zaman ona hiçbir şey sormadan dersi anlatabilirsiniz” açıklaması desteklemektedir.

Bu derslerin sayısı ve dönemlere dağılımıyla ilgili herhangi bir görüş bildirilmemekle birlikte kapsamlarına ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

### **Derslerin Kapsamı**

Planlamayla ilgili bilgilerin verilmeye başlandığı “Özel Öğretim Yöntemleri 1” dersinin kapsamıyla ilgili olarak H6 “Burada öğrenciye ders planının bölümleri, ders planının bölümlerinde öğretmenin neler yapacağı, hangi dil bileşenleri ve hangi dil becerilerinin bu planlarda nerede olacağı, bu plan aşamaları arasındaki geçişlerin nasıl sağlanacağı bunlar çok detaylı bir biçimde veriliyor tam olarak” şeklinde açıklamaktadır.

“Aldığımız geri bildirimde göre çocukların metot derslerinde özellikle planlama, ders hazırlama, materyal hazırlama, ders kitabını etkili kullanma, sınıf yönetimi bu konularda baya başarılılar” gerekçesiyle H9 ders planlamayla ilgili programda yer alan derslerin kapsamının yeterli olduğunu ifade etmektedir.

### **3.1.3.2.b. Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

Öğretmen adaylarının “Ders Planlama Bilgisi”ne katkı sağlayan derslerin sayısı, kapsamı ve dönemlere dağılımı ile ilgili herhangi bir görüş bildirilmemekle öğretim elemanları ve öğretmen adayları “Eğitim Bilimleri I” ve “Öğretim Yöntemleri I ve II”de ders planının nasıl hazırlanacağı, amaçların nasıl yazılacağı ve nasıl değerlendirileceği ile ilgili temel bilgilerin verildiği konusunda ortak görüşe sahiptir.

“Birinci sınıftan sonra ders planının nasıl hazırlanacağını bildiğimiz kabul ediliyor” diyen öğretmen adayları sonraki yıllarda yer alan İYOÖ, dilbilim ve

kültür derslerinin tamamında, özellikle de okul uygulamalarında ders planı hazırlama konusuna değinildiğini ve dolaylı olarak bu derslerin de katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretim elemanları da benzer şekilde bu dersler sayesinde ders planlama konusunda birinci sınıfta edinilen teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesine olanak sağlandığını vurgulamaktadır:

“Şu andaki öğretmenlik uygulaması dersimizde de plan hazırlamak zorundayız” (Ö7)

“Ayrıca tüm yöntem derslerinde plan hazırlamak gerekiyor çünkü bunlarla ilişkilendirilen staj uygulaması ödevlerimiz var. Yani her derste bir şekilde planlama yapıyoruz” (Ö4)

“İkinci ve sonraki yıllarda tüm yöntem derslerinde dilbilgisi öğretimi, kelime öğretimi ile ilgili ders planlamaya özellikle vurgu yapılır” (Ö3)

### 3.1.3.3. ÖĞRENEMLER HAKKINDA BİLGİ

#### 3.1.3.3.a. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Çizelge 32

*Öğrenenler Hakkında Bilgi Kazandıran Dersler (a)*

Dersler	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	
1. sınıf	Eğitim Bilimine Giriş	-	+
	Eğitim Psikolojisi	+	+
2. sınıf	Özel Öğretim Yöntemleri I	-	+
	İngilizce Öğretimde Yaklaşımlar I ve II	+	+
	Dil Edinimi	+	+
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	+	-
3. sınıf	Özel Öğretim Yöntemleri II	-	+
	Dil Becerilerinin Öğretimi I ve II	-	+
	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I ve II	+	+

Çizelge 32 incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının “Eğitim Psikolojisi”, “İngilizce Öğretimde Yaklaşımlar I ve II”, “Dil Edinimi” ve “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I ve II” derslerinin öğretmen adaylarının

öğrenenler hakkında bilgilerini geliştirdiği konusunda ortak görüşte oldukları görülmektedir.

“İngilizce Öğretimde Yaklaşımlar I ve II” derslerinin katkısını H6 “*Öğrenme nedir sorusu öğrenci kimdir sorusunu da sordurur bize ve dil öğrenimine ya da genel anlamda Eğitim Bilimlerinde de ele alınan ama dil öğretiminde de çok önemli olan yaş dönemleri, teoriler buralarda ele alınır*” sözleriyle ifade etmektedir. “Dil Edinimi” dersiyle ilgili olarak ise “*Dil dışındaki faktör anlamında öğrenciyi tanımlarız: sağ beyinden sol beyine kadar tutun da, öğrenme türleri, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, çocukların bilişsel özelliklerine göre, belli yaş aralıklarına göre öğrenci kimdir o halde hangi öğretim yöntemleri, hangi materyal, hangi dikkat süresi konuları çocuklara hem kuramda, hem uygulamada verilir*” şeklinde açıklama yapmaktadır.

Öğretmen adaylarından farklı olarak öğretim elemanları, bu derslerin yanı sıra “Eğitim Bilimine Giriş”, “Özel Öğretim Yöntemleri I ve II” ile “Dil Becerilerinin Öğretimi I ve II” derslerinde de farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin çeşitli özelliklerinin incelendiğini ifade etmektedir. Erken çocukluk, çocuklar, genç yetişkinler ve yetişkinler şeklinde sınıflandırılan öğrenenlerle ilgili bilgilerin üç derste ele alındığını belirten H5’in açıklaması şu şekildedir: “*.....erken çocukluk ile çocukluk döneminde yapacaklarını ayrı bir ders olan Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde veririz. Nasıl ihtiyaçları vardır, nelerden hoşlanır, nasıl etkinliklerle ne şekilde öğretecekleri o derste. Ama sonrasında ergenlik ve genç yetişkinlik ya da yetişkinlerle ilgili kısmıysa özel öğretim ve dil becerilerinin öğretimi dersinde veririz*”.

Katılımcılar söz konusu derslerin sayısına ilişkin herhangi bir yorum yapmazken, kapsamları ve dönemlere dağılımıyla ilgili olarak şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

### **Derslerin kapsamı**

Öğrenenler hakkında bilgi veren derslerin sayısına ilişkin herhangi bir görüş belirtilmezken, bazı derslerin kapsamlarının örtüştüğü hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları tarafından ifade edilmiştir. Bu derslerle ilgili görüşler aşağıda sıralanmıştır:

“*Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi ve bununla devam eden dersler tek bir ders olabilir. Çünkü hani Piaget’i 4 kere öğrenmemize o kadar da ihtiyaç*

yok” (Ö2).

“Dilbilim ve Dil Edinimi derslerinin kapsamları da aynı” (Ö4).

“Eğitim psikolojisi yani bir dersi Türkçe öğrenip ertesini yıl İngilizce öğreniyoruz” (Ö6).

“Türkçe ve İngilizcelerde epey bir örtüşen var. Biraz önce bahsettiğim Öğretim İlke ve Yöntemleri gibi Eğitim Bilimleri hocaları geliyor Türkçe anlatıyor, bizim arkadaşlarımız İngilizce olarak anlatıyorlar” (H7).

Örneklerden de anlaşıldığı üzere öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının bir kısmının Eğitim Bilimleri Bölümünden hocaların verdiği bazı meslek bilgisi dersleri ile İngilizce öğretmenliği bölümü hocalarının verdiği bazı derslerde benzer konularının ele alınmasına ihtiyaç olmadığını düşünmektedirler. Buna karşın bir öğretim elemanı bu durumun olumlu sonucunu dil edinimi dersiyle ilgili verdiği bir örnekle şöyle açıklamıştır: “.....öğrenciler daha rahat oluyorlar. Türkçeyi gördüğünde İngilizcesini daha rahat anlayabiliyor. Mesela eğer bir Türkçe dersinde davranışçılığı öğrenmişse ben dil ediniminde davranışçılığı anlatırken Türkçe karşılığını vermek zorunda hissetmiyorum kendimi” (H10).

### **Derslerin dönemlere dağılımı**

Programdaki yerinin değiştirilmesi gerektiği düşünülen derslerle ilgili şu önerilerde bulunulmuştur:

- “Ben yaklaşımların dil ediniminden sonra alınması gerektiğini düşünüyorum” (H10).
- “Eğitim Psikolojisi dersi bence sona doğru alınmalı. 3.sınıf olabilir, 4.sınıf olabilir. Yani karşılaştırmalı eğitim yerine bence eğitim psikolojisi verilebilir” (Ö1). Gerekçe olarak ise “Uygulamaya daha yakın olduğu için 4te olabilir diye düşünüyorum evet. 1de görünce 4e kadar unutuluyor zaten” şekilde açıklama yapılmıştır.

### **3.1.3.3.b. Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

“Öğrenenler hakkında bilgi” edinilen derslere ilişkin öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrudan ve dolaylı katkı sağlayan dersler olarak ikiye ayrılmaktadır. Türkiye’de olduğu gibi yabancı diller bölümü dışında Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından verilen dersler doğrudan öğrenme psikolojisi, gelişim

psikolojisi, öğrenme kuramları konusunda öğretmen adaylarını bilgilendirmektedir. Yabancı diller bölümü öğretim elemanlarının sorumlusu olduğu yöntem derslerinde (İYOÖ) ise öğrenen özelliklerine değinildiği ve tartışıldığı için dolaylı olarak “Eğitim Bilimleri” derslerinde edinilen bilgilerin geliştirildiği ifade edilmiştir:

*“İngilizce bölümünde bu konuyla ilgili özel bir ders yok, sadece derslerimizin bir kısmında değiniyoruz. Bir başka bölümde Eğitim Bilimleri Bölümünde veriliyor o ders”* (H2)

*“Öğrenme güçlükleriyle ilgili olarak ise ayrı bir ders var İYOÖ V”* (Ö1)

*“Aslında tüm İYOÖ derslerinin bir bölümü buna ayrılmıştır. Örneğin bir dilbilgisi dersi planının nasıl hazırlanacağından önce-öğrenciler dilbilgisini bu şekilde öğrenir, birinci ve ikinci dil öğreniminde izlenen doğal bir sıralama vardır, planlarınızı buna göre düzenlemeniz gerekir-deriz”* (H4)

Bu derslerin sayısı ve dönemlere dağılımıyla ilgili herhangi bir görüş belirtilmemiş, kapsamlarıyla ilgili olarak şunlar ifade edilmiştir:

### **Derslerin kapsamı**

Öğrenenler hakkında bilgi veren derslerin kapsamıyla ilgili olarak öğretim elemanlarından H4 yeterli görüldüklerini bildirmiştir:

*“Gördüğüm kadarıyla yeterli, eksik bir şey olduğunu düşünmüyorum”* (H4)

Öğretmen adayları ise “Eğitim Bilimleri” derslerinin çoğunda benzer konuların işlendiğini belirterek bu derslerin birleştirilmesinin daha doğru olduğunu ileri sürmektedirler:

*“Eğitim Bilimleri I’den III’e kadar hep öğrenme ve öğretimi etkileyen kişilerden bahsettik. IV ve V’te belirli durumlarda ne yapmamız gerektiğini tartıştık. Bence ilk üç ders bir derste, diğerleri de ikinci bir derste birleştirilip 1 yılda verilebilir bize”* (Ö1)

H2 de öğrenme güçlükleriyle ilgili verdiği İYOÖ 5 dersi ile Eğitim Bilimleri derslerinin konuları arasında benzerlik olduğunu şu sözlerle açıklamaktadır:

*“Derste benim öğrencilerden beklediklerim ve verdiğim ödevlerle Eğitim Bilimleri Bölümünün bekledikleri birbirine benziyor”.*

### 3.1.3.4. ÖĞRETİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ BİLGİSİ

#### 3.1.3.4.a. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Çizelge 33

*Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisine Katkı Sağlayan Dersler (a)*

Dersler	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları
2. sınıf	Öğretim İlke ve Yöntemleri	+
	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I ve II	+
	Dil Edinimi	-
	Özel Öğretim Yöntemleri I	+
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	+
3. sınıf	Özel Öğretim Yöntemleri II	+
	Dil Becerilerinin Öğretimi I ve II	+
	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I ve II	-
	Drama	-
4. sınıf	Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	+

Çizelge 33 incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, “İngilizce Öğretimde Yaklaşımlar I ve II”, “Özel Öğretim Yöntemleri I ve II” ve “Dil Becerilerinin Öğretimi I ve II” derslerinin öğretim ilke ve yöntemleri bilgisini geliştirdiği konusunda ortak görüşte oldukları görülmektedir. Ancak “Öğretim İlke ve Yöntemleri”yle ilgili olarak H6 “Çok genel geçer. İngilizce öğretmeni adayı olarak sizin sonuçta ve sonunda ‘eee, sınıfta ben ne yapacağım’ sorunuzun yanıtlanmayan, afaki, havada kalan ifadelerle kalıyor” şeklindeki görüşüyle bu dersin İngilizce öğretmeni adaylarının ihtiyaçlarına yönelik olmadığını, sadece genel bilgiler verildiğini savunmaktadır. Benzer yorumu “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi için de yapan H6 içeriği bilmeden İngilizce öğretmenin kullanacağı materyallerin tasarlanmasının mümkün olmadığını da eklemektedir.



“İngilizce Öğretimde Yaklaşımlar I ve II” derslerinin katkısını H8 *“Yaklaşımlarla aslında genel bir bakış açısı sağlanıyor ilk kez 1.sınıftan gelen öğrenci yaklaşımlar dersinde nasıl İngilizce öğretilir, nasıl tarih boyunca gelişti onu görüyor”* sözleriyle ifade etmektedir. H5 de *“.....Teorik kısmını yaklaşımlar ve dil edinimi dersinde alırlar. Uygulama kısmını da özel öğretim dersleri ile çocuklara yabancı dil öğretimi ve dil becerilerinin öğretimi derslerinde alırlar”* şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarından farklı olarak öğretim elemanları, bu derslerin yanı sıra “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I ve II”, “Dil Edinimi” ve “Drama” derslerinde de öğretim sırasında kullanılabilecek çeşitli yöntemlerle ilgili öğretmen adaylarının bilgilendirildiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak H6'nın görüşü şu şekildedir: *“.....dil becerilerinin öğretimi ve özel öğretim yöntemlerinde 11 yaş üstüne dil öğretmeyi öğretiriz ama çocuklara yabancı dil öğretimi dersinde sekiz saat boyunca iki dönem çocuklara yabancı dil nasıl öğretiliri öğrenirler. Dramada bir üst seviyeye çıkarlar. Drama tekniklerini öğrenirler.....”* Öğretmen adayları ise “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” ile “Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme” derslerinin de derste kullanılabilecek materyallerin nasıl tasarlanması gerektiğine dair bilgi verilmesi nedeniyle söz konusu bilgi türünde katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Söz konusu derslerin kapsamı konusunda yorum yapılmamakla birlikte, sayısı ve dönemlere dağılımıyla ilgili olarak katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

### **Ders Sayısının Yeterliği**

Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi edinilen derslerin sayıları öğretmen adayları ve öğretim elemanları tarafından genel olarak yeterli görülmemekte ve şu önerilerde bulunmaktadır:

*“Drama dersi sadece bir dönem görüyoruz bu da yeterli değil, biraz daha arttırılabilir”* (Ö4).

*“2. sınıfın ilk döneminden başlayıp son sınıfın 8.yarıyılına kadar öğretimle ilgili uygulamaya yönelik ders anlatımı devam etmeli”* (H5).

*“Ders saatinin az olması ve öğrenci sayısı da fazla tabi. 2 katı olmalı. İstiyorlarsa 4 yıl yapmasınlar bölümü 5 yıl yapsınlar”* (H10).

Bunların dışında öğretmen adaylarından bazıları “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” dersinin iki dönem olmasını fazla bularak “Çocuklara yabancı dil öğretimi azaltılabilir” (Ö2) ve “İkinci döneme seçmeliye dönüştürülebilir” (Ö1) şeklinde değişiklik yapılmasını önermişlerdir.

### **Derslerin dönemlere dağılımı**

Öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi kazandıran derslerden “Drama”nın programdaki yeri ile ilgili öğretmen adayları tarafından çeşitli yorumlarda bulunulmuştur. Ö6 “Ben olsaydım 1. sınıfta eğitim bilimine giriş ve eğitim psikolojisiyle bunu yer değiştirirdim” derken Ö2 “2. sınıfta o bilgileri alıp 3. sınıfta drama olsun bir de 2. dönemde de olsa daha iyi olur” görüşüyle programdaki yerinin uygun olduğunu belirtmektedir.

Öğretim elemanları ise genel olarak öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi kazandıran derslerin programdaki yerinin uygun olduğunu düşünürken H8 üçüncü sınıftaki ders yoğunluğunun azaltılması için “Belki başka dersler daha hafifletilip- çeviri gibi mesela- daha hafif dersler olup hatta bu eğitim dersleri olmayıp gerçekten demoya yönelik olabilir” önerisinde bulunmuştur.

### **3.1.3.4.b. Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

“Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi” edinilen derslere ilişkin öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri genel ve alana özgü olarak katkı sağlayan dersler şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda genel bilgilerin edinildiği ders olarak öğretim elemanları “Eğitim Bilimleri” derslerini örnek vermektedir:

“Verdikleri bilgi herhangi bir dersin öğretiminde kullanılabilecek genel yöntemlerle ilgili...” (H4)

İngilizce öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin bilgisinin ise “Öğretim Yöntemleri I ve II” ve bütün İYOÖ derslerinde verildiği konusunda öğretmen adayları ve öğretim elemanları ortak görüşe sahiptir.

“İngilizce öğretimiyle ilgili olarak Dilbilim derslerimiz var. Bir de çok daha özel olarak kelime öğretimi, dilbilgisi öğretimi yöntemleri hakkında İYOÖ derslerimiz var” (H4)

“İYOÖ III sınıfta İngilizce öğretirken drama kullanımıyla ilgili” (Ö4)

Bunların dışında öğretim elemanlarından H2 Kültür I dersinden verdiği örnekle *“Sosyal ve tarihsel bağlamda edebiyatı incelediğimiz bir ders ama ‘siz sınıflarınızda edebiyatı nasıl öğretirsiniz?’ , ‘sınıfta bir şiirden nasıl yararlanırsınız?’ gibi çalışmalar yaptırıyorum”* diyerek öğretmen adaylarının öğretim üzerinde düşüncelerini sağladığını belirtmektedir.

Benzer şekilde H1’in *“Kelime bilgisi dersinde sadece kelime öğretmiyorum aynı zamanda nasıl kelime öğretilceğini de gösteriyorum. Öğretim stillerimde değişiklik yapıp bunu öğrencilerle tartışmak için tüm derslerimde belirli bir zaman ayırıyorum. ‘kullandığım yöntemle ilgili ne dikkatinizi çekti?’ , ‘neden bunu kullandım?’ , ‘başka neler kullanabilirim?’ sorularını soruyorum”* açıklaması öğretimin nasıl yapılabileceğine ilişkin öğretmen adaylarına sunduğu farklı örneklerle öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi gelişimlerini desteklediğini göstermektedir.

Bu derslerin sayısı, kapsamı ve dönemlere dağılımıyla ilgili olarak katılımcıların görüşleri ise aşağıda belirtilmektedir:

### **Ders Sayısının Yeterliği**

Derslerin sayısı ile ilgili olarak öğretmen adaylarından Ö6 programı yeterli bulduklarını şu sözlerle ifade etmektedir:

*“Öğretimle ilgili daha fazla derse ihtiyacımız olduğunu düşünmüyorum çünkü deneyimle öğreniliyor. Dört yıl boyunca öğretimle ilgili uygulama yaptığımız için gayet iyi olduğumuzu düşünüyorum”*

Öğretim elemanları ise konu ile ilgili özel bir yorum yapmamıştır.

### **Derslerin kapsamı**

“Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi” edinilen derslerin kapsamına ilişkin öğretmen adayları herhangi bir görüş bildirmemiştir. Öğretim elemanlarından H1 ise programda bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili bir ders bulunmamasını eksiklik olarak gördüğünü ifade etmektedir:

*“İYOÖ VII’de sınıfta teknolojinin çeşitli kullanım şekillerini öğretiyorum öğrencilere ama bu sadece genel bir açıklama, programda yok”*

### **Derslerin dönemlere dağılımı**

“Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi”nin gelişimine katkı sağlayan derslerin dönemlere dağılımına ilişkin öğretmen adayları herhangi bir görüş bildirmemiştir. Öğretim elemanlarından H3 ise söz konusu derslerin programdaki sıralamasının çok önemli olduğunu ve bu halinin uygun olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

*“Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar yöntem derslerinde de belirli bir gelişim süreci ve sıralama var”*

### **3.1.3.5. DEĞERLENDİRME BİLGİSİ**

#### **3.1.3.5.a. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

Öğretmen adaylarının değerlendirme bilgisine katkı sağlayan dersler 3. sınıfta Türkçe verilen “Ölçme ve Değerlendirme” ile 4. sınıfın son döneminde İngilizce öğretmenliği bölümü hocaları tarafından verilen “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersleridir. Bu konuda öğretmen adayları ve öğretim elemanları aynı görüştedir. Ayrıca H8’in “Çocukların dil öğrenimi nasıl değerlendirilir diye dönemin sonunda konuşuyoruz” sözleriyle “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” derslerinde ve H10’un “Biz sunumlarında da hep öğrenciden dönüt almalarını istiyoruz. Nereleleri öğrendi, niye öğrenemedi, niye öğrendi tartışmasını yaptırıyoruz” sözlerinden yabancı dil öğretimi uygulamalarının yapıldığı diğer derslerde öğretimin değerlendirilmesine dair öğretmen adaylarının bilgilendirildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının söz konusu derslerin sayısı, kapsamı ve dönemlere dağılımına ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

#### **Ders Sayısının Yeterliği**

Programda değerlendirme bilgisinin gelişimini sağlayan “Ölçme ve Değerlendirme” derslerinin sayısı öğretmen adayları tarafından yeterli görülmemekte ve katkısı şu sözlerle ifade edilmektedir:

*“Yeterli zaten çok ağır bir ders gerçekten ama insana çok şey katıyor” (Ö3)*

*“Evet, kesinlikle. Soru hazırlama teknikleri....” (Ö4)*

Öğretim elemanları ise öğretmen adaylarının genel olarak soru hazırlama ve değerlendirme konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişler ve programda

değerlendirmeye ayrılan sürenin yeterli olmamasını da bu sorunun nedeni olarak göstermişlerdir. Önerileri ise arttırılması yönündedir:

*“Metot derslerinde de yedirilirse hani dediğim gibi ara ara bahsedilirse ve son sınıfta da ölçme ve değerlendirme dersi yeterli gibi gözüküyor benim düşüncem o şekilde”* (H8)

*“Aslında 2 dönem olsa daha iyi olur”* (H9)

*“Ölçme 1, ölçme 2 olsa. Belki birinci dönem teorik olup ikinci dönem de hep uygulama olsa iyi olur”* (H9)

### **Derslerin kapsamı**

Değerlendirme derslerinin kapsamıyla ilgili olarak öğretmen adayları görüş bildirmezken bir öğretim elemanı *“Bu konu biraz zayıf kalıyor bizde ...ölçmeden çok anlatma kısmı çok daha fazla yer tutuyor”* (H7) diyerek yetersiz kaldığını belirtmiştir. Öğretim elemanının görüşünden *“Ölçme ve Değerlendirme”* derslerinin içeriğinde çeşitli yaklaşımların öğretmen adaylarına anlatılmasının yanı sıra nasıl ölçme yapacakları ve ölçme sonuçlarını nasıl değerlendirecekleri konusunda bilgi ve becerilerini geliştirecek düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

### **Derslerin dönemlere dağılımı**

Değerlendirme bilgisiyle ilgili derslerin programdaki yeriyle ilgili öğretmen adayları görüş bildirmemiştir. Öğretim elemanları ise genel olarak *“Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”* dersinin dördüncü sınıfın ikinci döneminde bulunmasını uygun bulmaktadır:

*“4. sınıfta doğru bir zaman olarak da düşünüyorum”* (H8)

*“Ben naçizane yerini uygun buluyorum”* (H6)

Son sınıf ve son dönemde bulunmasının nedenini H6 *“Çocuk tamamen dil nedir, öğrenme nedir, öğretme nedir, temel teknikler nelerdir öğretmek için bunları iyice öğrendikten sonra artık ölçmeye hazırdır”* ve *“Çocuklara diyorum ki hepiniz en azından üç yazılı dizayn edeceksiniz. Bir süreç ve bir sonuç değerlendirme testi yaptırıyoruz muhakkak. Aynı zamanda çok temel, ölçme değerlendirmede de öğrendiklerini varsaydığımız frekansını çıkar, sınıfın yüzdesini çıkar gibi işler de veriyoruz. Bunun dışında sınıfta haftalık ne*

*çalışılıyorsa yaklaşık sekiz tane ödev/performans görevi var çok önemli. Sınav hazırlıyorlar ve stajda uyguluyorlar” şeklinde açıklamaktadır.*

### **3.1.3.5.b. Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

“Değerlendirme bilgisi” edinilen derslere ilişkin öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri, doğrudan ve dolaylı katkı sağlayan dersler olarak ikiye ayrılmaktadır.

İkinci sınıfta “Öğretim Yöntemleri II” ile “İYOÖ IV”; üçüncü sınıfta “Eğitim Bilimleri IV” ve dördüncü sınıfta “İYOÖ VII” derslerinde ölçme, geçerli ve güvenilir bir sınav hazırlama konusunda doğrudan bilgi verildiği hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları tarafından ifade edilmiştir.

Ayrıca programdaki diğer yöntem (İYOÖ) derslerinin içerisine değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin uygulamaların eklendiği tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiştir:

*“Nasıl kelime öğreteceğimizi öğrenirken aynı zamanda kelime bilgisini nasıl ölçeceğimizi de öğreniyoruz” (Ö1)*

*“Örneğin kelime öğretimi diye bir dersimiz varsa, kelime bilgisinin test edilmesi dersimiz de var. Dilbilgisi öğretimi dersinin bir bölümü de dilbilgisinin nasıl test edileceğiyle ilgilidir” (H1)*

Bu derslerin kapsamı ve dönemlere dağılımı konusunda herhangi bir görüş bildirilmemiş, sayısı ile ilgili olarak ise şu yorumlarda bulunulmuştur:

#### **Ders Sayısının Yeterliği**

“Değerlendirme bilgisi” edinilen derslerin sayısına ilişkin öğretim elemanları herhangi bir görüş bildirmemiştir. Öğretmen adaylarından Ö7 ise var olan derslerin değerlendirme konusunda yeterli olmadığını şu şekilde ifade etmektedir:

*“Kendimi yeterli hissetmediğim bir konu. Ölçme ve değerlendirmeye yeterince önem verdiğimizizi düşünmüyorum. Çeşitli tekniklerin uygulamasını yapmamız gerekiyor”*

Diğer öğretmen adayları da kendisine katıldıklarını belirtmekte ve değerlendirmeyle ilgili derslerin sayısının artırılmasını önermektedirler.

Pedagojik alan bilgisi bileşenlerinin bazılarında katkı sağlayan derslerin sayısı, kapsamı ve dönemlere dağılımı ilgili olarak öğretmen adayları ve öğretim

elemanları ayrı bir yorum yapmamış ancak genel olarak programı yeterli bulduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

*“Daha fazlasına ihtiyacımız olduğunu düşünmüyorum. 4 yıl boyunca çok şey yapıyoruz” (Ö7)*

*“Gayet iyi düzenlenmiş bir program olduğunu düşünüyorum” (H3)*

*“Bu programdan mezun olan bir öğrencinin İngilizce öğretmeni olmak için gerekli donanımına sahip olduğunu düşünüyorum” (H4)*

*“Derslerimizin programdaki sıralaması oldukça başarılı” (H1)*

*“Programın kapsamının yeterince dengeli olduğunu düşünüyorum” (H1)*

Bu görüşler doğrultusunda katılımcıların söz konusu unsurlar hakkında olumsuz bir görüşü olmadığı ve herhangi bir değişikliğe gerek duyulmadığı anlaşılmaktadır.

### **3.1.3.6. TEORİ-UYGULAMA DENGESİ**

#### **3.1.3.6.a. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

Toplam ders saatinin 175 olduğu İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 143 saat teorik, 32 saat ise uygulamalı olarak düzenlenmiştir. Ders saatlerinde yaklaşık %82 gibi önemli bir oran teoriye ayrılırken, %18’inin uygulamalı olması konusunda öğretmen adayları teorik saatlerin oranının azaltılması gerektiğini düşünürken öğretim elemanlarının neredeyse tamamı programda görünen uygulama saatinin gerçeği yansıtmadığını ifade etmektedir:

*“aslında şöyle 2 saat olarak gözükse de normalde dönem içerisinde haftalık 4 saat dersin içerisinde 4 saat uygulama olabiliyor. Burada görüldüğünden daha fazla uygulama var. Adı teorik ama daha çok uygulama barındırıyor içerisinde yöntem dersleri” (H8)*

*“...teorik ve uygulama eş değer gidiyor bir derste. Ne çok teorik oluyor ne çok uygulama oluyor. O yüzden uygulama normalde 32den çok daha fazla benim düşüncem” (H8)*

*“Yöntem derslerinde biz daha çok uygulama yapıyoruz. Bir dönemin yarısı rahat uygulamayla geçiyor” (H10)*

*“Alan bilgisinde mesela dil becerileri dersinin ben %50sinde teorik anlattıysam %50’sinde de kaldırıyorum tahtaya takır takır takır uygulama*

*yaptırıyorum...Ben kendi içimde o uygulamayı çözmeye çalışıyorum ki çözüyoruz yani bölüm olarak biz onu yapıyoruz” (H5)*

*“Burada genel toplamdaki teorik dersin yükü tam olarak alanla ilgili olmadığı için sağlıklı bir bilgi değil. Yani burada eğitim bilimine giriş ve eğitim psikolojisi de teoriğin içinde. Ama ben size alana özel teori-uygulama ağırlığından bahsedersen uygulamaların daha fazla olduğunu söyleyebilirim” (H6)*

Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca uygulamaya dayalı bir yaklaşımın benimsendiği bulgusu elde edilmektedir. Bu doğrultuda H6 *“Biraz daha kuramsal derse ihtiyacımız olduğunu tekrar edebilirim”* diyerek alan bilgisi konusunda öğretmen adaylarının teorik bilgilerini arttıracak dersler eklenebileceğini öne sürmektedir. Benzer şekilde H5 de *“geçmişle kıyaslandığı zaman uygulama yönü tamam ama teorik altyapısı eksik”* şeklindeki görüşü doğrultusunda derslerin başarısının artırılması için programa gelen öğrencinin dil sorunu olmaması gerektiğini savunmaktadır: *“Dili yeterli olmayan bir çocuğa teorik ders ya da uygulama dersi verdiğiniz zaman ne kadar başarılı olursa olsun dili yeterli olmadığı için o aldığını size öğretmenlik formasyonu şeklinde aktaramıyor” (H5)*

Uygulanan programda teoriden çok uygulamaya yer verildiğini belirtmelerine rağmen öğretim elemanlarının tamamı *“derslerin uygulamaları arttırılmalı”* görüşünü desteklemektedir.

*“Bence uygulama arttırılabilir.....Diyelim ki 38 değil de 45 olabilir....” (H7)*

*“sonuçta şunu görüyoruz demolarda öğrencilerimizin İngilizce seviyesi çok düşük oluyor yani o yüzden uygulama daha da çok olmalı” (H8)*

*“Daha çok zaman ayırmak ve her bir öğrenciyi başından sonuna dinlemek izlemek istiyorum ama zaman yetersizliği yüzünden” (H10)*

*“....bizim eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirdiği için uygulama daha fazla olmalı. Uygulama yetersiz. Ben yetkili olsam yarı yarıya derim. %50 teorikse %50 uygulama yaptırırım” (H5)*

Programda ders saatinin tamamı teorik olarak belirlenmesine karşın uygulama saatinin de olması gerektiği derslere ilişkin öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri şöyledir:

*“Uygulaması olmadan bence ölçme değerlendirme öğretimden de zor. O zaman da orada başarı bence eksik kalıyor” (H7)*



“Ölçme ve değerlendirme konusunda uygulama yapılması eklenebilir ya da uygulama ağırlıklı olabilir” (H8)

“Edebiyat ve Dil Öğretiminde ama olmalı uygulama. Dil becerilerinin öğretimi dediğinde biz yapıyorsak onların da yapması lazım” (H10)

“Ölçme için o kadara gerek yok diye düşünüyorum ben ama sınıf yönetimi için kesinlikle var uygulamasının olmasına” (Ö2)

“Çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda küçük bir staj tarzı bir şey olmasını istiyorum özellikle dersi alırken de olabilir, daha sonraki dönemde de olabilir ama ayda en az bir kere gidip oradaki ortamı görmek isterdim” (Ö7)

Bu derslerin yanı sıra programda ikişer saatlik uygulaması olan “Özel Öğretim Yöntemleri” ve “Dil Becerilerinin Öğretimi” derslerine ilişkin bir öğretmen adayı iki saatin yeterli olmadığını ve daha fazla olması gerektiğini belirtmiştir: “Yöntem derslerinin saati yetmiyor. Özel Öğretim Yöntemleri ve Dil Becerilerinin Öğretimi derslerinin uygulama saati daha fazla olabilir” (Ö2) Ayrıca öğretmen adaylarının tamamı “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin uygulamasının daha fazla olması gerektiğini düşünmektedir. Ö3’ün önerisi “3. sınıfın 1. ve 2. döneminde gözlem. 4.sınıfın tamamında öğretmenlik uygulaması” şeklindedir.

Uygulama saatinin en fazla olduğu “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerine ilişkin öğretim elemanlarının görüş ve önerileri ise şu şekildedir:

“Biz şunun ayrımını yapmıyoruz çocuklar okula denemeye gittikleri zaman çocuklara yabancı dil öğretimi için ayrı, yetişkinler için ayrı yok. Bence o da ayrılabilir” (H7)

“Teorik olarak öğretirken dersi ayırıyoruz burada, uygulamaya giderken şansına artık. Eğer çocuk ilköğretime gitmişse oradakilere göre uygulama yapıyor, liseye gitmişse ona göre yapıyor. Artı hepsine ayrı ayrı konabilir” (H7)

“...burada mikro öğretim yaptırıyoruz, öğrenciye öğretirmiş gibi- o pek gerçekçi bir şey değil. Gerçek öğretim durumlarına ihtiyaç olur diye öğretmenlik uygulamasını arttırmak gerekebilir. 3. sınıfta olabilir” (H9)

“Okul deneyiminde de uygulama yapsalar...ilk dönemden itibaren şöyle olabilir: öğretmenlik uygulaması 1, öğretmenlik uygulaması 2” (H9)

*“4. sınıf geniş zaman ders yok. Biraz daha uygulama saati gözlem saati fazla olsun ya da ilk dönem de yarısında gözlesin yarısında yapsın çoğaltmak adına” (H11)*

*“Okul deneyimi konusunda bence başarısızız. Çocuğa bir şey veremiyoruz orada. Onun yerine ben demin söylediğim gibi çocuğun bir dönem ilköğretime bir dönem ortaöğretime uygulamaya gitmesini isterim” (H5)*

*“1. sınıftan itibaren, 2. sınıf iki dönem, 3. sınıf iki dönem, 4.sınıf iki dönem gidip okulları dolaşıp o iklimi teneffüs etmesini isterim. Uygulama az bizde” (H5)*

Bu görüşlerden farklı olarak Okul Deneyimi dersinde de uygulama yapıldığını savunan H6 *“çocuk çok sınıf görüyor, çok şey izliyor, çok kötü hocalar görüyor, çok iyi hocalar görüyor ve biz burada 10-12 ödev veriyoruz: Bir sorunlu öğrenci tespit et, onun raporunu yaz, çözüm önerilerini getir. Yani 8-10 tane ufak da olsa aksiyon araştırması yaptırıyoruz çocuklara”* sözleri doğrultusunda uygulama derslerinin oranını yeterli bulmaktadır. Dersin içeriği ve saatinin uygun olmasına rağmen sorumlu olan öğretim elemanlarının ders yükünün fazla olması nedeniyle yararlı olamadığını da ifade etmektedir. H5’de *“bölümde o işi hakkıyla yapacak hoca varsa, uygulama dersini hakkıyla yapacak ve öğrenciyi yönlendirecek hoca varsa elinizde o zaman bu programın uygulama ayağı başarılı”* görüşüyle öğretmenlik uygulamasının başarısı üzerinde öğretim elemanının etkisini vurgulamaktadır.

*“Öğretmenlik Uygulaması”* dersinin başarısını etkileyen diğer unsurlar olarak ifade ettikleri öğrenci gruplarının kalabalık olması ve uygulama öğretmenleri konusunda öğretim elemanlarının görüşleri ise şu şekildedir:

*“Şu an benim bildiğim kadarıyla 9ar kişilik gruplar halinde gidiliyor. 9 kişiyi sıraya koyuyor oradaki öğretmen. Onların her birine çok az zaman kalıyor. Yani öyle uygulamayı doya doya bir uygulamaya zaman kalmıyor aslında.... Şu anda öğretmenler sadece yarım saat bilemedin 1 ders saati ders vermesini izlerse hoca mutlu olabiliyor, sıra ancak öyle geliyor” (H7)*

*“Mentorlar yani MEB’deki hocalarda sıkıntı var, eğitilmeleri gerekiyor” (H6)*

### 3.1.3.6.b. Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Ders saatlerinin teorik ve uygulamalı olarak ayrılmadığı programla ilgili olarak öğretim elemanları verdikleri dersleri düşünerek dengeli bir dağılım olduğunu belirtmektedir:

*“Teorik bilginin daha fazla olduğu derslerde bile uygulamaya zaman ayırmaya çalışıyoruz. Dolayısıyla iyi bir denge olduğunu düşünüyorum” (H1)*

*“Hem teoriye hem de uygulamaya ağırlık veriyoruz ama akademik üniversite öğrencisi değil bizim öğrencilerimiz, dolayısıyla programları da daha çok uygulamalı olmalı” (H1)*

*“Her derste sınıf içi uygulamalarına dayalı etkinlikler yaptırıyoruz. Grupça kısa süreli dersler ya da ders materyalleri hazırlıyorlar. Dolayısıyla gerçekte teoriye ve uygulamaya ne kadar zaman ayırdığımızı kesin olarak söylemek çok zor” (H2)*

*“Verdiğim derslerde örneğin birinci sınıfta %80 teorik, %20 uygulamalı diyebilirim. Bu oran üst sınıflara geçildiğinde değişir” (H2)*

*“Dil becerileri derslerinde teori neredeyse hiç yok ama kültür dersleri daha teorik. İYOÖ dersleri gibi pek çok derste ise teori ve uygulama bir arada. Bence iyi bir denge var. Stajlar üçüncü ve dördüncü sınıfın büyük bir kısmını içeriyor, bu yüzden bence uygulama daha çok programda” (H4)*

Öğretim elemanlarının yanı sıra öğretmen adayları da programda uygulamaya önem verilmesinden memnun olduklarını şu şekilde ifade edilmektedir:

*“Birinci sınıftan itibaren öğretmenlik uygulaması derslerinin olması çok iyi. Başlangıçtan itibaren bunun hayatımızın bir parçası olduğunu göstermesi açısından oldukça anlamlı”*

### 3.1.3.7. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

#### 3.1.3.7.a. Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Pedagojik alan bilgisi kazandırması açısından öğrenme-öğretme sürecini değerlendiren öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular iki başlık altında toplanmaktadır: “pedagojik alan bilgisi

gelişimini engelleyen durumlar” ve “pedagojik alan bilgisi gelişimini destekleyen uygulamalar”.

Çizelge 34

*Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimini Engelleyen Durumlar (a)*

	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları
Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarının derslerini önemsememesi	+	-
Uygulama öğretmenlerinin yetersizliği	+	-
Öğretmen adaylarının dil becerileri yeterliklerinin zayıf olması	-	+
Öğrenci merkezli uygulamaların yapılamaması	-	+
Öğretmen adaylarının derslere hazırlıksız gelmesi	-	+
Öğretim elemanlarının ders sırasında zaman zaman Türkçe konuşması	+	-
Öğretmen adaylarının İngilizce konuşma konusunda rahat olmamaları	-	+

Çizelge 34’te görüldüğü üzere öğrenme-öğretme sürecinde pedagojik alan bilgisi gelişimine olumsuz yönde etki eden durumlar konusunda öğretmen adayları ve öğretim elemanları farklı görüşlere sahiptir. “Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarının derslerini önemsememesi”, “Uygulama öğretmenlerinin yetersizliği”, “Öğretim elemanlarının ders sırasında zaman zaman Türkçe konuşması”nı engel olarak gören bir öğretmen adayının açıklamaları şu şekildedir:

*“Hocası önemsemiyorsa işte derse gelmesi gerekirken gelmiyorsa, başka yerlere gidiyorsa hiçbir şey öğrenemiyorsunuz. Dolayısıyla o ders size gereksizmiş gibi geliyor. Aslında bana kalırsa bunların hepsi geçerli, yeterli ve kapsamları güzel dersler.... konular aynı ama eğitim hocaları buraları pek önemsemiyor”*  
(Ö1)

*“Bir tane hocamız vardı burada derse gelirdi hep İngilizce konuşurdu çıkana kadar. Hiç Türkçe konuşmazdı. Diğer hocalarımız öyle değil biraz daha*

*Türkçeye kayıyorlar arada bir. Sınıfta tamamen İngilizce konuşulmasının da faydası oluyor” (Ö1)*

*“Orada geniş davranıyorlar biraz. Bizim staja gittiğimiz hocalar öyle en azından. Giriyorsun, şu konuyu anlat diyor. Tamam anlatmaya çalışıyorsun ama hoca hiç ilgili değil yani dersle değil başka şeylerle ilgileniyor” (Ö1)*

Öğretim elemanları ise öğretmen adaylarının dil becerileri yeterliklerinin zayıf olması, İngilizce konuşma konusunda rahat olmamaları ve derslere hazırlıksız gelmelerinin sonucunda öğrenme-öğretme sürecinde sorunlar yaşandığını bildirmiştir:

*“Teorik kaynakları okumak onları zorluyor, kendi İngilizceleri onun için yeterli değil çok zorlanıyorlar” (H7)*

*“Hazırlık okulu da pek bir şey katmıyor, öğrenciler biz bir şey öğrenemedik diyor. Dil becerileri gelişmiyor. Alıcı dil gelişiyor, üretici dil gelişmiyor. 3. sınıfta sınav yapıyorum geçmiş zamanda soru yazamayanlar var. Öyle telaffuz hataları yapıyorlar ki saç baş yoldurur....ver bir kompozisyon, içindeki hatalar saç baş yolduruyor” (H9)*

*“...çok büyük bir korkuları var ya hoca durdurur da bana hatamı söylese mahcubiyeti yüzünden ağzını açmıyor. Açtığına da İngilizce başlıyor, Türkçe konuşabilir miyim diyor” (H10)*

*“...mesela burada edebiyata okumaya yönelik dersler ama o alışkanlığı olmadığı için oturup 3-5 satır okuyup derse öyle gelmiyor. Sadece sınav döneminde elindeki ders notlarını okuyarak geliyor. Böyle de gelişmez. Okumayan, dinlemeyen, konuşmayan bir öğrenci dilini geliştiremez” (H5)*

“Öğrenci merkezli uygulamaların yapılamaması” ile ilgili olarak H7 “...25 kişilik sınıflarda sunumlar hazırlanıyor, öğrenci merkezli olmaya çalışılıyor ama öğrenci merkezli de olsa 25 kişi sunum yapsa 10’ar dakikadan 1 derste 5 kişi sunum yapabilir. Hoca zaten ucu ucuna değerlendirmeyi de katarsak o 5 değil 3e iner” açıklamasıyla her bir öğretmen adayına yeterince zaman ayırlamamasını bir başka sorun olarak vurgulamaktadır.

Pedagojik alan bilgisi gelişimini destekleyen uygulamalara ilişkin bulgular incelendiğinde (Çizelge 35) öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının derslerde kullanılan sunumlar (demolar), sınıf içi ve dışında grup çalışması, eşli çalışma ve

tartışma yöntemlerinin faydalı olduğu konusunda hem fikir oldukları görülmektedir.

Çizelge 35

*Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimini Destekleyen Uygulamalar (a)*

	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları
Sunumlar (Demolar)	+	+
Ödevler	-	+
Mikro öğretim uygulamalarının kaydedilmesi	-	+
Yansıtıcı öğrenme-öğretme yaklaşımı	-	+
Akran değerlendirme	-	+
Öz değerlendirme	-	+
Etkileşimli sınıf ortamı	-	+
Öğretim yöntem ve teknikleri (sınıf içi ve dışında grup çalışması, eşli çalışma, tartışma)	+	+
Sürece odaklanma	-	+
Sınıfta oluşturulan güven ortamı	-	+
Önceki öğrenme yaşantıları dikkate alınarak yeni bakış açıları kazandırılması	-	+
Öğretmen adaylarının kendilerinden beklenenler ve gereksinimleri konusunda bilinçlendirilmesi	-	+
Öğretim elemanlarının alanla ilgili güncel bilgileri takip etmesi ve öğretmen adaylarıyla paylaşması	-	+
Uygulama öğretmenlerinin verdiği geribildirim	-	+
Uygulama öğretmenlerinin özenle seçilmesi	-	+
Öğretmen adaylarına rol model olma	-	+

Konuyla ilgili olarak belirtilen görüşler şöyledir:

*“Sınıf içinde yapılan sunumların geliştirdiğini düşünüyorum”* (H8)

*“Hep anlatım değil, grup çalışmaları var, eşli çalışmalar var, ondan sonra tartışmalar var. Bu şekilde olması katkı sağlıyor bence”* (H9)

*“Bir de çok başarılı bulduğum yöntem ise çocukları gruplar olarak sınıf dışı çalışmaya yönlendirmek. Grup çalışması vermek sınıf dışında”* (H6)

*“Demolar kesinlikle çok büyük katkıda bulundu....İnsanların önünde bir şey yapma, o duygu değiştiriyor yani. Stajda da onu görüyorsunuz. Burada yapabildiklerini orada da yapabiliyorsanız iyisinizdir”* (Ö2)

Bu uygulamaların yanı sıra bir öğretim elemanı (H8), sunumlar kadar ödevlerin de etkili olduğunu “*Verilen ödevlerle de kendilerini geliştiriyorlar ve 3. sınıfta gerçekten ders planı hazırlama, uygulama yapma vesaire konularda çok pratiklik kazanıyorlar*” şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca “*sunumları yaparken arkadaşları tarafından kameraya çekiliyorlar. Bu hem bize de sonra örnek oluyor. Kendilerini de görebiliyorlar*” şeklindeki açıklamasıyla mikro öğretim uygulamalarının kaydedilmesini önerdiklerini bildirmiştir.

Sunumların ardından geribildirim için ayrılan zamanda yansıtıcı bir yaklaşım benimsenmesi, etkileşimli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturulması, öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamalarının yapılması ve bu uygulamalar sırasında ürüne değil sürece önem verilmesi de öğretim elemanları tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir:

“*Öğrencilerin de aynı zamanda deneyimlerini, görüşlerini tartışarak, etkileşimli biçimde olduğu için dersler bence onun katkısı çok. sınıf yönetimi olsun, öğrenciyle göz teması-bunlar üzerinde de duruluyor. Sesi iyi kullanabilme, öğrencileri iyi yönlendirme, sınıfta nasıl nerede durulur, beden dili-bunun gibi şeyler*” (H9)

“*Çocuklara kendi becerileri konusunda sonuçlara değil sürece bakmalarını, kendilerini etiketlememelerini ve zaman içinde piyano çalmak gibi öğretmen olmanın da uzun bir eğitim gerektirdiğini söyleyip çok inandığım şey öğrencilerin yaptığı demolar üzerinden onlara dönüt verme, yansıtıcı bir sürece sokma, ayna tutma ve burada hep sürece odaklanma ürüne değil konusu bence çok önemli*” (H6)

“*...mesela çocuk bana ders planı verir, bir yandan onu izlerim bir yandan not alırım ve kesinlikle o anda not vermem. Çünkü bunu yaptığınız an çocuk tahtada samimiyetini kaybeder, sınıf da kaybeder arkadaşını eleştiremez*” (H6)

“*...gözlem nasıl yapılacağını, değerlendirme nasıl yapılacağını, dönüt nasıl verileceğini baştan öğretiriz. Önce sunuyu yapana kendini eleştir deriz. Sonra akranlarından gözlemledikleri şeyi alırlar. Ben hiç karışmam geride dururum, 15 dakika onların tartışmasını izlerim. Dönerim şimdi beni dinliyorsunuz derim. Ben de en son dönütümü veririm*” (H5)

Öğretmen adaylarının önceki öğrenme yaşantıları dikkate alınarak yeni bakış açıları kazandırılması, kendilerinden beklenenler ve gerekçeleri konusunda bilinçlendirilmesi ve alanla ilgili güncel bilgilerden haberdar edilmesi ve tüm hocaları tanıma fırsatı edindikten sonra rol model belirlemelerini sağlama konuları H5 tarafından olumlu uygulamalar olarak değerlendirilmektedir:

*“Kendimizi de yurt içi, yurt dışı konferanslarla, makaleleri takip ederek, bir şeyler yazıp çizerek biz de kendimizi güncelliyoruz. O günceli de çocuklara aktarmaya çalışıyoruz”*

*“Kendine bir model, kalıp oluşturuyor. Bunu oluştururken sadece tek tip hoca görmesin. Burada 35 kişi var. 35ini de görsün bunun içinden kendine iyi ve kötü yönleri alsın, kendi modelini oluştursun diye biz şubeleri dolaşırız, her dönem farklı şubelere ders veririz”*

*“Geldikleri, kendi kafalarındaki öğrenme yöntemlerini tamamen kırıp yeni bir formatla bakış açılarını değiştirmeye çalışıyoruz”*

*“Yansıtma nedir, niye yansıtıcı olursak faydası oluyor, ne yapmaya çalışıyoruz sınıfta, niye gözlem, değerlendirme öğretim size- bunları bilinçli hale getirdiğiniz zaman iyi öğretmen oluyor”*

Ayrıca uygulama öğretmenlerinin verdiği geri bildirim yapıcı bulmakla birlikte *“yapıcı olur ama bazen tutmadığı şeylerde de gelir söylerler. Ben de anlatırım evet doğru, hocalarınızın bu gelişmelerden haberi yoktur belki ama biz şöyle şöyle yapmak zorundayız diye düzeltiriz”* diyerek uygulama öğretmenlerinin belirlenmesiyle ilgili şu açıklamayı yapmaktadır: *“...bu tamamen çocukta iz bırakacağı için iyi okullarla ve iyi hocalarla çalışmaya özen gösteriyoruz”* (H5).

### **3.1.3.7.b. Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

Pedagojik alan bilgisi kazandırması açısından öğrenme-öğretme sürecini değerlendiren öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular iki başlık altında gruplandırılmıştır: “pedagojik alan bilgisi gelişimini engelleyen durumlar” ve “pedagojik alan bilgisi gelişimini destekleyen uygulamalar”.



Öğrenme-öğretme sürecinde pedagojik alan bilgisi gelişimine olumsuz yönde etki eden durumlar konusunda öğretmen adayları ve öğretim elemanları farklı görüşlere sahiptir (Çizelge 36).

Çizelge 36

*Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimini Engelleyen Durumlar (b)*

	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları
Öğretmen adaylarının tutumu	-	+
Eğitim Bilimleri derslerinin öğretim dili	-	+
Uygulama okulu ile üniversite arasında iletişim eksikliği	+	-
Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilme yöntemi	+	-
Uygulama öğretmenlerinin tutumu	+	-

“Öğretmen adaylarının tutumu” ve “Eğitim Bilimleri derslerinin öğretim dili”ni İngilizce bilgisi gelişimini engelleyen durumlar olarak gören öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

*“Dersin sınavını geçtikten sonra öğrencilerin sesbilimle ilgili gerekli bilgiyi edindiklerini düşünüyoruz ama dördüncü sınıfa geldiklerinde birinci sınıfta gördüklerini unutuyorlar. Çünkü önemli olduğunu düşünmüyorlar” ve “Dil becerileri testini geçtikten sonra İngilizce kullanmayı bırakıp arkadaşlarıyla Hollandaca konuşuyorlar” (H1)*

*“Öğrenciler bu binaya girdikleri andan itibaren Hollandaca konuşmalarının yasak olmasından şikayetçiler, sınıf dışında da olsalar İngilizce konuşmak zorundalar. Dolayısıyla ‘bize İngilizce konuşmamızı söylüyorsunuz ama Eğitim Bilimleri derslerinde Hollandaca konuşuyoruz’ diyorlar. Bu derslerin de İngilizce verilmesini istiyorlar” (H4)*

Açıklamalardan anlaşıldığı üzere dil becerileri konusunda gelişmelerini sağlamak adına programda yer alan derslerin amacına ulaşabilmesi için öğretmen adaylarının İngilizce’ye maruz kalma ve kullanma sürelerinin daha fazla olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenme- öğretme sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri ise özellikle Öğretmenlik Uygulaması ile ilgilidir. Bu süreçte “uygulama okulu ile üniversite arasında iletişim eksikliği”, “öğretmenlik uygulamasının değerlendirilme yöntemi” ve “uygulama öğretmenlerinin tutumu” konularında şu açıklamaları yapmışlardır:

“Uygulama okulu ile üniversite arasındaki iletişim yeterli değildi” (Ö4)

“Sadece okullara gelmelerini, gözlem yapmalarını ve iletişim kurmalarını bekliyoruz” (Ö2)

“İki farklı değerlendirme türü var. Birincisinde uygulama öğretmeni, Windesheim’den gelen bir hocanın yanında başka öğretmenler de gelip sadece hazırladığımız portfolyo ve videoya göre değerlendiriyorlar. Ama bu hiç gerçekçi değil, gelişim sürecimizi görmüyor o öğretmenler çünkü. İkincisinde de uygulama öğretmeni uygulamamı gayet iyi bulurken, Windesheim’daki hocam beni sadece iki kez izledi ve yeterince iyi olmadığını söyledi. Yani her iki yöntem de doğru değil” (Ö1)

“Uygulama öğretmenlerinden bazıları gayet iyi ve yardımcı olurken bazıları sadece bizi kullanıyor ya da okulda olmamızdan rahatsız oluyor” (Ö6)

“Ben de bir dönem boyunca sınıfta ders anlattım ama kimse izlemedi” (Ö7)

Pedagojik alan bilgisi gelişimini destekleyen uygulamalara ilişkin bulgular incelendiğinde (Çizelge 37) öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının hazırlanan ders planları, öğretim uygulamaları, sunumlar hakkında verilen geribildirim ve farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin birlikte çalışmasının faydalı olduğu konusunda ortak görüşte oldukları görülmektedir.

Çizelge 37

*Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimini Destekleyen Uygulamalar (b)*

	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları
Hazırlanan ders planları	+	+
Öğretim uygulamaları	+	+
Öğretim elemanlarının kullandıkları yöntemler üzerine yansıtıcı düşünme etkinlikleri	-	+
Sunumlar hakkında verilen geribildirim (Akran değerlendirme ve öğretim elemanının değerlendirmesi)	+	+

(devam ediyor)

## Çizelge 37 (devam)

*Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimini Destekleyen Uygulamalar (b)*

Birleştirilmiş öğretim uygulamaları	-	+
Etkileşimli sınıf ortamı	-	+
Yıl sonu ders değerlendirme toplantıları	-	+
Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin birlikte çalışması	+	+
Öğretim elemanlarının rol model olması	-	+
Öğretmen adaylarının öğrenme sürecine aktif katılımı	-	
Uygulama öğretmenin ders planları ve materyalleri değerlendirilmesi	-	+
Öğretim uygulamaları hakkında haftalık günlük tutulması	-	+
Yurt dışı staj uygulaması	-	+

Çizelge 37’de yer alan uygulamaların nasıl katkı sağladığını katılımcılar, şu şekilde açıklamıştır:

*“Hazırladığımız her ders planı ve kendi öğrencilerimizle yaptığımız her uygulama gerçekten çok faydalı” (Ö1)*

*“Arkadaşlarımızın çeşitli yöntemleri nasıl kullandığıyla ilgili geribildirim veriyoruz” (Ö2)*

*“Örneğin İYOÖ II’de öğrenciler grup olarak sunum yapıyorlar ve sonrasında birbirlerine geribildirim veriyorlar. Gruptaki öğrenciler verilen geribildirim doğrultusunda sunumlarını geliştiriyorlar” (H1)*

*“Birkaç yıl önce başlattığımız bir projeye birinci ve ikinci sınıftaki öğrencileri küçük gruplar halinde bir araya getiriyoruz ve bir dönem boyunca haftada iki saat İngilizceyle ilgili çalışmalar yapmalarını istiyoruz. Çünkü dil becerileriyle ilgili uygulama yapmaya ihtiyaçları olduğunu düşünüyoruz ve bu bazen üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri tarafından yürütülebiliyor”* şeklindeki açıklamasıyla H3 farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin birlikte çalışmasının gerekçesini ifade etmektedir. Öğretmen adaylarından Ö1 de *“Geçen hafta veli-öğretmen konferansı hakkında konuştuk ve konuşurken arkaya çok fazla yaslandığım ve duruşumun daha profesyonel olması gerektiği söylendi”* sözleriyle çalışmaların olumlu bir etkisi olduğunu belirtmektedir.

Bu uygulamaların yanı sıra derslerde etkileşimli bir ortamın oluşturulması, öğretmen adaylarının bu sürece aktif katılımının sağlanması, öğretim elemanlarının kullandıkları çeşitli yöntemler hakkında yansıtıcı düşünme etkinlikleri, birleştirilmiş öğretim uygulamaları ve öğretim elemanlarının rol model olmasının katkıları ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda sıralanmaktadır:

*“Öğrencilerin sesbilim bilgilerini ölçmek amacıyla ‘socratic’ programını ilk kez kullandığımda amacım sadece bilgilerini ölçmek değil böyle bir uygulamanın amacının ne olduğu, nasıl kullanılabileceği gibi konularda öğrencilerle tartışma fırsatı oluşturmaktı” (H1)*

*“Derslerde öğrendikleri teorik bilgiyi stajda uygulamalarını gerektiren yaklaşık beş tane birleştirilmiş öğretim uygulamaları isimli ödevler veriyoruz. Öğrenciler bunun çok yorucu olduğunu düşünürler de ben etkili buluyorum çünkü stajda kendileri uygulama yapmadan dersi tam anlamıyla öğrenmeleri mümkün değil” (H2)*

*“Edebiyat dersinde örneğin etkileşimli bir ortam oluşturmaya çalışırım. Cevapları öğrenciler bulmalı ben sadece süreçte onlara rehberlik ederim. Onları düşünmeye teşvik etmeyi seviyorum, bence en iyi bu şekilde öğreniyorlar” (H2)*

*“İlk günden itibaren ‘öğrendiğim bu bilgiyi sınıfta nasıl kullanırım’ konusunda düşünmeye sevk ediyoruz öğrencileri. Çeşitli yöntemle aktif olmalarını sağlıyoruz. Eğer dersin sonunda hoca yorulmuşsa öğrenciler de yorulmuş demektir çünkü onlar da etkileşimde bulunmuşlardır” (H3)*

*“Örnek olarak biz öğrencileri yönlendiriyoruz, okullara gittiklerinde biz burada ne yapıyorsak onlar da onu yapacaklar” (H3)*

Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili olarak ise öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ve materyallerin uygulama öğretmenleri tarafından incelenip gerekli düzeltmeler konusunda bilgilendirilmeleri, uygulama okulundaki deneyimlerini yazdıkları günlüklerle kendilerini değerlendirmeleri ve yurt dışı staj uygulaması süreçte elde edilen başarının anahtarları olarak görülmektedir:

*“Okuldaki öğretmenleri materyalleri önceden değerlendirir ama uygulama sonrasında da öğrenciyle birlikte daha iyi nasıl hazırlanabilir konusunda fikirlerini paylaşır” (H2)*

*“Haftalık olarak tuttıkları günlükler aracılığıyla öğrencilerle yakın ilişki kurabiliyoruz. O hafta boyunca neler yaptıklarını ve öğretim uygulamalarını nasıl değerlendirdiğini görüyoruz, sonra da uygulamalarını izlemeye gidiyoruz” (H2)*

*“İkinci sınıfta öğrencilerin çoğu İngilizce konuşulan bir ülkede 14-15 hafta kalıyorlar ve bu süreçte dil ve kültür açısından kendilerini gerçekten çok geliştirdiklerini görüyorum” (H2)*

Son olarak her yıl sonunda derslerin değerlendirilmesi amacıyla bir grup öğrenciyle bir araya gelip görüşleri doğrultusunda programda yapılması gereken değişikliklerinin belirlenmesinin önemli olduğunu ifade eden H2 *“Onların düşüncelerine değer veriyoruz. Değerlendirmeleri sonucunda birinci sınıfta verdiğimiz ödevler ve derslerin programdaki yeri ile ilgili değişiklikler yapmıştık”* şeklinde görüşünü açıklamaktadır.

### **3.1.3.8. ÖNERİLER**

#### **3.1.3.8.a. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

Programın içeriği ve öğrenme-öğretme sürecini pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği açısından değerlendiren öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının programın geliştirilmesine yönelik önerileri “dersler”, “öğretmen adayları” ve “öğretim elemanları”na yönelik olmak üzere üç kategoride toplamakta ve aşağıda sıralanmaktadır:

*Derslerle ilgili olarak,*

- ✓ Meslek bilgisi derslerinin tamamı İngilizce ve alana özgü olacak şekilde verilmeli.
- ✓ Genel öğretmen yeterlikleri Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları tarafından İngilizce olarak verilmeli ve yabancı kaynaklar kullanılmalı.
- ✓ Konuşma derslerine İngilizceyi anadili olarak konuşanlar davet edilmeli.
- ✓ Eğitim Bilimleri ve İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğretim elemanları tarafından verilen ve içeriği örtüşen dersler yeniden düzenlenmeli.
- ✓ Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından verilen meslek bilgisi derslerinden “Eğitim Bilimine Giriş” ve “Eğitim Psikolojisi” dışındaki dersler programdan kaldırılmalı.

- ✓ “Sınıf Yönetimi” dersi İngilizce Öğretmenliği alanına özgü ayrı bir ders olmalı.
- ✓ “Eğitim Psikolojisi” dersi yanı sıra duyuşsal faktörlerin incelendiği bir ders eklenmeli.
- ✓ İlk iki yıla daha fazla kuramsal ders eklenmeli.
- ✓ Birinci sınıftaki derslerle dört temel dil becerisi öğretmen adaylarına kazandırılmalı.
- ✓ 3. ve 4. sınıftaki öğretmen adayları gözlenerek belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda dil becerileri derslerinin içeriği düzenlenmeli.
- ✓ Program boyunca her dönemde dil becerileri dersleri bulunmalı.
- ✓ Genel dil becerileri dersleri başarıyla tamamlanmadan üst sınıflara geçilememeli.
- ✓ Daha fazla seçmeli ders sunulmalı.
- ✓ İlk iki yıl ortak dersler alındıktan sonra 3. sınıftan itibaren ilkokul, ortaokul ya da lise kademelerine öğretmen yetiştirilecek şekilde dersler düzenlenmeli.

*Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili olarak,*

- ✓ İlkokul, ortaokul ve lise için ayrı ayrı uygulama olmalı.
- ✓ Öğretmen adaylarının isteği doğrultusunda uygulama yapacakları okulun kademesi belirlenmeli.
- ✓ Mentorların seçilmesinde mesleki yeterlikleri dikkate alınmalı.
- ✓ Kendilerinden beklenen sorumluluklar konusunda mentorlar eğitilmeli.
- ✓ “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinde ilkokul, ortaokul veya lisede gözlem yapma faaliyetleri yapılmalı.
- ✓ Daha detaylı geribildirim verilmeli.
- ✓ “Okul Deneyimi” üçüncü sınıfta, “Öğretmenlik Uygulaması” dördüncü sınıfın tamamında olmalı.
- ✓ Uygulama öğretmeni sınıfta olmadan da öğretmen adayları uygulama yapabilmeli.
- ✓ Öğretmen adaylarının uygulama okulundaki çalışmaları denetlenmeli.

*Öğretmen adaylarıyla ilgili olarak,*

- ✓ İngilizce kullanımı ihtiyaç haline gelecek ortamlar sağlanmalı.

- ✓ Yabancı dil becerilerini geliştirmeleri için eğitimlerinin ¼'ünü İngilizce konuşulan bir ülkede tamamlama şartı olmalı.
- ✓ Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalı.
- ✓ Dil problemlerini hazırlık eğitiminde tamamladıktan sonra programa başlayabilmeli.

*Öğretim elemanlarıyla ilgili olarak,*

- ✓ Öğrenci başarısını değerlendirirken dil bilgisi hatalarını dikkate almalı.
- ✓ Aynı dersi veren ve bölümdeki tüm öğretim elemanlarıyla düzenli olarak bir araya gelinmeli.
- ✓ Eğitim Bilimleri Bölümü ve İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğretim elemanları arasında iletişim kurulmalı.
- ✓ Edebiyat derslerini yürüten öğretim elemanlarına yabancı dil eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli.
- ✓ Öğretmen adaylarının uygulamalarıyla ilgili daha detaylı geri bildirim verilmeli.

### **3.1.3.8.b. Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

Öğretmen adayları ve öğretim elemanları pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği açısından programın geliştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunmaktadır:

*Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili olarak,*

- ✓ Birinci sınıftaki stajın amacı sadece gelecekte öğretmen olmak isteyip istemediklerine karar vermelerini sağlamak olmalı.
- ✓ Her yıl üç dönem okula gelip bir dönem boyunca haftada beş gün uygulama okuluna gidilebilir.
- ✓ Uygulama okullarıyla daha iyi çalışılan bir program hazırlanmalı.
- ✓ Okullar tarafından uygulama öğretmenlerinin alanlarıyla ve öğretim yöntemleriyle ilgili mesleki gelişimini destekleyecek kurslar verilmeli.

*Öğretim elemanlarıyla ilgili olarak,*

- ✓ Öğretmen adayları ve öğretim elemanları arasındaki iletişim iyileştirilmeli.
- ✓ Öğretmen adaylarının önerileri dikkate alınmalı.
- ✓ Tüm öğretim elemanları VELON (Akademik ve mesleki yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen eğitimcileri organizasyonu)'a üye olmalı.

- ✓ Sürekli aynı dersi vermemeli, diğer dersleri de deneyimlemeli.
- ✓ Kişisel gelişim amacıyla öğretim uygulamaları meslektaşları tarafından değerlendirilmeli.

*Derslerle ilgili olarak,*

- ✓ Eğitim Bilimleri dersleri yabancı diller (Almanca, Fransızca, İngilizce) bölümünden bir öğretim elemanı tarafından verilsin.
- ✓ Ödevlerde niceliğe değil niteliğe önem verilmeli.
- ✓ Farklı sınıf düzeyleri bir arada çalışırken sınıfta İngilizce bölümünden bir öğretim elemanı bulunmalı.
- ✓ Öğretmen adaylarının okulda geçirdikleri zaman arttırılmalı.

## **3.2. YORUMLAR**

### ***3.2.1. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları***

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının analizi sonucunda kapsamlarıyla ilgili bazı benzerlik ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir:

Türkiye'de İngilizce öğretmeni adaylarının yetiştirildiği programda toplam 159 kredilik 58 ders bulunmakta ve bu derslerin 34'ü alan bilgisi, 13'ü meslek bilgisi, 11'i ise genel kültür kategorisinde bulunmaktadır. Alan bilgisi derslerinin oranı her yılda daha fazla olmakla birlikte birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar artış göstermektedir. Meslek bilgisi derslerinin en yoğun olduğu düzey dördüncü sınıftan, diğer sınıf düzeylerindeki oranı %12-22 arasında değişmektedir. Genel kültür dersleri ise en çok birinci sınıfta (%31.5) yer almaktadır ve diğer sınıf düzeylerindeki oranı %14'tür. İçerik kategorilerinin oranları arasında ikinci ve üçüncü sınıfta oldukça belirgin olan farklılık dördüncü sınıfta nispeten dengelenmektedir.

Hollanda'da ise programda 210 kredilik 34 alan bilgisi, 21 meslek bilgisi derslerinin yanı sıra 30 kredilik yan alan dersi bulunmaktadır. Alan bilgisi derslerinin oranı birinci sınıfta %75 iken ikinci sınıfta meslek bilgisi dersleriyle eşittir. Diğer sınıf düzeylerinde de oranları birbirine yakın olduğu için Türkiye ile karşılaştırıldığında derslerin içerik kategorilerine dağılımının daha dengeli olduğu anlaşılmaktadır.



Türkiye’deki programın içeriğine bakıldığında birinci sınıfta yabancı dil becerileri, ikinci ve üçüncü sınıfta edebiyat, dördüncü sınıfta ise edimbilim, anlambilim gibi dilin çeşitli unsurlarının ele alındığı görülmektedir. Hollanda’da ise öğretmen adaylarının İngilizce bilgi ve becerilerinin gerek sosyokültürel gerek dil becerileri açısından birinci sınıftan son sınıfa kadar her yılda gelişimlerini destekleyecek “Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” ve “Kültür” isimli dersler bulunmaktadır.

Öğrenen özellikleriyle ilgili olarak Türkiye’de erken çocukluk, çocukluk ve genç yetişkinlik dönemlerindeki öğrencilerin gelişim ve öğrenme psikolojisi hakkında bilgi veren dersler bulunurken, Hollanda’da sadece genç yetişkinlerin özellikleri, yabancı dili nasıl öğrendikleri gibi unsurlar incelenmektedir. Bunun nedeni Hollanda’da programdan mezun olacak öğretmenin görev yapacağı kademenin belirli olması, Türkiye’de ise böyle bir ayırım yapılmamış olmasıdır.

Türkiye’deki programdan farklı olarak Hollanda’da “Din ve Felsefe”, “Kariyer Rehberliği”, “Aksiyon Araştırması” ve “İngilizce Konuşulan Ülkeler” dersleri İngilizce Öğretmenliği programında yer almaktadır. “Din ve Felsefe” dersinin içeriği düşünüldüğünde Avrupa ülkeleriyle komşu olan ve çeşitli ülkelerden göç alan Hollanda’daki öğretmen adaylarının çok kültürlü ve çok inanışlı toplumda var olma ve farklılıkları kabul etme konusunda da eğitim almalarının yerinde bir karar olduğu söylenebilir. “Aksiyon Araştırması” da öğretmen adaylarının derslerde edindikleri teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmesi ve deneyim yoluyla bilgilerin kalıcı hale getirilmesine olanak sağlayacağı için programda yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Sosyokültürel bilgilerin program boyunca pek çok derste ele alındığı Hollanda’da günümüzde ortak dil olarak ifade edilen İngilizcenin dünya üzerinde konuşulduğu ülkeler ve bu ülkelerin kültürlerinin incelenmesi için programda “İngilizce Konuşulan Ülkeler” adlı ayrı bir ders yer almaktadır.

Meslek bilgisi kategorisinde bulunan bazı derslerde Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından eğitimle ilgili çeşitli alanlarda ana dilde eğitim verilmesi ise her iki ülkede benimsenen bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle her iki ülkedeki öğretmen adayları İngilizce nasıl öğrenilir ve öğretilir konularının yanı sıra genel olarak öğrenme-öğretme kuramlarını da yabancı dil eğitimi bölümü dışında bir bölümden verilen derslerde görmektedir ve bu derslerde öğretim dili Türkiye’de Türkçe, Hollanda’da Hollandacadır.

Türkiye’de üçüncü sınıfta yer alan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi ile Hollanda’da dördüncü sınıf derslerinden “Program Dışı Uygulamalar” derslerinde öğretmen adayları üniversitede aldıkları eğitimin dışında çeşitli konularda çalışmalar yapmaktadırlar. “Topluma Hizmet Uygulamaları”nda toplumun güncel sorunları belirlenip çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlanırken, “Program Dışı Uygulamalar”da yapılan çalışmaların İngilizce ile ilgili olması şartı bulunmaktadır.

Staj uygulamasının birinci sınıfta başladığı ve sınıf düzeyine bağlı olarak uygulama okulunda geçirilen zamanın arttığı Hollanda’da öğretmen adayları, son sınıfa geldiklerinde beş aya kadar öğretmen olarak yarı zamanlı çalışabilmektedir. Bu durum verilen eğitimle programın son sınıfındaki öğretmen adayının bir sınıfın öğretim faaliyetlerini yürütebilecek nitelikte olduğunu düşündürmektedir. Türkiye’de ise öğretmenlik uygulaması sadece son sınıfta bulunmakta, ilk dönem gözlem yapan öğretmen adayları ikinci dönem ders anlatımları yaparak deneyim kazanmaktadırlar.

Öğretmenlik uygulamasının süresi dışında İngilizce konuşulan bir ülkede staj yapma zorunluluğunun olması Klein (2004)’ın da belirttiği gibi Hollanda’daki öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinin yanı sıra yabancı dil becerileri ve kültürel bilgilerini geliştirmeye katkı sağlayacak bir düzenlemedir. Türkiye’de ise öğretmenlik uygulamasında iş birliği yapılan okullar ülke içerisinde bulunmaktadır; ancak öğretmen adaylarının öğrenci değişim programlarıyla eğitim süresinin bir dönemini yurtdışında geçirmeleri mümkündür. Türkiye’de gönüllü, Hollanda’da zorunlu olan bu düzenlemeler iki ülkede de daha çok öğretmen adayları tarafından finanse edilmektedir ve devletin desteği sınırlı ölçüdedir.

İkinci sınıftan itibaren okullardaki uygulamalarla öğretmenlik deneyimi kazanan Hollanda’daki öğretmen adaylarının aynı zamanda araştırma becerilerini geliştirecek dersler sayesinde teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmeleri, süreci ve sonucu değerlendirebilmeleri mümkün hale gelmektedir. Türkiye’de ise araştırma konusunda sadece ikinci sınıfta “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersi bulunmaktadır; ancak öğretmenlik uygulamasının dördüncü sınıfta olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının araştırma ve uygulama arasında ilişki kurmalarının kolay olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca dersin içeriğinde

bilim tarihi, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler gibi konularda teorik bilgi verilmektedir ve uygulama saati bulunmamaktadır.

İki ülke arasında belirlenen bir diğer farklılık ise Hollanda'daki üniversitenin dördüncü sınıfında öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliği bölümü için hazırlanan ulusal standartlara ulaşma düzeyinin test edildiği bir ders bulunmasıdır. Bu uygulamada İngilizce öğretmeni adaylarının program boyunca edindiği dil ve kültür ile ilgili bilgi ve beceriler ölçülmekte, programın niteliğine dair veri elde edilmektedir.

### ***3.2.2. İngilizce Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlikleri ve Programların Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Yeterliği***

#### **3.2.2.a. İngilizce Bilgisi**

Pedagojik alan bilgisi yeterliklerini belirlemek amacıyla uygulanan ankete verdikleri yanıtlar olumlu, nötr ve olumsuz olarak sınıflandırıldığında Türkiye'deki İngilizce öğretmeni adaylarının beş boyutta yer alan maddelere katılma oranının (katılıyorum+kesinlikle katılıyorum) genel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yabancı dil öğretmenliği programlarının belirlenen sürede başarıyla sonuçlanabilmesi için öğretmen adaylarının dille ilgili bilgi ve becerileri konusunda sorunları olmaması önem taşımaktadır (Hanson, 2008). Araştırmada uygulanan anketin birinci boyutu olan İngilizce bilgisiyle ilgili 13 maddeye katılma düzeyleri karşılaştırıldığında ilk beş maddeye ilişkin Türkiye'deki katılımcıların görüşlerinin daha olumlu olduğu; diğer altı maddede ise Hollanda'daki öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli hissettiği anlaşılmaktadır (Çizelge 38).

#### **Çizelge 38**

#### ***Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının "İngilizce Bilgisi" ile İlgili Maddelere Katılma Oranları***

	<b>Türkiye</b>	<b>Hollanda</b>
1.Sesbilim bilgimi öğrencilerin İngilizcede konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanabilirim	<b>67.4</b>	49.2
2.Biçimbilim bilgimi öğrencilerin İngilizcede konuşma ve okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanabilirim	<b>64.5</b>	47.5

(devam ediyor)

## Çizelge 38 (devam)

*Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının "İngilizce Bilgisi" ile İlgili Maddelere Katılma Oranları*

	<b>Türkiye</b>	<b>Hollanda</b>
3.Sözdizim bilgimi öğrencilerin İngilizce yazı ve konuşma dilini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanabilirim	<b>71.3</b>	62.5
4.Anlambilim bilgimi öğrencilerin çeşitli İngilizce kelimeleri kullanmasına yardımcı olmak amacıyla kullanabilirim	<b>72.9</b>	71.7
5.Edimbilim bilgimi öğrencilerin etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmak için kullanabilirim	<b>72.9</b>	66.7
6. İyi bir İngilizce bilgisine sahibim	61	<b>90.8</b>
7.Açık ve etkili bir iletişim kurmak amacıyla İngilizce konuşabilirim	51.9	<b>96.7</b>
8.İngilizce konferanslar, radyo ve televizyon konuşmalarını anlamak benim için kolaydır	52.3	<b>96.7</b>
9.İngilizce popüler roman ve hikaye kitaplarını hiç sözlük kullanmadan ya da çok az kullanarak okuyup anlayabilirim	60.6	<b>93.3</b>
10.İletişim kurmak için herhangi bir zorluk yaşamadan makale, mektup vb. yazabilirim	40	<b>73.3</b>
11.İngilizce kelimeleri telaffuz etme, vurgu ve tonlamalarda başarılıyım	46.5	<b>80</b>
12.Geniş kapsamlı kelime bilgim var	42.3	<b>68.3</b>
13.İngilizce dilbilgisini çok iyi biliyorum	62.3	<b>64.2</b>

Maddelere katılma oranları incelendiğinde Türkiye'deki İngilizce öğretmeni adaylarının görüşlerinin sesbilim, biçimbilim, sözdizim, anlambilim ve edimbilim bilgilerini öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmek amacıyla kullanabilme yeterlikleri, Hollanda'daki katılımcıların ise sahip oldukları yabancı dil bilgisi ve becerileri yeterlikleri konusunda daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

İngilizce öğretmeni adaylarının dil becerileri konusundaki yeterliklerinin diğer alanlara göre daha düşük olduğu sonucu Cesur (2012)'un araştırmasında ve başka araştırmalarla da desteklenmektedir. Bayraktar (2005), İngilizce öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencilerine uyguladığı okuma becerileri testinde kelime bilgilerinin zayıf olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları, dilbilgisi açısından eksikliklerinin çok az olduğu bulgusunu elde etmiştir. Tavel (2012), yine Gazi Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında dilbilgisi öğretiminde kendilerini yeterli görmelerine rağmen ileri düzeyde dilbilgisi öğretimiyle ilgili bir derse ihtiyaç duyulduğunu belirlemiştir. Şahin (2006) ise yabancı dil öğretmenlerinin %21.9'unun dilbilim alanında, %17'sinin dinleme, %12'sinin de konuşma becerilerinde yetersiz olduklarını ifade etmiştir.

Programların içeriğiyle ilgili olarak “İngilizce Bilgisi” kazandıran derslerin daha çok birinci sınıfta bulunduğu belirtilmiştir. Bunun nedeni dil becerileri açısından öğretmen adayları arasındaki farklılıkların programın başlangıcında giderilmesi ve İngilizce öğretimine geçmeden önce dille ilgili bilgi ve becerilerle ilgili eksikliklerin giderilmesi olarak açıklanmıştır. Her iki ülkedeki katılımcılar tarafından İngilizce bilgisi kazandıran derslerin her sınıf düzeyinde bulunduğu ifade edilmiştir. Hollanda’da program boyunca her sınıfta hem dil becerileri hem de kültürel bilgilerin yer aldığı dersler bulunurken, Türkiye’de ikinci ve üçüncü sınıfta edebiyat, dördüncü sınıfta dilin yapısı ve kullanımı ile ilgili unsurlar incelenmektedir.

Derslerin sayısı ve kapsamı genel olarak yeterli görülmeyle birlikte Türkiye’de dilin yapısı, kültür ve dil becerilerinden konuşma ile yazmaya daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği, Hollanda’da ise dinleme ve okuma becerileriyle ilgili daha fazla derse ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Ortaköylüoğlu (2004), İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin performanslarının öğrenme, öğretme, değerlendirme alanlarında iyi olmasına rağmen dil ve kültür alanındaki yeterliklerine ilişkin ortalamalarının oldukça düşük olduğu bulgusunu elde etmiştir. Etkili bir yabancı dil öğretmenin dört temel dil becerisinin yanı sıra dilbilim, sosyodilbilim, dilin tarihsel gelişimi ve kültürel özellikler hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir (Reagan ve Osborn, 2002). Dil becerilerinin geliştirilmesi için bu konuda programlarda daha fazla sayıda ders olmalı ve öğretmen adaylarına yurt dışı deneyimi fırsatı sağlanmalıdır (Rodriguez-Arroyo, 2009). Özellikle hedef dil ve kültür hakkında doğal ortamda bilgi edinmek İngilizce öğretmeni adayları tarafından dil becerilerini güçlendiren bir uygulama olarak görülmektedir (Benedetti, 1999).

Canbolat (2013)’ın belirttiği gibi Türkiye’deki öğretmen adayları edebiyat bileşeninin programa yeterince dahil edilmediğini, sayısının ve kapsamının artırılmasını önermiştir. Öğretim elemanları ise İngilizce öğretmenliği bölümü için mevcut derslerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Hollanda’daki öğretmen adayları ise edebiyatla ilgili olan Kültür 3 ve 6’nın kapsamlarının örtüştüğünü, bir derste birleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Programdaki yerlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda genel olarak uygun olduğu ifade edilirken Türkiye’de “Dilbilim”, “Dil Edimi” ve “İngiliz Edebiyatı”, Hollanda’da ise “Kültür 1” derslerinin bulunduğu dönemin değiştirilmesi önerilmiştir.

### 3.2.2.b. Ders Planlama Bilgisi

Türkiye’deki öğretmen adaylarının, anketin ders planlama bilgisi boyutunda yer alan 14-20. maddelere katılma oranları Hollanda’daki öğretmen adaylarına göre daha yüksektir (Çizelge 39). Özellikle öğrencileri derse hazırlama, dersi önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme ve çeşitli etkinlikler kullanabilme konusunda katılımcılar oldukça yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

#### Çizelge 39

*Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Ders Planlama Bilgisi” ile İlgili Maddelere Katılma Oranları*

	<b>Türkiye</b>	<b>Hollanda</b>
14. Öğrencilerin dil seviyesi, öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak derslerimi planlayabilirim	<b>79.7</b>	49.2
15. Dersin amaç ve kazanımlarını açık biçimde yazabilirim	<b>73.9</b>	45
16. Amaçlarıma ulaşmamı sağlayacak ders planları hazırlayabilirim	<b>77.4</b>	57.5
17. İsinma bölümünde öğrencileri derse nasıl hazırlayacağımı belirleyebilirim	<b>82.3</b>	47.5
18. Dersi önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilirim	<b>80.3</b>	67.5
19. Dersin çeşitli bölümleri için açık yönergeler yazabilirim	<b>79.7</b>	60.8
20. Çeşitli etkinlikler kullanabilirim	<b>81.6</b>	75.8

Ders planlama yeterliği konusunda Cesur (2012) da İngilizce öğretmeni adaylarının kendilerini en çok yeterli gördükleri alanın ders planlama olduğunu vurgularken, bazı araştırmalar ders planlama ile ilgili olarak uygulamada sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır (Şahin, 2006; Ortaköylüoğlu, 2004; Atay, Kaşlıoğlu ve Kurt, 2010)

Li (2000)’nin de belirttiği gibi İngilizce öğretimiyle ilgili tüm derslerde yapılan mikro öğretim uygulamalarında ders planı hazırlama konusundaki bilgilerinin pekiştirildiği konusunda her iki ülkedeki katılımcılar aynı fikirdedir. Ancak ders planının bölümleri ve nasıl hazırlanacağı gibi konularda bilgi verilen ilk dersin Türkiye’de ikinci sınıftaki “Özel Öğretim Yöntemleri 1”, Hollanda’da ise birinci sınıftaki “Eğitim Bilimleri 1” ve “Öğretim Yöntemleri 1 ve 2” dersleri olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla Hollanda’daki İngilizce öğretmeni adaylarının programın başından itibaren ders planlamayla ilgili yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik dersler aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca var olan derslerin amacına ulaştığı tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

### 3.2.2.c. Öğrenenler Hakkında Bilgi

Üçüncü boyutta yer alan toplam 11 maddeye katılım oranları incelendiğinde tamamında Türkiye'deki öğretmen adaylarının daha yüksek oranlara sahip olduğu görülmektedir (Çizelge 40).

Çizelge 40

*Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Öğrenenler Hakkında Bilgi” ile İlgili Maddelere Katılma Oranları*

	<b>Türkiye</b>	<b>Hollanda</b>
21. Öğrencilerime uygun kaynak ve materyalleri kullanabilirim	<b>85.5</b>	70.8
22. Sorulması muhtemel soruları tahmin edebilir ve olası yanıtlarını hazırlayabilirim	<b>67.4</b>	55
23. Öğrencilerimin anlamakta zorlandığı ifade ve kavramları açıklayabilirim	<b>76.5</b>	57.5
24. Öğrencilerimin anlamakta zorlanabilecekleri ifade ve kavramları açıklamak için yapılması gerekenlerle ilgili bilgi verebilirim	<b>73.5</b>	55.8
25. Öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak hedef dili kullanabilirim	<b>79.4</b>	68.3
26. Öğrencilerimi öğrenmeye motive edebilirim	<b>84.2</b>	68.3
27. Öğrencilerimin motivasyon ve ilgilerini canlı tutabilirim	<b>79</b>	66.7
28. Öğrencilerin öğrenme sorunlarının neredeyse tamamıyla başa çıkabilirim	<b>64.5</b>	26.7
29. Öğrencilerin gelişimi ve nasıl öğrendiği konusunda bilgi sahibiyim	<b>75.2</b>	55.8
30. Öğrencilerimin öğrenme stillerinin farkındayım	<b>69</b>	43.3
31. Öğrencilerimin öğrenme stratejilerini biliyorum	<b>67.1</b>	35.8

Öğrenenler hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünen katılımcılar özellikle öğrenen özelliklerini dikkate alarak materyallerin belirlenmesi ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi konularında başarılı olduklarını düşünmektedirler. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Ortaköylüoğlu (2004)'nun genel olarak yabancı dil öğretme-öğretme kuram ve yaklaşımları konusunda iyi olmalarına rağmen bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim uygulamalarının düzenlenmesinde yetersiz olduklarını belirlediği çalışmadan farklı bir durumu ortaya koymaktadır. Cesur (2012) ise öğrenen faktörüyle ilgili sahip oldukları bilginin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme sorunlarıyla başa çıkma ve oluşabilecek soruları önceden tahmin edebilme becerilerinden emin olmadıklarını belirtmiştir.

Tüm katılımcılar Eğitim Bilimleri ve İngilizce Öğretmenliği bölümü tarafından verilen bazı derslerde farklı yaş gruplarındaki öğrenenlerin

özelliklerinin incelendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca İngilizce öğretimiyle ilgili derslerin tamamında belirli yaş gruplarındaki öğrencilere yönelik ders planları hazırlanırken öğrencilerin farklı yaklaşımlara göre yabancı dili nasıl öğrendiği ile ilgi alanları ve gelişim özelliklerinin neler olduğunun göz önünde bulundurulduğu ifade edilmiştir.

Öğrenenler hakkında bilgi veren derslerin kapsamı genel olarak yeterli görülürken çok fazla örtüşme olduğu ifade edilmiştir. İki bölümdeki öğretim elemanları tarafından verilen bu derslerin içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi ve tekrarların ortadan kaldırılması önerilmiştir. Atik-Kara (2012) ve Kahramanoğlu (2010) da Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından verilen bu derslerde içeriğin alanla ilişkilendirilmemesi nedeniyle soyut kalmasının ve teorik olarak yürütülmesinin eleştirildiğini belirtmektedir.

### 3.2.2.d. Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi

Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi konusunda genel olarak Türkiye'deki katılımcıların görüşlerinin daha olumlu olduğu belirtilmiştir (Çizelge 41).

#### Çizelge 41

*Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmeni Adaylarının "Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi" ile İlgili Maddelere Katılma Oranları*

	<b>Türkiye</b>	<b>Hollanda</b>
32. Öğretim sürecinde uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	<b>81.3</b>	49.2
33. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	<b>81.3</b>	48.3
34. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	<b>71.3</b>	68.3
35. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	<b>74.5</b>	71.7
36. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	76.8	<b>81.7</b>
37. Öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	<b>83.9</b>	70.8
38. Öğrencilerin gramer bilgilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	<b>78.1</b>	55.8
39. Öğrencilerin telaffuzunu geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim	<b>72.9</b>	62.5
40. Geleneksel öğretim yöntemlerini kullanabilirim	39.7	<b>56.7</b>
41. Öğrencilerimin iletişim becerilerini geliştirmek için İngilizce öğretiminde iletişimsel yaklaşımı kullanabilirim	<b>77.1</b>	61.7
42. Eklektik bir yöntem kullanabilirim	<b>58.1</b>	40.8



Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için uygun yöntem ve tekniklerin kullanımı (madde 36) ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımı (madde 40) konusunda ise Hollanda'daki öğretmen adayları daha yeterli olduklarını düşünmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının dört temel dil becerilerinin öğretimi konusunda gerekli bilgi ve becerileri edindiklerini gösteren Tavil (2012) ve Cesur (2012)'un çalışmalarının sonuçlarıyla aynı doğrultudadır.

Programdaki derslerle ilgili olarak öğrenenler hakkında bilgi veren dersler gibi hem Eğitim Bilimleri hem de İngilizce Öğretmenliği Bölümü tarafından verilen bazı derslerde öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmen adayları bilgilendirilmektedir. Eğitim Bilimleri öğretim elemanları herhangi bir derste kullanılabilir yöntem ve tekniklerle ilgili genel bilgiler verirken, Hollanda'da İYOÖ, Türkiye'de Özel Öğretim Yöntemleri, Dil Becerilerinin Öğretimi ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi gibi derslerde İngilizce öğretimi sırasında hatta daha özel olarak kelime öğretimi, dilbilgisi öğretimi için kullanılabilir öğretim yöntem ve teknikleri konusunda uygulama yapılarak öğretmen adayları geliştirilmektedir.

Kesal (2003) Özel Öğretim Yöntemleri dersinin yansıtıcı düşünmeyi teşvik ettiğini ve öğretmen adaylarının iş birliği yaparak öğrendiğini; Grossman (1989) da alan bilgisiyile öğretim bilgisinin birleştirilmesine olanak sağladığını ifade etmektedir. Tavil (2012)'in çalışması da benzer şekilde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinin etkili olduğu sonucunu ortaya koyarken, Bezicioğlu-Göktolga (2013) okulöncesi kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmanın sonucunda lisans eğitiminde bu dersi alan ve almayan öğretmenlerin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre öğretim uygulamalarını düzenleme ve değerlendirme konusunda sorunlar yaşadığını belirlemiş ve bu dersin yeterince etkili olmadığını ifade etmiştir.

Gazi Üniversitesindeki katılımcılar bu kategorideki derslerin sayısını yetersiz bulduklarını, Tavil (2012)'in belirttiği gibi ikinci sınıftan başlamak üzere son sınıfta da devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı araştırma sonuçları ise programda öğretim yöntem ve tekniklerinin ele alındığı derslerin sayısının yeterli olduğunu göstermiştir (Eret, 2013; Koçoğlu, 2009; Gutierrez-Almarza, 1996). Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'ndeki katılımcılar ise dört yıl boyunca öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgi ve becerilerin kazandırıldığını düşünmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanları, derslerin

belirli bir sıralamaya göre düzenlendiğini, dolayısıyla yerinin uygun olduğunu; ancak yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili bir dersin programda bulunmamasını eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Türkiye’deki katılımcılar ise öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili daha fazla derse ve uygulama yapmaya, ayrıca yabancı dil öğretiminde kültür ve edebiyattan nasıl yararlanılacağına ilişkin derslere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aşık (2005) ve Rentz (2013) de İngilizce öğretmenliği programlarındaki edebiyat derslerinin kapsamında edebi metinlerin gelecekteki dil sınıflarında nasıl öğretileneğinin yer almamasını eksiklik olarak vurgulamaktadır.

### 3.2.2.e. Değerlendirme Bilgisi

Değerlendirme bilgisiyle ilgili olarak ise 43-48. maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, Türkiye’deki İngilizce öğretmeni adaylarının yeterliklerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır (Çizelge 42).

#### Çizelge 42

*Türkiye ve Hollanda’da İngilizce Öğretmeni Adaylarının “Değerlendirme Bilgisi” ile İlgili Maddelere Katılma Oranları*

	<b>Türkiye</b>	<b>Hollanda</b>
43. Değerlendirme uygulamalarının amacını belirleyebilirim	<b>72.6</b>	43.3
44. Çeşitli değerlendirme stratejilerinin kullanımı konusunda bilgiliyim	<b>57.1</b>	35.8
45. Öğrencilerime uygun değerlendirme yöntemlerini seçebilirim	<b>69.7</b>	43.3
46. Öğrencilerin başarısını ölçerken tüm dil becerilerini dahil edebilirim	<b>64.8</b>	38.3
47. Ölçme sonuçlarına bağlı olarak uygun geri bildirim verebilirim	<b>77.4</b>	60
48. Sınıf içi ölçme değerlendirme sonuçlarını gelecekteki uygulamalarıma yansıtabilirim	<b>76.8</b>	53.3

Katılma oranları doğrultusunda öğretmen adaylarının değerlendirme bilgisi yeterlikleriyle ilgili elde edilen bulgu Ortaköylüoğlu (2004) ve Cesur (2012)’un araştırma sonuçlarıyla tutarlıyken Şahin (2006), araştırma kapsamında incelediği yabancı dil öğretmenlerinin %10’unun değerlendirme bilgisinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Hollanda’daki katılımcıların ise özellikle değerlendirme yöntemlerinin amacı, çeşitli stratejilerin kullanımı, tüm dil becerilerinin ölçme

sürecinde dikkate alınması ve öğrencilere uygun yöntem seçimi konusunda olumlu veya olumsuz şekilde görüş bildirmekte zorlandığı gözlenmiştir.

Programdaki dersleri değerlendirme bilgisini geliştirme açısından yetersiz bulan Hollanda'daki öğretmen adayları, konuyla ilgili ikinci sınıfta “Öğretim Yöntemleri” ve üçüncü sınıfta “Eğitim Bilimleri IV” derslerinde doğrudan bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Bu derslerde edinilen bilgilerin yanı sıra İYOÖ derslerinin tamamında dolaylı olarak ölçme ve değerlendirme konularına da yer verildiği ifade edilmiştir. Örneğin; öğretmen adayları kelime öğretimi uygulaması sırasında kelime bilgisinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceğini de öğrenmektedirler. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Üçüncü sınıfta “Ölçme ve Değerlendirme” dersinde genel bilgiler edinen öğretmen adayları dördüncü sınıfta “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersinde İngilizce öğretimi uygulamalarını nasıl değerlendireceklerini öğrenmektedirler. Programdaki yerinin öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi edindikten sonra olması ve bu derste öğrenilen teorik bilgilerin staj okullarında uygulamaya dönüştürülebilmesi nedeniyle uygun olarak değerlendirilmiştir.

İki ülke arasında yapılan karşılaştırma sonucunda Türkiye'deki İngilizce öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin genel olarak daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak dinleme, okuma, konuşma, yazma gibi dil becerileri ile kelime bilgisi, dilbilgisi konularında Hollanda'daki öğretmen adaylarının yeterlikleri Türkiye'deki katılımcılardan çok daha yüksektir. Sınıf düzeylerine göre maddelere katılma oranları incelendiğinde ise her iki ülkede araştırmaya katılan son sınıf öğrencilerinin görüşlerinin daha olumlu olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla programda alınan ders sayısı ve buna bağlı olarak deneyim süresi arttıkça öğretmen adaylarının yeterliklerinin de geliştiği, Li (2000)'nin ifadesiyle öğretmen eğitimi programlarının entelektüel bilgi gelişimine olumlu bir etkisi olduğu sonucu elde edilmektedir.

Derslerin teori-uygulama dengesiyle ilgili olarak tüm katılımcılar öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca uygulamaya dayalı bir yaklaşım benimsendiğini ifade etmiştir. Bartels (2009) İngilizce öğretmenliği bölümlerinde verilen derslerde okuma çalışmaları yapmaya son verilmesini, bunun yerine dil bilgilerini geliştirecek uygulamaların tasarlanması ve hayata geçirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Türkiye'deki öğretmen adayları da genel olarak derslerin uygulama saatlerinin artırılması gerektiğini düşünürken öğretim

elemanları, programlara teorik anlamda birkaç dersin eklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretim elemanlarının görüşü Tavil (2012) ve Rodriguez-Arroyo (2009) tarafından da desteklenmekte, öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarında kullanmak üzere yöntem bilgisiyle ilgili daha fazla teoriye ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir. Hollanda'daki katılımcılar ise programda teori ve uygulama arasında dengeli bir dağılım olduğunu belirtmiştir.

Birinci sınıftan itibaren öğretmenlik uygulamasının bulunması Hollanda'daki katılımcılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'de ise öğretmenlik uygulamasının süresi yetersiz olarak görülmekte ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilere öğretim uygulamaları yapabilme olanağının bulunmaması eksiklik olarak ifade edilmektedir. Bunların dışında öğrenci gruplarının kalabalık olması, öğretim elemanlarının ders yükü, uygulama öğretmenlerinin niteliği öğretmenlik uygulamasının başarısını etkileyen faktörler arasında sıralanmaktadır.

Pedagojik alan bilgisi gelişimini destekleyen ve engelleyen uygulamalarla ilgili katılımcıların görüşleri alanyazınla aynı doğrultudadır (Akar, 2003; Benedetti, 1999; Buitink, 2009; Cingöz, 2012; Eret, 2013; Hanson, 2008; Kesal, 2003; Koçoğlu, 2009; Li, 2000; Rentz, 2013; Rossi, 2014; Şanal-Erginel, 2006; Tavil, 2012; Tenore, 2014). Mikro öğretim uygulamaları, ödevler, yansıtıcı öğrenme-öğretme yaklaşımı, akran değerlendirme, öz değerlendirme, etkileşimli sınıf ortamı, önceki öğrenme yaşantıları dikkate alınarak yeni bakış açıları kazandırılması, uygulama öğretmenlerinin niteliği, öğretim elemanlarının rol model olması, yıl sonu ders değerlendirme toplantıları, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin birlikte çalışması, öğretim uygulamaları hakkında haftalık günlük tutulması, yurt dışı staj uygulaması öğretmen adaylarının alan bilgisi ile pedagoji bilgisini birleştiren uygulamalar olarak belirtilmiştir. Pedagojik alan bilgisi gelişimini engelleyen uygulamalar ise Eğitim Bilimleri derslerinin öğretim dili ve öğretim elemanlarının derse karşı tutumu, uygulama okulu ile üniversite arasında iletişim eksikliği, öğretmenlik uygulamasının değerlendirilme yöntemi, uygulama öğretmenlerinin yetersizliği, öğretmen adaylarının dil becerileri yeterliklerinin zayıf olması ve dili kullanmamaları, sınıf mevcudunun kalabalık olması, derslerde anadilin kullanılması şeklinde sıralanmaktadır.

## BÖLÜM 4

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde ortaya konulmuş ve öneriler sunulmuştur.

#### 4.1. SONUÇLAR

##### 4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Türkiye ve Hollanda'da araştırma kapsamında incelenen İngilizce Öğretmenliği lisans programları ile ilgili ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Her iki programda İngilizce öğretmenleri dört yıl süreli eğitim almakta; ancak toplam ders ve kredi sayıları farklılık göstermektedir.
- Türkiye'de programın içeriğinde yer alan dersler alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç kategoride bulunurken, Hollanda'da sadece alan bilgisi ve meslek bilgisi olarak sınıflandırılmıştır.
- Alan bilgisi derslerinin sayısı (34) iki ülkede de aynı olmakla birlikte meslek bilgisi derslerinin sayısı Hollanda'da daha fazladır.
- Derslerin bilgi kategorilerine göre dağılımında Türkiye'de özellikle ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde belirgin farklılıklar bulunurken, Hollanda'da daha dengeli bir düzenleme söz konusudur.
- İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil bilgi ve becerileri ile sosyokültürel bilgi birikimlerini geliştirecek ve destekleyecek dersler Hollanda'da program boyunca her yılda bulunmaktadır.
- Türkiye'de İngilizce Öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmen adaylarının görev yapacakları kademe önceden belirlenmediği için erken

çocukluktan yetişkinlik dönemine kadar tüm öğrenenlerin özellikleri içerikte yer almaktadır.

- Hollanda’da incelenen İngilizce Öğretmenliği programından mezun olan öğretmen adayları sadece ortaöğretim kademesinde görev alabilmektedir; dolayısıyla programların içeriği yalnızca genç yetişkinlik dönemindeki öğrenenler göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.
- Türkiye’den farklı olarak Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan araştırma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler sayesinde program boyunca öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmelerine fırsat verilmektedir.
- Meslek bilgisi derslerinin bir kısmının Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından anadilde verilmesi iki ülkede de benimsenen bir uygulamadır.
- “Öğretmenlik Uygulaması” Türkiye’de sadece son sınıfta bulunurken, Hollanda’da birinci sınıfta başlamak üzere süresi artarak programın boyunca devam etmektedir.
- Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği bölümü ikinci sınıftaki öğretmen adayları, zorunlu olarak İngilizce konuşulan yabancı bir ülkede yaklaşık 14-15 hafta geçirmekte; böylece özellikle konuşma becerilerini ve kültürel bilgilerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar.

#### ***4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar***

Türkiye ve Hollanda’da araştırma kapsamında incelenen İngilizce Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören İngilizce öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde;

- Türkiye’deki öğretmen adaylarının “İngilizce Bilgisi”, “Ders Planlama Bilgisi”, “Öğrenenler Hakkında Bilgi”, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” ve “Değerlendirme Bilgisi” konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte tüm boyutlarda yer alan maddeler incelendiğinde şu sonuçlar da göze çarpmaktadır:

- Hollanda’daki öğretmen adaylarının yabancı dilde dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin yanı sıra dilbilgisi, kelime ve telaffuz bilgisi

yeterliklerine ilişkin görüşleri Türkiye’deki öğretmen adaylarından daha olumludur.

- Dil becerilerinin öğretimi konusunda Türkiye’deki öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli gördükleri alan “okuma” iken; Hollanda’daki öğretmen adayları “konuşma” becerisinin öğretimi konusunda kendilerini daha yeterli görmektedir.
- Her iki ülkede son sınıftaki öğretmen adaylarının, pedagojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşleri daha olumludur.

#### **4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar**

Türkiye ve Hollanda’da araştırma kapsamında incelenen İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının içeriği ve öğrenme-öğretme sürecinin pedagojik alan bilgisi kazandırma yeterliği ile ilgili öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:

- “İngilizce Bilgisi” kazandıran dersler daha çok birinci sınıf düzeyinde bulunmaktadır.
- Türkiye’deki programların içeriğinde edebiyat bilgisi ve öğretimi, konuşma ve yazma becerileri ile öğretecekleri yabancı dilin kültürüne; Hollanda’da ise dinleme ve okuma becerilerine yeterince yer verilmemektedir.
- “Ders Planlama Bilgisi” ilk olarak Hollanda’da birinci sınıfta, Türkiye’de ikinci sınıfta ele alınmakta; program boyunca diğer derslerde uygulama yapılarak geliştirilmektedir.
- “Ders Planlama Bilgisi”, “Öğrenenler Hakkında Bilgi”, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi” kazandıran derslerin sayısı, kapsamı ve dönemlere dağılımı uygundur.
- Hollanda’daki programın içeriğinde doğrudan “Değerlendirme Bilgisi” kazandıran derslerin sayısı yetersizdir; ancak Türkiye’de olduğu gibi dil becerilerinin öğretimi uygulamalarında ölçme ve değerlendirme konuları da tartışılmaktadır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim elemanları tarafından uygulamaya dayalı bir yaklaşım benimsenmektedir; ancak Türkiye’deki öğretmen

adayları, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” ile ilgili daha fazla uygulama yapmaya ihtiyaç duymaktadır.

- Eğitim Bilimleri ile İngilizce Öğretmenliği Bölümü tarafından verilen derslerin kapsamı örtüşmekte; Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının dersleri alanla ilişkilendirilmedikleri için soyut kaldığı düşünülmektedir.
- Türkiye’de temel eğitim sisteminin farklı kademelerinde İngilizce öğretim uygulamaları yapılamamaktadır ve mevcut öğretmenlik uygulamasının süresi yetersizdir.
- Her iki ülkede de öğretmenlik uygulamasında oluşturulan öğrenci gruplarının kalabalık olması, uygulama okulu ile üniversite arasındaki iletişim eksikliği, öğretim elemanlarının aşırı ders yükü, uygulama öğretmenlerinin yetersizliği gibi çeşitli faktörler süreçten elde edilen başarıyı engellemektedir.
- Öğretmen adaylarının dil becerilerinin zayıf olması ve anadil kullanımı öğrenme-öğretme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.
- Mikro öğretim uygulamaları, etkileşimli sınıf ortamı, yansıtıcı öğrenme-öğretme yaklaşımı, öğretim yöntemleri kullanımı vb. açılardan öğretim elemanlarının rol model olması, çeşitli değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması ve ardından verilen geribildirimler öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimini desteklemektedir.

## 4.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, öğretmen eğitimi programlarına ve benzer konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

### 4.2.1. Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler

*İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının içeriğinde,*

1. Derslerin bilgi kategorilerine göre dağılımı gözden geçirilerek tüm sınıf düzeylerinde dengeli olacak şekilde düzenlenmelidir.
2. Öğretmen adaylarının yabancı dil becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin yalnızca birinci sınıfta olması yetersiz görüldüğünden diğer yıllarda da bu derslerin devam etmesi sağlanmalıdır.



3. Öğretmen adaylarının özellikle konuşma becerilerini geliştirmeleri için İngilizce konuşulan yabancı bir ülkede belirli süre geçirmeleri teşvik edilmelidir. Bu amaçla Erasmus vb. değişim programları ile de destek olunabilir.
4. Dil becerilerinin yanı sıra sosyokültürel bilgi kazandıran derslerin sayısı arttırılmalı; dil öğretiminde kültür ve edebiyattan yararlanma hakkında öğretmen adayları bilgilendirilmelidir.
5. Meslek bilgisi derslerinin içeriği İngilizce Öğretmenliği alanıyla ilişkilendirilmelidir.
6. Derslerin uygulama saatleri arttırılmalı; araştırma ödevleri gibi çeşitli uygulamalarla teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi desteklenmelidir.
7. Öğretmenlik uygulamasına ayrılan süre arttırılmalı; öğretmen adaylarının farklı kademe ve okul türlerinde öğretim deneyimi kazanmaları sağlanmalıdır.
8. Programdan mezun olan öğretmen adaylarının görev yapacağı kademe belirlenmeli; içerik buna göre yeniden düzenlenmelidir.

*İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının öğrenme-öğretme sürecinde,*

1. Öğretim dili İngilizce olmalı, anadil kullanımı en aza indirilmelidir.
2. Öğretmenlik uygulamasının başarılı olması için uygulama okulları ile üniversiteler arasındaki iş birliği arttırılmalı, uygulama öğretmenlerinin mentorluk eğitimi almaları sağlanmalı, öğretmen adaylarının uygulamaları daha sık gözlenmeli ve etkili geribildirim verilmelidir.
3. Etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturularak öğretmen adaylarının aktif olmaları sağlanmalıdır.
4. Öğretim elemanları “nasıl bir öğretmen olunacağı” konusunda rol model olmalı, mesleki gelişimlerini destekleyen organizasyon ve etkinliklere katılmalıdırlar.
5. Eğitim Bilimleri ile İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğretim elemanları meslek bilgisi derslerinin düzenlenmesi konusunda iş birliği yapmalıdır.

#### ***4.2.3. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler***

1. Bu araştırma kapsamında Türkiye ve Hollanda'da seçilen birer üniversitede uygulanan programlar incelenmiştir. Türkiye'de ortak bir program uygulandığı için araştırma yapılan program analizinden elde edilen sonuçlardan yola çıkarak ülke adına çıkarımlarda bulunabilmek mümkündür; ancak öğretmen eğitimi programlarının kurumlar tarafından hazırlandığı Hollanda gibi ülkeler için aynı durum söz konusu değildir. Dolayısıyla çeşitli ülke ve kurumlarla ilgili olarak benzer çalışmaların yürütülmesi, daha geniş bir çerçeveden değerlendirme yapabilmeyi sağlayacaktır.
2. Öğretmen adaylarına uygulanan anket ile pedagojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Başka bir çalışmada ankette elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğretmen adaylarının uygulama okulundaki performansları da gözlenebilir.
3. İngilizce öğretmenliği lisans programlarının öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde görüşme yönteminin yanı sıra öğretim elemanlarının sınıf içi uygulamaları gözlenebilir.
4. Programların pedagojik alan bilgisi gelişimine etkisini incelemek amacıyla boylamsal yöntemle, öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinin birinci sınıftan başlamak üzere eğitim süresi boyunca incelendiği geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
5. Öğretmen eğitimi programlarında Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları tarafından verilen meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yapılacak araştırmalarla etkililiği incelenip bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilir.

### KAYNAKLAR

- Akar, H. (2003). *Oluşturmacı Öğrenme Sürecinin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Öğrencilerinin Erişi, Kalıcılık ve Tutumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyel, A. (1997). Experienced and Student EFL Teachers' Instructional Thoughts and Actions. *Canadian Modern Language Review*, 53, 678-704.
- Aslan, N. (2008). Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (35),1-9.
- Aşık, A. (2005). *İngilizce öğretmenliği anabilim dallarında edebiyat öğretimi: Seçmecî yaklaşım*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atay, D., Kaşlıoğlu, Ö. & Kurt, G. (2010). The Pedagogical Content Knowledge Development of Prospective Teachers Through an Experiential Task. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1421-1425.
- Atik-Kara, D. (2012). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem A.
- Bartels, N. (2009). Knowledge about language. In A. Burns and J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 125-134). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bayraktar, H. (2005). *Yabancı dilde okuma zorluklarına iletişimsel bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Benedetti, T. A. (1999). *An investigation of peer coaching in the foreign language student teaching practicum*. (Order No. 9919841, The Ohio State University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 397-397. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304533022?accountid=8319>. (304533022).
- Bezicioğlu-Göktolga, İ. (2013). *Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Dil Öğrenimi ve Bu konuda Karşılaştıkları Zorluklar Hakkındaki Özbildirimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: a Qualitative Study. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 9-35.
- Bourgonje, P. & Tromp, R. (2011). *Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards*. England: Oxfam Novib Education International. ISBN 978-92-95089-63-1.
- Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000–2005. A standards- based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30 (1), 21-40.
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 118–127.
- Canbolat, N. (2013). *İngiliz Dili Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları: Sorunlar ve Öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 133–144). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L. & Carey, D. A. (1988). Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Students' Problem Solving in Elementary Arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19 (5) 385- 401 .
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Cesur, K. (2012). *İngilizce Öğretmeni Adaylarının Yeterliklerinin Pedagojik Alan Bilgisi aracılığı ile İncelenmesi: Durum Çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cingöz, S. (2012). *Günlük tutmak İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretime ilişkin uygulamalarını nasıl geliştirir*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Cochran, K. F. (1997). Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Integration Of Subject Matter, Pedagogy, Students, And Learning Environments. *Research matters-to the science teacher*, 9702.

- Cochran, K. F., King, R. A., & DeRuiter, J. A. (1991). *Pedagogical Content Knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED340683)
- Cochran, K.F., Deruiter, J.A. & King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Ed.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4<sup>th</sup> ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Method Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 25-39.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.) (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım.
- Ergun, M. ve Avcı, S. (2012). Hollanda ve Türkiye'deki Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programları Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 151-170.
- Eret, E. (2013). *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlaması Bakımından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erişkon-Cangil, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında 2000’li Yıllarda Türkiye’de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 273-282.

- Erozan, F. (2005). Evaluating the Language Improvement Courses in the Undergraduate ELT Curriculum at Eastern Mediterranean University: a Case Study. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcome. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf) adresinden 24 Ağustos 2014'te indirilmiştir.
- Eurydice (2011). Netherlands: Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Initial\\_Education\\_for\\_Teachers\\_Working\\_in\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education) adresinden 15 Şubat 2014'te indirilmiştir.
- Eurydice (2014). Netherlands: Teachers and Education Staff. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Teachers\\_and\\_Education\\_Staff](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Teachers_and_Education_Staff) adresinden 15 Şubat 2014'te indirilmiştir.
- Fandino, Y. (2013). Knowledge Base and EFL Teacher Education Programs: a Colombian Perspective. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 18 (1), 83-95.
- Freeman, D. & Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *The Modern Language Journal*, 83, 35-50.
- Gatbonton, E. (2008). Looking Beyond Teachers' Classroom Behaviour: Novice and Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *Language Teaching Research*, 12 (2) 161-182.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 3-17). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. (1989). Learning to Teach Without Teacher Education. *Teachers College Record*, 91 (2), 191-208.

- Gutierrez Almarza, G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. Freeman, D. & Richards, J. C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching* (pp. 50 - 78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (29), 120-127.
- Hanson, J. L. (2008). *Reflection: A tool in learning to teach for foreign language student teachers*. (Order No. 3323423, The University of Iowa). *ProQuest Dissertations and Theses*, 361-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304631701?accountid=8319>. (304631701).
- Johnston, B. & Goettsch, K. (2000). In Search of the Knowledge Base of Language Teaching: Explanations By Experienced Teachers. *The Canadian Modern Language Review*, 56 (3), 437-468.
- Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kesal, F. (2003). *İngilizce öğretmenliği özel öğretim yöntemleri II derslerindeki oluşturmacı sınıf özelliklerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Klein, F. (2004). *Culture in the foreign language classroom: Teachers' beliefs, opportunities and practice*. Unpublished dissertation. The University of Minnesota, Minneapolis.
- Koçoğlu, Z. (2009). Exploring the Technological Pedagogical Content Knowledge of Pre-Service Teachers in Language Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2734-2737.
- Kurt, G. (2012). *Türk İngilizce öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lauwerys, J. A., Varış, F. ve Neff, K. (1979). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A.J. (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Qual Quant*. 43, 265-275.

- Li, Benjamin K.W. (2000) *Changes in thinking and pedagogical content knowledge in learning to teach English as a second language*, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/4633/>
- Liu, S. (2013). Pedagogical Content Knowledge: A Case Study of ESL Teacher Educator. *English Language Teaching*, 6 (7), 128-138.
- Lunenberg, M., Snoek, M. & Swennen, A. (2000). Between Pragmatism and Legitimacy: developments and dilemmas in teacher education in The Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), 251-260.
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, Sources, And Development Of Pedagogical Content Knowledge For Science Teaching. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95- 132). Dordrecht: Kluwer.
- MEB (2009). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar. Tebliğler Dergisi, Sayı: 2622, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2622\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2622_1.html) adresinden 18 Şubat 2014'te indirilmiştir.
- Meesters, M. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for The Netherlands*. <http://www.oecd.org/netherlands/2501446.pdf> adresinden 19 Şubat 2014'te indirilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. B. (1994). *Qualitative data analysis (2<sup>nd</sup> Ed.)*. California: SAGE.
- Morine-Dershimer, G. & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome and N. G. Lederman (eds.) *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 21-50). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91.
- Nakiboğlu, C. ve Karakoç, Ö. (2005). Öğretmenin Sahip Olması Gereken Dördüncü Bilgi: Alan Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (1), 181-206.



- NCEE (2012). Netherlands: Teacher and Principal Quality. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-teacher-and-principal-quality> adresinden 19 Şubat 2014'te indirilmiştir.
- Numrich, C. (1996). On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies. *TESOL Quarterly* 30 (1), 131–53.
- Ortaköylüoğlu, H. (2004). *İki grup İngilizce öğretmeni adayının mesleki niteliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖSYM (2008). Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Öğretmen Atamaları ile İlgili MEB Duyurusu. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-45327/h/kpss2008mebduyuru.pdf> adresinden 13 Mart 2014'te indirilmiştir.
- ÖYEGM (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü) (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: MEB.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Park, S. H., & Oliver, J. S. (2008). Reconceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261–284.
- Peyton, J. K. (1997). Professional Development of Foreign Language Teachers, *Center for Applied Linguistics*, <http://www.cal.org/resources/digest/peyton02.html>
- Popko, J. (2005). How MA-TESOL students use knowledge about language in teaching ESL classes. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 387-404). New York: Springer.
- Reagan, T. G. & Osborn, T. A. (2002). *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rentz, P. R. (2013). English education: A multi-case study of three university programs in florida responsible for initial teacher preparation. (Order No. 3612486, The Florida State University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 239. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1507461835?accountid=8319>. (1507461835).
- Richards, J. C. (2011). *Competence and performance in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rodriguez Arroyo, S. (2009). *Early field experiences in language teacher education: An ecological analysis of a program implementation*. (Order No. 3380993, The Pennsylvania State University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 343-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304984078?accountid=8319>. (304984078).
- Rossi, R. S. (2014). *Three lenses on composing: English teacher educators' views of school writing, writing instruction, and the preparation of English teachers*. (Order No. 3624575, New York University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 151. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1553234544?accountid=8319>. (1553234544).
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H.P., Smith, N. C. & Miller, J. L. (2013). The Influence of Teachers' Knowledge on Student Learning in Middle School Physical Science Classrooms. *American Educational Research Journal*, 20 (10), 1-30.
- Sanchez, H. S. & Borg, S. (2014). Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge : A cognitive perspective on their grammar explanations. *System*, 44 (1), 45-53.
- Sarıboğa-Alagöz, N. (2006). *Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

- Snoek, M. (2011). Teacher Education in The Netherlands: Balancing between Autonomous Institutions and a Steering Government. Zuljan, M. V. and Vogrinc, J (Ed.). *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp. 53-84). Slovenia: University of Ljubljana Faculty of Education and Kranj-The National School of Leadership in Education.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şahin, Y. (2006). *Yabancı dil öğretmenlerinin eğitimsel ve alan bilgisi açısından değerlendirilmesi [An evaluation of foreign language teachers from the perspectives of education and field knowledge]*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University: Ankara.
- Şanal-Erginer, S. (2006). *Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tamir, P. (1988). Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 99-110.
- Tavil, Z. M. (2012). İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki Pedagojik Derslerin Programları: Bir Son Değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2) 189-200.
- Tenore, F. B. (2014). *Language as an identification resource in secondary english teacher preparation: An analysis of discourses*. (Order No. 3674136, Vanderbilt University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 148. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1617521485?accountid=8319>. (1617521485).
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Adana: Baki.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- YÖK (2007a). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK (2007b). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007 Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Zhang, W. (2008). *In Search of English as a Foreign Language Teachers' Knowledge of Vocabulary Instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University.

## EKLER

### Ek 1: İngilizce öğretmeni adaylarının yeterliklerinin pedagojik alan bilgisi aracılığı ile incelenmesi anketi

#### EXAMINING COMPETENCIES OF PROSPECTIVE ENGLISH TEACHERS THROUGH THEIR PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE

Dear Prospective Teachers,

The main purpose of this questionnaire is to investigate the prospective language teachers' competencies through their Pedagogical Content Knowledge. I regard your answers as a valuable contribution to my study. Your answers will be kept confidential. You do not have to write your name, and no one will know your specific answers to this questionnaire.

Thank you for your kind co-operation in completing this questionnaire.

Kürşat CESUR

<b>PART -1:- Please put a cross (X) into the brackets which are appropriate for you.</b>	
<b>Gender:</b>	a. Male ( )                      b. Female ( )
<b>What is your GPA (Grade Points Average)? Please, write your GPA here _____.</b>	
a. 3.00 and Above ( )	b. Between 2.00 and 2.99 ( )      c. Below 2.00 ( )
<b>Have you had any teaching experience except for the 'School Experience' and 'Teaching Practice' courses?</b>	
If yes, please write what it was like (one to one private lesson, group courses, etc.) and how long it took.	
a. No ( )	b. Yes ( ) _____

<b>PART -2:- Please put a cross (X) into the box which is appropriate for you.</b>					
<b>Strongly Disagree= 1</b>	<b>Disagree = 2</b>	<b>Neutral = 3</b>	<b>Agree = 4</b>	<b>Strongly Agree = 5</b>	
1. I can apply my knowledge of phonology (the sound system) to help students develop oral, reading and writing skills in English.	1	2	3	4	5
2. I can apply my knowledge of morphology (the structure of words) to assist students' development of oral and literacy skills in English.	1	2	3	4	5
3. I can apply my knowledge of syntax (phrase and sentence structure) to assist students in developing written and spoken English.	1	2	3	4	5
4. I can apply my understanding of semantics (word/sentence meaning) to assist students in using a wide range of vocabulary in English.	1	2	3	4	5
5. I can apply my knowledge of pragmatics (the effect of context on language) to help students communicate effectively.	1	2	3	4	5
6. I have a good command of English.	1	2	3	4	5
7. I can use the English language to communicate clearly and effectively while speaking.	1	2	3	4	5
8. It is easy for me to understand conferences, radio and television talks in English.	1	2	3	4	5
9. I can read and understand popular novels and story books in English with no use or only little use of a dictionary.	1	2	3	4	5
10. I can write all types of essays, letters, etc. to communicate without having any difficulties.	1	2	3	4	5
11. I'm good at pronouncing the English words, stress and intonation patterns correctly.	1	2	3	4	5
12. I have a wide knowledge of vocabulary.	1	2	3	4	5
13. I know the English grammar very well.	1	2	3	4	5

14. I can plan my lessons considering my students' language levels, learning styles, interests and needs.	1	2	3	4	5	
15. I can write aims and behavioral objectives of the lesson clearly.	1	2	3	4	5	
16. I can prepare lesson plans that will help me reach my aims.	1	2	3	4	5	
17. I can decide on the ways of how to make students ready for the lesson in the warm-up session.	1	2	3	4	5	
18. I can relate the lesson with the previous and following lessons.	1	2	3	4	5	
19. I can write clear instructions for different parts of the lesson plan.	1	2	3	4	5	
20. I can make use of various activities.	1	2	3	4	5	
21. I can use appropriate sources and materials for my students.	1	2	3	4	5	
22. I can forecast possible questions to be asked and provide their possible answers.	1	2	3	4	5	
23. I can explain the terms and concepts my students have difficulty in understanding.	1	2	3	4	5	
24. I can explain what should be done to clarify the terms and concepts my students have difficulty in understanding.	1	2	3	4	5	
25. I can make use of the target language considering my students' levels.	1	2	3	4	5	
26. I can motivate my students to learn.	1	2	3	4	5	
27. I can keep their motivation and interest alive.	1	2	3	4	5	
28. I can deal with almost any learning problems of the students.	1	2	3	4	5	
29. I have an understanding of how students develop and learn.	1	2	3	4	5	
30. I'm aware of the learning styles (visual, verbal, aural, logical, etc.) of my students.	1	2	3	4	5	
31. I know the learning strategies (using background knowledge, making predictions, summarizing, cooperating, etc.) of my students.	1	2	3	4	5	
32. I can make use of appropriate methods and techniques in the teaching process.	1	2	3	4	5	
I can make use of appropriate methods and techniques to improve students'	33. reading skills.	1	2	3	4	5
	34. writing skills.	1	2	3	4	5
	35. listening skills.	1	2	3	4	5
	36. speaking skills.	1	2	3	4	5
	37. vocabulary knowledge.	1	2	3	4	5
	38. knowledge of grammar.	1	2	3	4	5
	39. pronunciation.	1	2	3	4	5
40. I can make use of traditional teaching methods (Grammar Translation, Direct Method, etc.).	1	2	3	4	5	
41. I can make use of communicative approach in English language teaching to improve my students' communication skills.	1	2	3	4	5	
42. I can make use of an eclectic method (combining the techniques of many other methods and approaches).	1	2	3	4	5	

43. I can determine the aims of assessment practices.	1	2	3	4	5	
44. I'm well informed about the uses of a wide variety of assessment strategies.	1	2	3	4	5	
45. I can choose the methods of assessment which is appropriate for my students.	1	2	3	4	5	
46. I can integrate all language skills while assessing the students' success.	1	2	3	4	5	
47. I can give appropriate feedback according to the results of the measurement process.	1	2	3	4	5	
48. I can reflect the results of the classroom assessment process to my future practices.	1	2	3	4	5	
<b>PART -3-: Please put a cross (X) into the box which is appropriate for you.</b>						
<b>Never= 1</b>	<b>Rarely = 2</b>	<b>Sometimes = 3</b>	<b>Usually = 4</b>	<b>Always = 5</b>		
Decide how often you can use the following means of assessment in order to assess your students' success.	49. Multiple-Choice Questions	1	2	3	4	5
	50. Short-Answer Questions	1	2	3	4	5
	51. True-False Questions	1	2	3	4	5
	52. Matching	1	2	3	4	5
	53. Completion	1	2	3	4	5
	54. Essay Tests	1	2	3	4	5
	* Please specify if there are any other techniques you would like to add: _____					
	55. Portfolios	1	2	3	4	5
	56. Projects	1	2	3	4	5
	57. Performance-based Assessment	1	2	3	4	5
	58. Self-assessment Questionnaires	1	2	3	4	5
	59. Checklists for Students' Behaviors	1	2	3	4	5
	60. Videos of Role Plays	1	2	3	4	5
* Please specify if there are any other techniques you would like to add: _____						
<b>Thanks for your time.</b>						

## **Ek 2: Öğretmen Adayı Görüşme Formu**

### **A. Kişisel Bilgiler**

1. Anadiliniz nedir?
2. İngilizce konuşulan bir ülkede bulundunuz mu?
3. Öğretmenlik uygulaması dersleri dışında öğretmenlik deneyiminiz var mı?
4. Üniversite öncesinde kaç yıl İngilizce eğitimi aldınız?
5. İngilizce öğretmenliği programını seçme nede/nedenleriniz nelerdir?
6. İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimi konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Neden?

### **B. Programınızda yer alan bütün dersleri göz önünde bulundurunuz.**

1. Hangi dersler
  - a. alan bilgisi
  - b. ders planlama
  - c. öğrenciler hakkında bilgi
  - d. öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi
  - e. öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusundaki yeterliliğinize katkı sağlamaktadır?
    - Bu derslerin nasıl katkı sağladığını açıklayınız.
2. Programınızda yer alan derslerin
  - a. sayısını
  - b. kapsamı ve dönemlere göre dağılımını
  - c. kuram-uygulama dengesini pedagojik alan bilginizi geliştirmesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Programınızın öğrenme-öğretme sürecini pedagojik alan bilginizin gelişimine katkısı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
  - Ödevler, etkinlikler, öğretim yöntemleri, ders kitapları, öğretmenlik deneyimi üzerine yansıtıcı düşünme ve dönüt verme, uygulama okulundaki öğretim deneyimi konularını düşününüz
4. Pedagojik alan bilginizi geliştirme açısından programınızın daha etkili olması için neler önerirsiniz?



### Ek 3: Öğretim Elemanı Görüşme Formu

#### A. Kişisel Bilgiler

1. Yaşınız nedir?
2. Öğrenim geçmişiniz nasıldır?
3. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında kaç yıldır görev yapıyorsunuz?
4. Programdaki hangi dersleri yürütüyorsunuz?
5. Öğretmen eğitimcisi olma konusunda ne düşünüyorsunuz?

#### B. Programınızda yer alan bütün dersleri göz önünde bulundurunuz.

1. Hangi dersler öğretmen adaylarının
  - a. alan bilgisi
  - b. ders planlama
  - c. öğrenciler hakkında bilgi
  - d. öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi
  - e. öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusundaki yeterliğine katkı sağlamaktadır?
  - Bu derslerin nasıl katkı sağladığını açıklayınız.
2. Programınızda yer alan derslerin
  - a. sayısını
  - b. kapsamı ve dönemlere göre dağılımını
  - c. kuram-uygulama dengesini öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini geliştirmesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Programınızın öğrenme-öğretme sürecini öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini geliştirmesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
  - Ödevler, etkinlikler, öğretim yöntemleri, ders kitapları, öğrencilerin öğretim deneyimi üzerine yansıtıcı düşünme ve dönüt verme, uygulama okulundaki öğretim deneyimi konularını düşününüz
4. Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini geliştirmesi açısından programın daha etkili olması için neler önerirsiniz?

**Ek 4: İzin Yazısı**

Kursat CESUR (kcesurus@yahoo.com) [Kişilere ekle](#) 14.11.2013 ▶  
Kime: meryem hamsi ✕

Sayın Meryem Hamsi,

Danışmanınız Doc. Dr. Fatma Bıkmaz ile birlikte çalışıyor olduğunuz "Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının pedagojik alan bilgisi kazandırma bakımından karşılaştırılması" adlı yüksek lisans tezinizde, "İngilizce Öğretmeni Adaylarının Yeterliklerinin Pedagojik Alan Bilgisi aracılığı ile İncelenmesi: Durum Çalışması" adlı doktora tezimde kullandığım anketi atıf göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Kürşat CESUR

[Assist. Prof. Dr. Kursat CESUR](#)

[Canakkale Onsekiz Mart University](#)

Faculty of Education

Department of Foreign Languages

Division of English Language Teaching

**Ek 5: Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı**

I. YARIYIL					II: YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Bağlamsal Dilbilgisi I	3	0	3	A	Bağlamsal Dilbilgisi II	3	0	3
A	İleri Okuma ve Yazma I	3	0	3	A	İleri Okuma ve Yazma II	3	0	3
A	Dinleme ve Sesletim I	3	0	3	A	Dinleme ve Sesletim II	3	0	3
A	Sözlü İletişim Becerileri I	3	0	3	A	Sözlü İletişim Becerileri II	3	0	3
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	A	Sözcük Bilgisi	3	0	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Etkili İletişim	3	0	3	GK	Bilgisayar II	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>Toplam</b>		22	2	23	<b>Toplam</b>		22	2	23
III: YARIYIL					IV: YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	İngiliz Edebiyatı I	3	0	3	A	İngiliz Edebiyatı II	3	0	3
A	Dilbilim I	3	0	3	A	Dilbilim II	3	0	3
A	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	3	0	3	A	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	3	0	3
A	İngilizce-Türkçe Çeviri	3	0	3	A	Dil Edinimi	3	0	3
A	Anlatım Becerileri	3	0	3	GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
<b>Toplam</b>		20	0	20	<b>Toplam</b>		18	4	20
V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	2	2	3	A	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	A	Türkçe- İngilizce Çeviri	3	0	3
A	Dil Becerilerinin Öğretimi I	2	2	3	A	Dil Becerilerinin Öğretimi II	2	2	3
A	Edebiyat ve Dil Öğretimi I	3	0	3	A	Edebiyat ve Dil Öğretimi. II	3	0	3
A	İkinci Yabancı Dil I	2	0	2	A	İkinci Yabancı Dil II	2	0	2
GK	Drama	2	2	3	GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
<b>Toplam</b>		15	8	19	<b>Toplam</b>		16	6	19
VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	3	0	3	A	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3

<b>A</b>	İkinci Yabancı Dil III	2	0	2	<b>A</b>	Seçmeli II (Edimbilim ve Dil Öğretimi) (Anlambilim ve Dil Öğretimi)	2	0	2
<b>A</b>	Seçmeli I (Kitle İletişiminde İngilizce)	2	0	2	<b>A</b>	Seçmeli III (Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi) (Söylem Çözümlemesi)	2	0	2
<b>GK</b>	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	<b>GK</b>	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
<b>MB</b>	Okul Deneyimi	1	4	3	<b>MB</b>	Karşılaştırmalı Eğitim	2	0	2
<b>MB</b>	Rehberlik	3	0	3	<b>MB</b>	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
<b>MB</b>	Özel Eğitim	2	0	2	<b>MB</b>	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
<b>Toplam</b>		15	4	17	<b>Toplam</b>		15	6	18

<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>TEORİK</b>	<b>UYGULAMA</b>	<b>KREDİ</b>	<b>SAAT</b>
	143	32	159	175

**A:** Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri,  
**GK:** Genel kültür dersleri

## Ek 6: Windesheim Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Jaar	EC	Code	Type	Naam onderwijseenheid
1	2	EN-VO-SLB1A	I	Studieoobbaarbegeleiding 1A
	3	EN-VO-ONWK1	I	Onderwijskunde 1
	3	EN-EN-DID1	N	Vakdidactiek - Engels 1
	4	EN-EN-LS01	N	Language skills development 1
	6	EN-EN-CULT1	I	Culture 1: Reading English Speaking World
	3	EN-EN-LING1	I	Linguistics 1: Grammar
	3	EN-EN-LING2	I	Linguistics 2: Phonetics
	3	EN-EN-LING3	I	Linguistics 3: Language Awareness
	2	EN-EN-TEFL1	N	TEFL 1: English speaking world
	2	EN-EN-TEFL2	N	TEFL 2: Vocabulary
2	2	EN-EN-SLB1B	I	Studieoobbaarbegeleiding 1B
	3	EN-VO-ONWK2	I	Onderwijskunde 2
	6	EN-VO-LWS1	I	Leerwerkstage 1
	3	EN-VO-DRA1	I	Drama 1
	4	EN-EN-LS02	N	Language skills development 2
	3	EN-EN-CULT2	I	Culture 2: Literature
	3	EN-EN-LING4	I	Linguistics 4: Grammar & translation
	1	EN-EN-TEFL1	N	TEFL 1: English speaking world
	1	EN-EN-TEFL2	N	TEFL 2: Vocabulary
	3	EN-EN-TEFL3	N	TEFL 3: Drama in the English classroom
3	2	EN-VO-SLB3	I	Studieoobbaarbegeleiding 3
	3	EN-VO-ONWK4	I	Onderwijskunde 4
	8	EN-EN-LWS3	I	Leerwerkstage 3
	3	EN-VO-DRA3	I	Drama 3
	4	EN-EN-LS05	N	Language skills development 5
	3	EN-EN-LING6	I	General Linguistics
	4	EN-EN-TEFL5	I	TEFL 5: Learning difficulties
	3	EN-EN-TEFL6	I	TEFL 6: Speaking & pronunciation
	30	Minor		Vrije minor
	Minor			
4	2	EN-VO-SLB4	I	Studieoobbaarbegeleiding 4
	3	EN-VO-ONWK5	I	Onderwijskunde 5
	3	EN-VO-LEV2	I	Levensbeschouwelijke oriëntatie 2
	21	EN-VO-AFST	I	Afstage (LO)
	6	EN-VO-AFON	I	Afstageonderzoek
	1	EN-EN-IKT	I	Kernbasisstoets startbekwaamheid Engels
	4	EN-EN-LS06	N	Language skills development 6
	5	EN-EN-CULT6	I	Culture 6: History of English literature
	6	EN-EN-TEFL7	I	TEFL 7: Curriculum
	5	EN-EN-HRC	I	Free English credits
4	EN-EN-MAST	I	Masterpiece	
5	2	EN-VO-SLB2	I	Studieoobbaarbegeleiding 2
	4	EN-VO-LWS2A	I	Leerwerkstage 2a
	2	EN-VO-LWS2O	I	Leerwerkstage 2 - Onderzoek
	3	EN-VO-DRA2	I	Drama 2
	3	EN-EN-DID2	N	Vakdidactiek - Engels 2
	3	EN-EN-LS03	N	Language skills development 3
	3	EN-EN-CULT3	I	Culture 3: Reading
	4	EN-EN-CULT4	I	Culture 4: Young adult literature
	3	EN-EN-LING5	I	Linguistics 5: Grammar
	4	EN-EN-TEFL4	N	TEFL 4: School grammar
6	3	EN-VO-ONWK3	I	Onderwijskunde 3
	4	EN-VO-LWS2B	I	Leerwerkstage 2b
	2	EN-VO-LWS2I	I	Leerwerkstage 2: Internationalisering
	3	EN-VO-LEV1	I	Levensbeschouwelijke oriëntatie 1
	10	EN-EN-LS04	N	Language skills development 4
	7	EN-EN-CULT5	I	Culture 5: English speaking world
	Minor			
	Minor			
	Minor			
	Minor			

**ÖZGEÇMİŞ****Adı ve Soyadı:** Meryem HAMSİ**Doğum Tarihi:** 08.01.1990**İletişim Bilgileri:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim

Programları Bölümü 03123633350-2045

**E-Posta Adresi:** meryemhamsi@gmail.com**Öğrenim Durumu:**

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Marmara Üniversitesi	2011

**İş Deneyimi:**

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Bozok Üniversitesi	2012
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2012-devam