

**İNGİLİZCE OKUTMANLARININ
ÖĞRETİMSEL YETERLİK ALGILARI
VE BU YETERLİKLERİ
UYGULAMAYA YANSITMA
DURUMLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Nurcan İLBAŞ

Eskişehir 2017

**İNGİLİZCE OKUTMANLARININ ÖĞRETİMSSEL YETERLİK ALGILARI VE
BU YETERLİKLERİ UYGULAMAYA YANSITMA DURUMLARI**

Nurcan İLBAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs, 2017

Bu tez çalışması BAP komisyonunca kabul edilen 1407E339 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nurcan İLBAŞ'ın "İngilizce Okutmanlarının Öğretimsel Yeterlik Algıları ve Bu Yeterlikleri Uygulamaya Yansıtma Durumları" başlıklı tezi 26.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yard.Doç.Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Üye : Yard.Doç.Dr. Demet SEVER

Üye : Yard.Doç.Dr. Nihal TUNCA

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

İNGİLİZCE OKUTMANLARININ ÖĞRETİMSEL YETERLİK ALGILARI VE BU YETERLİKLERİ UYGULAMAYA YANSITMA DURUMLARI

Nurcan İLBAŞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2017

Danışman: Yard. Doç. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Bu araştırma İngilizce okutmanlarının öğretimsel yeterlik algılarını ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre desenlenen araştırmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi (DPÜ) hazırlık sınıflarında derse giren İngilizce okutmanlarıdır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış gözlem, belge incelemesi ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Verilerinin analizinde tümevarım analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular okutmanların yeterlik algıları ile sınıf içi uygulamaları arasında bazı noktalarda farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar en çok dersin giriş ve sonuç etkinlikleri ile dersin öğretiminde hedef dilin kullanımı boyutlarındadır. Gelişme aşamasında ise çoğunlukla kitaba bağlı kaldığı için okutmanların yeterlikleri uygulama durumları yeterince yorumlanamamıştır. Okutmanların görüş ve uygulamalarında çoğunlukla paralel olan boyutlar ise iletişime dayalı ve rahat bir sınıf ortamı oluşturmak ve öğrencilerle iyi bir iletişim kurmaktır. Okutmanların genel anlamda kendilerini güçlü buldukları yönler okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ve öğrencilerle iletişim, geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönler dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi ile alandaki gelişmeleri takip etmedir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Okutmanı, Öğretimsel Yeterlik, İngilizce Hazırlık Sınıfı.

ABSTRACT

ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTORS' PERCEIVED PEDAGOGICAL COMPETENCIES AND IMPLEMENTATION OF THESE COMPETENCIES

Nurcan İLBAŞ

Department of Educational Sciences

Curriculum Development and Instruction Program

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2017

Supervisor: Asst. Prof. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

This study aims at determining the perceived competencies of English language instructors and to what extent they implement these competencies in their classrooms. The study was designed as a qualitative case study. The participants of the study are the instructors teaching English at Dumlupınar University preparatory program in 2014-2015 academic year. The research data was collected through semi-structured interviews, semi-structured observation, relevant documents and the researcher's diaries. In order to analyze the collected data, inductive analysis and descriptive analysis methods were used.

The findings of the study revealed that there were differences between the perceptions and classroom implementations of instructors in some respects. These differences were remarkable in the beginning and final stage activities of the lesson as well as the amount of target language use during the lesson. As for the middle stage, since the teaching was highly dependent on the coursebook, instructors' implementations of the competencies could not be analyzed appropriately. Beside differences, there were similarities between the perceptions and implementations of instructors in terms of setting an interactive and relaxed classroom environment and building rapport with students. The most striking ideas in terms of strengths in general were teaching reading and writing and building rapport with students, while they wanted further development in teaching speaking and listening and keeping up with the recent developments in the field of teaching English.

Keywords: English Language Instructor, Pedagogical Competency, English Preparatory Class.

ÖNSÖZ

Türkiye’de İngilizce öğretimine giderek daha çok önem verilmekte ancak yapılan araştırmalar etkili bir dil eğitimi verilmesine yönelik amaçlara yeterince ulaşamadığını göstermektedir. Bu sorunun önemli nedenleri arasında İngilizce öğreticileri gösterilmekte, dolayısıyla öğreticilerin kendilerinden beklenen yeterliklere sahip olma durumu gündeme gelmektedir. Bu araştırma ile İngilizce öğreticilerinin sahip olması beklenen öğretimsel yeterlikler kapsamında İngilizce okutmanlarının kendilerine yönelik algıları ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumları incelenmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde çok büyük emeği olan, her zaman özveriyle yaklaşan, değerli görüşleri ile yolumu aydınlatan, çalışma azmi, güçlü karakteri ve sonsuz enerjisiyle örnek aldığım değerli hocam ve danışmanım Yard. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU’na sonsuz teşekkür ederim.

Uzman görüşleri ile araştırmanın ilerlemesine katkı sağlayan sayın Yard. Doç. Dr. S. İpek KURU GÖNEN’e, Yard. Doç. Dr. İlknur YÜKSEL’e ve hem uzman görüşü ile araştırmamı destekleyen hem de yol gösterici fikirleri ve pozitif enerjisi ile her zaman içimi rahatlatan sayın Yard. Doç. Dr. Derya ATİK KARA’ya çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesi için değerli vakitlerini ayıran ve katılımcı olarak büyük katkı sağlayan sevgili çalışma arkadaşlarıma, gözlem sürecinde bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Okt. Ceren TAŞATAN ÇAKMAK’a ve bu süreçte pek çok zahmete katlanarak yardımcı olan sevgili öğrencilerim Aylin KÖROĞLU’na, Bora Caner ÇİFTÇİ’ye ve Burak ŞAHİN’e çok teşekkür ederim.

Çeşitli zorluklarla karşılaştığım zamanlarda akademik ve manevi desteğiyle yanımda olan, bana her zaman ümit ve cesaret vererek engelleri aşmamı, yoluma devam etmemi sağlayan, bu çalışmaya başlamamda büyük etkisi olan sevgili Yard. Doç. Dr. Nihal TUNCA’ya ne kadar teşekkür etsem azdır.

Çalışmam boyunca fikirleri ve manevi destekleri ile bana güç veren sevgili arkadaşlarım Yeşim KAYA KOÇYİĞİT’e, Burcu MUCAN’a ve kadim dostum Nazife ŞEN ERSOY’a çok teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte ve hayatım boyunca her zaman yanımda olan, varlıkları ile huzur ve güven veren, her şeyden önce erdemli olmayı öğretmeye çalışan canım aileme sonsuz teşekkür ederim.

Nurcan İBAŞ

Eskişehir 2017

26/05/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Nurcan İLBAŞ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğretmen Yeterlikleri	4
1.1.1. Yabancı dil öğretmen yeterlikleri	8
1.2. Türk Eğitim Sisteminde İngilizce	22
1.2.1. Yükseköğretimde İngilizce	23
1.3. Sorun	24
1.4. Amaç	26
1.5. Önem	26
2. YÖNTEM	29
2.1. Araştırma Modeli	29
2.2. Araştırma Süreci	30
2.3. Araştırma Ortamı	31
2.4. Araştırmacının Rolü	37
2.5. Katılımcılar	39

	<u>Sayfa</u>
2.6. Verilerin Toplanması	40
2.6.1. Birinci yarı yapılandırılmış görüşme	41
2.6.2. Gözlem	44
2.6.3. İkinci yarı yapılandırılmış görüşme	46
2.6.4. Belge incelemesi	47
2.6.5. Araştırmacı günlükleri	48
2.7. Verilerin Analizi	48
2.8. Araştırmanın İnanırcılığı (Trustworthiness)	50
2.9. Araştırma Etiği	51
3. BULGULAR	53
3.1. Okutmanların Öğretimsel Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri	53
3.1.1. Okutmanların ders öncesi hazırlıklara ilişkin görüşleri	54
3.1.1.1. Ders kitabı ve birim materyallerini inceleme	54
3.1.1.2. Küçük notlar alma	55
3.1.1.3. Farklı etkinlik ya da materyal hazırlama	56
3.1.2. Okutmanların dersin işleniş sürecine ilişkin görüşleri	58
3.1.2.1. Dersin giriş etkinliklerine ilişkin görüşler	58
3.1.2.1.1. Dikkati çekme	58
3.1.2.1.2. Güdüleme	61
3.1.2.1.3. Amaçlardan haberdar etme	63
3.1.2.2. Dersin gelişme etkinliklerine ilişkin görüşler	65
3.1.2.2.1. Beceri ve kelime öğretimine yönelik etkinlikler	66
3.1.2.2.2. Kullanılan yöntem ve teknikler	77
3.1.2.2.3. Kullanılan araç gereç ve materyaller	85
3.1.2.3. Dersin sonuç etkinliklerine ilişkin görüşler	92
3.1.2.3.1. Amaçlara ulaşılma durumunun	
değerlendirilmesi	93

	<u>Sayfa</u>
3.1.2.3.2. Kalıcılığı sağlama	95
3.1.3. Okutmanların öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik uygulamalara ilişkin görüşleri	101
3.1.3.1. Konuların ve derslerin ilişkilendirilmesi	101
3.1.3.1.1. Dersin başında önceki konuyu hatırlatma	102
3.1.3.1.2. Yeni konuyu öğretirken önceki ilişkili konuya vurgu yapma	102
3.1.3.1.3. Konuyu öğretirken diğer derslere atıf yapma	103
3.1.3.2. Hedef dili kullanma durumu	104
3.1.3.2.1. İngilizce konuşurken dikkat edilen noktalar ...	105
3.1.3.2.2. Söylenenler anlaşılmadığında izlenen yollar ...	107
3.1.3.3. Farklı öğretim ortamlarından yararlanma	110
3.1.3.4. Öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alma durumu ...	111
3.1.3.4.1. Konulara ilişkin sorular	112
3.1.3.4.2. Derse ilişkin dönütler	113
3.1.3.5. Derse karşı güdüleme	114
3.1.3.5.1. Etkinliklere ilişkin düzenlemeler yapma	115
3.1.3.5.2. Güdüleyici ifadeler kullanma	116
3.1.3.5.3. Konuya ara verme	118
3.1.3.5.4. Ödül verme	119
3.1.3.6. Zaman kullanımı	119
3.1.3.6.1. Etkili kullanma	119
3.1.3.6.2. Etkili kullanamama	120
3.1.3.7. Öğrenci Özelliklerini dikkate alma	121
3.1.4. Okutmanların güçlü ve geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönlerine ilişkin görüşleri	121
3.1.4.1. Güçlü yönler	122
3.1.4.1.1. Alan bilgisinin öğretimi	122

	<u>Sayfa</u>
3.1.4.1.2. Mesleki nitelikler	123
3.1.4.1.3. Öğretimin etkililiğini artırma	124
3.1.4.2. Geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönler	125
3.1.4.2.1. Alan bilgisinin öğretimi	125
3.1.4.2.2. Alan bilgisi	126
3.1.4.2.3. Mesleki nitelikler	127
3.1.4.2.4. Öğretimin etkililiğini artırma	127
3.2. Okutmanların Öğretimsel Yeterliklerini Uygulamaya Yansıtma Durumları ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	128
3.2.1. Ders öncesi hazırlıklara ilişkin uygulamalar ve görüşler	128
3.2.1.1. Ders kitaba ve birim materyallerini inceleme	128
3.2.1.2. Küçük notlar alma	130
3.2.1.3. Farklı etkinlik ya da materyal hazırlama	131
3.2.2. Dersin işleniş sürecine ilişkin uygulamalar ve görüşler	133
3.2.2.1. Dersin giriş etkinlikleri	133
3.2.2.1.1. Dikkati çekme	133
3.2.2.1.2. Güdüleme	136
3.2.2.1.3. Amaçlardan haberdar etme	138
3.2.2.2. Dersin gelişme etkinlikleri	139
3.2.2.2.1. Beceri ve kelime öğretimine yönelik etkinlikler	139
3.2.2.2.2. Derste kullanılan yöntem ve teknikler	145
3.2.2.2.3. Derste kullanılan araç gereç ve materyaller	146
3.2.2.3. Dersin sonuç etkinlikleri	149
3.2.2.3.1. Amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi	150
3.2.2.3.2. Kalıcılığı Sağlama	153
3.2.3. Öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik uygulamalar ve görüşler	156

3.2.3.1. Konuların ve derslerin ilişkilendirilmesi	156
3.2.3.1.1. Konuyu önceki konular ve diğer derslerle ilişkilendirme	157
3.2.3.2. Hedef dili kullanma durumu	157
3.2.3.2.1. İngilizce konuşurken dikkat edilen noktalar ...	158
3.2.3.2.2. Söylenenler anlaşılmadığında izlenen yollar ..	158
3.2.3.3. Farklı ortamlardan yararlanma	161
3.2.3.4. Öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alma durumu	161
3.2.3.4.1. Konulara ilişkin sorular	161
3.2.3.4.2. Derse ilişkin dönütler	163
3.2.3.5. Zaman Kullanımı	164
3.2.3.5.1. Zamanı etkili kullanma	164
3.2.3.5.2. Zamanı etkili kullanamama	165
3.2.3.6. Derse karşı güdüleme	165
3.2.3.6.1. Etkinliklere ilişkin düzenlemeler yapma	165
3.2.3.6.2. Güdüleyici ifadeler kullanma	166
3.2.3.6.3. Konuya ara verme	167
3.2.4. Güçlü ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönlerle ilişkin öne çıkan uygulamalar ve görüşler	168
3.2.4.1. Sınıf yönetimi	169
3.2.4.2. Öğrencilerle iyi iletişim kurma	170
3.2.4.3. Öğrencilerin dikkatini toplama	172
3.2.4.4. Mizah anlayışı	172
3.2.4.5. Dersin öğretimi	173
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	174
4.1. Sonuçlar	174
4.2. Tartışma	183
4.3. Öneriler	200

	<u>Sayfa</u>
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	200
4.3.2. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	201
KAYNAKÇA	203
EKLER	
ÖZGEÇMİŐ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri Çalışmaları	6
Tablo 1.2. Yurt Dışında Öğretmen Yeterlikleri Çalışmaları	7
Tablo 2.1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler	40
Tablo 2.2. Verilerin Toplanma Süreci	41
Tablo 2.3. Okutmanlarla Yapılan Birinci Görüşmeler	43
Tablo 2.4. Okutmanlarla Yapılan Gözlemler	46
Tablo 2.5. Okutmanlarla Yapılan İkinci Görüşmeler	47

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1.	Kachru'nun Üç Halka Modeli'nin Örnekler ve Sayılarla İfadesi ... 2
Şekil 2.1.	Araştırma Süreci 31
Şekil 2.2.	DPÜ Hazırlık Muafiyet ve Kur Belirleme Sistemi 33
Şekil 2.3.	DPÜ Hazırlık Başarı Değerlendirme Sistemi 35
Şekil 3.1.	Araştırma Bulguları 53
Şekil 3.2.	Okutmanların Ders Öncesi Hazırlıkları 54
Şekil 3.3.	Dersin Giriş Etkinlikleri 58
Şekil 3.4.	Dersin Gelişme Etkinlikleri 66
Şekil 3.5.	Beceri ve Kelime Öğretimine Yönelik Etkinlikler 66
Şekil 3.6.	Etkinlik Seçiminde Dikkat Edilen Noktalar 77
Şekil 3.7.	Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler 78
Şekil 3.8.	Yöntem ve Teknik Seçiminde Dikkat Edilen Noktalar 85
Şekil 3.9.	Derste Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller 86
Şekil 3.10.	Materyal Seçiminde Dikkat Edilen Noktalar 91
Şekil 3.11.	Dersin Sonuç Etkinlikleri 92
Şekil 3.12.	Kalıcılığı Sağlamaya Yönelik Etkinlikler 95
Şekil 3.13.	Öğretimin Etkililiğini Artırmaya Yönelik Uygulamalar..... 101
Şekil 3.14.	Konuların ve Derslerin İlişkilendirilmesi 102
Şekil 3.15.	Hedef Dili Kullanma Durumu 105
Şekil 3.16.	Farklı Ortamlardan Yararlanma 110
Şekil 3.17.	Öğrencilerden Gelen Dönütleri Dikkate Alma 111
Şekil 3.18.	Derse Karşı Güdüleme 115
Şekil 3.19.	Öğrenci Özelliklerini Dikkate Alma 121

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.20. Güçlü ve Geliştirilmeye İhtiyaç Duyulan Yönler	122
Şekil 3.21. Güçlü ve Geliştirilmeye İhtiyaç Duyulan Yönlerle İlişkin Öne Çıkan Uygulamalar ve Görüşler	169

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Gözlemlenen Derslerin Yürütüldüğü Sınıflar	37
Görsel 3.1. Çalışma Kitabı'nda Bulunan Portfolio Bölümü	74
Görsel 3.2. Öykü'nün Ders Kitabından Örnek Sayfalar	129
Görsel 3.3. Defne ve Selda'nın Ders Kitaplarından Örnek Sayfalar	129
Görsel 3.4. Öykü'nün Not Defterinden Örnek Bir Sayfa	131
Görsel 3.5. Selda'nın Başka Bir Kaynaktan Aldığı Alıştırmalardan Bir Bölüm	132
Görsel 3.6. Öykü'nün Kullandığı Birim Materyallerine Örnek	149

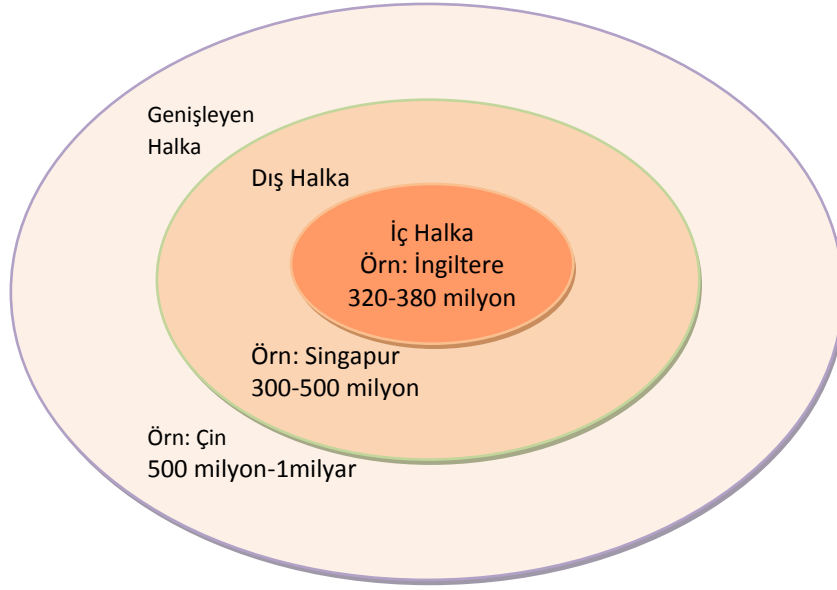
KISALTMALAR DİZİNİ

ALM	: Audio Lingual Method (Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi)
CLL	: Community Language Learning (Grupla Dil Öğretimi)
CLT	: Communicative Language Teaching (İletişimsel Yöntem)
DPÜ	: Dumlupınar Üniversitesi
GTM	: Grammar Translation Method (Dilbilgisi Çeviri Yöntemi)
NCLB	: No Child Left Behind (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın)
TED	: Türk Eğitim Derneği
TPR	: Total Physical Response (Tüm Fiziksel Tepki)
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ile birlikte uluslararası bağlantılar ve iletişim, geçmişe oranla büyük bir artış göstermiştir. Dünyanın giderek “küresel köy”e dönüşmesi iletişime duyulan gereksinimi büyük oranda artırmıştır. Öyle ki 20. yüzyıl “iletişim çağı” olarak adlandırılmıştır (Wallace, 1991, s. 2). Yaşanan bu gelişmeler ortak bir dile duyulan gereksinimi de körüklemiştir. Bu durum uluslararası bağlantıların sağlanabilmesi için dünya çapında ortak bir dil kullanımını gerekli kılmıştır. Çağımız için bu ortak dil İngilizce olarak kabul edilmiş (Stevens, 1982, s. 423) ve İngilizce küreselleşmenin, uluslararası ticaretin, iletişimin, teknolojinin, bilimin dili, kısacası çağın dili (Lingua Franca) haline gelmiştir (Oral, 2010, s. 61; Richards, 2008, s. 1; Shohamy, 2006, s.81; Crystal, 2003, s. 6; Schnitzer, 1995, s.228). İngilizcenin bu şekilde yaygınlaşmasının bir sonucu olarak ülkeler İngilizcenin önemini fark etmekte ve yabancı dil eğitiminde ilk olarak İngilizceyi tercih etmektedirler. Pek çok ülke küresel toplumda statü sahibi olabilmek için özellikle akademik kurumlarda İngilizce kullanmaktadır (Shohamy, 2006, s. 42).

İngilizcenin sosyolojik ve ideolojik anlamda daha önce görülmemiş boyutlara ulaştığını belirten Kachru (1991, ss. 179-180), bu hızlı yayılışı “üç halka” modeliyle açıklamaktadır. Bunlar İngilizcenin ana dil olarak kullanıldığı ülkeleri kapsayan *İç Halka*, İngilizcenin devletin ikinci dili olarak kullanıldığı çok dilli ülkeleri kapsayan *Dış Halka* ve İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğrenildiği ve sayıları sürekli olarak artan ülkelerin bulunduğu *Genişleyen Halka* şeklindedir. Crystal (2003, s. 60) Kachru'nun bu modelindeki Genişleyen Halka tanımlamasının 1980'ler için belirlenmiş olduğunu, günümüzde İngilizcenin dünyanın her yerinde yabancı dil olarak tanındığı gerçeğinden hareketle bu halka için *Geniş Halka* tabirinin daha uygun olacağını belirtmektedir. Ayrıca, yaptığı araştırmada çeşitli kaynaklardan edindiği veriler yardımıyla günümüz dünyasında bu üç halka kapsamında bulunan insan sayısını yaklaşık olarak belirlemeye çalışmış ve sonuçları Şekil 1.1'de de görüldüğü gibi açıklamıştır. Buna göre İç Halka'da 320-380 milyon, Dış Halka'da 300-500 milyon, Genişleyen Halka'da 500 milyon-1 milyar kişi yer almaktadır.



Şekil 1. 1. Kachru'nun Üç Halka Modeli'nin Örnekler ve Sayılarla İfadesi
Kaynak: Crystal, 2003, s. 61.

Oral (2010, s. 60) ise İngilizce'nin günümüzdeki konumunun iktidar ilişkilerine bağlı belirli politikaların sonucu olduğunu vurgulamakta ve İngilizcenin günümüz dünyasındaki konumunu belirleyen etmenleri şu şekilde açıklamaktadır: İngiliz sömürgeciliğinin etkileri, ABD'nin İkinci Dünya Savaşı sonrasında siyasi, ekonomik, askeri ve teknolojik açılardan yönlendirici bir konuma gelmesi, Soğuk Savaş'ın ABD'nin öncülüğünü yaptığı kapitalizmin lehine bitmesi ve o tarihten beri gelişen küreselleşme sürecinin etkileri. Gündoğdu (2005, s. 123) da ekonomik gücü elinde bulunduran ülkelerden özellikle ABD'nin dünya ekonomisini ve siyasetini tek başına yönettiğini, bu nedenle dil ve kültür alanında da etkin bir güç olduğunu ve İngilizce'nin tüm dünya ülkelerinin ortak iletişim dili haline geldiğini ifade etmektedir.

Crystal (2003, s. 13)'a göre küresel bir dile duyulan gereksinimin en çok hissedildiği alanlardan ikisi uluslararası akademik alan ve iş dünyasıdır. Nitekim ortak dil olan İngilizceyi kullanarak dünyanın farklı bölgelerindeki araştırmacılar, bilgi alışverişinde bulunabilmekte ve ortak çalışmalar yürütebilmektedir. Aynı şekilde farklı ülkelerde bulunan şirketler İngilizceyi kullanarak çeşitli anlaşmalar yapabilmekte ve birlikte hareket edebilmektedirler. Bu alanların yanı sıra insanların hem fiziksel hem de elektronik ortamda geçmişe oranla daha etkin olmaya başlaması, küresel dil olan İngilizcenin daha çok insan tarafından öğrenilmesinde etkili olmuştur. Hava yolu şirketlerinin verilerine göre seyahat eden insan sayısı sürekli olarak artmaktadır. Bu insanlar İngilizceyi kullanarak dünyanın hemen her yerinde günlük yaşamlarını devam

ettirebilmektedirler. Ayrıca internet kullanımının artması ve insanların sanal ortamda daha çok var olma ve evlerinde otururken sanal yolla da olsa dünyanın farklı yerine ulaşabilme isteği küresel dil olan İngilizceyi öğrenmelerini tetiklemektedir (Crystal, 2003, s. 13). Strevens (1982, s. 419) ikinci bilimsel ve teknolojik devrimin İngilizce olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir. Elektronik, iletişim, programlama ve uzay bilimleri ile bilişim teknolojisi İngilizce olarak gelişmeye devam etmektedir. Araştırmalar çoğunlukla İngilizce olarak yayınlanmakta ve bilim insanları çalışmalarını İngilizce olarak yürütmektedir. Ayrıca medya ve küresel eğlence sektöründe de çoğunlukla İngilizcenin hâkim olduğu görülmektedir.

Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV] (2013, ss. 10-14) tarafından Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce öğretiminin incelendiği araştırmada, İngilizce bilmenin hem ülke düzeyinde hem de bireysel düzeyde yararları olacağı vurgulanmaktadır. Bu araştırmada İngilizcenin anadili İngilizce olmayanlar arasında dünyada en yaygın olarak kullanılan dil olduğu, İngilizce iletişim kurabilmenin bir ülkenin ekonomik gelişimini destekleyeceği, İngilizcenin uluslararası iletişimde kullanılması nedeniyle turizm sektörü için de önemli olduğu ve kariyer olanakları için de İngilizce bilmenin olumlu etkileri olacağı ifade edilmektedir. Bu nedenlerle İngilizce öğrenimi öncelik kazanmıştır ve dünya ülkelerinde en çok birinci yabancı dil olarak öğretilen dil olmuştur. Bu durumun ileriki yıllarda da aynı şekilde devam edeceği düşünülmektedir (Gündoğdu, 2005, s. 123).

Bilgi ve teknolojideki gelişmeler, dünya çapında ortak bir dile duyulan gereksinimi artırmasının yanı sıra ülkeleri çağın gereklerini yerine getirmeye de zorlamaktadır. Yüksel ve Sağlam (2012, ss. 3-4)'ın da belirttiği gibi, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için ülkelerin insan gücünü oluşturan bireylerin gerekli bilgi ve becerilerle donatılması sağlanmalıdır. Bu bilgi ve beceriler kapsamında her ülke diğer ülkelerdeki gelişmeleri takip edebilmek ve ilişkileri yürütebilmek, ticari ve bilimsel hizmetleri sürdürmek için vatandaşlarının belirli düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmasını sağlamak durumundadır (Strevens, 1982, s. 422). Bu tür niteliklerin bireylere kazandırılmasında ise eğitimin büyük bir rolü vardır. Bu nedenle, küreselleşmenin etkileri bilgi, iletişim, siyaset ve ekonomi gibi alanlarda olduğu kadar eğitim alanında da kendini göstermektedir. Bu etkiler eğitim alanına, gelişen dünyanın beklentilerini karşılayacak niteliklerde bireyler yetiştirme gereksinimi olarak yansımaktadır. Ulusların geleceği ve güvencesi olan nitelikli bireyleri yetiştirme görevi

ise öncelikli olarak öğretmenlere aittir. Öğretmenler toplumun sürekli olarak değişen gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek konusunda önemli bir sorumluluğa sahiptir. Bu nedenlerle öğretmenlerin bu görevi başarabilmek için gerekli niteliklere sahip olması zorunludur (Padmadewi, 2008, s. 303; Odabaşı ve Kabakçı, 2007, s. 1; Sağlam ve Kürüm, 2005, ss. 53-54). Doghonadze (2016, s. 104) de günümüz dünyasında toplumdaki hızlı değişimler ve eğitimde sürekli olarak meydana gelen yenilikler nedeniyle öğreticilerin kendilerini bu değişimlere ayak uyduracak şekilde geliştirmelerinin bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim sisteminin yetiştirdiği bireylerin nitelikleri öğretmenlerin nitelikleriyle doğru orantılıdır ve öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler eğitimin amacına ulaşabilmesinde büyük önem taşımaktadır (Demirel, 1989, s. 5). Nitekim son yıllarda eğitim alanındaki araştırmalar eğitimde çıktılarını etkileyen etmenler üzerinde yoğunlaşmakta ve bu etmenler arasında öğretmen, öğrenci başarısını etkileyen okulla bağlantılı etmenler arasında en etkili olarak ön plana çıkmaktadır. Bu durum etkili öğretmenin öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen davranışlarını belirlemeye yönelik araştırmaların da artmasına neden olmuştur (Stronge, 2007, ix).

Öğretmen niteliklerinin son yıllarda daha çok irdelenmeye başlanması, İngilizcenin dünya dili haline gelmesinin bir sonucu olarak İngilizce öğretmenlerinin niteliklerinin de önem kazanmasına yol açmıştır. Bu çalışmada da, İngilizce öğreticilerinin niteliklerinin ne olması gerektiği alanyazına dayalı olarak irdelenmiş, İngilizce okutmanlarının öğretimsel boyuta ilişkin yeterlikler kapsamında kendilerini nasıl algıladıkları ve bu yeterlikleri öğretim sürecindeki uygulamalara ne düzeyde yansıttıkları üzerinde durulmuştur. Bu amaçla öncelikli olarak Türkiye’de ve dünyada yabancı dil öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiş ve ardından Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi ele alınmıştır.

1.1. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlerin sahip olması beklenen nitelikler “yeterlikler” ya da “standartlar” adıyla Türkiye ve diğer ülkelerde eğitim alanındaki çeşitli uzmanlar ve kurumlarca belirlenmeye çalışılmıştır ve bu alanda çalışmalar sürekli olarak devam etmektedir. Türkiye’de öğretmen yeterlikleri genel hatlarıyla 14/06/1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. Maddesinde “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim

Bakanlığı'nca tespit olunur" hükmü ile belirlenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların bu nitelikleri kazandırmaya yönelik derslere, programlarında yer vererek istenilen nitelikleri öğretmen adaylarına kazandırması beklenmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009, s. 13). Bu yasa doğrultusunda 1974'ten günümüze kadar öğretmen eğitiminde, öğretmen eğitiminin yükseköğretim düzeyine alınarak üniversitelerin bünyesinde verilmesi, eğitim süresinin uzatılması ve öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik kapsamlı değişiklikler yapılmıştır (Sağlam ve Kürüm, 2005, s. 54).

Türkiye'de öğretmen yeterlikleri kapsamında kurumsal düzeyde yapılan çalışmalar Tablo 1.1'de sunulmuştur. Türkiye'de çeşitli kurumlarca belirlenen bu öğretmen yeterlikleri incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (YÖK, 1999) işbirliğiyle belirlenen yeterliklerde daha çok bilişsel özelliklerin öne çıktığı, MEB (2008, ss. 8-38) ve Avrupa Birliği Komisyonu ortak çalışması sonucu belirlenen yeterlikler ile TED (2009, ss. 7-8)'in yayınlamış olduğu yeterliklerde ise hem bilişsel hem duyuşsal özelliklere yer verildiği söylenebilir. YÖK'ün 2011 yılında Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) adıyla yayınladığı genel yeterliklerin de bilgi, beceri ve yetkinlikler olmak üzere üç düzeyde açıklandığı, daha çok bilişsel alanlara yoğunlaştığı görülmektedir (<http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>). Dolayısıyla farklı kurumların yayınladığı yeterliklerin bazı farklılıkları olmakla birlikte büyük oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 1. 1. Türkiye’de öğretmen yeterlikleri çalışmaları

MEB-YÖK (1998)	MEB-AB (2008)	TED (2009)
<ol style="list-style-type: none">1. Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler<ol style="list-style-type: none">a. Konu Alanı Bilgisib. Alan Eğitimi2. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler<ol style="list-style-type: none">a. Planlamab. Öğretim Sürecic. Sınıf Yönetimid. İletişim3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma4. Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler	<ol style="list-style-type: none">1. Kişisel ve mesleki değerler- Mesleki gelişim2. Öğrenciyi tanıma3. Öğretme ve öğrenme süreci4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme5. Okul, aile ve toplum ilişkileri6. Program ve içerik bilgisi	<ol style="list-style-type: none">1. Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması2. Teknolojik pedagojik alan bilgisi3. Öğretimi planlama ve uygulama4. Değerlendirme ve izleme5. Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme6. Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme7. Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, takım çalışması ve işbirliği8. Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama
TYYÇ (2011)		
1. Bilgi (Kuramsal, Olgusal)	2. Beceriler (Bilişsel, Uygulamalı)	3. Yetkinlikler
<ol style="list-style-type: none">1. Ortaöğretimde kazandığı yeterliliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar2. Bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir.3. Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır.4. Alanı ile ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir.5. Öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir.6. Ulusal ve uluslararası kültürleri tanır.	<ol style="list-style-type: none">1. Alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır.2. Alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir.3. Alanıyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir.4. Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular.5. Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir6. Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.	<ol style="list-style-type: none">1. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği2. Öğrenme yetkinliği3. İletişim ve sosyal yetkinlik4. Alana özgü yetkinlik

Öğretmenlerde olması beklenen yeterliklere ilişkin Türkiye’deki çalışmaların yanı sıra diğer ülkelerde de öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Tablo 1.2’de bu çalışmalardan bazıları yer almaktadır. Bu yeterliklerden The U.S. Department of Education (Birleşik Devletler Eğitim Departmanı) tarafından 2004 yılında No Child Left Behind [NCLB] (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) yasası kapsamında açıklanan yeterlikler (<https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>) ve European Commission [EC] (Avrupa Komisyonu) tarafından Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (Öğretmen Yeterlikleri ve Nitelikleri Avrupa Ortak İlkeleri) adlı raporda belirlenen ilkelerin (EC, 2005, ss. 2-3) daha çok bilişsel düzeyde olduğu görülmektedir. UNESCO bünyesindeki Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development [APEID] (1992, ss. 59-64) tarafından belirlenen yeterlikler ve Council of Europe (COE)’un 2007 tarihinde belirlediği yeterlikler (TED, 2009, s. 12) ise hem duyuşsal hem bilişsel düzeyde ifadeler içermektedir.

Tablo 1.2. Yurt Dışında Öğretmen Yeterlikleri Çalışmaları

APEID (1992)	NCLB (2004)	EC (2005)	COE (2007)
1. Herkes için eğitimi sağlama	1. Öğrettikleri alanla ilgili bir uzmanlık	1. Diplomaya dayalı olma	1. AB temel beceriler dokümanında önerilen disiplinler arası becerileri öğretme
2. Öğretim programını bireysel ve toplumsal özelliklere uyarlama	2. Öğrettikleri alanla ilgili bir uzmanlığa denk gelecek ders kredisi	2. Yaşam boyu öğrenme kapsamında olma	2. Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı, güvenli ve cazip bir okul ortamı oluşturma
3. Çeşitli değer ve tutumları kazandırma	3. Eyaletçe uygulanan bir sınavdan geçer not alma	3. Hareketli olma	3. Farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilere etkili olarak öğretebilme
4. Düşünme becerileri kazandırma	4. Üst Düzey, Tarafsız, Eyaletler Arası Değerlendirme Standartlarını karşılama(halen görevde olan öğretmenler için)	4. Ortaklık temeline dayanma	4. Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile işbirliği içinde çalışabilme
5. Bireysel gelişim özelliklerini dikkate alma	5. Eyaletçe verilmiş ileri düzeyde yeterlik belirten bir belge		5. Okul geliştirmeye katkı sağlayabilme
6. Öğrencilerin sosyo ekonomik, kültürel vb. özelliklerinin öğrenmeyi olumsuz etkilemesine izin vermeme	6. Lisansüstü derecesi		6. Sorgulayıcı araştırma ve uygulamalarla yeni bilgi geliştirme, yenilikçi olma
7. Öğrenci merkezli öğrenme- öğretme			7. Bilişim teknolojilerini kullanma
8. Tam öğrenme			8. Mesleki gelişimlerinde özerk bir öğrenci olma
9. Bütüncül/performans değerlendirmesi yapma			
10. Değişime uyum sağlayabilme			

Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar ile belirlenen öğretmen yeterliklerinin çeşitli açılardan kurumdan kuruma farklılık gösterdiği görülmektedir. Özellikle yurt dışındaki kimi kurumlar daha çok öğretmenlerin aldıkları alana ilişkin eğitim ve bu eğitimin belgelenmesine odaklanırken, kimi kurumlar alan bilgisi ve öğrenme öğretme süreçlerini tüm boyutlarıyla ele almaktadır. Türkiye’deki kurumların da aynı şekilde alan bilgisi ve öğrenme öğretme sürecine tüm boyutlarıyla odaklandığı görülmektedir. Bu kapsamda ise çağın gerekleri doğrultusunda en çok öğrenci odaklı bir öğretim ve öğreticilerin çevre ile uyum içinde çalışması öne çıkmaktadır. Öğreticilerden alana ait bilgilere sahip olmak ve bu bilgileri aktarabilmenin yanı sıra her bir öğrencinin etkili bir şekilde öğrenebileceği ortamları oluşturma, onların gelişimini izleme ve içinde buldukları çevreye katkı sağlama gibi davranışların da beklendiği görülmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin genel kapsamıyla incelenmesi öğretmenlik mesleğinin temel anlamda nasıl olması gerektiğiyle ilgili bir anlayış sunmaktadır. Ancak, etkili öğretmenin tanımını yapabilmek için temel alan yeterliklerinin yanı sıra, öğretmenlerin kendi özel alanları kapsamında sahip olması gereken niteliklerin de irdelenmesi gerekmektedir.

1.1.1. Yabancı dil öğretmen yeterlikleri

Demirel (1989, s. 5), yabancı dil öğretmenlerinin hedef dile ait bilgilerini öğrencilere aktarabilecek yeterliklere sahip olmalarının öğrenci başarısı açısından önemini vurgulamaktadır. Yabancı dil öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, bu yeterlikleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasının 43. Maddesindeki “öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” (MEB, 1973) ifadesini temel alarak şu üç alanda incelemiştir: Alan yeterliği, mesleki yeterlik ve kültürel yeterlik. Alan yeterliği öğretilen yabancı dilde dil bilgisi ve kelime ile dört dil becerisi alanında, ayrıca yabancı dilin edebiyatı ve kültürü hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmayı kapsamaktadır. Mesleki yeterlik alanı dilin öğretimi ve öğrencilerin hedef dili uygun koşullarda kullanabilmelerini sağlama ile öğrenme sürecinde öğrencileri ölçme ve değerlendirmeyi kapsamaktadır. Kültürel yeterlik ise kendi kültürü ve yabancı dilin kültürünü bilme ve bu bilgiyi dil öğretme sürecinde etkili olarak kullanabilmeye yönelik yeterliklerden oluşmaktadır.

MEB (2008), öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ek olarak, İngilizce öğretmenliği özel alan yeterliklerini, alt yeterliklerini ve her bir alt yeterlik alanı için

A1, A2 ve A3 düzeyinde performans göstergelerini belirlemiştir. Temel yeterlik alanları şu şekildedir (MEB, 2008, ss. 60-73):

1. İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve geliştirme
2. Dil becerilerini geliştirme
3. Dil gelişimini izleme ve değerlendirme
4. Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma
5. İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama

İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve geliştirme alanı, İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme; uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme; uygun materyaller ve kaynakları kullanabilme; uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme ve teknolojik kaynakları kullanabilme alt yeterlik alanlarını içermektedir. Dil becerilerini geliştirme alanı, öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirebilmelerine yardım edebilme; İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme; dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme; İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme alt yeterliklerini kapsamaktadır. Dil gelişimini izleme ve değerlendirme alanı, İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme; ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme; dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme; öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme alt yeterliklerinden oluşmaktadır. Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma alanı, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme; yabancı dil kullanmalarının önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişiler ile işbirliği yapabilme; ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme; ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme; okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme; toplumsal liderlik yapabilme alt yeterliklerini içermektedir. Son alan olan İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama alanı kapsamında, mesleki yeterliklerini belirleyebilme; İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme; mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden

yararlanabilme; mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme alt yeterlikleri yer almaktadır.

YÖK tarafından 1999 yılında belirlenen temel alan yeterlikleri daha sonra özel alanlar için detaylandırılmış ve 2005 yılında kurumun İnternet sitesinde *English Language Teaching: Introduction to Language Teaching* başlığıyla İngilizce öğretmenleri için yeterlik ifadeleri yayınlanmıştır. Ancak, Şallı-Çopur (2008) tarafından *Teacher Effectiveness in Initial Years of Service: A Case Study on the Graduates of Metu Foreign Language Education Program* (Meslekteki İlk Yıllarda Öğretmen Etkinliği: ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Mezunları Üzerine Bir Durum Çalışması) adlı çalışmada da kullanılan bu yeterlik ifadeleri bir süre sonra kurumun internet sitesinden kaldırılmıştır. Bu özel alan yeterlikleri İngilizce öğretmenleri için 50 yeterlik ifadesini kapsayan üç alanda açıklanmıştır (YÖK, 2005'den aktaran Şallı-Çopur, 2008, s. 10):

1. Konu alanında ve uygulamasında uzmanlık
2. Planlama, öğretim yöntemleri ve öğrenci ile iletişim kapsamında öğretim sürecini yönetme
3. Kişisel ve mesleki gelişim

Konu alanı kapsamında 17 yeterlik ifadesine yer verilmiştir. Bu yeterlikler; öğreticilerin İngilizceyi üst düzeyde bilme ve konuşabilme, durumlara uygun olarak İngilizce anlama ve konuşma, İngilizceyi öğrencilerin anlayabileceği biçimde sunabilme, öğrencilerin İngilizcede okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini destekleyecek alt becerilerini geliştirme, dil öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini bilme ve konuya uygun olarak kullanabilme gibi alan bilgisine yönelik ifadeleri içermektedir. Öğretim sürecini yönetme kapsamında 19 yeterlik ifadesi bulunmaktadır. Bu yeterlikler; öğrencilere ve konuya uygun planlar hazırlama, konular ve disiplinler arası bağlantılar kurarak, öğrencilerin ve konunun özelliklerine uygun etkinlikler, materyaller ve araç gereçler kullanarak etkili öğretim sağlama, öğrencilerle iyi bir iletişim kurma, zamanı ve ses tonunu etkili kullanma gibi öğretimsel boyuta ilişkin ifadeleri içermektedir. Son olarak kişisel ve mesleki gelişim alanında 14 yeterlik ifadesi bulunmaktadır. Bu yeterlikler; esnek ve gelişmelere açık olma, kurumdaki diğer sorumluluklarını yerine getirme ve mesleki gelişimine devam etme gibi ifadeleri içermektedir.

Amerika’da bulunan NBPTS 5 temel ifade ile açıkladığı öğretmenlik mesleği genel standartlarına ek olarak, öğretmenler için alan bazında standartlar da belirlemiştir. Bu standartlar yabancı bir dil olarak İngilizceyi öğreten öğretmenler için şu şekildedir (NBPTS, 2010, ss. 19-20):

1. Öğrenciyi tanıma: Öğretmenler, öğrencilerin dil gelişimleri, kültürleri, yetenekleri, değerleri, istekleri hakkındaki bilgilerini onların dilsel, sosyal ve akademik gelişimlerini teşvik etmek için kullanır.
2. Kültür ve çeşitlilik bilgisi: Kültürel farklılıklara saygı duymak anlamında örnek teşkil eder ve öğrencilerin kültürel özelliklerini korurken de akademik başarıya ulaşabileceklerini anlamalarını sağlar.
3. Ev, okul ve toplum ilişkileri: Öğrencilerin eğitim deneyimlerini artırmak adına onların aileleri ve ait oldukları topluluklar ile işbirliği içerisinde olur.
4. İngilizce bilgisi: İngilizce dilinde derinlemesine bilgiye sahiptir ve öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını anlayabilir.
5. İngilizce dil edinimi bilgisi: Öğrencilerin ana dil ve yabancı dil edinimi yollarını bilir ve bu bilgiyi öğrencilerin İngilizce öğrenimini teşvik etmek için kullanır.
6. Öğretimsel uygulama: Öğrencilerin ihtiyaçları ve okulun dilsel ve akademik beklentileri doğrultusunda destekleyici öğrenme ortamları hazırlar.
7. Ölçme: Öğrencileri doğru bir şekilde ölçmek için çok çeşitli ölçme yöntemleri kullanır. Ölçme sonuçlarından öğretimi planlama, öğrenci gelişimini izleme ve rapor etme, öğrencilerin kendi gelişimini görmesini sağlama amacıyla yararlanır.
8. Öğrenen öğretmen: Meslek alanıyla ilgili gelişmeleri sürekli takip eder, mesleki anlamda sürekli olarak kendini geliştirir, kendi öğrenmelerini değerlendirir ve öğrenci başarısını en üst seviyeye nasıl çıkaracağını düşünür.
9. Mesleki liderlik ve savunuculuk: Meslektaşlarının mesleki gelişimlerine ve alanın gelişimine katkıda bulunur.

American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL] (<https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEP2013Standards2015.pdf>) yabancı dil öğretmenlerinde olması gereken nitelikleri altı program standardı ile açıklamaktadır. Buna göre yabancı dil öğreten bir öğretmenin şu özelliklere sahip olması gerekmektedir:

1. Hedef dilde yüksek düzeyde yeterliğe sahip olması, kişilerarası, yorumlayıcı ve sunumsal bağlamlarda hedef dili etkili bir şekilde konuşabilmesi
2. Hedef dilin kültürü ve dil bilgisi hakkında bilgi sahibi olması ve hedef dilde farklı disiplinlerle ilişkili çeşitli kaynakları anlayabilmesi
3. Dil edinimi hakkında bilgi sahibi olarak, dil bilgisi ve kültürün bir arada bulunduğu öğrenme ortamları oluşturması, öğrencileri tanınması ve her bir öğrenciye hitap edecek destekleyici öğrenme ortamları oluşturabilmesi
4. ACTFL 21. yüzyılda yabancı dil öğrenme standartları ve bulunduğu ülkenin standartları doğrultusunda hedefler belirlemesi, planlama yapması, sınıf uygulamalarını düzenlemesi ve kullanacağı materyalleri seçmesi
5. Bütün öğrenciler için uygun olan ve sürece yayılmış ölçme yöntemleri kullanması, ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme durumlarını düzenlemesi, ölçme değerlendirme sonuçlarını raporlaştırması
6. Mesleki gelişim fırsatlarından yararlanması, dillerin ve kültürlerin günümüz dünyasındaki önemini öğrencilerin anlamasını sağlaması, öğrencileri, meslektaşları ve paydaşlar ile tarafsız ve etik kurallar çerçevesinde ilişkiler kurması

Teaching English to Speakers of Other Languages [TESOL] (2008), yetişkinlere İngilizce öğreten öğretmenler için belirlediği standartları; planlama, öğretim, ölçme, kimlik ve bağlam, dil yeterliği, öğrenim, konu alanı, bağlılık ve profesyonellik olmak üzere sekiz alanda açıklamaktadır. Bu standartlara göre öğretmenlerin;

1. Öğrencilerin hedeflerine uygun, öğrenmeyi teşvik edecek ve öğrenci katılımını ve başarısını sağlayacak ders planları yapması,
2. Öğrenci katılımını sağlayan ve sınıf içinde saygıya dayalı ilişkileri geliştirici ortamlar oluşturması,
3. Ölçmenin öğrenci gelişimi için önemini bilmesi ve ölçmeyi bu amaçla kullanması,
4. Ölçme ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda öğretime yön vermesi ve öğrencilere yapıcı dönütler vermesi,
5. Ölçme süreciyle ilgili karar sürecine öğrencileri de dâhil etmesi,
6. Planlama, öğretim ve ölçme sürecinde öğrencilerin özelliklerini ve dilin öğretildiği bağlamı dikkate alarak karar vermesi,

7. Hedef dilde sosyal, iş ve akademik bağlamda ve dört beceride anadil konuşurlarıyla eşit düzeyde yeterlik göstermesi,
8. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında bir dili nasıl edindiklerini bilmesi ve bu bilgileri yetişkin öğrenmesini destekleyecek şekilde kullanması,
9. Öğrencilerin ihtiyacı olan konu alan bilgisi kapsamında hedef dilde iletişim kurabilecek düzeyde o dili edinmelerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturması,
10. Meslektaşları ve yabancı dil öğretimi alanındaki diğer kişiler ile iletişim içerisinde olması ve bu durumu kendini ve alanı değiştirmek ve geliştirmek için kullanması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretmeni sayısının artmasına karşın nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin yetersizliğine dikkat çeken Peyton (1997, ss. 3-4), toplumsal ve eğitim alanındaki değişimler ile öğretmenler için belirlenen standartların sürekli olarak yenilenmesi sonucu yabancı dil öğretmenlerinden beklentilerin giderek arttığını vurgulamaktadır. Bu beklentilerin karşılanabilmesi için yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikleri ise çeşitli araştırmalar (Gunterman, 1992; Philips, 1991) ışığında şu şekilde özetlemektedir:

1. Hedef dilin her alanında ileri düzeyde yeterliğe sahip olmak
2. Hedef dili gerçek yaşam durumlarında çeşitli amaçlara yönelik kullanabilmek
3. Yabancı dildeki yazılı ve sözlü güncel iletişim araçlarını anlayabilmek
4. Sosyal bilimler ve konu alanına ilişkin iyi bir alt yapıya sahip olmak
5. İnsanların gelişimi, dil öğrenme kuramları ve öğretme stratejilerini kapsayan pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmak
6. Öğretilen dilin konuşulduğu bölgelerdeki sosyal, politik, tarihi ve ekonomik durumlardan haberdar olmak
7. Teknoloji ve teknolojinin öğretimde kullanılmasına ilişkin bilgiye sahip olmak

Dil öğreticilerinin yeterlikleri kapsamında gerek yurt içinde gerek yurt dışında çeşitli araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde Uztosun (2016, s. 1191), İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretme konusundaki yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi konusundaki görüşleri ve görevde olan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Bu amaçlarla 170 öğretmen adayı ve

129 öğretmenenden anket yoluyla görüşler alınmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinde benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların en çok görsel materyallerin kullanımı, basit yönergeler verme, jest, mimik ve vücut dili kullanımı konularında kendilerini yeterli gördükleri, en az ise hareket içeren etkinliklere yoğunlaşma, ders süresinin etkili kullanımı ve dil becerilerinin nasıl geliştirileceği bilgisi konularında kendilerine güvendikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak öğretmen adayları öğretim programlarında staj uygulamasını yetersiz buldukları, bununla birlikte uygulamaya dönük dersler olmayışı, küçük yaş grubuna İngilizce öğretimine yönelik derslerin azlığı ve dil derslerinin de yetersiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcılardan çalışmakta olan öğretmenler ise karşılaştıkları sorunlar arasında, ders süresinin azlığı, ders kitaplarının yetersizliği, teknolojik kaynakların olmayışı, öğrencilerin derslere hazırlanmayışı, öğrencilerde motivasyon eksikliği ve sınıfların kalabalık oluşu gibi noktalara değinmişlerdir.

Rajkhowa ve Das (2015, ss. 73, 76) Hindistan'da ortaöğretim düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, ortaöğretim düzeyinde çalışan 54 öğretmen ve öğretmen eğitimi kurumlarında çalışan sekiz öğreticiden anket, gözlem ve görüşme yoluyla veriler toplamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin kendi dil düzeylerini geliştirmeleri gerektiği, dil öğretiminde görsel araçların önemli olduğu, konuşma becerisi kapsamında ikili ve grup çalışmalarının gerekliliği, sınav sisteminin geliştirilmesi, ders konularının diğer dersler ve gerçek hayatla ilişkili olması, öğretim sürecinin öğrenci merkezli olması ve meslek içi eğitimlerle öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi gerektiği ve planlamanın öğretimi daha sistemli hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Canbolat (2013, ss. 33-35, 92-99), İngilizce öğretmenlerinin kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerinin, eğitim aldıkları lisans programlarının en etkili buldukları ve etkili olmadığını düşündükleri ve değiştirilmesini istedikleri kısımlarının belirlenmesini ve bu değişiklikler için öneriler oluşturulmasını amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında MEB ve TESOL tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri temel alınmıştır. Araştırmada Türkiye'de çeşitli üniversitelerde okutman olarak çalışan 75 kişiden anket ve bu okutmanların 34'ünden ise görüşme aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma verileri doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin öğrenme, planlama, öğretim alanlarında kendilerini yeterli buldukları, bağlılık ve

profesyonellik, dil yeterliği ve ölçme alanlarında daha az yeterli buldukları, içerik alanında bağımsız hareket edemedikleri ve derslerin içeriğine müdahale edemedikleri için kendilerini tamamen yetersiz buldukları, kişilik ve bağlam alanında ise hiç eğitim almadıkları ve çeşitli öğrenci profilleri ve öğretme durumları için kendilerini yeterli bulmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar iyi bir İngilizce öğretmeninde olması gereken özellikleri şu şekilde ifade etmişlerdir: Hem dili hem dilin kültürünü kullanabilecek yeterlikte olmak, dil öğretme yaklaşımlarından haberdar olmak ve bu anlamda kendini sürekli geliştirmek, olması gereken değil gerçekte olan sınıf ortamlarında nasıl davranması gerektiği hakkında eğitim almış olmak, etkili öğretme bilgi ve becerilerine sahip olmak, öğrenci profilleri, öğrenme stilleri ve öğrenmenin psikolojik boyutu hakkında güncel bilgiye sahip olmak, öğrettiği dilin önemli olduğunu öğrencilere hissettirebilmek, kendini mesleki anlamda sürekli olarak geliştirmek. Araştırma bulguları ayrıca öğretmenlerin eğitim aldıkları programdaki yöntem bilimle ilgili dersleri etkili buldukları, dil bilgisi ve edebiyatla ilgili dersleri ise yetersiz olduklarını göstermiştir.

Sikki vd., (2013, ss. 141-142, 145) ilkokul düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve öğretimsel yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Bu amaçla Endonezya'da çeşitli bölgelerde çalışan 1415 öğretmenden çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazla bir bölümünün hem mesleki hem öğretimsel boyuttaki yeterlikler anlamında orta ve zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle gelişime ihtiyaç duydukları alanlar kapsamında materyal geliştirme, sınıf dili, bilgi iletişim ve teknoloji, araştırma, dil bilgisi, kelime bilgisi, iletişim, çeviri, İngilizce öğretim yöntemleri, öğrenme modelleri ve kuramları, ölçme, kelime ve dil bilgisi öğretimi, dört dil becerisi ve imla öğretimi, çocuk psikolojisi, oyunlar öne çıkan sonuçlardır.

Güçlü ve Cantekin (2012, s. 71) lise düzeyinde çalışan İngilizce öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında 404 öğretmenden araştırmacı tarafından geliştirilen 40 maddelik beşli likert ölçekle veriler toplanmıştır. Araştırma verileri doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini mesleki yeterlikler kapsamında genel anlamda yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bu algısının

yaş, cinsiyet, lisans düzeyinde mezun olunan bölüm gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Gürbüz (2012, ss. 223- 227) 90 İngilizce öğretmen adayı ile etkili öğretmen algılarını ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmış ve katılımcılardan açık uçlu sorular yoluyla veri toplamıştır. Katılımcıların çoğunluğu İngilizce öğretmen yeterlikleri kapsamında ilk sırada dil yeterliği olduğunu, daha sonra sırasıyla konu alanı bilgisi, kişisel özellikler, mesleğe karşı tutum ve iletişim becerileri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında ayrıca katılımcı öğretmen adaylarının yarısından az bir bölümünün en güçlü yönleri olarak dil yeterliği kapsamında çeşitli alanlardan söz ettikleri ve en çok konuşma becerisinin öne çıktığı, katılımcıların yarısından fazla bir bölümünün de dil yeterliğinin en zayıf yönleri olduğunu düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Güler (2010, ss. 22-32, 61-70), etkili dil öğretimi hakkında öğretmen ve öğrencilerin algıları arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ayrıca etkili öğretmen algıları öğretmenleri ile uyuşan ve uyuşmayan öğrencilerin başarı durumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma Maltepe Üniversitesindeki 10'u anadil konuşuru olmak üzere 43 İngilizce okutmanı ve onların 647 hazırlık öğrencisi ile yapılmış, araştırma verileri Brown (2009, s. 59), Bell (2005, ss. 262-265) ve Brosh (1996, s. 136)'tan alınan etkili öğretmen özelliklerine ilişkin ifadeler ile araştırmacı tarafından geliştirilen bir maddenin yer aldığı anket yoluyla toplanmıştır. Ayrıca öğrenci başarısını ölçmek amacıyla öğrencilerin girmiş oldukları son iki sınavın sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler ve başarı seviyesi yüksek olan öğrenciler İngilizcenin yalnızca İngilizce kullanılarak öğretilmesi gerektiğini düşünürken, diğer öğrencilerin bu görüşe katılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca hataların anında düzeltilmesi görüşüne öğrencilerin büyük oranda katıldığı, öğretmenlerinse katılmadığı görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin öğretmenin öğrencileri arasında ayırım yapmaması, mizah anlayışına sahip olması, öğrencilerin sorunları konusunda duyarlı olması, öğrencileri rahatlatacak ve kaygı düzeylerini azaltacak etkinlikler yapması gibi konularda hemfikir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etkili öğretmen özellikleri konusunda öğrencilerin öğretmenleri ile görüşleri ne kadar uyuyorsa o sınıfların başarı düzeyinin o kadar arttığı da araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Akıl (2010, ss. 60-63), yaptığı çalışmada öğrencilerin bakış açısıyla etkili yabancı dil öğretmeni davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını 2008-2009 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfına devam eden 170 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında etkili öğretmen davranışlarını temel alan bir anketten yararlanan araştırmacı, öğretmenlerin her bir davranışı ne derece sergilediği konusunda öğrencilerin düşüncelerine ulaşmaya çalışmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce derslerine giren İngilizce öğreticilerinin etkili öğretmen davranışlarının hemen hepsini sergilediğini, alan bilgisinden öğretim sürecinde izledikleri yollar, sınıf yönetimi ve öğrencilerle kurdukları ilişkilere kadar her alanda olumlu davranışlarda buldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başarı düzeyi ile öğreticileri değerlendirme durumları arasında bir ilişki olmadığı, başarı düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin öğreticileri değerlendirirken benzer yanıtlar verdikleri, büyük çoğunluğunun öğreticileri belirlenen davranışlar kapsamında yeterli buldukları görülmüştür.

Ünal (2010, ss. 60-66), İngilizce okutmanlarının mesleki gereksinimlerini belirleme, bu gereksinimler doğrultusunda bir mesleki gelişim programı hazırlama ve son olarak da bu programın etkililiğini ölçmeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın katılımcıları 2007-2008 eğitim öğretim yılınca Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde hazırlık sınıflarının derslerini yürüten 22 okutman oluşturmuştur. Katılımcılar 12'si deneyimli 10'u göreve yeni başlayanlar olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Araştırma verileri 50 maddelik bir ölçek ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler öğreticilerin öğretimsel anlamda gelişime gereksinim duydukları alanları ve bu alanların uygulanan mesleki gelişim programı sonrasında gelişip gelişmediğini belirlemek, görüşme verileri ise programa ilişkin öğreticilerin görüşlerine ulaşmak amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin ilk uygulamasından elde edilen bulgular okutmanların öğretim yöntem ve teknikleri, ders planlama, beceri öğretimi, kaynak kullanımı, ölçme ve değerlendirme, teknoloji kullanımı, öğrencilerle iletişim, mesleki gelişim sağlama gibi alanlarda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve gelişime gereksinim duyduklarını düşündükleri yönünde olmuştur. Ölçeğin ikinci uygulamasında ise özellikle göreve yeni başlayan okutmanların yeterlik algılarında anlamlı bir fark olduğu, deneyimli okutmanlar içinse bu farkın daha küçük olduğu görülmüştür. Görüşme verileri

doğrultusunda okutmanların çoğunluğunun program hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu, programı başarılı bulduğu belirlenmiştir.

Brown (2009, ss. 46, 53-55), öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşüyle etkili dil öğretiminin nasıl olması gerektiğini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın katılımcıları Arizona Üniversitesi'nde çeşitli yabancı dil derslerini yürüten 49 öğretici ve onların birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki 1600 öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada dikkat çeken bazı bulgular şunlardır: Öğreticiler öğretme sürecinde iletişimsel yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünürken, öğrenciler daha çok yapı odaklı dil bilgisi ağırlıklı yöntemler kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğreticiler sınıf içinde çoğunlukla hedef dilin kullanılması gerektiğini düşünürken, öğrenciler bu görüşe katılmamaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerin tersine sınıfta yapılan hataların anında düzeltilmesi gerektiğini düşünmesi de araştırmada elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Sonuç olarak araştırma bulguları öğretmenlerin öğretme sürecine ilişkin iletişimsel dil öğretim yöntemleriyle uyumlu görüşler belirttiğini, ancak öğrencilerin bu görüşlere çoğunlukla katılmadığını ve etkili yabancı dil öğretmenlerinin daha çok dil bilgisi ağırlıklı yöntemleri kullanmaları gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Şallı-Çopur (2008, ss. 50, 56, 60, 128) yaptığı çalışmada, YÖK tarafından geliştirilen ve 1998-99 öğretim yılından itibaren üniversitelerin yabancı dil eğitimi bölümlerinde uygulanan İngilizce Öğretmenliği programının ne düzeyde yeterli öğretmen yetiştirdiği incelemiştir. Araştırmanın verileri mezunlara uygulanan iki adet anket ve mezunlar ile işverenlere uygulanan iki adet yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Anketler öğretmen eğitimi veren bölümlerde uygulanmaya başlanan yeni program doğrultusunda eğitim alan mezunlara, yani 2001-2002 ile araştırmanın yapıldığı 2005-2006 eğitim öğretim yılları arasında mezun olan ve bir kurumda İngilizce öğretmenliği yapan 109 kişiye uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, kuramsal bilgi, materyal geliştirme, kişisel gelişim, öğrencilerle iletişim, dönüt verme gibi konularda kendilerini daha yeterli gördükleri, dil hâkimiyeti ve kullanımı, planlama, kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarma, sınıf yönetimi gibi alanlarda gelişime gereksinimleri olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ayrıca devlet ve özel ya da ilköğretim ve ortaöğretim gibi farklı okullarda çalışan öğretmenlerin farklı yeterlik algılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Mezunlar eğitim aldıkları programın sahip olmaları gereken yeterlikleri kazandırmak konusunda genel anlamda etkili

olduğunu belirtirken, bazı mezunlar yine de programda geliştirilmesi gereken kısımlar olduğunu belirtmişlerdir. İşverenler İngilizce öğretmenlerinin en çok İngilizce bilgisi ve öğretim yöntemleri alanlarında yeterli olması gerektiğini vurgulamış, bazı işverenler öğretmenlerin kendini mesleki anlamda ve teknoloji alanında geliştirmesi, öğretmeye istekli olması, öğrencilerle ve hatta ailelerle iyi ilişkiler kurması gibi konuların da önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Arıkan vd., (2008, ss. 42, 48-49) öğrencilerin etkili öğretmen algılarını belirlemek amacıyla Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde İngilizce hazırlık sınıfına devam eden 100 öğrencinin katıldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma verileri üç bölümden oluşan bir anket ve buna ek olarak iki adet açık uçlu soru yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin etkili bir yabancı dil öğretmeninde olması gereken en önemli kişisel özellikleri; cana yakınlık, genç olmak, istekli olmak, yaratıcı, mizah anlayışına sahip ve adil olmak olarak tanımladığı görülmüştür. Öğrencilere göre en az önemli olan özellikler ise cinsiyet, tecrübe ve disiplinli olmak olarak belirlenmiştir. Mesleki özellikler bağlamında öğrenciler İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşabilen Türk uyruklu öğretmenleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca etkili bir öğretmenin dil öğretiminde oyunları kullanması, hem formal hem informal İngilizceyi öğretmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğrenciler pedagojik özellikler alanı kapsamında, dil bilgisini etkili bir şekilde öğreten, gerçek yaşamdan durumlar kullanan, İngilizce telaffuzu doğru olan ve öğrencilerin sınıfta kendilerini rahat hissetmesini sağlayan öğretmenleri etkili öğretmenler olarak tanımlamışlardır.

Tandıroğlu (2008, ss. 4, 47-49, 83-84) yaptığı çalışmada öğretmenlerin Common European Framework (CEF) ve European Language Portfolio (ELP) uygulamak için gerekli olan yeterlikler kapsamında İngilizce öğretmenlerinin kendilerini nasıl algıladıklarını ve hangi yeterlikler konusunda kendilerini geliştirmek istediklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı CEF kapsamında belirlenen öğretici yeterlikleri ve ELP'nin uygulanması için gerekli öğretici yeterliklerini belirlemiş, 28 yeterlik ifadesi ve iki açık uçlu sorudan oluşan bir anket geliştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Temel Yabancı Diller Bölümünde görev yapan 40 İngilizce okutmanı oluşturmuştur. Araştırma verileri okutmanların CEF'in belirttiği öğretmenlik mesleği temel ilkelerinden “diplomaya dayalı bir meslek”, “yaşam boyu öğrenme kapsamında bir meslek” ve

“ortaklığa dayalı bir meslek” ilkeleri kapsamında kendilerini oldukça yeterli bulduklarını göstermiştir. Bu ilkelerden “hareketli bir meslek” konusunda ise okutmanlar kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni okutmanların yurt dışında öğreticilik yapma olanaklarının olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca, okutmanların çoğunluğunun CEF kapsamında belirtilen öğretici yeterliklerinden “bilgi iletişim teknolojisi ile çalışabilme”, meslektaşları ile birlikte çalışabilme” ve “toplum içinde ve toplum ile çalışabilme” yeterlikleri konusunda olumlu algıları olduğu görülmüştür. Okutmanların kendilerini öğrenen özerkliği, teknoloji kullanımı gibi alanlarda daha çok geliştirmek istedikleri araştırma bulguları arasındadır.

Padmadewi (2008, ss. 305-309), Singaraja’da ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin pedagojik yeterliklerini belirlemek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri, planlama, uygulama ve ölçme olmak üzere üç alanda incelenmiştir. Bu çalışmanın katılımcılarını Singaraja’da 7, 8 ve 9. sınıflarda ders yürütmekte olan 20 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve öğretmenlerle gerçekleştirilen grup tartışmalarından yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretim sürecinde sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlerin planlama alanındaki yeterliklerini belirlemek amacıyla onlardan ders planları hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan planlar, yeterliklerin ders planındaki göstergelere yansımaları, öğretmenlerin materyal geliştirme becerileri, öğretmenlerin öğrenme deneyimleri oluşturma becerileri, öğretmenlerin öğretme tekniği seçme becerileri, öğretmenlerin ölçme konusunda karar verme becerileri gibi ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin plan hazırlama anlamında temel bilgilere sahip oldukları fakat materyal geliştirme ve yöntem seçiminde yaratıcı düşünerek ders kitabından bağımsız hareket edebilme, ölçme konusunda çeşitlilik sağlama gibi konularda yetersiz oldukları görülmüştür. Öğretme süreci incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci merkezli olmayan, öğrenciler arasında iletişim sağlayacak ve hedef dilin kullanımını teşvik edecek etkinliklerin olmadığı, açıklamaların bir kısmının öğrenciler tarafından anlaşılmadığı gözlemlenmiştir. Ölçme yeterliklerinin değerlendirilmesinde ise, öğretmenlerin öğrenci başarısını çoğunlukla bildiğini hatırlama odaklı sınavlar yoluyla ölçmeye çalıştıkları, sınav dışındaki ölçme tekniklerinden yararlanmadıkları, bu nedenle öğrenmenin bilgi düzeyiyle sınırlı tutulduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak İngilizce öğretmenlerinin pedagojik anlamda yeterliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi gerektiği ve bunun kuramsal bilgilerin

aktarıldığı eğitim programlarıyla değil uygulamaya dönük yöntemlerle yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Demirel (1989, ss. 7, 11, 151-152), Türk ve yabancı uyruklu İngilizce öğretmenlerinin idealde göstermeleri gereken yeterlikler ile gerçekte gösterdikleri yeterliklerin belirlenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. İki grup katılımcının olduğu bu çalışmada ilk katılımcı grubunu İngiltere’de yaz aylarında düzenlenen seminerlere katılan yabancı uyruklu İngilizce öğretmenleri, ikinci grubu ise Türkiye’de yaz aylarında düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılan Türk asıllı İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Her iki grupta da 50 öğretmen olmak üzere toplam 100 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde görevli eğitim ve dilbilim uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan anket yoluyla toplanmıştır. Bu süreçte aynı zamanda katılımcılarla informal görüşmeler de yapılmıştır. Anket alan, meslek ve kültür bilgisi yeterlikleri olmak üzere üç ana bölüm ve bu bölümler altında yer alan alt bölümler ile toplam 68 yeterlik ifadesinden oluşmaktadır. Araştırma verileri doğrultusunda, Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin alan bilgisi, meslek bilgisi ve kültür bilgisi kapsamında idealde göstermeleri gereken yeterliklere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum Türkiye’deki ve diğer ülkelerdeki öğretmen eğitimi veren programların öğretmenlere aynı kuramsal bilgileri kazandırdığına işaret etmektedir. Alan bilgisi yeterliklerini gerçekte gösterme konusunda ise hem Türk hem yabancı öğretmenlerin kendilerini ideale yakın görmedikleri belirlenmiştir. Özellikle Türk öğretmenler yabancı dilin kültür ve edebiyatını tanıma, yabancı kaynakları takip etme, yabancı dildeki konuşmaları anlama ve akıcı bir şekilde konuşma gibi konularda eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Meslek bilgisi yeterliklerini gerçekte gösterme bakımından iki grup öğretmen arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bunlardan öne çıkanlar arasında; Türk öğretmenlerin alansal anlamdaki eksikliklerden kaynaklı olarak sınıfta anadil kullanımına daha çok yer vermeleri, Türk öğretmenlerin kural öğretimine odaklanan yapısalcı yaklaşımı, yabancıların ise daha çok iletişimsel yaklaşımı benimsemeleri, Türk öğretmenlerin yabancılarla göre daha planlı olmaları fakat araç gereç kullanımı konusunda yabancılarla göre eksikliklerinin olmasından söz etmek mümkündür. Kültür bilgisi yeterliklerini gerçekte gösterme anlamında da Türk ve yabancı öğretmenler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Türk öğretmenler yabancı öğretmenlerin aksine, hedef dilin kültürünü tanıma ve o kültürle bütünleşme anlamında

yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat bu farklılıklara rağmen Türk ve yabancı öğretmenlerin ideal ve gerçek durumlarda tüm öğretmenlik bilgisi yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, genel hatlarıyla benzer yeterliklere sahip oldukları yargısına varılmıştır.

Alanyazında İngilizce öğretici yeterlikleri kapsamında gerçekleştirilmiş olan araştırmaların daha çok öğretici yeterliklerini öğrenci ve öğretici gözüyle belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar çoğunlukla çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenen ya da alanyazında çeşitli araştırmacılarca belirlenmiş İngilizce öğretici yeterliklerine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerini sunmaktadır. Ayrıca, İngilizce öğreticilerinin mesleki yeterliklerinin kendi bakış açıları ve öğrencilerinin gözüyle değerlendirilmesine yönelik kimi çalışmalar da olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların çok çeşitli sonuçları olmakla birlikte, öğreticilerin çoğunlukla kendilerini tam anlamıyla yeterli olarak algılamadıkları, hem alan bilgisi, hem alan bilgisinin öğretimi, hem de dil öğretim sürecinin etkili öğretimi destekleyen diğer boyutları kapsamında çeşitli alanlarda gelişime gereksinim duyduklarını düşündükleri görülmektedir. Sonuç olarak, Türkiye’de yükseköğretimdeki İngilizce öğreticilerinin öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin yeterliklerini belirlemeye yönelik araştırmaların azlığı dikkat çekmekte, özellikle bu yeterliklerin kendi görüşlerinin yanı sıra uygulamaları kapsamında değerlendirildiği çalışmaların da durumun anlaşılması açısından yeterli olmadığı görülmektedir.

1.2. Türk Eğitim Sisteminde İngilizce

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi Türk eğitim sisteminde de önemli bir yere sahiptir.

Nitekim Türkiye’de tüm eğitim kurumlarında zorunlu yabancı dil olarak öğretilen tek dil İngilizcedir ve bu dilin öğretimi ilköğretim ikinci sınıf seviyesinden yükseköğretime kadar uzanmaktadır. Hatta bazı özel eğitim kurumlarında öğrencilere okul öncesi kademedeki yabancı dil eğitimi verilmektedir. İlkokul kademesinde zorunlu dersler kapsamında 2. sınıftan itibaren haftalık 2 saat İngilizce dersi uygulanmaktadır (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>). İkinci dört yıllık kademe olan ortaokul düzeyinde öğrenciler 5. ve 6. sınıflarda haftada 3 saat, 7. ve 8. sınıflarda haftada 4 saat olmak üzere İngilizce eğitimi almaya devam etmektedir. Lise kademesinde ise 9-12. sınıflarda okul türüne göre farklılık göstermekle birlikte, hazırlık eğitimi bulunan

liselerde hazırlık sınıfında haftada 20 saat İngilizce eğitimi verilmektedir (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7/1/>)

1.2.1. Yükseköğretimde İngilizce

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde de yabancı dil olarak İngilizceye önem verilmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981)’nun yükseköğretimin planlanması, programlanması ve düzenlenmesindeki ana ilkeleri belirten 5. Maddesinin “ı” fıkrasındaki “Yükseköğretim kurumlarında, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili, yabancı dil zorunlu derslerdendir” ibaresi yükseköğretimde yabancı dilin öğretilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

YÖK’ün 2008 tarihli Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliğe göre yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin amacı, “öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır.” Bu yönetmeliğin 7. Maddesinin ilk iki fıkrasında yükseköğretimde yabancı dil ile ilgili olarak şu ifadeler bulunmaktadır:

1) Yükseköğretim kurumlarında bazı ön lisans, lisans veya lisansüstü programlarda dersler, senato kararı ve Yükseköğretim Genel Kurulunun onayı alınarak, sadece belirli bir yabancı dille veya Türkçe ve belirli bir yabancı dille karma olarak verilebilir. Derslerin Türkçe ve belirli bir yabancı dille karma olarak verildiği programlarda zorunlu ve seçmeli derslere ilişkin kredi saatlerinin asgari yüzde otuzluk kısmının bu yabancı dille verilmesi şarttır.

2) Bir yükseköğretim kurumunda öğretim dili genel olarak Türkçe olmakla birlikte, bazı seçmeli dersler kısmen veya tamamen yabancı dille okutulabilir. Ancak, bunun için de senato kararı ve Yükseköğretim Genel Kurulunun onayı şarttır.

Bu yönetmeliğe göre bu iki fıkra kapsamına giren programlara yer veren üniversitelerde iki yarıyıldan ibaret olan ve haftalık ders yükü 20 saatten, bir yarıyıldan görülen ders yükü 260 saatten az olmamak şartıyla yabancı dil hazırlık sınıfı açılır. Yükseköğretim programına ilk defa kayıt yaptıran öğrenciler için eğitim öğretim yılı başında rektörlüğün düzenlediği yabancı dil seviye tespit sınavı uygulanır. Bu sınav sonucunda öğrencilerin eğitim görecekları programlarda almak zorunda oldukları yabancı dil derslerinden ve varsa hazırlık sınıfından muaf olup olmayacakları belirlenir. Bu sınav sonunda hazırlık sınıfından muaf olamayan öğrencilerden yukarıda belirtilen

iki fıkra kapsamına giren programlardan birine devam edecek olanlar bir eğitim öğretim yılı boyunca yabancı dil hazırlık sınıfına devam ederler. Bu kapsama girmeyen programlara devam edecek olan öğrenciler hazırlık eğitimi almak zorunda değildir (YÖK, 2008). YÖK'ün bu hükümleri çerçevesinde Türkiye'de Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde zorunlu, Uşak Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde isteğe bağlı ve Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde hem zorunlu hem isteğe bağlı hazırlık eğitimi verilmektedir. Türkiye'de hem zorunlu hem isteğe bağlı İngilizce hazırlık programına yer veren üniversitelerden biri de bu çalışmanın gerçekleştirildiği Dumlupınar Üniversitesi'dir. DPÜ ile ilgili bilgiler yöntem bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

1.3. Sorun

Türkiye'de yabancı dil eğitiminde, öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasındaki yetersizlikler, araç gereç ve fiziksel olanakların yetersizliği, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü, öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklikler gibi sorunlar yabancı dil öğretiminin istenen başarı düzeyine ulaşamamasına neden olmaktadır (Işık, 2008, ss. 18-21). Soner (2007, s. 403), Türkiye'de yabancı dil eğitiminin öğrencileri arzu edilen başarı düzeyine ulaştıramamasının nedenlerinden biri olarak öğretmen yetiştirme sürecindeki eksiklikleri, öğretmenlerin yabancı dil ve yöntem bilgilerinin yetersiz kalmasını göstermektedir. Demirel (2007'den aktaran Işık, 2008, s. 20)'e göre, Türkiye'de hem hizmet öncesi hem hizmet içi yabancı dil öğretmen eğitiminde planlamaların gereksinim analizleri yapılmadan, yeni uygulamaların programa katkıları detaylı olarak incelenmeden ve masa başından yapılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca MEB ve YÖK arasında uyumsuzluklar yaşanmakta, kuram ve uygulama uyumu da çoğunlukla sağlanamamaktadır. Yabancı dil öğretmenleri üniversite destekli hizmet içi eğitim konusunda desteklenmemekte ve alanlarındaki yeni gelişme ve değişimleri takip etmeleri teşvik edilmemektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlikler ve İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlikleri MEB ve YÖK tarafından belirlenmektedir. MEB İngilizce öğretmenliği özel alan yeterliklerini, İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla iş birliği yapma ve İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama şeklinde beş yeterlik alanı ile açıklamıştır. Bu yeterlik alanları kapsamında 26 alt yeterlik ve A1,

A2 ve A3 düzeyinde performans göstergeleri belirlenmiştir. YÖK ise bu yeterlikleri 2005 yılında İngilizce öğretmenliği için konu alanı ve uygulamasında uzmanlık, planlama, öğretim yöntemleri ve öğrenci ile iletişim kapsamında öğretim sürecini yönetme, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere üç temel alan ve 50 alt yeterlik şeklinde belirlemiştir. Ancak, daha sonra yapılan çalışmalar ile YÖK tarafından TYYÇ kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri temel alan yeterlikleri, (1) bilgi, (2) beceriler ve (3) yetkinlikler olmak üzere üç başlık altında 34 yeterlik ifadesiyle açıklanmış, özel alan yeterlikleri tanımlanmamıştır.

İngilizce öğretici yeterlikleri her ne kadar Türkiye’de ve diğer ülkelerde yukarıda bir kısmına yer verilen çeşitli kurumlar ve araştırmacılar tarafından belirlenmişse de, bu yeterliklerin sınıf içi uygulamalarla uyumunun tespit edilmesi etkili bir öğretim adına önem taşımaktadır. TED (2009, s. 15)’in Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporunda da belirtildiği gibi, öğrencilerde bulunması beklenen yeterlikleri tanımlama çalışmaları yapılmakta, fakat bu yeterliklerin hayata geçirilmesi konusu takip edilmemektedir. Eğitimin öğretmen boyutuna ilişkin bu açığı kapatacak, öğretici yeterliklerinin kuramsal boyutta değil uygulama boyutunda incelenmesine olanak sağlayacak çalışmalara gereksinim vardır. Türkiye’de ilk ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çeşitli araştırmalar mevcut olmakla birlikte üniversite hazırlık sınıflarında yabancı dil derslerini yürüten okutmanların öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin yeterliklerinin, özellikle de bu yeterliklerin öğretim sürecindeki uygulamalara nasıl yansıdığına belirlenmesine yönelik yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğrenci özellikleri ve beklentileri ile kurumsal hedefler her okulda farklılık göstereceği için, bu yeterliklerin kurumsal açıdan belirlenmesi, kuruma ait öğretimsel sorunların çözümü ve arzu edilen başarı düzeyine ulaşmada yararlı olacaktır.

Şen (2012, s. 187-199), DPÜ isteğe bağlı hazırlık programını öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelediği çalışmasında, öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik görüşleri kapsamında sınıf yönetimi, öğretim elemanı tutumu ve dersin işleniş konularında çeşitli sorunlar öne sürdükleri bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre var olan durumun derinlemesine incelenip sorunların çözümüne ışık tutulmasına ihtiyaç vardır. Bu durum, alanyazın incelemesi sonucu belirlenen ve çeşitli kurumlarca yayınlanan İngilizce öğretici yeterlikleri kapsamında okutmanların kendilerini nasıl algıladıklarını

ve bu yeterlikleri uygulamaya ne derece aktardıklarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmayı gerekli kılmaktadır.

DPÜ’de 2006-2012 yılları arasında yalnızca isteğe bağlı, 2012 yılından bu yana hem zorunlu hem isteğe bağlı olarak uygulanan hazırlık programı öğrencilere etkili bir dil öğretimi sunarak onları belirlenen düzeylere ulaştırmayı amaçlasa da öğrencilerin yılsonundaki başarı durumlarına bakıldığında pek çok öğrencinin hedeflenen düzeylere ulaşamadığı, yapılan Yeterlik Sınavında başarısız olduğu görülmektedir. Bu durum yabancı dil öğretim sürecinin çeşitli boyutlarıyla incelenmesi ve daha etkili bir öğretim sağlamak adına çözüm önerileri getirilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Bu araştırma da bu gereksinimden hareketle dil öğretim sürecinin öğretici boyutuna odaklanmış, DPÜ Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan İngilizce okutmanlarının öğreticilik yeterliklerini uygulamaya yansıtma durumlarının belirlenmesi amacıyla desenlenmiştir.

1.4. Amaç

Bu araştırmanın amacı DPÜ İngilizce hazırlık sınıflarında dersleri yürüten İngilizce okutmanlarının öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarının belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. İngilizce okutmanlarının öğrenme öğretme süreci kapsamındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. İngilizce okutmanlarının öğretimsel yeterlikler kapsamında güçlü buldukları yönleri nelerdir?
 - b. İngilizce okutmanlarının öğretimsel yeterlikler kapsamında zayıf buldukları ve gelişime ihtiyaç duydukları yönleri nelerdir?
2. İngilizce okutmanlarının sahip olduklarını düşündükleri öğretimsel yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumları nasıldır?
3. İngilizce okutmanlarının sahip olduklarını düşündükleri öğretimsel yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Önem

Türkiyede İngilizce eğitiminde amaçlanan başarı düzeyine ulaşamamaktadır. Bu durumun nedenlerinin incelenmesi, sorunun etkili bir biçimde çözümü için önemli bir

adım olacaktır. Bu nedenlerin belirlenebilmesi içinse öğrenme öğretme sürecinin temel boyutlarından biri olan öğretici boyutunun incelenmesi önem taşımaktadır. Dil eğitimindeki sorunlara odaklanan çalışmaların bir bölümünün özellikle öğretici boyutuna vurgu yaptığı görülmektedir. Borg (2012, s. 88) eğitimde etkililiği artırmak adına öğreticilerin niteliklerini değiştirmeye yönelik, çok fazla zaman ve para harcanarak yapılan yeniliklerin istenilen sonuçları vermediğini vurgulamaktadır. Bu durumda öncelikle öğreticileri tam olarak anlayabilmek, bunun içinse onların inançlarını, bilgilerini, tutumlarını, duygularını ve davranışlarını bütün olarak incelemek gerekmektedir. Bu bağlamda, öğreticilerin etkililiğini artırmak için öncelikle bir İngilizce öğreticisinde olması gereken niteliklerin belirlenmesi, daha sonra öğreticilerin özellikle öğretim sürecine ilişkin yeterlikler kapsamında kendilerini nasıl algıladıklarının incelenmesine gereksinim vardır. Ayrıca, öğreticilerin bu yeterlikleri gerçek öğretim sürecinde ne düzeyde uyguladıklarının tespit edilmesi bilinenin gerçeğe nasıl yansıdığı ya da yansımadığının görülmesini sağlayacaktır.

Yapılan araştırmaların kapsamı incelendiğinde, yükseköğretim kurumlarındaki öğreticilerin yeterliklerine yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu, var olan araştırmalarınsa uygulamaya dönük olmadığı görülmektedir. Bu araştırma, İngilizce öğretimindeki sorunların belirlenmesi ve durumun iyileştirilmesine dönük çözüm önerileri sunması konusunda alanyazındaki diğer araştırmalarla benzerlikler göstermekle birlikte, öğretim uygulamalarının doğal ortamında incelenmesine olanak sağlamış ve daha gerçekçi bir betimlemeye ulaştırmıştır. Araştırma, İngilizce öğreticilerinin sahip olması beklenen öğretimsel yeterlikler kapsamında okutmanların kendi algılarını ve bu yeterlikleri uygulama durumlarını belirleyerek öğrenme öğretme sürecinde öğretici boyutundaki eksikliklerin tespit edilmesine yardımcı olacaktır. Öğreticilerin hem kişisel görüşleri hem sınıf içi uygulamaları değerlendirilerek, İngilizce öğretim sürecindeki mevcut durum belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinin, İngilizce öğretim sürecinde öğreticilerden beklenenler ile gerçek durumun karşılaştırılmasını ve böylece ileriye dönük gerçekçi ve özgül iyileştirme önerileri getirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. İngilizce okutmanlarının öğrenme öğretme süreçleri kapsamında güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, onların mesleki gelişim gereksinimlerine ışık tutacaktır. Araştırma verileri doğrultusunda okutmanların mesleki anlamdaki gereksinim alanlarını belirlemek ve buradan hareketle yeni mesleki gelişim etkinlikleri için önerilerde bulunmak mümkün olacaktır. Bu anlamda çalışma

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde etkililiğin artırılmasına yönelik çalışmalar kapsamında önemli bir adım olacaktır. Ayrıca araştırma, yerel düzeyde olması, araştırmacının uzun yıllar görev yaptığı kurumda gözlemleme şansı bulduğu sorunların tespitine dayanması nedeniyle, kurumsal sorunların çözümü ve kurumsal hedeflerin yükseltilmesi konusunda katkı sağlayacaktır. Bu özelliğiyle araştırma, yerel düzeyde sorunların tespiti ve mevcut durumun betimlenmesi konusunda, yapılacak diğer araştırmalara örnek teşkil edecektir.

Araştırmanın Türkiye’de yükseköğretimde İngilizce öğretime ve hem yerel düzeyde hem Türkiye genelinde İngilizce öğretiminin daha etkili hale getirilmesinde gerekli önlemlerin alınması konusuna dikkat çekmesi umulmaktadır. Bu şekilde, İngilizce öğreticilerini yetiştiren ve göreve devam eden öğretmenlere yönelik gelişim etkinliklerini planlayan kurumların, var olan durumun analizinden yola çıkarak öğretmenlerin etkililiğini artıracak düzenlemeler yapmalarına olanak sağlanacağı düşünülmektedir. Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin ve öğretiminin daha etkili hale getirilmesi, eğitim sisteminin yetiştirdiği bireylerin iyi derecede İngilizce bilgi ve becerilerine sahip olması anlamına gelecektir. İngilizcenin iyi derecede bilinmesi ise İngilizcenin dünya dili olması nedeniyle çağın gereklerini yerine getirmede önemli bir role sahiptir. Günümüz dünyasının bireylerden beklediği bilgi ve becerileri onlara sunmak ülkenin bilim, teknoloji, ekonomi, siyaset vb. bütün alanlarda gelişimine katkı sağlayacak, diğer ülkelerle rekabet edebilmesini kolaylaştıracaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma ortamı, katılımcılar, araştırmacının rolü, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

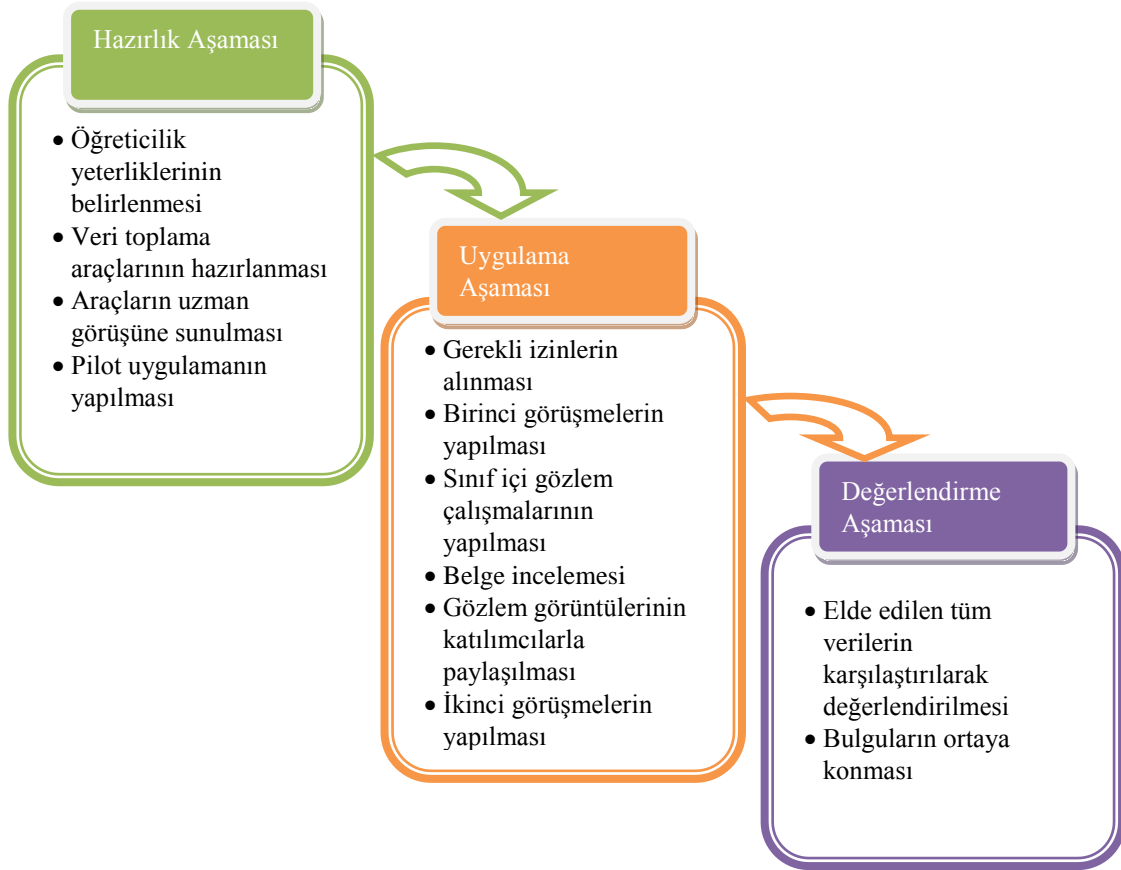
Bu araştırmanın genel amacı, DPÜ’de görev yapan İngilizce okutmanlarının öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir.

Durum çalışması, “araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında, çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım” şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2013, s. 97). Glesne (2011, s. 30)’ye göre durum çalışması, “katılımcı gözlemler, derinlemesine görüşmeler ve doküman toplama yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesi”dir. Bu tür çalışmaların en önemli özelliği, araştırılan durum ya da durumların araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş yapay durumlar olmaması, tamamen doğal, değişkenlerin kontrol edilemediği durumlar olmasıdır (Scott ve Morrison, 2005, s. 17). Durum çalışmasında bir durumunla ilişkili olabilecek etkenler bütüncül olarak incelenerek o durumu ne şekilde etkiledikleri ya da o durumun bu etkenlerden ne şekilde etkilendiği araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 83). Durum çalışmaları, çalışmanın amacı bakımından üç farklı türde olabilir (Creswell, 2013, s. 99). Bunlardan *araçsal durum çalışması*, belli bir konuyu ya da problemi derinlemesine anlamak için belirlenmiş bir durum veya durumları anlamak amacıyla yapılan çalışmadır. *Çoklu durum çalışması*, yine belirlenen bir konu ya da problemi anlamak amacıyla araştırmacının konuyu örneklemek için birden çok durum seçtiği çalışmadır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı çeşitli araştırma yerlerinden bazılarını veya bir yer içindeki birden fazla durumlardan bazılarını amaçlı olarak seçer. Son olarak *içsel durum çalışması*, benzersiz bir durumu ortaya koymak için tasarlanan, durumun kendisine odaklanan bir çalışmadır. Bu çalışma DPÜ’de görev yapan İngilizce okutmanlarının

yeterlik algılarını ve bu yeterlikleri uygulamaya nasıl yansıttıklarını belirlemeyi amaçladığından, betimlenmesi amaçlanan durum DPÜ'ye özgü benzersiz bir durumdur.

2.2. Araştırma Süreci

Araştırma sürecini Şekil 2.1'de görüldüğü gibi üç başlık altında açıklamak mümkündür. Birinci aşamada araştırmanın temelini oluşturacak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması sonucu çeşitli kurum ve araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan İngilizce öğretmen yeterlikleri doğrultusunda araştırmanın amacı kapsamında kullanılması uygun bulunan yeterlik ifadeleri belirlenmiştir. Bu çalışmalara paralel olarak, araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Belirlenen yeterlikler ve görüşme formu için uzman görüşlerinin alınmasının ardından gerekli düzeltmeler yapıp görüşmenin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaların ardından forma son şekli verilmiştir. Aynı zamanda, belirlenen yeterlik ifadeleri yarı yapılandırılmış gözlem formuna dönüştürülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında öncelikle araştırmanın yapılabilmesi için etik kurul izni (EK-1) ve uygulamanın yapılacağı kurumdan yazılı izin belgesi (EK-2) alınmış ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılar başlığı altında da açıklandığı gibi Core Skills dersini yürüten 13 okutmanla gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Görüşmeler sonrasında yapılan analizlerden sonra, araştırmanın ikinci sorusu kapsamında sınıf içi gözlem çalışmaları yapılmıştır. Güz döneminde gerçekleştirilen gözlemler, katılımcı okutmanlardan gönüllü olan beş okutmanın Core Skills dersinde yapılmıştır. Gözlem çalışmalarının ardından gözlem görüntüleri katılımcılarla paylaşılmış ve üçüncü araştırma sorusu kapsamında bu okutmanlarla ikinci yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın son aşamasında veriler birlikte analiz edilerek bulgular tanımlanmıştır.



Şekil 2.1. Araştırma Süreci

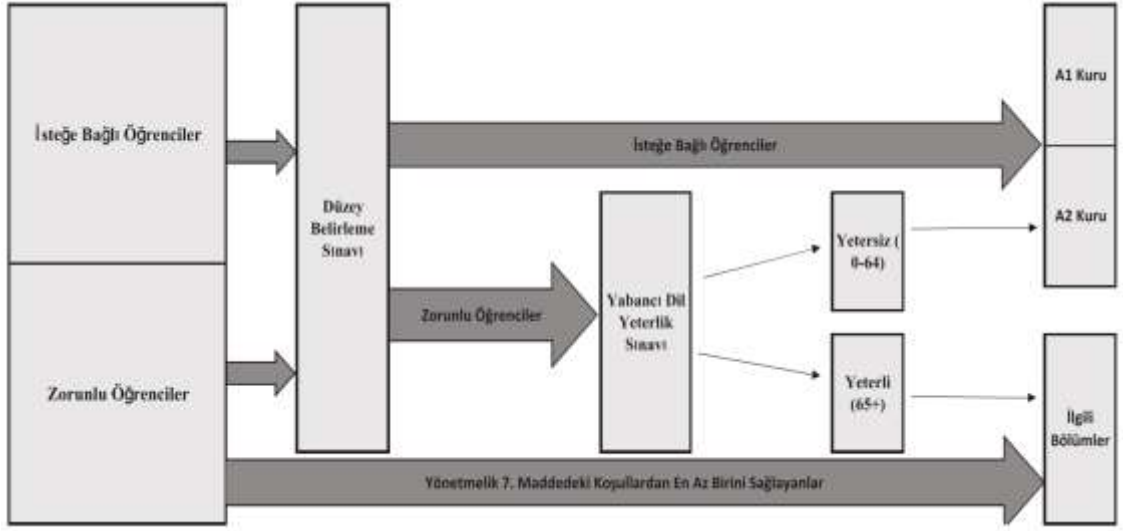
2.3. Araştırma Ortamı

Araştırma 2014-2015 yıllarında DPÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'nda gerçekleştirilmiştir. DPÜ 3.07.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla kurulmuştur. Dört fakülte ve iki enstitünün kuruluşu da aynı kanunda yer almıştır (DPÜ, 2016). Üniversite 2014-2015 akademik yılı itibariyle on fakülte, beş yüksekokul, dört enstitü ve 13 meslek yüksekokuluyla eğitim öğretim vermektedir (www.dpu.edu.tr). Rektörlüğe bağlı Yabancı Diller Bölümü 2006 yılında faaliyet göstermeye başlamıştır. Yabancı Diller Bölümü adı altında eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden birimin Yabancı Diller Yüksekokulu olması MEB'in 09.03.2012 tarihli 6515 sayılı yazısı üzerine, 28.3.1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanunun ek 30. maddesine göre, Bakanlar Kurulunca 29.03.2012 tarihinde kararlaştırılmıştır. Yüksekokulun misyonu; "Avrupa Konseyi Ortak Kriterleri Çerçeve Programı esaslarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin yabancı dilde sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirerek üniversitemizde öğrenimleri sürecinde ve sonrasında ihtiyaç duyacakları sağlam bir yabancı dil altyapısı kazandırmaktır" şeklinde açıklanmaktadır (<http://ydyo.dpu.edu.tr/>). Burada adı geçen Avrupa Konseyi Ortak Dil

Kriterleri Çerçeve Programı Avrupa kapsamında dil öğretiminde uygulanan programlar, sınavlar, kullanılan ders kitapları ve benzeri konularda ortak bir temel oluşturmayı amaçlayan bir çerçeve programdır. Bu program, dil öğrenenlerin iletişimsel boyutta dil hâkimiyetine ulaşmak, hedef dili etkili bir şekilde öğrenmek adına neler yapmaları, hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini açıklamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki gelişimlerinin ölçülmesinde kullanılmak üzere dil öğrenme düzeylerinin tanımları da bu program içerisinde yer almaktadır (COE, 2001, s. 1).

Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde hazırlık eğitiminin yürütüldüğü Temel Yabancı Diller Bölümü ile İngilizce servis derslerinin ve ikinci yabancı dil derslerinin yürütüldüğü Modern Diller Bölümü yer almaktadır. Üniversitenin bazı bölümlerinde öğrencilerin İngilizce hazırlık eğitimi alması zorunludur. Bu bölümler dışındaki öğrenciler kontenjan dâhilinde isteğe bağlı olarak hazırlık eğitimi alabilmektedir. Yüksekokul 2014-2015 eğitim öğretim yılında 1200 öğrenci kapasitesiyle eğitim öğretime başlamıştır (<http://ydyo.dpu.edu.tr/>). Bu eğitim yılında yüksekokula 673 normal öğretim, 516 ikinci öğretim olmak üzere 1189 öğrenci kayıt yaptırmıştır.

Eğitim öğretim yılı başında yukarıda belirtilen hazırlık eğitimi alma zorunluluğu olan bölümlere yerleştirilen öğrenciler ile diğer bölümlere yerleştirilen ve hazırlık eğitimi almak istediğini yüksekokula bildirerek kontenjan dahilinde hazırlık eğitimi almaya hak kazanan öğrenciler eğitim alacakları kurların belirlenmesi amacıyla Yabancı Diller Yüksekokulunun uyguladığı düzey belirleme sınavına girerler. Daha sonra zorunlu hazırlık eğitimi alacak olan öğrenciler yüksekokulun uyguladığı Yabancı Dil Yeterlilik Sınavına girerler. Zorunlu hazırlık eğitimi alacak olan öğrencilerden bu sınavdan 60 ve üzeri puan alanlar bölümlerine geçtiklerinde almak zorunda oldukları İngilizce I ve II derslerinden muaf olurlar, 65 ve üzeri puan alanlar ise hazırlık eğitiminden muaf olurlar. Bu öğrencilerden 65'in altında puan alanlar bir yıllık İngilizce hazırlık eğitimi almak zorundadırlar. Hazırlık muafiyet ve kur belirleme sistemi Şekil 2.2'de özetlenmiştir.



Şekil 2.2. DPÜ Hazırlık Muafiyet ve Kur Belirleme Sistemi

DPÜ Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık programında kur sistemi uygulanmaktadır. Öğrenciler Düzyer Belirleme Sınavından aldıkları puanlara göre A1/Starter ya da A2/Elementary düzeylerinden birine yerleştirilirler. Hazırlık eğitimi sonunda A1 düzeyindeki öğrencilerin B1+/ Intermediate, A2 düzeyindeki öğrencilerin B2/ Upper Intermediate düzyere gelmeleri amaçlanır. Öğrenciler belirlenen düzyerler dâhilinde normal öğretim ve ikinci öğretim sınıflarına ayrılırlar.

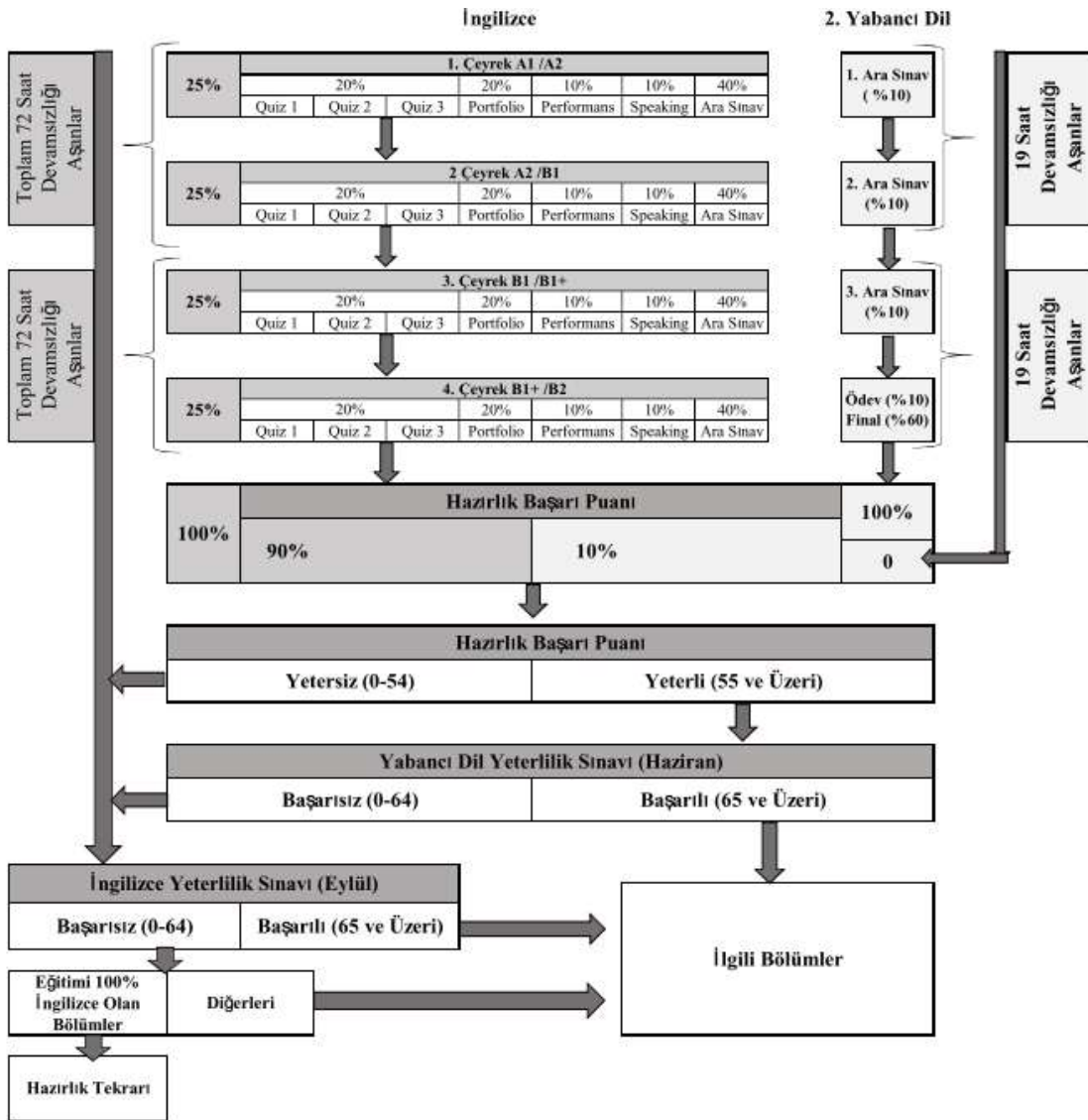
DPÜ hazırlık programının süresi bir akademik yıldır. Bu süre her iki yarıyıldan 16 hafta olmak üzere toplam 32 haftaya tekabül eder. Bütün sınıflarda 8 saati dilbilgisi ağırlıklı Language Focus, 10 saati dört temel beceri ağırlıklı Core Skills, 4 saati akademik yazma ve okuma becerileri ağırlıklı Academic Skills olmak üzere toplam 22 saat İngilizce dersi yapılmaktadır. Ayrıca Eğitim Fakültesi öğrencileri için isteğe bağlı, diğer fakülte öğrencileri için zorunlu olmak üzere 4 saat ikinci yabancı dil dersi yapılmaktadır. Language Focus dersi kapsamında öğrencilerin günlük yaşamda gereksinim duyacakları dil bilgisi yapıları ve kelimeler okuma parçaları ve diyaloglar gibi bağlamlarda sunulmaktadır. dört dil becerisini de kapsayan çeşitli alıştırmalar yardımıyla pekiştirilmektedir. Core Skills dersinde Language Focus dersi ile bağlantılı olarak günlük yaşamda gerekli olan konuşma kalıpları ve kelimeler öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirici etkinlikler yardımıyla öğretilmektedir. Akademik Skills dersi daha çok okuma parçaları yardımıyla ekstra kelime öğretimi ve öğreticinin düzeltmeleri doğrultusunda yürütülen akademik yazmaya

odaklı etkinlikleri kapsamaktadır. İkinci yabancı dil dersleri ise İngilizceye ek olarak yürütülen hedef dilde temel düzeyde bilgi ve beceri edindirmeyi amaçlayan derslerdir.

DPÜ hazırlık programında hem sürece yayılmış hem de sonuç odaklı değerlendirme yapılmaktadır. Öğrenciler İngilizce dersleri kapsamında her iki haftada bir quiz, her 8 haftada bir ara sınavlara ve konuşma sınavlarına tabi tutulmaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilerden Core Skills ve Academic Skills dersleri kapsamında Learning Portfolio adı altında öğrencilerin yıl boyunca yaptıkları ödevlerden oluşan dosyalar istenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yıl boyunca ders içindeki performansları her bir dersin öğreticisi tarafından değerlendirilmektedir. Akademik yılın sonunda, toplam İngilizce notları ile ikinci yabancı dil notları hesaplanır. Sonuç olarak İngilizce notlarının %90'ı ve ikinci yabancı dil notlarının %10'undan oluşan toplam notları belirlenir. Toplam notu 55 ve üzeri olan öğrenciler yılsonunda yapılan İngilizce Yeterlilik Sınavına katılmaya hak kazanır. Yılsonunda toplam notu 55'in altında olan öğrenciler bu sınava girme hakkını kaybederler. İngilizce Yeterlilik Sınavından 65 ve üzeri puan alan öğrenciler hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış olurlar ve bir sonraki akademik yılda bölümlerinde eğitim almaya başlayabilirler. Bu sınavdan 65'in altında puan alan zorunlu hazırlık sınıfı öğrencilerinden eğitim öğretimin tamamen İngilizce yapıldığı bölümlere devam edecek olanlar yeni eğitim öğretim yılı başında tekrarlanacak olan İngilizce Muafiyet Sınavına girerler ve bu sınavdan da yeterli puan alamayanlar hazırlık sınıfını tekrar etmek zorunda kalırlar. Akademik yılın sonunda yapılan İngilizce Yeterlik Sınavından 65'in altında puan alan zorunlu hazırlık sınıfı öğrencilerinden eğitim öğretimin Türkçe ya da kısmen İngilizce yapıldığı bölümlere devam edecek olanlar bir sonraki akademik yılda kendi bölümlerine devam edebilirler. Fakat mezun olabilmeleri için Yabancı Diller Yüksekokulunun her eğitim öğretim yılı başında ve sonunda uyguladığı İngilizce Yeterlik ya da Muafiyet Sınavından 65 ve üzeri puan almaları ya da Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Dil Hazırlık Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin (DPÜ, 2012) 7. maddesinde belirtilen diğer koşullardan en az birini sağlamaları gerekmektedir. Akademik yılın sonunda yapılan İngilizce Yeterlik sınavından 65'in altında puan alan isteğe bağlı hazırlık sınıfı öğrencileri yeni akademik yılda doğrudan bölümlerine devam edebilirler.

DPÜ hazırlık programında öğrencilerin bir akademik dönemde yapabileceği toplam devamsızlık 72 saattir. Birinci dönem sonunda tüm derslerden toplam 72 saatten fazla devamsızlık yapan öğrenciler devamsız sayılarak Haziran ayında yapılan Yabancı

Dil Yeterlilik Sınavına girme hakkını kaybederler. İkinci dönem için de aynı uygulama geçerli olur ve dönem sonunda toplam devamsızlığı 72 saatten fazla olan öğrenciler devamsız sayılarak Haziran ayında uygulanan yeterlik sınavına girme hakkını kaybederler. Tüm derslerde toplam devamsızlığı 72 saati aşmayan fakat ikinci yabancı dil dersinde bir dönemde 19 saatten fazla devamsızlık yapan öğrencilerin hazırlık başarı puanını %10 oranında etkileyecek olan ikinci yabancı dil notları 0 olarak hesaplanır. Hazırlık programı başarı değerlendirme sistemi Şekil 2.3'te açıklanmaktadır.



Şekil 2.3. DPÜ Hazırlık Başarı Değerlendirme Sistemi

DPÜ Yabancı Diller Yüksekokulu kadrosunda 2014-2015 öğretim yılı itibarıyla 27'si Temel Yabancı Diller Bölümünde 26'si Modern Diller Bölümünde olmak üzere

toplam 53 okutman bulunmaktadır. Bu okutmanlardan üçü Almanca, biri Fransızca, biri Rusça okutmanıdır. Temel Yabancı Diller bölümü kadrosundaki okutmanlar çoğunlukla hazırlık sınıflarındaki dersleri yürütmektedirler. Modern Diller Bölümündeki okutmanlar çoğunlukla diğer bölümlerdeki servis derslerini ve meslek yüksekokullarındaki İngilizce derslerini yürütürler ya da Dış İlişkiler Koordinatörlüğü, Sürekli Eğitim Merkezi gibi birimlerde görevlendirilirler. Ancak, ihtiyaca göre okutmanların görev yerleri değiştirilebilir. Modern Diller kadrosunda yer alan İngilizce haricindeki dillerin okutmanları hazırlık sınıflarında ikinci yabancı dil derslerini yürütürler ya da Dış İlişkiler Koordinatörlüğünde görev yaparlar. Yabancı Diller Yüksekokulu kadrosunda yer alan okutmanlar haricinde sözleşmeli olarak Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan dört yabancı uyruklu okutman da hazırlık sınıflarındaki derslerin yürütülmesinde görev almaktadırlar.

DPÜ öğrencilerine nitelikli eğitim sunmak amacıyla 03.05.2012 tarihinde imzalanan protokolle Cambridge University Press ile 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle hazırlık sınıfı İngilizce Dil Eğitiminde Bütünsel Çözüm Ortağı (Complete Solution Partner) olmuştur (<http://ydyo.dpu.edu.tr/>). Cambridge University Press, yıl içinde çeşitli zamanlarda eğitim kadrosunun kendini geliştirmeleri amacıyla, Eğitici Eğitimi (Teacher Training) programları uygulamaktadır. Bu programlar ders kitabı kullanımı ya da İngilizce öğretim sürecinin çeşitli boyutları üzerine verilen eğitimleri kapsamaktadır.

Araştırmanın başladığı 2014-2015 güz döneminde yüksekokulda eğitim-öğretim faaliyetleri geçici olarak Tıp Fakültesi binasında yürütülmekteydi. Birinci görüşmelerin bir kısmının ve pilot gözlemlerin gerçekleştirildiği bu binadan güz döneminin bitmesinden beş hafta önce yapımı tamamlanan yüksekokul yeni binasında öğretim hizmetine başlanmıştır. Taşınma süresinde bir haftalığına eğitim-öğretime ara verilmiş ve 08.12.2014 tarihinden itibaren yeni binada devam edilmiştir. Okutmanlarla yapılan ders gözlemleri bu tarihten başlayarak dönemin son dört haftasını kapsayacak şekilde yeni binadaki dersliklerde gerçekleştirilmiştir (Görsel 2.1'de sunulmuştur). Yeni binadaki dersliklerde ilk günlerde fiziksel anlamda bazı aksaklıklar yaşansa da hızlı bir şekilde sorunlar çözülerek derslerin gerektiği şekilde yürütülmesine engel olacak durumlar ortadan kaldırılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 09.12.2014). Araştırma kapsamındaki ikinci görüşmeler okutmanların kendilerine verilen gözlem görüntülerini, gözlem inceleme formunu göz önünde bulundurarak izledikten sonra kendi istedikleri

gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler 09.04.2015 tarihinden itibaren bir okutman ile kendi evinde diğer dört okutman ile yüksekokul binasındaki ofislerinde gerçekleştirilmiştir.



Görsel 2.1. Gözlemlenen Derslerin Yürütüldüğü Sınıflar

2.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının araştırma ortamı ve katılımcılarla doğrudan bağlantısının olduğu durumlarda araştırmacı içeriden biri (insider) rolünde olmaktadır (Robson, 2002'den aktaran Rooney, 2005, s. 6; Foster, 1994, s. 130; Vlassof, 1994, s. 19). Herrmann (1989, s. 3) içeriden biri olmanın yararlarını, katılımcılarla aynı dili konuşabilmek, alana ait değerleri bilmek, işlerin nasıl yürüdüğünü ve nasıl hareket edilmesi gerektiğini bilmek, içeriden biri olarak gerekli belgelere ulaşmakta ve izinlerin alınmasında sorun yaşamamak şeklinde açıklamaktadır. Foster (1994, s. 144) de içeriden biri olmanın yararlı olacağını vurgulamakta ve bu tür araştırmalarda araştırmacının araştırılan alana ilişkin dışarıdan birinin sahip olmayacağı bilgilere sahip olabileceğini, katılımcıların daha istekli ve rahat hareket edebileceklerini ve araştırmacının katılımcıları daha kolay anlayıp yorumlayabileceğini ifade etmektedir. Öte yandan içeriden birinin araştırmacı oluşunun çeşitli sorunları beraberinde getirebileceğini savunan görüşler de vardır. Bu

bakış açısına göre araştırmacının araştırmayı kendi ortamında ve tanıdığı kişiler ile yapmasının nesnel bir bakış açısına sahip olmasını engelleyeceği ve sonuçların geçerliğini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Kvale, 2002, s. 309, Vlassof, 1994, s. 19). Herrman (1989, ss. 7-9) da araştırmacının içeriden biri olmasının yararlarının yanında katılımcıların ve yöneticilerin araştırmacının araştırmacı rolünü benimsemekte zorlanarak ciddiyet konusunda taviz verebileceklerini, katılımcıların araştırmacının zaten sahip olduğunu düşündükleri bilgileri dile getirmeye gerek duymayabileceklerini ve değerli olabilecek bazı bulguların araştırmacının dikkatinden kaçabileceğini ifade etmektedir.

Bu araştırma, araştırmacının çalıştığı kurumda gerçekleştiğinden araştırmacı içeriden biri olarak araştırmayı sürdürmüştür. Bu durum araştırmacıya birçok üstünlük sağlamıştır. Örneğin katılımcıların araştırmacının çalışma arkadaşları olması, görüşmeler için randevu almak ve görüşme yeri belirlemek gibi konularda kolaylık sağlamıştır. Bazı katılımcılarla hiçbir rahatsızlık oluşmadan akşam saatlerinde ve katılımcıların ya da araştırmacının evinde görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı görüşmeler sonrasında da istediği zaman katılımcılara gerek okulda yüz yüze gerekse telefonla ulaşarak tekrar görüşlerini alabilmiştir. Örneğin bir okutmanın ikinci görüşme sorularından birine verdiği yanıtta ulaşılmak istenen bilgi tam olarak anlaşılmadığı için telefon ile ulaşarak tekrar görüşü alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 17.08.2015). Gözlem sürecinde de katılımcılar gerekli kolaylığı sağlamış ve gözlemler sonrasında gözlem görüntülerinin izlenip verilen form doğrultusunda değerlendirilmesi istendiğinde yoğun programlarına rağmen vakit ayırarak kendilerinden istenenleri yapmışlardır.

Araştırmacı katılımcı okutmanlar ile görüşme ve gözlem süreçlerine ilişkin çeşitli informal sohbetler yapmış ve okutmanlar araştırmacıyı yakın buldukları için bu süreçlere ilişkin duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde paylaşmışlardır. Bununla birlikte, araştırmacının kurumda çalışan biri olması yapılan görüşmelerde okutmanların kullandıkları alana ve kuruma özgü çeşitli kavram, uygulama ve durumları kolayca anlamasını, okutmanların ifade etmek istediklerini dışarıdan birine kıyasla daha rahat görebilmesini sağlamıştır.

Araştırma sürecinde içeriden biri olmanın sağladığı yararların yanı sıra bu durumun bazı olumsuz etkileri de olabilmektedir. Örneğin yukarıda sözü edilen durum üstünlük olmanın yanı sıra sınırlılığa da dönüşebilir ve katılımcılar araştırmacı içeriden

biri olduğu için yeterince açıklama yapmama eğiliminde olabilirler. Ancak görüşmelerde araştırmacı bu tür durumların oluşmaması adına katılımcıları bütün görüşlerine açıklık getirmelerini sağlayacak şekilde alt sorularla yönlendirmiştir. Buna rağmen tam olarak anlaşılamayan cevaplara ilişkin ise görüşmeler sonrasında ilgili okutmanlara tekrar ulaşılarak cevaplara açıklık getirilmiştir.

İçeriden biri olmanın getirdiği başka bir olumsuzluk ise kurumda oluşmuş olan kültürün bir parçası olmak ve yapılan uygulamalara alışmış olmaktan kaynaklanan bir durum olan kimi zaman araştırılan duruma geniş bir bakış açısı ile bakamamak olabilmektedir. Bu tür durumların önlenmesi adına araştırmanın bütün aşamalarında araştırmacı çoğunluğunu günlüklerine de yazdığı duygu ve düşüncelerini tez danışmanı ve uzmanlar ile paylaşmış ve kararlar birlikte alınmıştır.

2.5. Katılımcılar

Araştırmanın amacı kapsamında, DPÜ İngilizce hazırlık programında öğretici konumunda olan İngilizce okutmanlarının görüş ve uygulamalarının incelenmesi planlanmıştır. DPÜ Yabancı Diller Yüksekokulu kadrosunda 2014-2015 yılı itibariyle 53 okutman bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Hazırlık programında araştırmanın yapıldığı öğretim yılında Core Skills dersini yürütmekte olan ve daha önceden de bu ders gibi içerik olarak dil becerilerinin öğretildiği dersleri vermiş olan okutmanlar belirlenmiş, ardından bu okutmanlardan gönüllü olanlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Core Skills dersi günlük yaşamda gerekli olan konuşma kalıpları ve kelimelerin öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirici etkinlikler yardımıyla öğretildiği bir derstir. Beceri ağırlıklı bir ders olmasının yanı sıra, öğrencilerin dil bilgisi ağırlıklı derslerinde edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmeleri de beklenmektedir. Okutmanlardan ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda bu dersin öğrencilerin öğretimsel yeterliklerini üst düzeyde uygulamalarını gerektiren bir ders olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında DPÜ’de görev yapmakta olan ve hazırlık programında Core Skills dersini yürüten 13 İngilizce okutmanı oluşturmaktadır. Birinci görüşmeler 13 okutman ile yapıldıktan sonra, bu okutmanlardan gönüllü olan beş okutman ile sınıf içi gözlemler ve bu gözlemlerin ardından ikinci görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri gizlilik ilkesi kapsamında

değiştirilerek takma isimler kullanılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Lisans eğitimi	İngilizce öğrettiği süre	DPÜ’de çalıştığı süre	Core Skills dersini verdiği süre	Meslek içi eğitimi
Ash	24	İng. Öğrt.	2 yıl	2 yıl	2 yıl	Yok
Batuhan	25	İng. Öğrt.	4 yıl	3 yıl	3 yıl	Var
Bekir	27	Amerikan Kültürü ve Ed.	4 yıl	2 yıl	1 yıl	Var
Defne	34	İng. Öğrt.	13 yıl	13 yıl	2 yıl	Yok
Demet	27	İng. Öğrt.	4 yıl	3 yıl	3 yıl	Yok
Egemen	30	İng. Öğrt.	6 yıl	6 yıl	3 yıl	Yok
Ekin	34	İng. Müt. Ter.	11 yıl	11 yıl	7 yıl	Var
Eylül	37	İng. Dili ve Ed.	12 yıl	11 yıl	2 yıl	Var
Hazal	31	İng. Öğrt.	8 yıl	10 ay	10 ay	Var
Ozan	30	İng. Öğrt.	7 yıl	1 yıl	1 yıl	Yok
Öykü	33	İng. Öğrt.	11 yıl	10 yıl	7 yıl	Yok
Selda	26	İng. Öğrt.	1 yıl	8 ay	8 ay	Yok
Suna	25	İng. Öğrt.	2,5 yıl	2,5 yıl	1,5 yıl	Var

2.6. Verilerin Toplanması

Araştırmanın katılımcıları olan okutmanların öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarını ve bu yeterliklerin uygulamaya nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla görüşme, gözlem ve belge incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması birinci görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve ikinci görüşmeler ile 24.10.2014–08.07.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, araştırma sürecinde çeşitli zamanlarda belge incelemesi yoluyla da bazı verilere ulaşılmıştır. Tablo 2.2’de veri toplama süreci yer almaktadır.

Tablo 2.2. Verilerin Toplanma Süreci

Veri Toplama Tarihi	Verinin Türü	Veri Toplama Şekli
24.10.2014–06.11.2014	Yarı yapılandırılmış görüşme	Ses kaydı
08.12.2014–29.12.2014	Gözlem	Video kaydı
09.04.2015 – 08.07.2015	Yarı yapılandırılmış görüşme	Ses kaydı
Süreç boyunca	Belge	Belge incelemesi

2.6.1. Birinci yarı yapılandırılmış görüşme

DPÜ hazırlık programında görev yapan İngilizce okutmanlarının yeterli algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Görüşme, “sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği” olarak tanımlanmaktadır. Görüşmeler ek açıklamalar yapabilmeye olanak sağlaması, söylenenlerin gerçek anlamlarının anlaşılabilmesi, ses tonu ve beden dilinden yararlanılabilmesi bakımlarından oldukça etkili araçlardır (Karasar, 2012, s. 165-166). Görüşmeler, anket ya da gözlem gibi diğer tekniklerle elde edilmesi zor olan verilere ulaşmada oldukça yararlı araçlardır (Blaxter vd., 2010, s. 172). Ayrıca görüşmeler, katılımcıların bakış açılarının ya da belirli olay ve olgulara nasıl anlamlar yüklediklerinin belirlenmesinin amaçlandığı durumlarda yararlı bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Taylor ve Bogdan, 1998’den aktaran Berg, 2001, s. 72). Görüşmeler, özelliklerine göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üçe ayrılır. Bu araştırmadan kullanılan *yarı yapılandırılmış* görüşmeler diğer iki görüşme türü arasında kalan, görüşme sorularının önceden belirlendiği fakat katılımcılara ve görüşmeciye belirlenen sorular kapsamında kısmi hareket alanı sunan görüşmelerdir (Karasar, 2012, s. 168; Scott ve Morrison, 2005, s. 134).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde her bir katılımcıya belirli bir sırada sorulan önceden belirlenmiş sorular ya da başlıklar olmakla birlikte görüşmecinin bu sorulara verilen cevapların ötesine giderek derinlemesine bir inceleme yapması beklenir. Bu tür görüşmelerde sorular görüşülen kişilerin anlayacağı bir dilde hazırlanmalıdır. Ayrıca görüşmeci konuya görüşülen kişinin bakış açısıyla yaklaşmalıdır. Bunu sağlamanın yolu ise önceden belirlenmemiş, görüşmenin akışına göre ortaya çıkacak alt sorular sormaktır (Berg, 2001, s. 70). Yarı yapılandırılmış görüşmeler samimiyet oluşturması, kapsam bakımından esnek olması ve önceden tahmin edilmeyen boyutlarda bilgilere ulaştırması

bakımından daha zengin veri sağlamaktadır (Smith ve Osborn, 2007, s. 31). Bu nedenle bu araştırmada, okutmanların öğretimsel boyutta kendilerini nasıl algıladıklarının derinlemesine incelenmesi, yorum ve bakış açılarının anlaşılabilmesi ve bu amaçla araştırmacının gerektiğinde belirlenen sorulara ek sorular sorabilmesi adına yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan birinci yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında temel olarak YÖK (2005'den aktaran Şallı-Çopur, 2008, s. 251-253) tarafından belirlenen yeterliklerden yararlanılmış, buna ek olarak Bell (2005, ss. 262-265) ve National Association of District Supervisors of Foreign Languages (http://nadsfl.org/wpcontent/uploads/2017/04/Characteristics_of_Effective_FL_Instruction.pdf) tarafından belirlenen yeterlikler ile Tandiroğlu (1989, s. 90-92) tarafından Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment ve Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications temel alınarak belirlenen yeterlikler de incelenerek uygun olanlardan yararlanılmıştır. Yapılan inceleme ve tez danışmanı ile üç uzmanın görüşlerinin alınmasının ardından araştırmacının amacına uygun olabilecek 28 yeterlik ifadesi belirlenmiştir. Birinci uzman Anadolu Üniversitesi'nde, Eğitim Bilimleri alanında çalışmakta olan, hem öğretmen yeterlikleri konusunu çalışmış hem de nitel araştırma yöntem bilgisinde deneyimli olan bir öğretim elemanıdır. İkinci uzman Anadolu Üniversitesi'nde, üçüncü uzman ise Osmangazi Üniversitesi'nde Yabancı Diller Bölümü'nde öğretim üyesidir. Uzman görüşleri ile belirlenen ifadeler doğrultusunda 10 soru ve bunlara bağlı 22 alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar yeterlik ifadelerinden 24 ünü araştırma amacı doğrultusunda uygun bulmuştur. Dönütler doğrultusunda yapılan değişiklikler ile görüşme formu 10 soru ve 13 alt soru şeklinde düzenlenmiştir. Bu görüşme formu ile iki pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalar daha önceden Core Skills benzeri beceri odaklı dersler vermiş, fakat 2014-2015 eğitim öğretim yılında bu dersi vermeyen iki okutman ile yapılmıştır. İlk pilot uygulama 16.09.2014 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın incelenmesinin ardından, alan uzmanı ve tez danışmanı tarafından ikinci bir pilot uygulamanın yapılması uygun görülmüştür. İkinci pilot uygulama 18.09.2014 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından ikinci pilot görüşmenin bilgisayar ortamında dökümü yapılmış ve bu dökümler ve ses kaydı alan uzmanı ve tez danışmanı

tarafından kontrol edilmiştir. Böylece araştırmacı hem görüşme uygulaması hem de ses kayıtlarının dökümünün yapılması konularında deneyim kazanmıştır. Her iki pilot uygulamanın ardından görüşülen öğretim elemanlarından soruların anlaşılabilirliği, kendilerini rahat hissedip hissetmedikleri gibi konularda görüşleri alınmıştır. Bu görüşler ve tez danışmanı ile alan uzmanının görüşleri doğrultusunda soru sayısı değişmeksizin gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir (EK- 3).

Birinci yarı yapılandırılmış görüşmeler 2014-2015 eğitim öğretim yılında DPÜ hazırlık sınıflarında Core Skills dersi vermekte olan okutmanlar arasından gönüllü olan 13 okutman ile 24.10.2014–06.11.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların belirlediği gün ve saatlerde, onların tercihleri doğrultusunda belirlenen yerlerde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşmeden önce katılımcılardan daha önceden hazırlanmış olan Katılımcı Bilgilendirme ve Onay Formunu (EK-4) okuyup imzalamaları istenmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler, her bir görüşme sonrasında dinlenerek kontrol edilmiş ve bilgisayar ortamında dökümleri yapılmıştır. Tablo 2.3’te birinci görüşmelere ilişkin bilgiler görülmektedir.

Tablo 2.3. *Okutmanlarla Yapılan Birinci Görüşmeler*

Katılımcılar	Tarih	Süre	Yer
Bekir	24.10.2014	39’	YDYO Çalışma Salonu
Selda	26.10.2014	46’ 18’’	Katılımcının Evi
Ash	26.10.2014	24’ 23’’	Araştırmacının Evi
Batuhan	26.10.2014	49’ 04’’	Katılımcının Evi
Demet	27.10.2014	36’ 32’’	YDYO Çalışma Salonu
Suna	27.10.2014	33’ 11’’	YDYO Çalışma Salonu
Öykü	30.10.2014	31’ 08’’	YDYO Çalışma Salonu
Ekin	30.10.2014	40’ 07’’	Katılımcının Ofisi
Eylül	02.11.2014	51’ 25’’	Araştırmacının Evi
Defne	03.11.2014	31’ 57’’	YDYO Çalışma Salonu
Hazal	04.11.2014	29’ 48’’	YDYO Çalışma Salonu
Ozan	05.11.2014	41’ 58’’	YDYO Çalışma Salonu
Egemen	06.11.2014	31’ 21’’	YDYO Çalışma Salonu

2.6.2. Gözlem

Gözlem tekniği araştırmacının katılımcıları kendi ortamlarında incelemesi, onların bakış açısını anlamaya çalışması bakımından özgün bir tekniktir. Gözlemler araştırmacının araştırma desenlenirken bilinmeyen fakat araştırmanın sorununun tam olarak anlaşılabilmesi için önem arz eden bazı noktaları ortaya çıkarmasına olanak sağlayabilmektedir (Mack vd., 2005, ss. 13-14). Gözlem genel olarak araştırmacının belirli ortamlarda, belirli bir zaman diliminde gözlenenlerin söyledikleri ve yaptıklarını izlemesi, kayıt tutması ve analiz etmesi süreçlerini kapsamaktadır. Bu yönüyle gözlem, katılımcıların görüşme, günlük gibi araçlar yoluyla yaptıklarını söyledikleri şeyleri ne ölçüde yaptıklarının belirlenmesine olanak sunmaktadır (Scott ve Morrison, 2005, ss. 167-168). Bu nedenle, araştırmada katılımcılardan görüşme yoluyla öğretimsel yeterlikler kapsamında kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin veriler toplandıktan sonra, bu yeterlikleri uygulama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gözlem tekniğinden yararlanılmıştır.

Gözlemler, katılım ve gözlem türüne göre, *tam gözlemci*, *katılımcı olmayan gözlemci*, *gözlemci olarak katılımcı* ve *tam katılımcı* olmak üzere dört türde incelenmektedir. Tam gözlemci türünde, araştırmacı çalışmadaki insanlar tarafından gözlenmez ve fark edilmez. Katılımcı olmayan gözlemci türünde, araştırmacı dışarıdan biri olarak çalışmaya katılır, insanlarla etkileşime girmeden uzaktan izleyip notlar alarak veri kaydını gerçekleştirir. Gözlemci olarak katılımcı türünde, araştırmacı sürece çalışma alanında katılır ve katılımcı rolü daha belirgindir. Bu durum araştırmacıya içeriden bir bakış açısı kazandırabilir, ancak araştırmacının etkinlikler esnasında veri kaydetmesi katılımcılarda rahatsızlık oluşturabilmektedir (Creswell, 2013, ss. 166-167). Tam katılımcı araştırmacı, tamamen devreye girerek gözlenen kişilerle ilgilenir ve bu insanlarla sıkı bir bağ kurar (Angrosino, 2007'den aktaran Creswell, 2013, s. 166). Bu sınıflamaya göre bu çalışmada araştırmacı için gözlemci olarak katılımcı rolü benimsenmiş, ancak araştırmacı da okutman olarak görev yapmakta olduğu için kendi ders programı nedeniyle gözlemlerin hepsine doğrudan katılamamıştır. Araştırmacının katılamadığı ders gözlemlerinde ise araştırmacı tarafından süreç hakkında gerekli bilgi ve eğitimin verildiği yardımcı gözlemcilerden destek alınmıştır. Araştırmacı bu şekilde tamamlanan gözlemler ile okutmanların sahip olduklarını düşündükleri yeterlikleri uygulamaya ne derece yansıttıklarını belirlemeye çalışmıştır.

Gözlemler öncesinde, daha önceden uzman görüşüne sunulmuş olan İngilizce öğretmen yeterlikleri aynen kullanılarak bir gözlem formuna (Ek-5) dönüştürülmüş ve gönüllü olan beş okutmanın her biriyle pilot gözlemler yapılmıştır. Pilot gözlem sürecine araştırmacı doğrudan katılmış ve gözlemler 24.11.2014–28.11.2014 tarihleri arasında kamera aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan kayıtlar ve doldurulan gözlem formları tez danışmanı ile birlikte incelenmiş ve herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Asıl gözlemler okutmanların istediği gün ve saatler belirlenerek 08.12.2014–29.12.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Asıl gözlemlerin tamamı Yabancı Diller Yüksekokulu yeni binasındaki dersliklerde yapılmıştır. Gözlemler öncesinde her bir okutmandan Gözlem Bilgilendirme ve Onay Formunu (EK-6) okuyup imzalamaları istenmiştir. Gözlemlerin bir kısmı araştırmacı, bir kısmı ise gözlem yapılan ders saatlerinin araştırmacının yürütmekte olduğu ders saatleri ile çakışması nedeniyle araştırmacı tarafından süreç hakkında bilgilendirilmiş üç kişi tarafından yapılmıştır. Bu kişilerden biri araştırmacı ile aynı kurumda çalışan bir İngilizce okutmanıdır. Diğer iki kişi ise daha önce hazırlık sınıfında okumuş, araştırmanın yapıldığı üniversitenin mühendislik fakültesine devam eden öğrencilerdir. Araştırmacı bu kişileri, yaptığı toplantılarla araştırmanın konusu, amacı, yöntemi ve araştırma süreçleri hakkında sözlü ve yazılı olarak bilgilendirmiş, gerekli kuramsal bilgileri vermiş ve kullanılacak araç gereçlere ilişkin uygulamaya yönelik bilgilendirmeler yapmıştır. Ayrıca, araştırmacı bu kişilerle gözlemler sonrasında görüşmeler yapmış ve sürece ilişkin detaylı olarak görüşlerini almıştır. Gözlemler esnasında kamera ile görüntü kaydı yapılmış ve gözlem formları ile notlar alınmıştır. Beş okutman ile toplam 31 saat 33 dakika 4 saniyelik video kaydı yapılmıştır. Gözlem yapılan her gün görüntü kayıtları ve gözlemcilerin aldığı notlar bilgisayar ortamına aktarılarak kontrol edilmiştir. Katılımcılardan Defne ile yapılan ilk gözlemlerde çeşitli teknik aksaklıklar yaşanması nedeniyle araştırmacı ve tez danışmanı bu katılımcı ile bir hafta daha ekstra gözlem yapılmasını uygun bulmuştur. Bu nedenle diğer dört okutman ile birer hafta, Defne ile iki hafta ders gözlemi yapılmıştır. Ekin ile ise gözlem yapılacak olan iki ders gününün birinde kar yağışı nedeniyle okulda tüm derslerin iptal edilmesinden dolayı yalnızca bir gün gözlem yapılabilmektedir. Tablo 2.4'te gözlem sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.4. Okutmanlarla Yapılan Gözlemler

Katılımcı	Tarih	Süre	Yer
Aslı	08.12.2014–10.12.2014	06.10.00	YDYO derslikleri
Öykü	16.12.2014 – 23.12.2014	05.37.19	YDYO derslikleri
Defne	15.12.2014 – 19.12.2014 22.12.2014 – 26.12.2014	05.51.18 05.48.58	YDYO derslikleri YDYO derslikleri
Selda	22.12.2014 - 26.12.2014	05.39.12	YDYO derslikleri
Ekin	29.12.2014	02.27.17	YDYO derslikleri

2.6.3. İkinci yarı yapılandırılmış görüşme

Birinci yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin derslerde yapılan gözlemler ile karşılaştırmalı analizi sonucunda ulaşılan bilgiler doğrultusunda ikinci yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. İkinci görüşmeler için okutmanların birinci görüşme verileri ve gözlem verileri incelenerek her bir okutman için ayrı sorular hazırlanmıştır. Bu görüşmeler ile okutmanların birinci görüşmeler ve gözlemler sonucunda ulaşılan verilere ilişkin görüşlerini almak, yeterlik algıları ve uygulamaları arasındaki uyum ve uyumsuzluklar hakkında yorumlarına ulaşmak amaçlanmıştır. Bu görüşmelerin de serbest bir şekilde yürütülmesi ve katılımcıların yorumuna açık olması gerektiğinden yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde yürütülmesi uygun bulunmuştur.

İkinci görüşmeler gerçekleştirilmeden önce, okutmanlara birinci görüşme dökümleri ve kendi gözlem kayıtları verilmiştir. Ayrıca okutmanlara gözlem görüntülerini izlerken göz önünde bulundurmaları istenen, bu araştırmanın odak noktalarını yansıtan bir form (Ek-7) verilmiştir. Katılımcı okutmanların birinci görüşmelerde sahip olduklarını ve uygulamaya yansıtıklarını belirttikleri bazı uygulamaları gözlem sürecinde yapmamış olmaları ve bu durumun onlara doğrudan sorulmasının doğru olmayacağından düşünülmesinden dolayı böyle bir uygulamanın yapılması araştırmacı ve tez danışmanı tarafından uygun bulunmuştur. İkinci görüşmeler 09.04.2015–08.07.2015 tarihleri arasında katılımcıların istediği yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler her bir görüşme sonrasında bilgisayar ortamına aktarılmış, kontrol edilerek dökümleri yapılmıştır. İkinci görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.5. Okutmanlarla Yapılan İkinci Görüşmeler

Katılımcı	Tarih	Süre	Yer
Öykü	09.04.2015	22''37''	Katılımcının ofisi
Ash	24.04.2015	16''	Katılımcının ofisi
Ekin	24.04.2015	29''	Katılımcının ofisi
Selda	14.05.2015	32'16''	Katılımcının ofisi
Defne	08.07.2015	32'47''	Katılımcının evi

2.6.4. Belge incelemesi

Belge incelemesi araştırılmak istenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgiyi kapsayan yazılı materyallerin incelenmesidir. Bu yöntem nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğini artırmak adına kullanılabilir. Belge incelemesi bir araştırmada tek başına kullanılabileceği gibi görüşme ve gözlemlerle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Görsel veriler, belgeler ve eserler gözlem ve görüşmelerin boyutunu genişletmeye yardımcı olur, ortaya atılan algıları destekler ve zenginleştirir (Glesne, 2011, s. 121). Araştırma sürecine kaynak oluşturabilecek verilerin belirlenmesi araştırma problemi ile ilişkilidir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar için ders kitapları, yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik dosyaları, öğrenci ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. yararlanılabilecek belgeler arasındadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 133; Goetz ve LeCompte, 1984'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 218). Öte yandan bu yazılı belgelerin yanı sıra video, fotoğraf, resim gibi görsel materyaller de nitel araştırmalarda kullanılabilen belgeler arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 219; Berg, 2001, s. 34).

Bu araştırmada belge incelemesi kapsamında öncelikle üniversitenin tarihçesine ilişkin bilgileri içeren elektronik dergi üniversitenin İnternet adresinden, yüksekokulun hazırlık sınıflarında araştırma kapsamına alınan Core Skills dersini yürütmekte olan okutmanların ders programları ile hazırlık sınıflarına ilişkin yönetmelik ve yönergeler yüksekokulun İnternet adresinden temin edilmiştir. Okutmanların ders programları gözlemlerin planlanmasında, elektronik dergi, yönetmelik ve yönergeler ise araştırmanın rapor kısmında kuruma ilişkin bilgilerin sunulduğu bölümde kullanılmıştır. Bu belgelere ek olarak gözlem verilerinin toplanması ve analizi sürecinde okutmanların

Core Skills derslerinde kullandıkları ders kitapları, çalışma kitapları, not defterleri, ekstra kaynak ve materyaller de incelenmiştir. Ayrıca araştırmacının araştırma sürecinde duygu ve düşüncelerini yazdığı günlükler ile araştırmacı ve yardımcı gözlemcilerin gözlemler sonrasında izlenimlerini yazdıkları notlar da verilerin analizi sürecinde yararlanılan belgeler arasındadır.

2.6.5. Araştırmacı günlükleri

Araştırma günlükleri araştırma boyunca araştırmacının duygu ve davranışlarına ilişkin öyküsel notların toplandığı bir yerdir. Araştırma günlükleri araştırmacının araştırma sürecinin neresinde olduğuna ilişkin düşüncelerini ve kendisini rahatsız eden konular üzerine düşüncelerini yazdığı, hayal kırıklıkların ifade ettiği ve yeni sorular ve stratejiler geliştirdiği yerdir (Glesne, 2011, ss. 104-105). Bu araştırmada da sürecin başından itibaren, alanyazın taraması ve belge incelemesi sürecinde, verilerin toplanması aşamasında görüşmeler ve gözlemlerin öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından günlükler yazılmıştır. Günlükler araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar, görüşme ve gözlemlere ilişkin izlenimler, yorumlar, duygu ve düşünceler, kararlar gibi bilgiler içermektedir. Araştırmacı günlükleri tez danışmanı ile de düzenli olarak paylaşılmış ve gerekli görüldüğü durumlarda verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi, verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesini, daha sonra verilerin kodlanması ve kodların birleştirilerek temaların oluşturulmasını ve son olarak veriyi çeşitli yollarla sunmayı içermektedir (Creswell, 2013, s. 180).

Bu araştırmada birinci araştırma sorusu kapsamındaki birinci yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi türlerinden tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Tümevarım analizinde toplanan veriler doğrultusunda önce kavramların oluşturulması, daha sonra verilerin bu kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve bu doğrultuda temaların belirlenmesi gerekmektedir. Tümevarım analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesi sonucu önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasına olanak sağlar. Bu analiz türünde veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört

aşamada analiz edilmektedir. Ancak bu aşamalar belirgin bir şekilde birbirinden ayrılmayabilir ve bazı aşamalar birlikte ele alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss. 259-260). Strauss ve Corbin (1990, ss. 102, 124, 145) verilerin kodlanmasında üç aşamadan söz etmektedir. Bu aşamalar; açık kodlama, eksenel kodlama ve seçici kodlamadır. Açık kodlamada veriler incelenerek benzerliklerine göre parçalara ayrılır ve kavramlar ortaya çıkarılır. Eksenel kodlamada veriler tekrar incelenerek belirlenen kavramlara göre alt kategorilere ayrılır. Son olarak seçici kodlamada kategori ve alt kategoriler tekrar ele alınarak ilişkiler belirlenir ve verilerin sunumu için teoriler oluşturulur. Bu aşamada yeni kodlar da oluşturulabilir. Bu çalışmada da birinci araştırma sorusu kapsamındaki veriler öncelikle bu aşamalarda kodlanmış, daha sonra temalara son hali verilmiş, son olarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin verilerin çözümlenmesinde öncelikle birinci görüşme kayıtları dinlenerek bilgisayar ortamında dökümleri yapılmıştır. Dökümler danışman tarafından kontrol edilerek doğrulukları onaylanmıştır. Görüşmelerin ses kayıtları ve dökümleri NVivo 10 programına yüklenmiştir. Bu program yoluyla birinci görüşmelerden elde edilen veriler önceden alanyazın taraması sonucu belirlenmiş olan İngilizce öğretmen yeterlikleri temel alınarak incelenmiş ve kodlanmıştır. Ancak kodlama sürecinde veriler doğrultusunda yeni kodlar da oluşturulmuştur. Daha sonra kodlar tekrar incelenmiş, kodlar arasındaki ilişkiler ve ortak yönler bulunmuş ve benzer kodlar bir araya getirilerek veriler kategorize edilmiştir. Oluşturulan temalar tekrar tekrar incelenerek bazı temalar bir üst tema altında toplanmıştır. Temaların oluşturulmasının ardından öncelikle veriler tekrar incelenerek kodlara ve temalara göre düzenlenmiş, ardından bulguların tanımlanması ve yorumu yapılmıştır. Veriler belirlenen tema ve kodlar altında birbiriyle ilişkilendirilerek belirli bir sistematik içerisinde tanımlanmış ve araştırmacının bulgulara ilişkin kendi görüşleri sunulmuştur. Veri analizinin her aşamasında araştırmacı bu çalışmanın danışmanlığını yürüten bir uzman ile birlikte çalışmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü soruları kapsamındaki gözlem ve ikinci yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenip yorumlanmasını içerir. Bu analiz türünde de veriler dört aşamada analiz edilir. Bu aşamalar; analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri düzenleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013,

s. 256). Bu araştırmada da gözlemler ve ikinci görüşmelerle ulaşılan veriler, daha önceden birinci görüşmelerin analizi sürecinde oluşturulan temalar doğrultusunda analiz edilmiştir.

Araştırmada öncelikle gözlem görüntüleri araştırmacı tarafından izlenerek dökümü yapılmıştır. Ardından görüntüler tez danışmanı ile tekrar izlenmiş ve dökümler kontrol edilmiştir. Bu işlemin ardından ikinci görüşme kayıtları dinlenerek araştırmacı tarafından dökümleri yapılmıştır. Yapılan dökümler kontrol edilmiş ve doğrulukları onaylanmıştır. Kontrol edilen gözlem ve ikinci görüşme dökümleri ile ikinci görüşme ses kayıtları NVivo 10 programına yüklenmiştir. Gözlem kayıtları veri boyutunun büyüklüğü nedeniyle bu programa yüklenememiştir. Ancak gereksinim duyulan durumlarda kayıtlar tekrar izlenerek kontroller sağlanmıştır. Gözlem ve ikinci görüşme dökümleri bu programda tekrar okunarak veriler önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenmiştir. Ardından gözlem ve ikinci görüşmelerle ulaşılan bulgular tanımlanmış ve araştırmacının bulgulara ilişkin yorumları sunulmuştur. Bulguların tanımlanması ve yorumu aşamasında gözlem ve ikinci görüşme bulguları birinci görüşme bulguları ile karşılaştırılmalı olarak sunulmuş ve ilişkili bir şekilde yorumlanmıştır. Bu bağlamda okutmanların sahip olduklarını düşündükleri yeterlikler hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular, bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarına ilişkin bulgular ve kendi gözlem kayıtlarını izledikten sonra kendi uygulamaları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular birbiriyle ilişkili olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

2.8. Araştırmanın İnanırdıcılığı (Trustworthiness)

Nitel araştırmada bir araştırmanın bilimsel alanyazına katkı sağlaması ve insan yaşamında karşılaşılan sorunlara çözüm getirmesinin yanı sıra araştırma sürecinin ve sonuçların açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması da gerekmektedir. Araştırmacının ulaşılan bulguların gerçeğliğini, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğini ve verilerin toplanması ve sonuçlara ulaşılmasında nesnel bir yaklaşım benimsendiğini kanıtlaması gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 299). Bu bağlamda, araştırmanın inandırdıcılığı ve aktarılabilişliğini sağlamak amacıyla araştırmacının başvurabileceği çeşitli stratejiler belirlenmiştir ancak her araştırmada bu stratejilerin hepsini kullanmak gerekmebileceği vurgulanmaktadır (Glesne, 2011, s. 66). Bu araştırmada da Cresswell (1998, ss. 201-203)'in vurguladığı stratejiler kapsamında inandırdıcılığı artırmak adına bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle

araştırmacının araştırmının yapıldığı kurumda uzun süredir çalışıyor olması katılımcılar açısından araştırmada güven ortamının oluşturulmasına büyük katkı sağlamıştır. Bu durum katılımcıların görüşmelerde içten ve açık olmalarına yardımcı olmuş, verilerin gerçekliğine ve inandırıcılığına katkı sağlamıştır. Ayrıca araştırmacının kurum kültürüne aşina olması, araştırma kapsamına alınan dersi kendisinin de yürütüyor olması gibi durumlar içsel bir bakış açısı sağlamıştır. İkinci olarak araştırmının bütün aşamalarında çeşitleme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında görüşme, gözlem, belge incelesi gibi çeşitli veri toplama yöntemlerine başvurulmuş, ayrıca verilerin analizinde de tümevarım analizi ve betimsel analiz olmak üzere iki farklı analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında birinci ve ikinci görüşmelerin dökümleri katılımcılarla paylaşılarak katılımcı onayı sağlanmıştır. Eksik kalan ya da tam olarak anlaşılabilen veriler için katılımcıların tekrar görüşleri alınmıştır. Ayrıca gözlem kayıtları da katılımcılarla paylaşılmış ve araştırmacının gözlemlerin değerlendirilmesinde temel aldığı noktalar da katılımcılarla paylaşarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma ortamı ve katılımcılar detaylı bir şekilde tanıtılmış, verilerin betimlenmesi aşamasında ise ayrıntılı bir değerlendirme yapılmış, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş, okuyucunun araştırma bağlamını tam olarak anlayabileceği bir yazım şekli benimsenmiştir. Ayrıca, birinci görüşme bulguları, gözlem bulguları ve ikinci görüşme bulguları birbiriyle ilişkilendirilerek sunulmuş ve yorumlanmıştır. Böylece süreçlerin birbirinden kopuk olmaması ve okuyucunun bulguları kolayca anlamlandırabilmesi amaçlanmıştır. Son olarak araştırmının bütün aşamalarında dış denetim sağlanmıştır. Bu amaçla öğretici yeterliklerinin alanyazın kapsamında belirlenmesinde, bu yeterlikler doğrultusunda görüşme sorularının ve gözlem formunun hazırlanmasında tez danışmanı onayı alınmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme kayıt ve dökümleri ile gözlem kayıt ve dökümleri danışman tarafından kontrol edilmiş, araştırmacı günlükleri ve veri toplama sürecinde alınan notlar da değerlendirilmiştir. Verilerin analiz sürecinde kodlama ve temalandırmalar tez danışmanı ile yapılmış, ayrıca birinci uzmandan görüş alınmış ve ilgili alanyazın incelenmiştir.

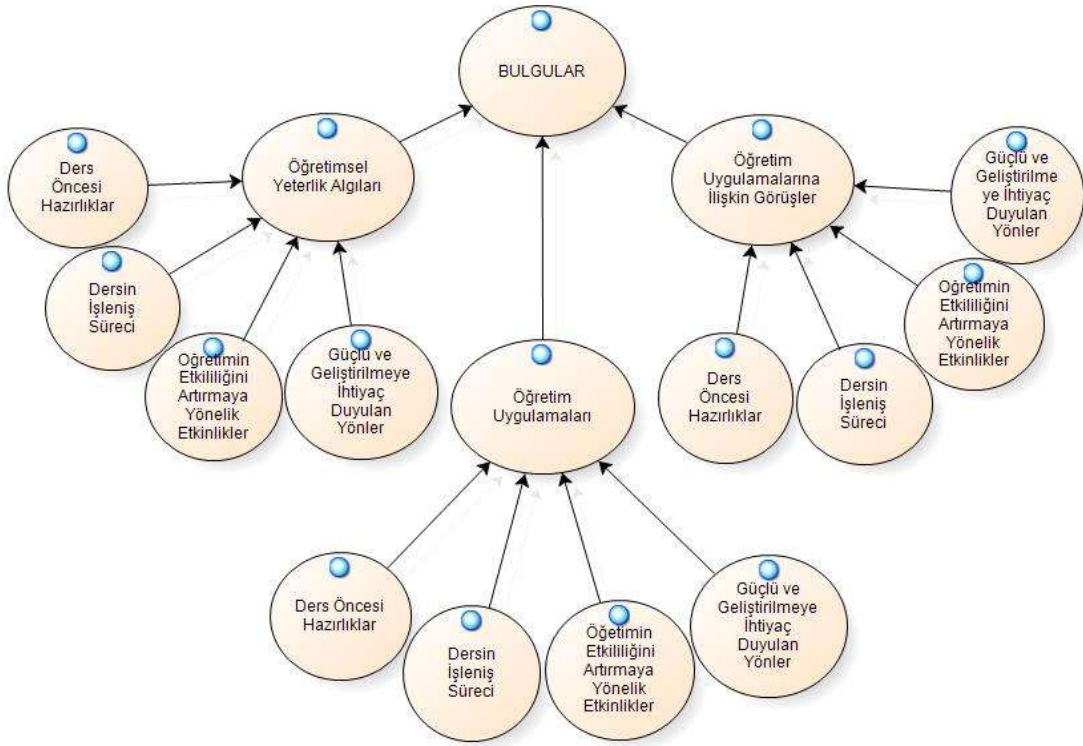
2.9. Araştırma Etiği

Bütün araştırmalarda bazı etik kurallar ve ihlal edilmemesi gereken ilkeler vardır. Bu ilkeler; bilinçli onay, aldatmama, gizlilik-özel hayata saygı ve doğruluktur

(Christians, 2005, ss. 144-145). Bu araştırmada da bu ilkeleri ihlal etmemek adına önlemler alınmıştır. Öncelikle, araştırmanın yapılabilmesi için Anadolu Üniversitesi etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği DPÜ’de yazılı ve sözlü olarak gerekli izin alınmıştır. Verilerin toplanmasına başlamadan önce katılımcılar sözlü ve yazılı olarak araştırmanın kapsamı ve katılımcıların hakları konularında bilgilendirilmiş, araştırmanın herhangi bir sürecinde araştırmadan ayrılma haklarının olduğu açıklanmıştır. Katılımcıların hem sözlü hem de yazılı olarak gönüllü olduklarına dair onayları alınmış, bilgilendirme ve onay formları okutulup imzalatılmıştır. Ayrıca gözlem sürecinde araştırmacıya yardımcı olan yardımcı gözlemciler de hem sözlü hem yazılı olarak bilgilendirilmiştir. Gizlilik ilkesinin korunması adına veriler araştırmacı ve uzmanlar haricindeki kişilerle paylaşılmamış, katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve takma isimler kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında tez danışmanı ve birinci uzman ile birlikte çalışılarak verilerin doğru bir şekilde yansıtılması sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce okutmanlarının öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarının belirlenmesidir. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgular ve yorumları sunulmuştur. Araştırma bulguları Şekil 3.1’de görüldüğü gibi birinci görüşmeler kapsamında “okutmanların öğretimsel yeterlik algıları”, gözlemler kapsamında “okutmanların öğretim uygulamaları” ve ikinci görüşmeler kapsamında “okutmanların uygulamalarına ilişkin görüşleri” temaları ile sunulmuştur.



Şekil 3.1. Araştırma Bulguları

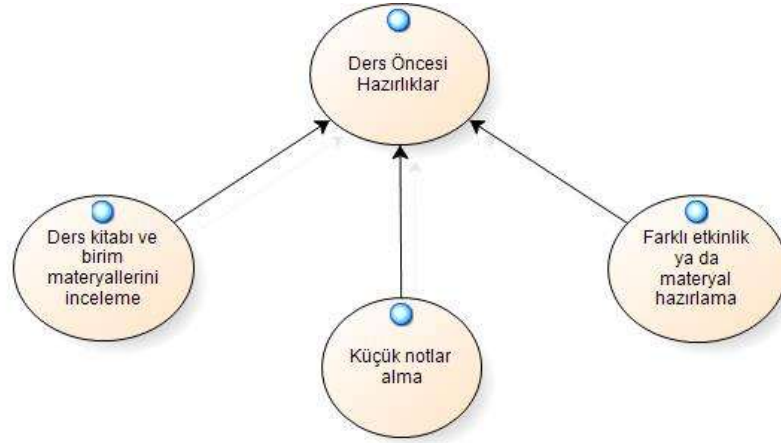
3.1. Okutmanların Öğretimsel Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada ilk olarak İngilizce okutmanlarının öğrenme öğretme sürecine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen birinci görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgular, ders öncesi hazırlıklar, dersin işleniş süreci (dersin giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri), öğretimin

etkililiğini artırmaya yönelik etkinlikler, güçlü ve geliştirilmeye gereksinim duyulan yönler temaları altında sunulmuştur.

3.1.1. Okutmanların ders öncesi hazırlıklara ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan okutmanlara Core Skills dersi öncesinde ne tür hazırlıklar yaptıkları sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların verdiği yanıtlar “ders kitabı ve birim materyallerini inceleme”, “küçük notlar alma”, “farklı etkinlik ya da materyal hazırlama” temaları altında açıklanmıştır. Okutmanların ders öncesi hazırlıkları Şekil 3.2’de görülmektedir.



Şekil 3.2. Okutmanların Ders Öncesi Hazırlıkları

3.1.1.1. Ders kitabı ve birim materyallerini inceleme

İngilizce okutmanlarının ders öncesindeki hazırlıkları arasında en sık tekrarlanan görüşün ders kitabı ve birim materyallerini inceleme olduğu belirlenmiştir. Burada ders kitabı ile kastedilen, öğretim yılı başında hazırlık sınıflarında kullanılmasına karar verilen “Face to Face” adlı kitaptır. Bu kitap ile birlikte kitabın “Teacher’s Book” adındaki Öğretmen Kitabı ve “Workbook” adındaki Çalışma Kitabı da kullanılmaktadır. Öğretmen Kitabı öğretmenlere kitabın kullanımıyla ilgili yardımcı bilgiler sağlayan bir kitaptır. Çalışma Kitabı ise öğrencilerin ders kitabında öğrendikleri konulara ilişkin çalışmalar yapmalarına olanak sağlayan bir materyaldir. Bu temada adı geçen birim materyalleri ise Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde bulunan Materyal Geliştirme Biriminin her hafta işlenecek konuları desteklemesi amacıyla düzenli olarak gönderdiği

ekstra materyalleri kapsamaktadır. Bu materyaller işlenecek konunun içeriğine göre görsel materyaller, işitsel materyaller ya da çalışma kağıdı şeklinde olabilmektedir.

Araştırmaya katılan 13 okutmandan 12'si ders öncesinde hazırlık yaparken ders kitabını, Öğretmen Kitabı'nı ve birim materyallerini incelediğini belirtmiştir. Okutmanlardan sekizi kitabı ve birim materyallerini olduğu gibi incelediklerini belirtirken, üç okutman çeşitli ekleme çıkarma gibi düzenlemeler yaptıklarını, bir okutman da kitabın bu ders kapsamında olmayan diğer bölümlerini de incelediğini ifade etmiştir. Derse hazırlık sürecinde kitabı ve birim materyallerini incelediğini belirten okutmanlardan Egemen konuyla ilgili görüşünü şu sözlerle ifade etmektedir: *“O hafta işleyeceğim konuları üniteleri kitapları gözden geçiriyorum. Ekstra materyaller varsa onları gözden geçiriyorum”*. Kitaptaki konuyu incelemekle birlikte ihtiyaca göre bazı kısımları değiştirdiğini ve düzenlediğini ifade eden okutmanlardan Bekir bu durumu *“anlatacağım konulara bakıp, uı acaba eklemem gereken bir şeyler var mı diye... şuna kaç dakika veririm, bunu nasıl yaparım, burada değiştirmem gereken bir şey var mı”* sözleriyle ifade ederken, Selda *“Teacher’s Book’u kullanıyorum. Onun yanında Students’ Book’a göz atıyorum. İu hangi sırayı izleyeceğimi, aa hangi kısımları omit edeceğimi, atacağımı u şey yapıyorum, ayarlıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan Hazal ders öncesi hazırlıklarını *“öncelikle kitabın ya da ünitenin A ve B bölümünde ne işlenmiş ona bakıyorum”* sözleriyle dile getirmiştir. Burada okutmanın A ve B bölümleri şeklinde bahsettiği bölümler, Dumlupınar Üniversitesi hazırlık sınıflarında kullanılan ders kitabının her bir ünitesinin ilk iki bölümünü ve Language Focus dersinde kazandırılması gereken içeriği kapsayan bölümlerdir. C ve D bölümleri ise Core Skills dersi kapsamında öğretilen bölümlerdir. İçerik olarak da Core Skills dersinde öğretilen konuların çoğunlukla Language Focus dersinde öğretilen dil bilgisi ve kelime yapılarının kullanımına yönelik olduğu söylenebilir. Bu durumda Language Focus dersi konularının çoğunlukla Core Skills dersi için temel oluşturması ve bu nedenle daha önce öğretiliyor olması beklenmektedir. Bu nedenle Hazal Core Skills dersine hazırlık yaparken diğer dersin konularını içeren bölümlere de baktığını belirtmektedir.

3.1.1.2. Küçük notlar alma

Okutmanlardan 11'i ders öncesi hazırlıkları kapsamında kitaba ve birim materyallerine bakmakla birlikte aynı zamanda küçük notlar aldıklarını ifade

etmişlerdir. Bu hazırlıkları altı okutman küçük kâğıt ya da deftere notlar alarak, üç okutman kitabın üstüne notlar alarak, iki okutman ise kitaptaki alıştırmaların çözümlerini yazarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Küçük kâğıtlara notlar aldığını belirten Aslı bu durumu “...notlar alıyorum evet. Yani kitabın üstüne küçük postitler yapıştirarak hani bu aktiviteden sonra bunları söyleyebilirim gibi küçük şeyler oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öykü ise “Hatırlatma notları tutuyorum. Yani küçük notları akıl defterime notlar alıyorum.” ifadesiyle ayrı bir deftere notlar aldığını belirtmiştir. Öte yandan, Selda kitabın üstüne notlar aldığını “daha çok işte bilhassa Students’ Boook’un üstünde yapıyorum işte şu kısmı at şu kısmı ilave et ya da işte orada not düşünüyorum işte şu kaynaktan aldığın şu bölümü kullan diye” sözleriyle ifade etmiştir. Hazal ise derse hazırlanırken kitaptaki soruların çözümlerini yazdığını “önce soruları kendim çözüyorum, gerekirse üzerine not alıyorum yazıyorum cevaplarını.” şeklinde ifade etmiştir. Burada Hazal’ın soruları çözmek ifadesiyle kastettiği uygulama, ders kitabında öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla sunulmuş olan alıştırmaların çözümlerine ilişkin notlar almaktır.

3.1.1.3. Farklı etkinlik ya da materyal hazırlama

Ders öncesi hazırlıklar kapsamında okutmanlardan sekizi kitaba bakmakla birlikte ders kitabı ve birim materyalleri dışında farklı etkinlikler ya da materyaller hazırladıklarını belirtmişlerdir. Okutmanların ifadelerinden bu etkinlik ve materyalleri dersi daha eğlenceli ve etkili hale getirmek amacıyla hazırladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca okutmanlar öğrencilerin konuyu tam olarak anlayabilmeleri için kitap ve birim materyallerinin yetersiz kaldığını düşündükleri durumlarda bu tür hazırlıklar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Dersi daha ilgi çekici hale getirecek materyaller hazırlayarak derse götürdüğünü dile getiren Aslı bu durumu “konularla ilgili öğrencileri eğlendirecek videolar var mı, onlara bakıyorum.” sözleriyle ifade ederken Bekir de benzer bir amaçla bu uygulamayı yaptığını “şimdi her ders yaptığım gibi bu derse girerken de öncelikle bir kitapta olmayan şey warm up’tır (dikkati çekme). Acaba nasıl bir warm up yapabilirim diye düşünüyorum. Bunun için de genelde resim veya video her zaman tercihim, film fragmanları, bu tür şeyler kullanmayı tercih ediyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan öğrencilerin öğrenmelerini daha etkili bir hale getirmek amacıyla ve öğrencilerin zayıf olduğu noktalara ilişkin bu tür hazırlıkları yapmak durumunda kaldıklarını belirten okutmanlardan Selda bu durumu “öğrencilerin

zayıf kalabileceği ya da pratiğinin eksik olabileceği kitaptaki yerlere yönelik aktiviteler buluyorum başka kaynaklardan.” şeklinde açıklarken, Batuhan ise *“yetersiz olduğunu gördüğüm, düşündüğüm yerlerde öğrencileri konuşturmaya yönelik sınıf içinde group work (grup çalışması) veya pair work (ikili çalışma) şeklinde çalışmalarına yönelik materyaller hazırlıyorum önceden.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Okutmanların ders öncesindeki hazırlıkları kapsamında ayrıca ders öncesinde yazılı plan hazırlayıp hazırlamadıkları sorusu da yöneltmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar araştırmaya katılan okutmanların tamamının ders öncesinde yazılı bir ders planı hazırlamadığını ortaya koymuştur. Bunun nedeni sorulduğunda ise ders planının kısıtlayıcı olduğunu düşündükleri, derste planlanan durumlar değişebildiği için detaylı planlar hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ders planı hazırlamanın daha çok Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarına özgü olduğu da belirtilen görüşler arasındadır. Örneğin Aslı'nın *“çok plan yapmıyorum çünkü derste değişebiliyor durumlar.”* ifadesi ve Ekin'in *“sınıfın atmosferine göre o anki duruma göre alternatiflerimi geliştirmeyi tercih ediyorum bir nevi doğaçlama yani.”* ifadesi ders planının dışına çıkılmayacağı şeklinde bir algılarının olduğunu, bu nedenle ders planı hazırlamayı tercih etmediklerini düşündürmektedir. Öte yandan, Eylül'ün *“daha önceden Milli Eğitim'de çalışmışlığım var. Orada evet böyle standart bir uu bir tuttuğumuz klasörümüz dosyamız vardı ve oradan uyguluyorduk ama burada hazırlık biriminde böyle saat saat dakika dakika hangi saat hangi dakika ne yapacağıma dair bir plan uygulamıyorum.”* ifadesi ders planı hazırlamanın yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yapılan bir uygulama olduğu, yükseköğretim düzeyinde ise böyle bir uygulamaya gerek olmadığı şeklinde bir algısının olduğunu göstermektedir.

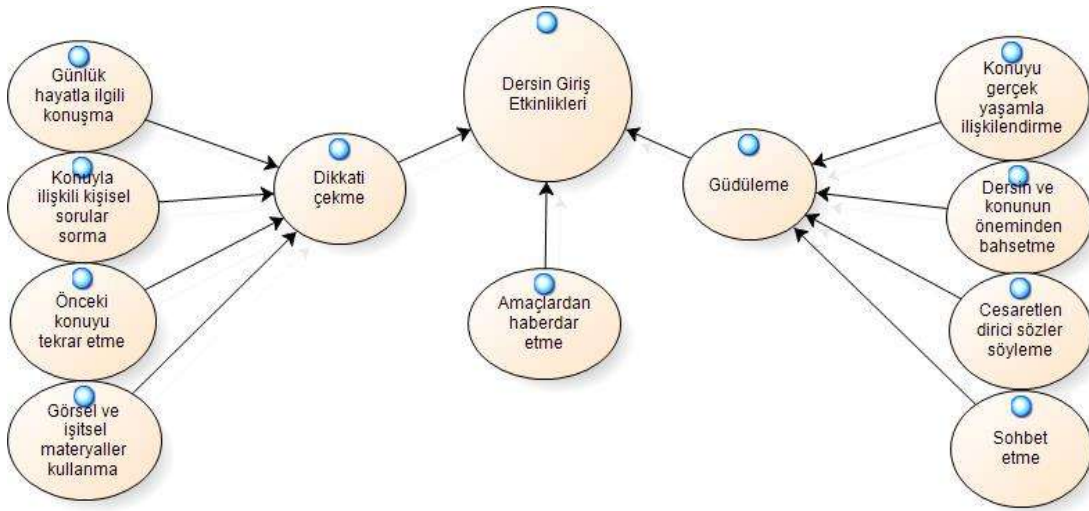
Sonuç olarak, İngilizce hazırlık derslerini yürüten okutmanların tamamına yakınının ders öncesi hazırlık aşamasında ders kitabını ve birim tarafından gönderilen materyalleri inceledikleri aynı zamanda da kitabın üzerine ya da küçük kâğıtlara dersin işlenişine ilişkin notlar aldıkları ve kitap ve birim materyalleri haricinde farklı kaynakları inceleyerek var olan materyallerin yetersiz olduğunu düşündükleri noktalara ilişkin, öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini desteklemeye yönelik ekstra materyaller hazırladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte okutmanların tamamının hazırlık sürecine ilişkin olarak yazılı bir plan hazırlamadıkları da ulaşılan bulgular arasındadır.

3.1.2. Okutmanların dersin işleniş sürecine ilişkin görüşleri

Okutmanların dersin işleniş aşamasında yaptıklarını ifade ettikleri uygulamalara ilişkin görüşleri “dersin giriş etkinlikleri”, “dersin gelişme etkinlikleri” ve “dersin sonuç etkinlikleri” temaları altında toplanmıştır.

3.1.2.1. Dersin giriş etkinliklerine ilişkin görüşler

Okutmanların dersin giriş aşamasında yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla konuya ilgi çekmek, konuyla ilgili güdülemek ve dersin amacıyla ilgili bilgilendirmek adına neler yaptıkları sorulmuştur. Okutmanların bu sorulara verdikleri yanıtlardan ulaşılan temalar Şekil 3.3’te görüldüğü gibi “dikkati çekme”, “güdüleme” ve “amaçlardan haberdar etme” şeklindedir.



Şekil 3.3. Dersin Giriş Etkinlikleri

3.1.2.1.1. Dikkati çekme

Dersin giriş aşamasında konuya dikkati çekme kapsamında okutmanlar tarafından en sık tekrarlanan görüş günlük hayatla ilgili konuşma olmuştur. Bu görüşü konuyla ilişkili kişisel sorular sorma, önceki konuyu tekrar etme ve görsel işitsel materyaller kullanma görüşleri izlemiştir. Okutmanlardan 11’i günlük hayatla ilgili konuşmalar kapsamında konuyla ilişkili hikâye ya da kendi anılarını anlattıklarını, öğrencilerin günlük hayatlarına ilişkin sohbet ettiklerini, güncel olayları konuştuklarını ve konuyla ilişkili yaşamdan örnekler verdiklerini vurgulamışlardır. Okutmanlardan altısı konuyla

ilişkili hikâye ya da kendi anılarını anlattıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda dört okutman kendi başlarından geçen olayları sınıfta paylaştıklarını, bir okutman konuyla ilgili herhangi bir hikâyeyi anlattığını, bir okutman ise gerçek olmayan hikâyeler ürettiğini ifade etmiştir. Örneğin okutmanlardan Bekir kendi anılarından bahsettiğini *“Her şeyin hani kişisel ve gerçek olmasına dikkat ediyorum. Hiçbir şey bulamadım mı da bir anımı şunumu bunumu... en sevdiğim şeydir bu warm up'ta yaptığım bir şeyleri anlatırım hep.”* sözleriyle dile getirirken, benzer şekilde Aslı da *“mesela konuyla ilgili tatil konusu olsun işte yaz tatilinde şuradaydım şu gibi şeyler oldu.”* ifadesiyle anılarını derste işleyecekleri konuyla ilişkilendirerek anlattığını belirtmiştir. Defne ise hikâyeler anlattığını *“konuyla ilgili anahtar kelimeler üzerinden... bir hikaye olabilir, daha çok günlük hayatlarında karşılaştıkları şeylerle ilişkilendirerek”* sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Eylül, konuyla ilişkili gerçek olmayan hikâye ya da anılar üreterek giriş yaptığını *“kendimden yola çıkıyorum genelde ben hiç benimle alakası olmayan, yaşamadığım anılar da yaşanmış gibi gösterilebiliyor. İium o konuya bağlı olup böyle bağlı olan kendimce uydurabileceğim yaratıcılığımı kullanabileceğim esprili bir... bir şey bulmaya çalışıyorum. Kendim yaşamışım gibi anlatıyorum. Bir akrabamın bir arkadaşımın başına gelmiş gibi bir şekilde giriş yapabiliyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Günlük hayatla ilgili konuşma kapsamında okutmanlardan beşi öğrencilerin günlük hayatlarına ilişkin sohbet ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sohbetler kapsamında dört okutman konudan bağımsız olarak öğrencilerin dikkatini çekmek ve ders başında onları rahatlatmak adına yaptıkları uygulamalardan bahsederken bir okutman ise öğrencilerin işlenecek konuyla da ilişkilendirerek günlük hayatlarıyla ilgili konuşmalarını sağladığını belirtmiştir. Örneğin Hazal'ın *“günlük hayattan falan böyle önce bir konuşuyoruz”* ifadesi işlenecek konudan bağımsız olarak öğrencilerle sohbet ettiği bulgusuna örnek niteliğindedir. Ozan da benzer bir uygulamayı Türkçe olarak yaptığını *“o günkü güncel konulardan bahsederek ne yaptınız ne ettiniz diye daha çok Türkçe bir giriş”* sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Defne'nin *“konuyla ilgili günlük hayatlarından eee giriş yaparım”* ifadesinden işlenecek konuyu ve öğrencilerin günlük yaşamlarını ilişkilendirerek bir konuşma ortamı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Okutmanlardan üçü dersin başında dikkat çekme uygulaması olarak günlük hayatla ilgili konuşma kapsamında güncel olaylardan bahsettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Demet *“güncel şeylerden u işte diyelim haberlerle ilgili bir konuşma olması gerekiyor. Onunla ilgili önce işte güncel haber nelerdir bilen var mı? Ya da işte o güne*

hakikaten bomba gibi düşmüş bir şey varsa onu açarım, konuyu” ifadesiyle dile getirirken benzer şekilde Selda da “onlarla birkaç konu hakkında güncel şeylerle ilgili sohbet ediyoruz” sözleriyle dersin giriş aşamasında güncel olaylarla ilgili öğrencilerle konuştuğunu belirtmiştir. Okutmanlardan ikisi ise dikkat çekmek amacıyla günlük yaşamla ilgili konuşmalar kapsamında konuyla ilişkili yaşamdan örnekler verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Öykü’nün “örneklerle renklendiriyorum. Kendimden örnek verebilirim başka gerçek bir örnek de olabilir konuyu daha öğrencilere aşina kılmak için” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Konuya ilgi çekme kapsamında okutmanların belirttikleri görüşler arasında en sık tekrarlanan ikinci görüş konuyla ilişkili kişisel sorular sorma olmuştur. Okutmanlardan sekizi dersin giriş aşamasında öğrencilerin konuya ilgisini çekmek amacıyla onlara konuyu dikkate alarak kişisel sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Bu uygulamayı okutmanların altısı konuyla ilişkili olacak şekilde öğrencilere onların kendi hayatlarına dair sorular sorarak yaptıklarını belirtirken iki okutman da ilk olarak konuyla ilgili Türkçe bir giriş yaptıklarını ve daha sonra öğrencilere sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Hazal konu kapsamında kişisel sorular sorduğunu “*Past Tense anlatıyorsam işte ‘did you do your homework?’ diye başlıyorum hani... Önce bir o... o gün işleyeceğim konuyla ilgili birkaç soru soruyorum.*” ifadesiyle açıklarken, Aslı da “*onlara hiç tatile gittiniz mi, en sevdiğiniz tatil hangisi gibi sorularla konuya ilgilerini çekebiliriz.*” sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan Ekin’in “*Türkçe konuşarak bir uyandırırım çocukları bu konuyla ilgili neler biliyorlar diye. Sonra yavaş yavaş İngilizceye dönerek kendimle ilgili örnek... Sonra onlardan ufak tefek örnekler duymak isterim, ‘sende de böyle mi, senin başka bir deneyimin var mı’ diye*” ifadesi konuyla ilgili ilk olarak kendisinin Türkçe giriş yaptığını, daha sonra öğrencilere sorular sorduğunu göstermektedir. Sonuç olarak okutmanların büyük bir kısmının dersin giriş aşamasında konuya ilgi çekmek adına öğrencilere konu kapsamında kendi hayatlarına yönelik sorular yönelttikleri bazı okutmanlarınsa öncelikle konu kapsamında Türkçe olarak kısa bir konuşma yaptıktan sonra öğrencilere bu soruları sordukları görülmektedir.

Dersin giriş aşamasında konuya dikkati çekmek adına okutmanlardan ikisi de önceki konuyu tekrar ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Hazal bu konudaki görüşünü “*öncesinde bir tekrarla başlıyorum.*” ifadesiyle dile getirirken, benzer şekilde Egemen “*bir önceki konudan genellikle bir önceki konudan, şu an kullandığımız kitaplar da*

buna yönelik zaten, bazı hatırlatmalar yapıyorum. Öğrencilere sorular soruyorum onlarla alakalı.” sözleriyle dersin giriş aşamasında dikkat çekme uygulaması olarak bir önceki konuyu kısaca tekrar ele aldığını belirtmiştir.

Okutmanlardan ikisinin konuya ilgi çekmek amacıyla yaptığı diğer bir uygulama da görsel ve işitsel materyaller kullanmadır. Dikkat çekmek amacıyla görsel ve işitsel materyaller kullandığını belirten okutmanlardan Bekir bu durumu *“Acaba nasıl bir warm up yapabilirim diye düşünüyorum. Bunun için de genelde resim veya video her zaman tercihim, film fragmanları, bu tür şeyler kullanmayı tercih ediyorum.”* sözleriyle anlatırken, diğer taraftan Selda *“videolarla başlatılabilir, ya da şarkılar öğrencilerin ilgisini çekecek”* şeklinde dile getirmiştir. Bu bulgulara göre okutmanların az bir bölümünün görsel ve işitsel materyallerin dersin giriş aşamasında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik olarak kullandıkları görülmektedir.

Okutmanların dersin giriş aşamasında yaptıklarını ifade ettikleri dikkati çekme uygulamalarının yanı sıra iki okutman her dersin girişinde bu tür bir uygulama yapmadığını, bazı durumlarda dikkat çekme uygulaması yapmadan doğrudan işlenecek konuya giriş yaptığını belirtmiştir. Selda bu durumu *“her zaman böyle şey iii natural doğal bir iii ss... warm up olmuyor bazen A1 düzeyinde.”* şeklinde ifade ederken, Aslı *“Her derste tabi mümkün olmuyor, konudan konuya değişiyor... Bir de bazen bazı konuları hızlı işlememiz gerektiği için direkt derse başlıyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu iki görüşe göre konuya dikkat çekme adına yapılacak etkinliklerin konunun içeriğine ve düzeyine göre değiştiği anlaşılmaktadır. Ayrıca derse ayrılan sürenin de bu uygulamayı yapıp yapmama konusunda belirleyici olduğunu söylemek mümkündür.

3.1.2.1.2. Güdüleme

Okutmanların dokuzu dersin girişinde öğrencileri konuya güdülemek amacıyla yaptıkları uygulamalardan bahsetmişlerdir. Okutmanlar dersin girişinde konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirerek, dersin ve konunun öneminden bahsederek, teşvik edici sözler söyleyerek ve sohbet ederek öğrencileri güdülemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlardan beşi konuyu gerçek yaşamla ilişkili bir şekilde sunarak konuya yönelik istek uyandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Suna *“sanki İngilizce işleniyormuş değil de atıyorum futboldan bahsediyormuş gibi hissettikleri zaman kendilerini, onun kelimelerini öğretirken... daha çok ilgilerini çekiyor. Daha*

motivasyonlarının yüksek olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle işlenen konuyu öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve gerçek yaşama ilişkin yönlerini vurgulayarak ele aldığı zaman öğrencilerin daha çok güdülendiğini düşündüğünü belirtmiştir. Öte yandan Ekin öncelikle kendi deneyimlerine ilişkin örnekler vererek öğrencileri kendi yaşantılarını paylaşmaya teşvik ettiğini ve konuya yönelik istek uyandırmaya çalıştığını *“ben kendi deneyimimi paylaşınca onlarda kendi deneyimlerini paylaşma yönünde bir heves uyandırdığımı düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu görüşlerden okutmanların gerçek yaşamla bağlantı kurmaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin daha istekli olmalarını sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirmeye ek olarak okutmanların öğrencileri güdülemek adına yaptıklarını ifade ettikleri bir diğer uygulama da dersin ve konunun öneminden bahsetmedir. Okutmanlardan ikisi bu bağlamda İngilizcenin, öğrenecekleri konunun ya da üzerinde durdukları becerinin onlar için öneminden bahsettiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin Batuhan’ın *“bazılarını mesleklerinden gelecekte yapacakları şeylerden bahsederek sene başında yaptığım güdülemeyi yapmak tekrarlamak zorunda kalıyorum... İngilizcenin size gelecekte kazandıracakları şeklinde.”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca *“öğrencilere yurt dışında karşılaşılabilecekleri ve bu tür bu konuyu bilmezlerse ne tür zorluklar yaşayabileceklerini göstererek o tür örnekler anlatarak eee güdüleme yapmaya çalışıyorum.”* sözleriyle de öğrenilecek konunun öğrencilere sağlayacağı yararlarından söz ederek onları derse güdülemeye çalıştığını ifade etmiştir. Benzer biçimde Defne’nin *“Konuşmadıkları zamanlarda işte konuşma becerisini geliştirmelerinin onlar için neden önemli olduğunu anlatmaya çalışıyorum.”* sözleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Defne ayrıca güdüleme kapsamında öğrencilere cesaretlendirici sözler söylediğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Defne *“ellerimi çırpıp ‘are you ready?(hazır mısınız)’ gibi onları canlandırmaya çalışarak”* sözleriyle beden dilini de kullanarak onları derse güdülemeye çalıştığını ifade etmiştir. Son olarak iki okutman da dersin girişinde öğrencilerle sohbet ederek onları güdülemeye çalıştığını ifade etmiştir.

Dersin girişinde yaptıkları güdüleme uygulamalarından söz eden okutmanlar haricindeki okutmanlar ise bu soruya net bir cevap vermemişlerdir. Bu okutmanlardan bazıları dersin girişinde ziyade süreçte güdüleme uygulamaları yaptıklarını belirtirken bazıları da motivasyon durumunun işlenecek olan konuyla ilişkili olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Okutmanlardan biri ise bazı durumlarda böyle bir uygulama

yapmadığını net bir şekilde ifade etmiştir. Selda *“hani direkt çok böyle yapay bir konuya eğer biraz zor olabilir. O konuda çok şey olmayabilir, yapmıyorum.”* sözleriyle konunun yapısına bağlı olarak kimi zaman güdüleme uygulaması yapmanın zor olduğunu ve böyle durumlarda bu uygulamayı yapmadan konuyu anlatmaya başladığını ifade etmiştir. Okutmanın bu görüşüne benzer şekilde bazı okutmanlar hazırlık sınıfına gelen öğrencilerin İngilizceyi öğrenmek anlamında çok da istekli olmadıklarını ve bu anlamda onları güdülemenin oldukça zor olduğunu da dile getirmişlerdir. Örneğin Aslı *“Motivasyon... yani motivasyon biraz zor oluyor açıkçası. Öğrencilerin ilgisini çekmek her zaman kolay olmuyor. Zaten çoğu öğrenci isteksiz oluyor.”* sözleriyle bu görüşünü dile getirmiştir. Suna da benzer şekilde *“Yani self motivated(kendini motive eden) değil bizim öğrencilerimiz, dışarıdan motiva... motivation almaları gerekiyor.”* ifadesiyle öğrencilerde istek olmadığını ve bu isteği dersin öğreticileri olarak kendilerinin oluşturmak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Öte yandan Batuhan *“Ahh güdüleme olayı...öğrencilerle...en.. en.. en büyük problemim o. Çünkü Core Skills dersine girdiğim öğrenciler akşam grubu öğrencileri, ikinci öğretim öğrencileri ve derse geldiklerinde zaten motivasyonları sıfır. Yani biz niye buradayız gibi bir düşünceleri va... oluyor.”* sözleriyle öğrencileri derse güdülemek konusunda yaşadığı sorunu dile getirmiştir. Burada okutmanın ikinci öğretim öğrencilerinin ders saatlerinin geç olmasından dolayı derse geldiklerinde motivasyonlarının oldukça düşük olduğunu ve onları güdülemenin daha da zorlaştığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu ifadelere bakıldığında okutmanların bir kısmının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik istekli olmadıklarını ve öğrencileri derse yönelik güdülemenin oldukça zor olduğunu düşündüğü görülmektedir.

3.1.2.1.3. Amaçlardan haberdar etme

Okutmanlardan dokuzu dersin giriş aşamasında öğrencileri dersin amaçlarından haberdar ettiğini ifade etmiştir. Okutmanlar bu bilgilendirmeyi çeşitli yollarla yaptıklarını, örneğin bazı okutmanlar doğrudan amaçları söylemeyi tercih ederken bazıları öğrencilerin tahmin etmesini istediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra bazı okutmanların da amaçları, önceki konularla ilişkilendirerek, öğrenilecek konunun ne işlerine yarayacağını da anlatarak ve Türkçe olarak aktardıkları ulaşılan bulgular arasındadır.

Okutmanlardan üçü dersin başında amaçları doğrudan öğrencilere bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Selda dersin giriş aşamasında öğrencilere dersin sonunda öğrenmiş olacakları konulara vurgu yaptığını “*Amaçlarından evet bahsediyorum hı hı yani sonunda işte bunları kazan... şunu söyler hale geleceğiz bunu yapar hale geleceğiz diye uu amacı aktarıyorum dersin başında.*” sözleriyle ifade etmiştir. İki okutman ise amaçları doğrudan söylemek yerine ipuçları vererek öğrencilerin tahmin etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Demet bu durumu “*bir kelime söylüyorum mesela ne üstünde çalışacak olabiliriz diye. Ya da işte bir cümle kuruyorum hangi zamanı çalışacak olabiliriz diye. O şekilde onlardan bir şey çıkarmaya çalışıyorum direkt ben vermiyorum.*” şeklinde açıklamaktadır.

Öte yandan iki okutman da dersin girişinde o derste üzerinde durulacak konuya ilişkin amaçları önceki derslerde işlenmiş olan konularları da hatırlatarak açıkladığını ifade etmişlerdir. Örneğin Defne'nin “*bugün şu konular üzerinde duracağız, şunları çalışacağız, daha önce şunu çalışmıştınız, bunu zaten biliyordunu... biliyorsunuz gibi ders başında onları bilgilendiriyorum.*” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Okutmanlardan biri ise dersin amaçlarını, işlenecek olan konunun nerede nasıl kullanılacağı gibi bilgilerle birlikte vurguladığını dile getirmiştir. Batuhan amaçlarından bahsederken o gün işlenecek olan konuya ilişkin detaylı bilgi verdiğini “*anlatıyorum derste anlattığım konunun ne işlerine yarayacağını, ne sıklıkla kullanıldığını. Kitabın verdiği daha eee resmi durumlarda kullanılan cümleler yapılar veya konuşma durumlarıysa işte bunun konuşma dilinde yurt dışında yaşarlarsa oraya giderlerse bunun informal halini nasıl görebileceklerini anlatıyorum.*” ifadesiyle dile getirmiştir. Son olarak Ekin dersin girişinde dersin amaçlarını daha çok Türkçe olarak aktarmayı tercih ettiğini “*Bugün şunu konuşacağız mesela konumuz bu, bu konuyu öğrenirken... Yani bunu hatta Türkçe yapmayı da özellikle üstünde duruyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bu ifadeden okutmanın amaçları öğrencilerin tam olarak anlamasına dikkat ettiği, amaçların İngilizce olarak söylendiği zaman tam olarak anlaşılmayabileceğini düşündüğünden bu uygulamayı Türkçe olarak yapmayı tercih ettiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak okutmanların büyük bir kısmının dersin girişinde öğrencileri dersin amaçları hakkında bilgilendirdikleri, ancak bu bilgilendirmeyi farklı yollarla yaptıkları görülmektedir.

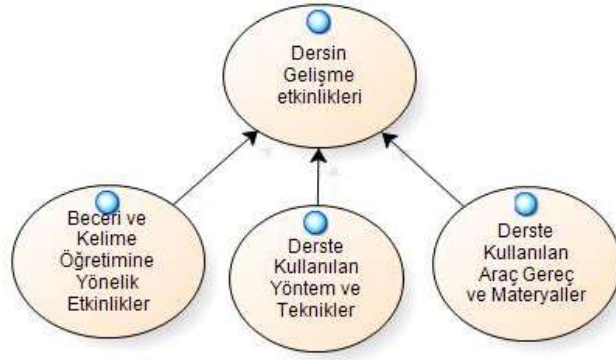
Okutmanların çoğunluğu dersin giriş aşamasında dersin amaçlarından bahsettiklerini belirtirken dört okutman ise amaçlardan bahsetmediğini dile getirmiştir.

Amaçları doğrudan söylemediğini dile getiren okutmanlardan biri konu başlıklarını söyleyip derse başladığını ifade ederken, bir okutman da öğrencilerin süreç içinde kendiliğinden keşfetmelerini istediği için kendisinin bir açıklama yapmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra bir okutman öğrencilerin amaçları bilmeden ve farkında olmadan öğrenmelerini istediğini ve bir okutman da bu konuda herhangi bir açıklama yapmadığını söylemiştir. Aslı'nın “*Çok yapmıyorum açıkçası. Yani zaten konu başlıkları oluyor kitapta. İşte o konu başlığını söylüyorum işte bugün bunu işleyeceğiz tarzında oluyor.*” sözlerinden amaçlardan detaylı olarak bahsetmemesinin nedeninin kitapta işlenecek olan konu başlıklarının yer alması ve dersin girişinde bu başlıkları söylemeyi tercih etmesi olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan Eylül “*direkt bugün bu derste bu konu işlenecek gibiden ziyade biraz öğrencinin kendinin... kendisinin keşfetmesini beklerim.*” ifadesiyle amaçları açıklamayıp öğrencilerin ders sürecinde kendiliğinden kavramasını beklediğini dile getirmiştir.

Amaçları açıklamayı tercih etmediğini ifade eden Hazal bunun nedenini “*aslında ders akışında yani öğrenciler farkında olmadan birazcık daha... ana dil öğrenirken de hani biz doğal ortamında yada olduğumuz yani dışarıda çevrede öğrendik... Dil öğrenmenin de böyle edinim olarak öğrenilmesinin doğru olduğuna inandığım için böyle bir yol izliyorum.*” sözleriyle açıklamıştır. Bu ifadelere göre okutmanın dilin ana dil gibi edinilmesi gerektiğini, bu şekilde bir edinim olabilmesi içinse farkında olmadan öğrenmeleri gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Okutman bu nedenle amaçları dersin girişinde açıklamayı tercih etmediğini, öğrenciler farkına varıp sordukları zaman konuyla ilgili gerekli bilgilendirmeyi yaptığını ifade etmiştir. Son olarak bir okutman da amaçlara ilişkin bir açıklama yapmadan doğrudan derse geçtiğini ifade etmiştir.

3.1.2.2. Dersin gelişme etkinliklerine ilişkin görüşler

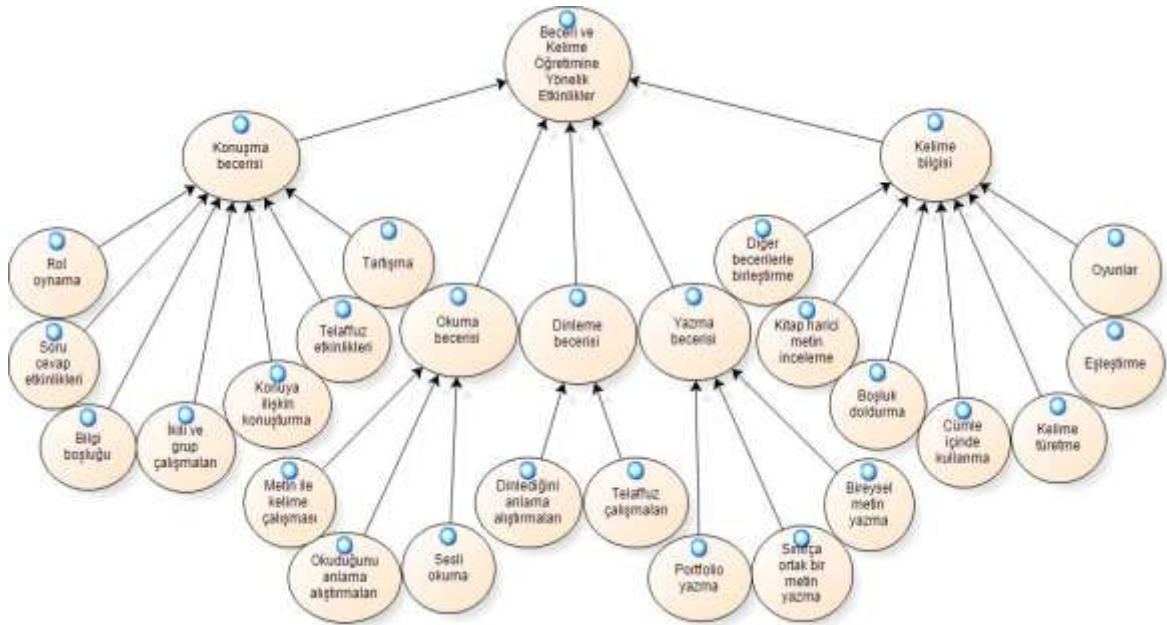
Bu bölümde okutmanların dersin gelişme aşamasında yaptıklarını ifade ettikleri uygulamalara yer verilmiştir. Okutmanların bu uygulamaları Şekil 3.4'te görüldüğü gibi “beceri ve kelime öğretimine yönelik etkinlikler”, “derste kullanılan yöntem ve teknikler”, “derste kullanılan araç gereç ve materyaller” temaları altında açıklanmıştır.



Şekil 3.4. *Dersin Gelişme Etkinlikleri*

3.1.2.2.1. *Beceri ve kelime öğretimine yönelik etkinlikler*

Okutmanlara Core Skills dersinde uyguladıkları etkinlikler sorulmuş ve bu etkinlikleri dil becerileri ve kelime öğretimi bazında örneklendirmeleri istenmiştir. Okutmanların bu soruya verdikleri yanıtlar Şekil 3.5'te görüldüğü gibi “konuşma becerisi”, “yazma becerisi”, “okuma becerisi”, “dinleme becerisi” ve “kelime bilgisi” alt temaları altında sunulmuştur.



Şekil 3.5. *Beceri ve Kelime Öğretimine Yönelik Etkinlikler*

Konuşma becerisi

Okutmanlara dil becerileri ve kelime bilgisinin geliştirilmesine yönelik ne tür etkinlikler yaptıkları sorulduğunda, okutmanların tamamı konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yaptıkları etkinliklere ilişkin görüş bildirmişlerdir. Okutmanın konuşma becerisine yönelik olarak yaptıklarını ifade ettikleri uygulamalar arasında rol oynama, soru-cevap etkinlikleri içeren uygulamalar, bilgi boşluğu (information gap) etkinlikleri, ikili ve grup çalışmaları, konuya ilişkin konuşurma, telaffuz çalışmaları ve tartışma şeklindeki uygulamalar yer almaktadır. Bu uygulamalara ek olarak bir okutman konuşma becerisi kapsamında öğrencilere iletişim stratejileri öğrettiğini belirtmiştir.

Okutmanlardan dokuzu konuşma becerisi kapsamında rol oynama etkinliklerinden yararlandığını ifade etmiştir. Bu okutmanların büyük bir kısmı öğrencilerin konu kapsamında kitapta bulunan ya da kendi yazdıkları diyalogları ezberleyerek diğer arkadaşlarının karşısında oynamalarını istediklerini belirtirken bazı okutmanlar da buna ek olarak öğrencilere yazdıkları diyalogları okutarak ya da kitapta bulunmayan durumlar oluşturarak rol oynama etkinlikleri yaptırdıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin konu kapsamındaki diyalogları ezberleyip diğer öğrencilerin önünde oynamalarını istediklerini belirten altı okutmandan Eylül bu durumu “*kelime ve altyapı eğer öğrencide oluşmuşsa mevcut bir diyalog varsa onu ezberleyip onu sunmalarını isteyebilirim... diyaloga benzer bir diyalog yazmalarını onu ve ezberleyip sunmalarını isteyebilirim.*” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan kitap dışında farklı durumlar oluşturarak öğrencilerin rol oynama etkinlikleri yapmalarını isteyen iki okutmandan Öykü “*role play (rol oynama) yaptırıp ee kitabın verdiği context dışında bağlam dışında farklı bağlamlar oluşturarak da gerçek hayattan o ortamı yaratmaya çalışıp öğrencileri konuşurmaya gayret gösteriyorum.*” sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Son olarak Defne “*rol oynamalar yapıyoruz zaman zaman. Rollerini ezberliyorlar sonra oynuyorlar. İki ya da ezberlemeden direkt kendi yazdıkları üç rolleri okuyarak üç canlandırıyorlar.*” sözleriyle rol oynama etkinliklerini iki farklı şekilde uyguladığını ifade etmiştir. Sonuç olarak okutmanların büyük bir bölümünün konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak rol oynama etkinliklerinden yararlandığı ve bu uygulamayı çoğunlukla kitabın sunduğu konu kapsamında verilen diyalogları ya da kendi yazdıkları diyalogları ezberleyip sınıfın önünde bu rolleri oynamalarını isteyerek yaptırdıkları anlaşılmaktadır.

Okutmanların konuşma becerisi kapsamında uyguladıklarını ifade ettikleri etkinliklerden biri de soru-cevap içeren etkinliklerdir. Dört okutman öğrencilerin birbirine soru sorup cevap vermelerini gerektiren durumlar sunarak onları hedef dilde konuşturmaya yönelttiklerini belirtmişlerdir. Okutmanlar bu uygulamayı kitabın sunduğu durumlar ya da bu durumlara ek olarak kendilerinin oluşturduğu durumları kullanarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Eylül bu durumu “birbirlerine soru cevap şeklinde soru sorma eee şeklinde bir takım etkinlikler” sözleriyle dile getirirken Ozan da “konuyla alakalı kısa bir writing (yazma) veriyorum. O writing zaten konuşmak istedik... söylemek istediklerini yazıyorlar. Onları okuyarak zaten speaking (konuşma) yapmış oluyorlar bize söyleyerek, okuyarak onları. Hem reading (okuma) hem speaking, diğer arkadaşları da listening (dinleme) yapıyor.... Speaking olarak da diğer arkadaşlarının da soru sormasını istiyoruz. Soru sorarken de ne yapacaktır? Hedef dili kullanıyorlar. Hedef dili kullandıkları için de speaking yapmış oluyorlar.” sözleriyle birden çok dil becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir.

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak okutmanların uyguladıklarını ifade ettikleri başka bir etkinlik bilgi boşluğu türündeki etkinliklerdir. Bilgi tamamlama türündeki etkinlikler en az iki kişi arasında gerçekleşen, öğrencilere bazı bilgi boşluklarının olduğu çalışma kâğıtlarının verildiği ve bu boşlukları tamamlamak için gerekli bilgileri diğer öğrencilerle konuşarak alabilecekleri çalışmalar olarak bilinmektedir. Okutmanlardan üçü bu tür etkinliklerden yararlandığını belirtmiştir. Örneğin Ekin bu tür etkinliklere konuşma becerisi kapsamında önem verdiğini “information gap dediğimiz şey zaten speakingde çok yararlı olduğuna inandığım bir şey.” sözleriyle ifade etmiştir.

Konuşma becerisi kapsamında okutmanlardan üçü öğrencileri üzerinde durulan konuya ilişkin konuşturma şeklinde uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu okutmanlardan Egemen bu tür uygulamaları yaparken öğrencilerin konu kapsamında kendi hayatlarına ilişkin örneklerle birlikte fikirlerini belirtmelerini istediğini ifade etmiş ve bu durumu “görülen konularla alakalı bir de onlardan kendi hayatlarını katarak daha çok otantik örnekler bekliyoruz.” şeklinde dile getirmiştir. Öte yandan Ozan birden çok beceriyi birleştiren etkinlikler yaptırdığını “yazdıkları, çeviri yaptıklarıyla alakalı konuyla alakalı kısa bir writing veriyorum. O writing zaten konuşmak istedik... söylemek istediklerini yazıyorlar. Onları okuyarak zaten speaking

yapmış oluyorlar bize söyleyerek, okuyarak onları.” sözleriyle ifade etmiştir. Batuhan ise konuşma becerisi kapsamında öğrencilere film ya da kısa videolar izletip bunun üzerine fikirlerini söylemesini istediğini ve bu şekilde onları hedef dilde konuşturmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu durumu da *“Kısa filmler de izletiyorum öğrencilere yani onları özet geçmesini veya bir şarkının video klibini izleyip onu bana özetlemelerini veya şarkı klipi izlerken durduruyorum işte şu anda şarkıcı ne yapıyor mesela”* sözleriyle dile getirmiştir.

Okutmanlardan ikisi öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak ikili ve grup çalışmalarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar öğrencilerin ikili ya da daha kalabalık gruplara ayrılarak belirlenen konu kapsamında konuşmalarının ya da çeşitli oyunlar oynamalarının istendiği çalışmalardır. Bu tür etkinlikleri uyguladıklarını belirten okutmanlardan Batuhan *“Speakingde genelde dediğim gibi ikili gruplar veya oyun grubu dördü beşli öğrenci grupları şeklinde konuşmalarını sağlayacak aktiviteler”* biçiminde ifade ettiği görüşü bu durumu destekler niteliktedir.

Okutmanlardan biri konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilere telaffuza yönelik etkinlikler yaptırdığını belirtmiştir. Bu etkinliklerde okutman öğrencilere hedef dilde kelimeleri nasıl telaffuz etmeleri gerektiğini ve kendilerinin nasıl telaffuz ettiklerini anlamalarına yardımcı olmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu amaçla yaptığı uygulamayı Batuhan *“yurt dışına gittiniz diyelim atıyorum şuradasınız restorana gittiniz, hangi cümleyi kurmak istersiniz tarzında soruyorum. Onlar bana Türkçe ‘hocam şöyle di... demek istiyorum, nasıl derim’ diye soruyorlar, ben onlara söylüyorum onlar telaffuz ediyor. Telefona ses kayıtlarını alıyorum, onlar kendilerini dinliyorlar”* sözleriyle açıklamıştır.

Konuşma becerisi kapsamında bir okutman da bu beceriyi geliştirmeye yönelik olarak öğrencilerin tartışmaya değer veya tartışmak için uygun olduğunu düşündüğü konular üzerine karşılıklı olarak fikirlerini belirterek tartışmalarını istediğini ifade etmiştir. Tüm bu etkinliklere ek olarak bir okutman ayrıca konuşma becerisi kapsamında öğrencilere çeşitli iletişim stratejileri öğrettiğini ifade etmiştir. Burada okutmanın iletişim stratejileri olarak bahsettiği İngilizce konuşurken akıcılığı sağlamak adına bekleme, duraksama, söyleneni anlamama gibi durumlarda kullanılabilecek “well”, “how can I say” gibi çeşitli ara ifadeler olarak bilinmektedir. Bu durumu Ekin *“mesela konuşurken bazı ara ifadeler vardır düşünme ifadeleri, bunları öğretmeye,*

tekrar etmek gerekirse edilebileceğini vs. bunları öğretmeye çalışıyorum.” sözleriyle açıklamıştır.

Okuma becerisi

Okutmanların dil becerileri ve kelime bilgisinin geliştirilmesi kapsamında on okutman okuma becerisine yönelik etkinliklere değinmiştir. Bu okutmanlar okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak okuduğunu anlama alıştırmaları, sesli okuma ve metin ile kelime çalışmaları gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okuduğunu anlama alıştırmaları yaptırdığını belirten sekiz okutmandan üçü kitapta yer alan okuduğunu anlama alıştırmalarını yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Egemen bu durumu *“daha detaylı bir okuma bekleniyor çünkü comprehension questionlar (okuduğunu anlama soruları) oluyor. O soruları anlama sorularını da cevaplandırmaları için daha detaylı okumaları gerekiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Okutmanlardan üçü okuduğunu anlama kapsamında metni parçalara bölerek yapılan etkinlikler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan biri jigsaw tekniğini kullandığını dile getirirken, bir okutman ise metni parçalara bölerek öğrencilerin sıralamasını istediği uygulamalar yaptığını belirtmiştir. Okuduğunu anlama kapsamında okutmanlardan ikisi ise kitapta yer alan okuduğunu anlama alıştırmalarına ek olarak ya da kitapta bu tür alıştırmalar olmasa bile kendileri okuduğunu anlamaya yönelik çeşitli sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ekin’in *“comprehension question sorabileceğim konularda mutlaka sorarım. Yani kitaptaki comprehension konularına bağlı kalmam. Benim dikkatimi çeken noktalar varsa onları dürtüklerim.”* sözleri bu bulguyu desteklemektedir.

Okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak üç okutman sesli okuma uygulamasından yararlandığını ifade etmiştir. Bu okutmanlardan biri kitapta yer alan okuma metinlerini öğrencilere dinlettikten sonra sesli bir şekilde okumalarını istediğini belirtirken bir diğeri bu metinleri karakterleri canlandırarak okumalarını istediğini ifade etmiştir. Bir okutman ise öğrencilere kendi yazdıkları metinleri okutarak okuma becerisi kapsamında sesli okuma uygulaması yaptırdığını belirtmiştir. Örneğin okutmanlardan Ozan bu uygulamaya ilişkin görüşlerini *“yazdıkları, çeviri yaptıklarıyla alakalı konuyla alakalı kısa bir writing veriyorum. O writing zaten konuşmak istedik... söylemek istediklerini yazıyorlar. Onları okuyarak zaten speaking yapmış oluyorlar bize söyleyerek, okuyarak onları. Hem reading hem speaking”* şeklinde açıklamıştır.

Öte yandan okutmanlardan Ekin okuma becerisi kapsamında yaptığı uygulamalar arasında okuma metni ile yaptırdığı kelime çalışmalarından söz etmiştir. Ekin yaptığı bu uygulamayı *“Bunlardan biri sözcüklerin contextten tahmin edilebilmesi becerisidir.”* sözleriyle açıklamıştır. Ekin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ek olarak tarama (scanning) ve yüzeysel okuma (skimming) gibi okuma becerisine yönelik teknikler öğretmeye çalıştığını ifade etmiştir. Burada sözü edilen tarama tekniği belirli bilgilerin bulunması için yapılan detay aramaya yönelik okuma, yüzeysel okuma ise metnin genel olarak hangi konudan bahsettiğini anlamak için yapılan göz gezdirme şeklindeki bir okuma tekniği olarak bilinmektedir. Ekin bu konuya ilişkin olarak *“readingde scanning ve skimming ne demektir, bunları nerelerde kullanırız bunları öğretmeye çalışırım reading dersinde.”* ifadesini kullanmıştır.

Dinleme becerisi

Dil becerilerinin geliştirilmesi kapsamında okutmanların sekizi dinleme becerisine yönelik yaptıkları uygulamaları dile getirmişlerdir. Bu okutmanların yaptıklarını ifade ettikleri etkinlikler arasında dinlediğini anlamaya yönelik alıştırma ve telaffuz çalışmaları yer almaktadır. Okutmanlardan yedisi dinleme becerisi kapsamında öğrencilerin dinlediğini anlama durumlarını değerlendirecek çalışmalar yaptırdıklarını dile getirmişlerdir. Bu okutmanlardan dördü bu tür çalışmaları daha çok dinledikten sonra yapılan dinlediğini anlama soruları, dinleme parçasındaki kelimelere ilişkin alıştırma yaptıklarını ifade ederken üç okutman da dinleme esnasında duyduklarını anlayıp yazmalarını gerektirecek boşluk doldurma, eşleştirme, düzenleme gibi uygulamalar şeklinde yaptıklarını belirtmişlerdir. Okutmanlardan ikisi öğrencilere bazı film ya da kısa videolar izleterek duydukları ve gördüklerini anlama durumlarına ilişkin çeşitli etkinlikler yaptırdığını ifade ederken bir okutman da dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yaptığı uygulamalar arasında öğrencilerin dinlediğini uygulamasına yönelik etkinliklerden bahsetmiştir. Son olarak bir okutman dinleme metnini parçalara bölerek çeşitli etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir. Dinlemenin ardından yaptırdığı alışımlardan bahseden okutmanlardan Ozan bu durumu *“yazılı metni görüyorlar, onu takip ediyorlar. Bu arada da dinliyorlar yine aynı şekilde ve arkasından da o kelimelerle alakalı, öğrendiği kelimelerle alakalı alıştırması var.”* sözleriyle dile getirirken Hazal da *“dinleme yapıyoruz ya da video izliyoruz onunla ilgili dört soru varsa mesela birkaç soru sorulmadiysa onları anlamışlar mı ya da*

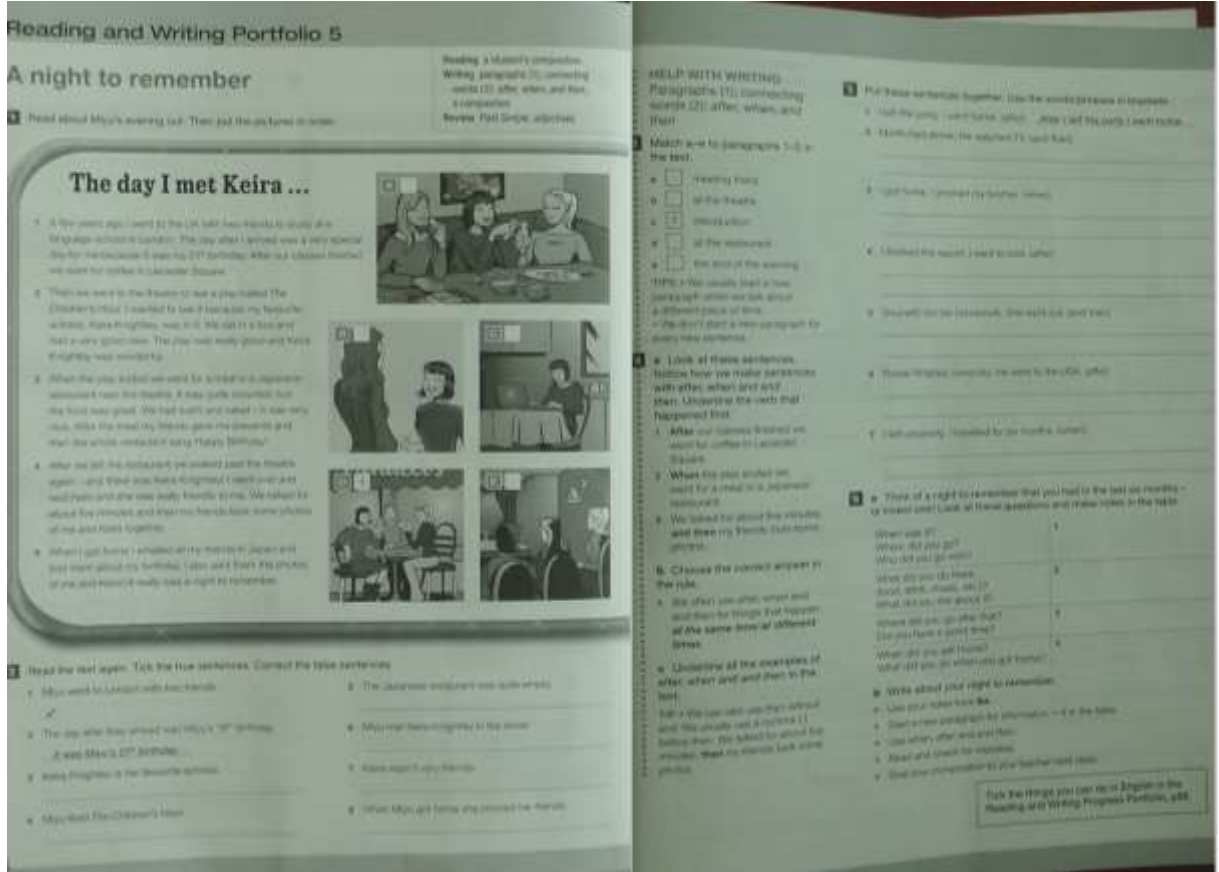
dikkat etmişler mi diye onları da ben soruyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan daha çok dinleme esnasında yapılan etkinliklere değinen okutmanlardan Eylül bu durumu *“konuyla ilgili u bir takım şarkılar hazırlayıp işte bununla ilgili etkinlikler hazırlayıp o şarkıları dinletip işte şarkı sözleri bulmalarını isteyebiliyoruz.”* sözleriyle açıklamıştır. Film video etkinlikleri yaptırdığını belirten okutmanlardan Batuhan *“Kısa filmler de izletiyorum öğrencilere yani onları özet geçmesini veya bir şarkının video klibini izleyip onu bana özetlemelerini veya şarkı klibi izlerken durduruyorum işte şu anda şarkıcı ne yapıyor mesela”* ifadesiyle dinleme ve konuşma becerilerini birleştiren uygulamalar yaptığını dile getirmiştir. Öte yandan dinleyip izledikleri videoları uygulamalarını istediğini belirten Batuhan öğrencilerin çeşitli diyalogları video görüntüleriyle birlikte izleyip dinleyerek daha sonra bu diyalogları kendilerinin canlandırmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Son olarak Bekir okuma becerisi kapsamında da bahsedilen jigsaw tekniğini dinleme becerisine yönelik olarak dinleme metinleri ile de uyguladığını dile getirmiş ve bu uygulamasını *“parça parça bölmeyi de çok seviyorum metinleri ve listeningleri... Onlarda bazen jigsaw yapardım o listeningleri.”* sözleriyle açıklamıştır.

Okutmanlardan üçü dinleme becerisi kapsamında öğrencilere telaffuz çalışmaları yaptırdığını ifade etmiştir. Okutmanlar bu çalışmaları öğrencilerin hedef dilde kelimelerin doğru telaffuzunu ve cümlelerdeki vurgu ve tonlamaları öğrenmeleri adına yaptıklarını belirtmişlerdir. Telaffuz çalışmaları yaptığını belirten okutmanlardan ikisi öğrencilere hedef dildeki çeşitli sesler, kelimeler ve konuşmalar dinlettiklerini belirtirken bir okutman da öğrencilerin duyduklarını tekrar etmelerine yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Hedef dilde çeşitli ses kayıtları dinlettiğini belirten okutmanlardan Öykü'nün *“online sözlük kullanıyorum oradaki telaffuzu dinlemek için... Youtube'dan videolar bulursam ya da farklı web sitelerinden onları gösterebiliyorum. İu şarkı dinletirken gösterebiliyorum”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan Batuhan öğrencilerin duyduklarını tekrar edecekleri çalışmalar yaptırdığını dile getirmiştir. Batuhan ayrıca öğrencilerin kendi seslerini dinleyebilecekleri uygulamalar yaptığını ve böylece kendi telaffuzlarını duyarak hatalarını fark etmelerini sağladığını belirtmiş ve bu durumu *“Telefona ses kayıtlarını alıyorum, onlar kendilerini dinliyorlar, 'ya hocam olmamış dediğiniz gibi'... yani bu şekilde kendi yaptıklarını yani kendi seslerini onlara dinleterek biraz daha dile alışmalarını...”* şeklinde ifade etmiştir.

Dinleme becerisi kapsamındaki bu etkinliklere ek olarak Ekin de öğrencilere dinleme stratejileri öğrettiğini *“Listening’de ee hangi amaçla dinlediklerini öncelikle fark ettirmeye çalışırım. Yani her bir soru tipinin hangi amaçla dinlemeyi gerektirdiğini ilk derslerden anlatmaya çalışırım... dinleme stratejilerini kendilerine göre geliştirmelerine çaba gösteririm.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Yazma becerisi

Okutmanlardan sekizi Core Skills dersinde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yaptıkları etkinlikler arasında yazma becerisi kapsamındaki uygulamalardan bahsetmişlerdir. Bu etkinlikler Portfolio yazma, sınıfça ortak bir metin yazma ve bireysel metin yazma etkinlikleridir. Okutmanlardan üçü Çalışma Kitabı’nda bulunan ve bütün okutmanlarca Core Skills dersi kapsamında yaptırılan Portfolio adındaki çalışmalarını dile getirmişlerdir (Görsel 3.1’de sunulmuştur). Portfolio çalışmaları önce örnek bir metnin çeşitli alıştırmalar yoluyla incelendiği, öğrencilere yazma esnasında kullanacakları yapıların öğretildiği ve son olarak da benzer bir metin yazmalarının istendiği çalışmalardır. Okutmanların öğrencilerin yazdığı metinlerin değerlendirmesini öğretim yılı başında kendilerine verilen düzeltme işaretlerinin yer aldığı form yardımıyla yaptıkları bilinmektedir. Okutmanların bu işaretlerle hataları işaretleyip çalışmalarını tekrar öğrencilere verdiği, öğrencilerinse gerekli düzeltmeleri yapıp çalışmalarını okutmanlara ikinci kez verdiği ve dersin okutmanların bu ikinci metinleri değerlendirerek notlandığı da araştırmacının kendisinin de bu dersi vermesi sebebiyle sahip olduğu bilgiler arasındadır. Portfolio yazma uygulamasını yaptırdığını ifade eden okutmanlardan ikisi bu uygulamayı ders saati içerisinde yaptırdığını belirtirken bir okutman ödev olarak verdiğini ifade etmiştir.



Görsel 3.1. Çalışma Kitabı'nda Bulunan Portfolio Bölümü

Yazma becerisine yönelik etkinlikler yaptırarak dile getiren okutmanlardan ikisi bu bağlamda zaman zaman sınıfça ortak bir metin yazma şeklinde bir uygulama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Batuhan “*direkt onlara yazdırmak yerine beraber örnek bir şekilde ilerleyerek sınıfça bir paragraf, bir kompozisyon oluşturduğumuz oluyor*” sözleriyle dile getirmiştir. Bekir ise aynı uygulamayı farklı bir yolla yaptığını “*Üçerli gruplar halinde mesela birinci cümle bu paragrafın birinci cümlesini... herkes birinci cümle yazıyor, bakıyoruz hangisi en iyi onu seçiyoruz, ikinci cümle hangisi en iyi onu seçiyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Yazma becerisi kapsamında okutmanlardan Ozan da öğrencilere bireysel olarak konu kapsamında düşüncelerini ifade edecek metinler yazdığını belirtmiştir. Bu uygulamasını Ozan “*yazdıkları, çeviri yaptıklarıyla alakalı konuyla alakalı kısa bir writing veriyorum. O writing zaten konuşmak istedik... söylemek istediklerini yazıyorlar*” sözleriyle ifade etmiştir.

Okutmanların dile getirdikleri yazma etkinliklerine ek olarak üç okutman da yazma becerisi kapsamında asıl metni yazmaya başlamadan önce çeşitli yazmaya

hazırlık uygulamaları yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulamaları iki okutman öğrencilerle birlikte örnek bir metin inceleyerek yaptığını belirtirken bir okutman da yazma etkinliğini çeşitli aşamalara bölmek adına beyin fırtınası, içerik oluşturma gibi uygulamaları yaptırdıktan sonra asıl metni yazdırdığını dile getirmiştir. Örneğin Bekir'in *“önlerine sonuçta elimize geçecek, geçmesini istediğimiz bir metin gibi bir metin verip onun üzerinden önce muhakkak comprehension, comprehensiondan sonra da yapı üzerinden geçip, şemayı çıkardıktan sonra şablonu anladıktan sonra öğrenciler 'hadi şimdi biz bir tane yazacağız'...”* ifadesi örnek metin inceleme uygulamasını nasıl gerçekleştirdiğini açıklamaktadır. Ekin de yaptırdığı yazmaya hazırlık uygulamalarını *“Writingde kesinlikle aşamalı yazmalarını öğretmeye çalışırım. Mesela brainstorming(beyin fırtınası) yöntemini veya hep benzer yöntemleri listeleme gibi yöntemleri benimsetmeye çalışırım... outline(ana hatlar) çıkarmayı öğretmeye çalışırım ve outlinein olması gereken topic sentence işte majorları minorları vs. bunları öğretmeye çalışırım.”* şeklinde ifade etmiştir.

Kelime bilgisi

Core Skills dersinde dil becerileri ve kelime öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklere ilişkin soru kapsamında beş okutman kelime bilgisine yönelik etkinliklerden bahsetmiştir. Bu okutmanlardan üçü öğrencilerin hedef dildeki kelime bilgisini geliştirmek amacıyla dil becerilerini kelime bilgisi ile birleştirerek çeşitli etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. İki okutman ise kelime bilgisi kapsamında kitap haricinde farklı metinler incelemeye yönelik uygulamalar yaptırdığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak birer okutman boşluk doldurma, kelimeleri cümle içinde kullanma, kelime türetme çalışmaları, eşleştirme alıştırmaları ve oyun türündeki etkinliklerden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Kelime bilgisini dil becerileri ile birleştirerek geliştirmeye çalıştığını belirten üç okutmandan ikisi bu uygulamaları yazma becerisinden yararlanarak yaptıklarını dile getirirken bir okutman konuşma becerisi, bir okutman da okuma becerisi ile kelime bilgisini birleştirdiğini belirtmiştir. Yazma becerisi ve kelime bilgisini bir arada ele alan okutmanlardan Ozan *“Öğrendikleri sıfatlarla alakalı internette gramer kitaplarından veya gramer sayfalarından değil de daha güncel dergi, magazin, gazetelerden örnek içerisinde geçen cümleleri almalarını... öğrenilen konuyla alakalı da bir writing yazmalarını istiyorum”* ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir. Öte yandan Bekir konuşma becerisi ile ele aldığını *“Ama*

vocabulary (söz sözdağarcığı) eğer challengingse (zorlayıcı) onlar için o kısmı... biliyorsunuz bizim kitapta o kısa bir bölümdür iki üç alıştırmalık... o kısmı uzattığım bazen oluyor. O zaman onun içinde de bir speaking aktivitesi yapıyorum.” Sözleriyle açıklarken, Ekin ise kelime bilgisini okuma becerisi kapsamında ele aldığını “*okuma becerisinden başlayacak olursak okuma dersinde benim öğrencilere kazandırmak istediğim bazı temel beceriler vardır. Bunlardan biri sözcüklerin contextten tahmin edilebilmesi becerisidir.*” sözleriyle dile getirmiştir.

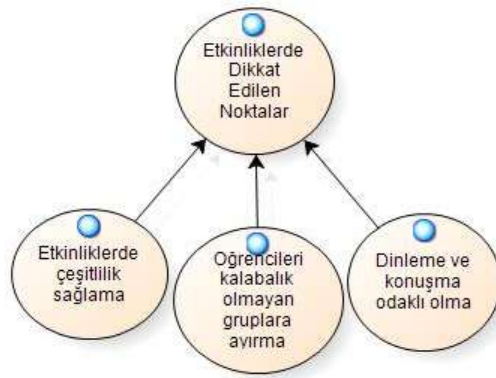
Core Skills dersi kapsamında kelime bilgisini geliştirici etkinliklere değinen okutmanlardan ikisi öğrencilerin kitap harici metinler incelemesini isteyerek bu bilgilerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Ozan, öğrencilerin derste üzerinde durulan kelimeleri ders kitabı haricindeki farklı kaynaklardan bulmalarını ve buldukları cümleleri ana dillerine çevirmelerini istediğini belirtirken diğer bir okutman olan Eylül, derste üzerinde durulacak olan kelimeleri kapsayan kitap harici metinleri derse götürerek öğrencilerin incelemelerini istediğini ifade etmiş ve bu durumu “*o konuyla ilgili kelime gru... kelime eee becerisinin gelişmesini istiyorsam ona uygun farklı metinler bulmaya çalışırım.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Kelime bilgisini geliştirmeye yönelik olarak okutmanlardan biri derste üzerinde durulan kelimelere yönelik boşluk doldurma etkinlikleri yaptırdığını ifade etmiştir. Aynı okutman ayrıca öğrenilen kelimeleri cümle içinde kullanılmaya, kelime türetmeye ve kelimeleri anlamları ile eşleştirmeye yönelik etkinlikler düzenlediğini dile getirmiştir. Kelime bilgisine yönelik etkinliklere değinen okutmanlardan biri olan Eylül ise özellikle tekrar amaçlı olarak oyun türündeki etkinliklerden yararlandığını “*Kelime vocabulary için iyi oluyor oyunlar, özellikle de şu alt seviyede. Kelime tekrarı için kullanıyorum genelde oyunları.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Sonuç olarak okutmanların yarısına yakın bir kısmının kelime bilgisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere değindiği görülmektedir. Bu etkinlikler arasında en sık tekrar edilen kelime bilgisinin dil becerileri ile birleştirilerek ele alındığı etkinlikler olmuştur. Okutmanların bu uygulamayı kelimeleri tek başına öğretmektense farklı becerilerle ele almanın daha anlamlı olacağını düşündükleri için tercih ettikleri söylenebilir.

Okutmanlara ayrıca genel olarak dersin öğretimi sürecine ilişkin kararlarda nelere dikkat ettikleri sorulduğunda, üç okutman derste yaptıkları etkinliklerde göz önünde

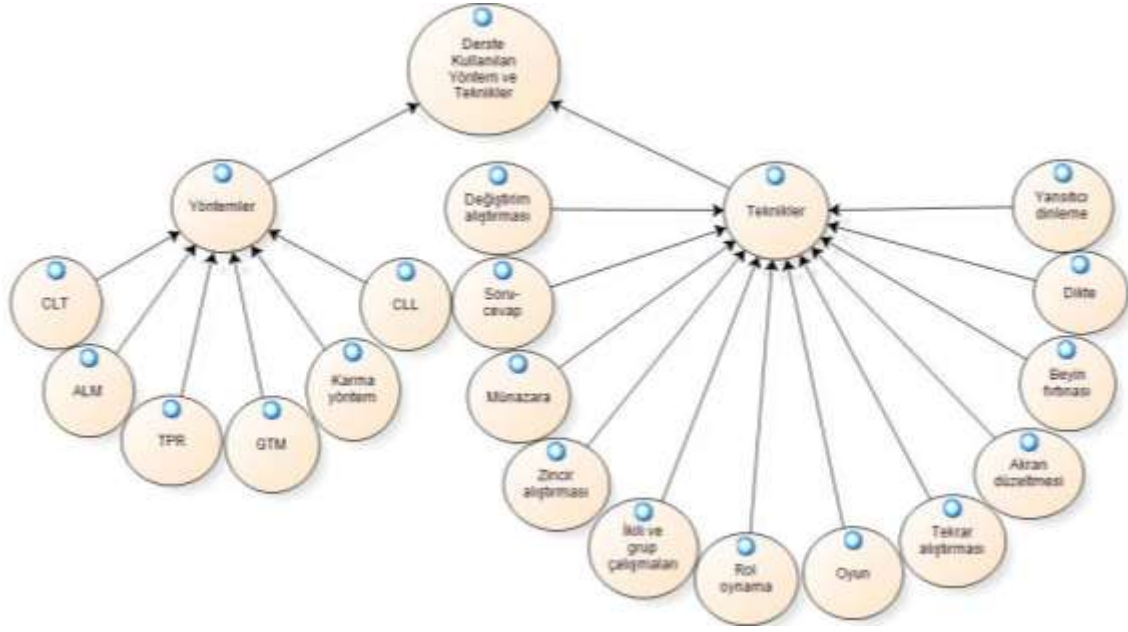
bulundukları etmenlere değinmişlerdir (Şekil 3.6'da sunulmuştur). Bu okutmanlardan ikisi bu kapsamda etkinliklerde çeşitlilik konusuna dikkat ettiğini ifade ederken bir okutman da öğrencileri kalabalık olmayan gruplar halinde çalıştırmaya özen gösterdiğini dile getirmiştir. Bir okutman ise etkinliklerin dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmasına özen gösterdiğini belirtmiştir. Buradan okutmanların öğrencilerin sıkılmamasına özen gösterdikleri, kalabalık grupları yönetmenin zor olduğunu ve dil öğrenmede dinleme ve konuşmanın temel olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.



Şekil 3.6. *Etkinlik Seçiminde Dikkat Edilen Noktalar*

3.1.2.2.2. Kullanılan yöntem ve teknikler

Okutmanlara Core Skills dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdikleri yanıtlar Şekil 3.7'de görüldüğü gibi yöntemler ve teknikler alt temaları ile sunulmuştur.



Şekil 3.7. *Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler*

Yöntemler

Okutmanların yarısına yakını Core Skills dersinde İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching [CLT])’den yararlandıklarını ifade ederken, yine aynı sayıda okutman Karma Yöntem (Eclectic Approach)’i kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı okutmanlar Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method [GTM]), Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response [TPR]), Kulak Dil Alışkanlığı (Audio Lingual Method [ALM]) ve Grupla Dil Öğretimi (Community Language Learning [CLL]) yöntemlerini de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Altı okutman Core Skills dersinin kuramsal dil bilgisinden ziyade dil becerilerine ve dilin uygulamada kullanımına odaklanması nedeniyle öğrencilerin daha çok iletişim sağlayabilecekleri durumlar oluşturan ve öğrencilerin ders sürecine aktif katılımını teşvik eden İletişimsel Yöntemi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu yöntemi kullandığını dile getiren Selda bu durumu “*Communicative Approach evet Core Skills’den bahsediyorsak zaten onun eksikliği olamaz, söz konusu olamaz.*” şeklinde ifade ederken benzer şekilde Suna da “*Daha çok communicative... şeyler yapmaya çalışıyorum, elimden geldiğince konuşturmaya çalışıyorum.*” ifadesiyle bu ders kapsamında iletişimin ve bu nedenle de İletişimsel Yöntemin önemli olduğunu düşündüğünü vurgulamıştır.

Bu ders sürecinde kullanıldığı ifade edilen dil öğretim yöntemlerinden Karma Yöntem, İletişimsel Yöntem ile aynı sıklıkla tekrar edilmiştir. Altı okutman bu ders kapsamında yeri geldiğinde farklı yöntemlerden karma olarak yararlandıklarını belirtmişlerdir. Okutmanlar bu çeşitlendirmeyi öğrenci profili, konunun niteliği, fiziksel koşullar gibi etmenlere göre yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ekin'in "*Contexte göre, ortama göre, öğretmek istediğim kitleye, kitlenin durumuna, benim öğreteceğim konunun niteliklerine ve süreme göre, ortamıma, imkânlarına göre...*" ifadesi bu bulguya örnek gösterilebilir. Egemen de benzer şekilde "*...hepsini harmanlayıp karışık bir şekilde bütüncül bir yol izleyerek hepsini kullanmaya çalışıyoruz aktivite neyi gerektiriyorsa.*" sözleriyle farklı yöntemleri karma bir şekilde kullandığını dile getirmiştir.

Okutmanlardan ikisi zaman zaman GTM adlı yöntemden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Dilin daha çok dil bilgisi kurallarının ve hedef dil ile ana dil arasında çeviriler yoluyla öğretimine dayalı olan bu yöntemi okutmanlardan biri çoğunlukla derslerin başında önceki konuları tekrar ederken kullandığını belirtmiştir. Diğer okutman da bu yöntemi öğretim yılı başındaki ilk haftalarda kullandığını ve zaman zaman bu yöntemden yararlandığını ifade etmiştir. Bu durumu Selda "*GTM'den yararlanıyorum hıhı. Çünkü aslında şey mesela çok önyargılı olabilir ama o da aslında öğrenciler daha farkındalığı bence artıyor çünkü neyi nereye koyması gerektiğini*" sözleriyle dile getirmiştir. Burada okutmanın bu yöntemin öğrencilerin dilbilgisel yapıları anlaması ve anadil ile hedef dildeki yapısal farklılıkları görmeleri açısından yararlı olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Bu ders sürecinde iki okutman dil öğretim yöntemlerinden TPR yöntemini de kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemde çoğunlukla öğrencilerin fiziksel olarak aktif olması ve hedef dili anladıklarını fiziksel tepkilerle ifade etmeleri teşvik edilmektedir. Bu yöntemden yararlandığını ifade eden Aslı "*Core Skills'de speaking-based (konuşma temelli) olduğu için yani öğrencilerin daha çok aktif olarak katılabildiği metotlar olarak...*" sözleriyle bu yöntemi tercih etme nedeninin ifade dile getirmiştir. Selda da zaman zaman bu yöntemden yararlanmaya yönelik durumlar oluşturmaya gayret ettiğini "*TPR vardı tamamen bütün kendi kişiliğiyle her şeyiyle İngilizceyi yaşamak anlamında. O... ona yönelik daha böyle bir doğal ortam oluşturmaya çalışıyorum sınıfta.*" şeklinde dile getirmiştir.

Okutmanlardan Batuhan bu ders sürecinde ALM adlı yöntemden yararlandığını, özellikle bu yöntem kapsamındaki “değişirim alıştırmaları (substitution drill)” adlı teknikten sık sık yararlandığını belirtmiştir. Batuhan bu ders sürecinde ayrıca CLL adlı yöntemden de zaman zaman yararlandığını ifade etmiştir. Okutman, öğrencilerin birbiriyle iyi bir iletişim kurarak küçük bir toplum oluşturmasını ve çekinmeden ve korkmadan öğreticinin oluşturduğu günlük yaşam durumlarında hedef dili araç olarak kullanmalarını öngören bu yöntem kapsamında daha çok öğrencilerin seslerini kaydedip kendilerine dinletme uygulamasını yaptığını belirtmiştir.

Teknikler

Okutmanlara bu ders kapsamında yararlandıkları dil öğretim teknikleri sorulduğunda en sık tekrar edilen görüş 11 okutmanın söz ettiği ikili ya da grup çalışmaları olmuştur. İkinci olarak ise on okutmanın görüşü ile rol oynama tekniği ön plana çıkmıştır. Bunlara ek olarak okutmanların yarısına yakını tekrar tekniğini (repetition drill) kullandıklarını belirtmişlerdir. Beş okutman ise oyun türündeki etkinlikleri bu derste kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bunların yanı sıra okutmanların yarısından az bir kısmı soru-cevap, beyin fırtınası, akran düzeltmesi (peer correction), dikte, zincir alıştırmaları (chain drill), münazara, yansıtıcı dinleme (reflective listening) ve değişirim alıştırmaları (substitution drill) tekniklerinden yararlandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. İkili ve grup çalışmaları yaptırdığını belirten okutmanlardan üçü öğrenciler arası iletişime önem verdikleri için bu tür uygulamalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Batuhan’ın “*öğrencileri konuşturmaya yönelik sınıf içinde grup work veya pair work şeklinde çalışmalarına yönelik materyaller hazırlıyorum... interaktif çalışabilecekleri çalışmalar yapıyorum.*” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Bu tür etkinlikler yaptırdığını belirten okutmanlardan ikisi ise fiziksel olarak öğrencileri hareketlendirmek amacıyla bu yola başvurduklarını belirtmişlerdir. Bekir bu durumu “*mümkünse de bir sınıfta kalkıp gezsinler istiyorum ki ummm şey olsun hani kanları da hareketlensin*” sözleriyle açıklamıştır. Öte yandan iki okutman bu tür uygulamaları yaptırırken öğrencilerin sürekli olarak yanlarında oturan kişilerle değil sınıftan farklı kişilerle çalışmalarını istediklerini ve böylece öğrencilerin birbiriyle kaynaşmalarına yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. İki okutman ise ikili ve grup çalışmalarının kalabalık sınıflar için oldukça uygun olduğunu, bu nedenle bu tür etkinliklere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlardan Demet özellikle grup

çalışmalarını bütün öğrencilerin bireysel olarak konuşma fırsatının olmayacağı sınıflarda uyguladığını *“grup ve pair her derste kullandığım bir şey. Dört grup beş grup şeklinde daha çabuk yapabilecekleri... Pair work yaparsam da uı herkesi ayrı ayrı yapmıyorum da onlar yaparken mesela ben tek tek yanlarında dolaşarak onların konuştuklarına kulak veriyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bir okutman ise öğrenci merkezli bir eğitim sağlamak, öğrencilerin öğreticiden bağımsız olarak birbirinden öğrenmelerine fırsat vermek adına bu tür çalışmalardan sık sık yararlandığını ifade etmiştir.

Okutmanların bu ders sürecinde yararlandıklarını belirttikleri tekniklerden en sık tekrarlanan ikincisi rol oynama tekniği olmuştur. On okutman bu derste sık sık rol oynama etkinlikleri yaptırdıklarını, özellikle konuşma becerisi ve dilin uygulamalı olarak kullanımına odaklanan bu derste bu tekniğin oldukça yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan ikisi bu tür etkinliklerin ders kitabında sıkça yer aldığını ve bu nedenle bu uygulamaları sık sık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aslı bu durumu *“en çok role playler oluyor zaten. O da kitabımızdan kaynaklanıyor olabilir. Diyaloglar üzerine olduğu için Core Skills dersleri, öğrencilerin hani situation-based(durum temelli) bir... ne denir ona... situation-based... şeyler oldu... olduğu için diyalog üzerine oluyor bizim derslerimiz”* sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan iki okutman kitabın sunduğu bağlamları kısmen farklılaştırarak öğrencilerin öğrenilen kalıpları yeni diyaloglar hazırlamak için kullanmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Öykü'nün *“role play yaptırıp ee kitabın verdiği context dışında bağlam dışında farklı bağlamlar oluşturarak da gerçek hayattan o ortamı yaratmaya çalışıp öğrencileri konuşturmaya gayret gösteriyorum.”* ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Rol oynama etkinliklerini yaptırdığını belirten okutmanlardan Demet ise bu çalışmaların öğrencilerin daha rahat ve eğlenerek öğrenmelerine, farklı karakterlere büründükleri için çekinmeden hedef dili konuşmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiş ve bu durumu *“role play yapmayı seviyor mesela hani onu kullanmayı tercih ediyorum çokça. Çünkü başka bir karaktere büründükleri zaman hani sanki o karakterde yaptıkları hatalar onlara ait değilmiş gibi hissedyorlar yani, o hatayı ben yapmadım ki hani olsun sorun değil diye daha böyle eğlenerek bir şeyler yapıyorlar.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Okutmanların bu derste kullandıklarını ifade ettikleri tekniklerden biri de tekrar alıştırmaları olmuştur. Altı okutman bu derste özellikle kelime çalışmaları yaparken bu teknikten yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan üçü bu tür çalışmaları

özellikle öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimelerin doğru telaffuzlarını öğrenmelerine yardımcı olduğu için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Selda *“belirli kelimelerde sesletim problemi oluyor işte busy kelimesi ne bileyim sonra atıyorum vegetable kelimesi, onları kontrol ederken ben kendi kitabımdan altını çizerek en sonunda onlara işte repeat... repetition (tekrar) yaptırıp onların düzeltilmesini oturtmasını sağlıyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Bu derste okutmanların yararlandıklarını belirttikleri başka bir teknik de oyun tekniğidir. Okutmanlardan beşi bu ders sürecinde zaman zaman çeşitli oyun etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Oyunları farklı pek çok amaca yönelik olarak kullandıklarını belirten okutmanlardan ikisi masa oyunu (board game) türündeki oyunları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu tür oyunlar genellikle masa üzerinde oynanan, bir platformda hedefe giden adımların olduğu ve oyuncuların zar atıp zardaki sayılara göre üzerine geldikleri adımda istenen şeyi yaparak ilerleyebildikleri oyunlar olarak bilinmektedir. Bu oyunlardan yararlandığını Batuhan *“Oyunlar oynatıyorum. 4erli 5erli gruplar halinde hani board game dediğimiz oyunlardan, tahta üstünde oynanan oyunlardan”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Oyun tekniğinden yararlanan okutmanlardan ikisi bu tür etkinlikleri öğrencilerin dersten sıkıldıkları zamanlarda farkında olmadan, eğlenerek öğrenmelerini sağlamak amacıyla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Suna'nın *“dört saat üst üste olduğunda ister istemez sıkılıyorlar. Böyle durumlarda araya genellikle... araya kısa oyunlar sokmaya çalışıyorum.”* ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Bu ifadede ayrıca okutmanın programda dört saat üst üste aynı dersin olmasının öğrencilerin sıkılmasına neden olduğunu belirttiği görülmektedir. Aynı okutman oyunları genellikle kelime çalışmalarına yönelik olarak kullandığını *“Kelime vocabulary için iyi oluyor oyunlar, özellikle de şu alt seviyede. Kelime tekrarı için kullanıyorum genelde oyunları.”* şeklinde dile getirmiştir. Başka bir okutman ise oyunları genellikle bir önceki derste işlenen konunun tekrarına yönelik olarak kullandığını ifade etmiştir. Okutman dersin giriş aşamasında önceki konuyu hatırlatmaya yönelik olarak zaman zaman oyunlardan yararlandığını belirtmiştir.

Okutmanların bu ders sürecinde kullanmayı tercih ettikleri bir diğer teknik soru-cevap tekniğidir. Dört okutman bu derste sık sık soru-cevap tekniğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Defne bu tekniği daha çok öğrencilerin sordukları soruların cevaplarını kendilerinin bulmasını sağlamak amacıyla

kullandığını ifade etmiştir. Defne bu durumu “*en çok soru cevap kullandığımı söyleyebilirim... Kendi sorularını farklı bir şekilde onlara yönelterek imm sorunun cevabını kendilerine buldurmaya çalışıyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Hazal soru cevap tekniğini beceri temelli olan bu ders sürecinde öğrencileri daha çok konuşturmak adına uyguladığını ifade etmiş ve bu durumu “*Zaten sürekli hani derste eee soru cevap... hani onları konuşturmaya yönelik olduğu için speaking her daim yapıyoruz.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Okutmanlardan üçü bu ders sürecinde kullandıkları dil öğretim teknikleri arasında beyin fırtınası tekniğinden bahsetmişlerdir. Bu tekniği özellikle kelime öğretiminde kullandığını belirten Demet bu durumu “*Core Skills derslerine ünitenin vocabulary kısmıyla ilgili çalışmalar yaptırarak başlıyorum. Hani vocabulary ile ilgili sınıfa brainstorm yaptırarak kelime gruplarıyla ilgili neler hatırladıklarını...*” sözleriyle dile getirmiştir. Bu ifadeden okutmanın dersin girişinde kelime çalışmaları yaparken öğrencilere beyin fırtınası yaptırarak konu kapsamında ilişkili kelimeleri düşünmelerini istediği anlaşılmaktadır. Öte yandan bir okutman da bu tekniği yazma çalışmaları yaptırırken kullandığını, yazmaya hazırlık aşamasında fikirlerini belirlemeleri için beyin fırtınası yapmalarını istediğini ifade etmiştir.

Bu ders sürecinde kullandıkları teknikler kapsamında okutmanların bir kısmı akran düzeltmesi tekniğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu teknik ile öğrencilerin birbirinden öğrenmelerini sağladıklarını belirten bu üç okutmandan ikisi bu tekniği öğrenciler kimi konuları anlamadıkları zaman uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ozan’ın “*kelime soruyorsa akıllı telefonları var çoğunun zaten onlardan bakmasını... Bir gramer konusuysa anlatmamız gereken veya başka hani gramer içeren, dersin konusunu içeren bir şeye tabi onu yakındaki bir arkadaşına sorarak...*” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan Bekir bu tekniği yazma çalışmaları kapsamında öğrenciler metin yazdıktan sonra kullandığını belirtmiş ve bu durumu “*yazdıktan sonra da her zaman yaptırdığım şey muhakkak ee peer editing. ‘Arkadaşınızın alın paragrafını veya cümlesini neyse, bunu muhakkak okuyun, eksiği var mı...’*” sözleriyle dile getirmiştir.

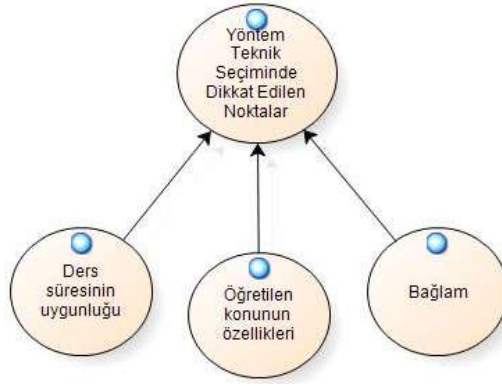
Okutmanlardan ikisi bu derste yararlandıkları tekniklere ilişkin cevaplarında dikte tekniğine değinmişlerdir. Bu okutmanlardan Bekir bu tekniği yazma çalışmaları kapsamındaki Portfolio uygulamaları esnasında kullandığını ifade etmiş ve bu durumu “*Özellikle de writing portfolyosunu yaparken writing kısımlarında u bir şey varsa siz*

kitabınızı kapatın ben okuyacağım siz yazın. Özellikle de bazen hani sırayla cümleler yazmamız gerekebiliyor falan. Bunlarda dictation yapmayı tercih ediyorum.” sözleriyle dile getirmiştir.

Bu ders sürecinde iki okutman zincir alıştırmaları tekniğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu teknik öğrencilerin sırayla bir önceki öğrencinin sorusuna cevap verdikleri ya da bir önceki öğrencinin cümlesinden bir bölümü değiştirerek tekrar söyledikleri alıştırmalar şeklinde uygulanmaktadır. Selda bu teknikten yararlandığını *“chain drill diye bir olay var ondan yararlanmaya çalışıyorum. Chain drillde zaten şey imm bir öğrencinin diğerini dinlemesi gerekiyor. Ya da bazen işte aynı şeyi söylememesi gerekiyor”* sözleriyle dile getirmiştir. Burada okutmanın bu tekniğin bir öğrenci konuşurken diğer öğrencilerin de dikkatle onu dinlemesini sağlamaya da yardımcı olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Bu ders kapsamında kullandıkları tekniklerden bahseden okutmanlardan Eylül zaman zaman münazara tekniğinden yararlandığını, öğrencileri iki gruba ayırarak karşı fikirleri savunup tartışmalarını istediğini ifade etmiştir. Bir başka okutman ise bu derste yansıtıcı dinleme tekniğinden yararlandığını ifade etmiştir. CLL yöntemi kapsamında uygulanan bu teknik öğreticinin öğrencileri konuşturarak seslerini kaydettiği ve daha sonra kendi seslerini onlara dinlettiği bir tekniktir. Burada okutmanın amacı öğrencilerin kendi telaffuzlarını dinleyerek hatalarının farkına varmalarını sağlamaktır. Son olarak bir okutman da bu ders sürecinde değiştirim alıştırmaları tekniğinden yararlandığını belirtmiştir. ALM yöntemi kapsamında uygulanan bu teknik kısaca öğreticinin söylediği cümlelerdeki bazı kelime ya da kelime gruplarının yerine öğrencilerin başka kelime ve kelime grupları yerleştirerek cümleleri tekrar söyledikleri bir tekniktir.

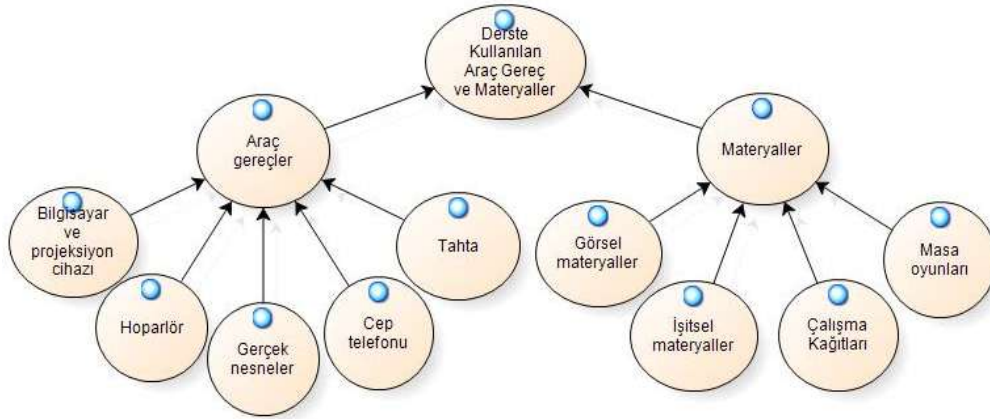
Okutmanlara ayrıca bu derse yönelik kararlarında ne tür etmenleri göz önünde bulundurdıklarına ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya üç okutman yöntem ve teknik seçimlerine ilişkin yanıtlar vermiştir (Şekil 3.8’de sunulmuştur). Bu yanıtlar doğrultusunda iki okutmanın dersin süresini, iki okutmanın öğretilen konunun özelliklerini ve bir okutmanın da bağlamı dikkate alarak yöntem ve tekniklere ilişkin kararlarını verdikleri anlaşılmaktadır.



Şekil 3.8. Yöntem ve Teknik Seçiminde Dikkat Edilen Noktalar

3.1.2.2.3. Kullanılan araç gereç ve materyaller

Okutmanlara Core Skills dersinde kullandıkları araç gereç ve materyallere ilişkin iki soru yöneltilmiştir. Bu sorular ne tür araç gereç ve materyaller kullandıkları ve materyal edinim süreçlerine ilişkin sorulardır. Okutmanların bu sorulara verdikleri yanıtlar Şekil 3.9’da görüldüğü gibi “araç gereçler” ve “materyaller” alt temaları ile sunulmuştur.



Şekil 3.9. Derste Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller

Araç Gereçler

Okutmanlara Core Skills dersinde yararlandıkları araç gereçler sorulduğunda okutmanların tamamı bilgisayar ve projeksiyon cihazı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı okutmanlar hoparlör, gerçek nesnelere, cep telefonu ve tahtayı da kullandıklarını dile getirmişlerdir. On üç okutman bu derste sürekli olarak bilgisayar ve

projeksiyon cihazı kullandıklarını ve dersi tahtaya yansıttıkları görüntü üzerinden işlediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni ise bu derste kullanılan ders kitabının bilgisayara yüklenebilen bir elektronik halinin olması ve sınıflarda bütün okutmanlardan bunun tahtaya yansıtılarak kullanılmasının istenmesidir. Okutmanlardan ayrıca öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla video ve film izletmek ve Powerpoint sunuları göstermek için de bilgisayar ve projeksiyon cihazından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlardan dördü projeksiyon cihazı ile öğrencilere sınıfta çeşitli videolar ya da filmler izlettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Defne'nin *"bilgisayar ve projeksiyon kullanarak videoları yada ses kayıtlarını yüklediysen bilgisayardan dinletiyorum, izletiyorum"* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Dört okutman da öğrencilere bilgisayar ve projeksiyon cihazı yoluyla çeşitli Powerpoint sunuları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu okutmanlardan Egemen bu durumu *"bilgisayarda Powerpoint programlarını kullanarak bazı sunular gösteriyoruz."* sözleriyle dile getirmiştir. Son olarak Bekir öğrencilerin ilgisini çekmeye yardımcı olduğu için de bu tür teknolojik araç gereçlerden yararlandığını belirtmiştir. Bekir bu durumu *"projektörden yansıtılmış bir şey olması elektronik açıdan öğrenciyi cezp ediyor."* şeklinde ifade etmiştir. Okutmanların bu derste kullandıklarını ifade ettikleri gereçlerden biri de hoparlördür. Okutmanlardan beşi bu derste hoparlör kullandıkları ifade etmişlerdir ancak tüm sınıflarda hoparlör bulunduğu, okutmanların ders kitabının elektronik halinde bulunan dinleme parçalarını ve dinleme gerektiren diğer materyalleri kullanırken bu hoparlörlerden faydalandıkları araştırmacı tarafından bilinmektedir. Okutmanların tamamının görüşmelerde hoparlöre değinmemesinin görüşme anında akıllarına gelmemesi olduğu düşünülmektedir.

Okutmanların bu ders kapsamında kullandıklarını ifade ettikleri araç gereçler arasında gerçek nesnelere de yer almaktadır. İki okutman bu derste zaman zaman sınıfa gerçek nesnelere götürerek dersin işlenişinde bunlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Hazal bu tür nesnelere daha çok başlangıç seviyelerinde kullanmayı tercih ettiğini belirtmiş ve bu durumu *"İlk başlarda tabii basit seviyelerde biraz daha görsel falan kullandık hani. Yeri geldi top getirdik oynadık"* sözleriyle dile getirmiştir. Selda ise seviye belirtmeksizin bu ders kapsamında bazı etkinliklerde gerçek nesnelere yararlanabildiğini ifade etmiştir. Okutman bu durumu *"hani bir role play ya da bir şey varsa atıyorum gidin kantinden işte bardak getirin veya vs. hani real objectlerden olabilir"* ifadesiyle dile getirmiştir.

Okutmanların bu derste yararlandıklarını ifade ettikleri bir diğer araç cep telefonu olmuştur. İki okutman zaman zaman öğrencilerin görüntülerini ve seslerini kaydetmek amacıyla cep telefonlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Batuhan öğrencilerin seslerini kaydedip onlara tekrar dinleterek kendi konuşmalarındaki hataları görmelerine yardımcı olduğunu dile getirmiş ve bu durumu “*Telefona ses kayıtlarını alıyorum, onlar kendilerini dinliyorlar, ‘ya hocam olmamış dediğiniz gibi’*” sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan Eylül cep telefonu kullanarak öğrencilerin etkinliklerinin görüntülerini kaydettiğini “*Telefonla öğrencilerin yaptığı etkinliği ya da kendi bilgisayarına da bizzat işte video... onların uuu uygulamalarını kaydetmek sonra beraber izlemek...*” sözleriyle dile getirmiştir.

Materyaller

Okutmanların bu ders kapsamında kullandıkları materyallere ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda en sık tekrar edilen görüş görsel materyaller olmuştur. On iki okutman bu derste çeşitli görsel materyallerden sık sık yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yedi okutman işitsel materyallerden yararlandıklarını, altı okutman da çalışma kâğıtlarından (worksheet) yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Bunlara ek olarak iki okutman masa oyunu türündeki materyallerden de zaman zaman yararlandıklarını dile getirmişlerdir.

Görsel materyallerden yararlandığını belirten okutmanlardan 11’i film ve videolardan yararlandığını ifade ederken, dört okutman Powerpoint sunularını, üç okutman resimleri ve bir okutman da bilgi kartlarını (flashcard) bu ders sürecinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Burada bahsedilen bilgi kartı türündeki materyaller iki tarafında da çeşitli resim ya da bilgilerin olduğu öğretici kartlar olarak bilinmektedir. Film ve video kullandıklarını ifade eden okutmanlardan Eylül bu durumu “*bir video gösterimi olabilir orada hem dinleyip hem seyrediyor. Onunla ilgili gene bir etkinlik hazırlanabilir*” sözleriyle dile getirmiştir. Powerpoint sunularından yararlandığını belirten okutmanlardan Bekir ise “*Powerpoint sunuları çok yapıyorum ve bazen hani kendi hazırladığım bir şeyler varsa, o cevapları da Powerpoint üzerinden animasyonla çıkarırım sırayla. Bir de kitaptaki alıştırmaları da cevaplarını Powerpoint’te yansıttığım için üzerinden tahtaya yazarım.*” sözleriyle Powerpoint sunularını sık sık kullandığını ve hatta tahtaya yansıtılan sunular üzerine yazılar da yazdığını dile getirmiştir. Öte yandan Demet bu derste konu kapsamında çeşitli resimlerden

yararlandığını ve bu resimler yoluyla öğrencilerin hedef dilde konuşmalarına yönelik çalışmalar yaptığını *“konuyla ilgili resimler veya bir video bularak onların üzerine belli bir müddet konuşmalarını hedefleyebilirim.”* sözleriyle ifade etmiştir. Son olarak Bekir bu derste zaman zaman görsel materyal olarak bilgi kartlarından da yararlandığını ifade etmiştir.

Okutmanların bu ders kapsamında kullandıklarını ifade ettikleri materyaller arasında en sık tekrar edilen ikinci görüş işitsel materyaller olmuştur. Bu derste işitsel materyallerden yararlandığını belirten yedi okutmandan altısı konuyla ilişkili olarak şarkı türündeki materyallerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bir okutman ise işitsel materyaller kapsamında zaman zaman çeşitli konuşma ya da hikâyeler de dinlettiğini belirtmiştir. Şarkı türündeki materyallerden yararlandığını ifade eden Eylül *“konuyla ilgili u bir takım şarkılar hazırlayıp işte bununla ilgili etkinlikler hazırlayıp o şarkıları dinletip işte şarkı sözleri bulmalarını isteyebiliyoruz”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Defne ise bu derste yararlandığı çeşitli işitsel materyalleri *“Bu bir şarkı olabilir ya da işte internette İngilizce öğretim sitelerinden bulduğum u konuşma olabilir, hikâye olabilir”* sözleriyle açıklamıştır.

Bu ders sürecinde altı okutman çalışma kâğıdı türündeki materyallerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tür materyalleri daha çok dil bilgisine yönelik konuların öğretimine yönelik olarak kullandıklarını belirten okutmanlar bu derste daha çok dil becerilerine odaklanılmasına rağmen zaman zaman bu tür konuların da öğretildiğini ve bu tür materyallere de ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu okutmanlardan Hazal özellikle ileri seviyelerde bu materyallerden daha çok yararlandığını *“ilerleyen seviyelerde birazcık daha böyle kelime ya da farklı bir öğretim olmayan şeylerde birazcık daha basılı materyale dönüyor”* sözleriyle dile getirirken Öykü de bu durumu *“yazılı materyaller de kullanıyorum tabi ki. Yani biraz gramere kayan materyaller de oluyor çünkü o diyaloglardaki kalıpların daha iyi oturması için”* sözleriyle ifade etmiştir.

Okutmanlardan ikisi bu derste kullandıkları materyaller kapsamında masa oyunu türündeki oyunlardan söz etmişlerdir. Bu oyunlar masa üstünde bir oyun şeması üzerinde oynanan, öğrencilerin zar atarak şema üzerindeki basamaklarda ilerlediği ve üzerine geldikleri basamakta kendilerinden istenen şeyi söyledikleri ya da yaptıkları daha çok anlama ve konuşma becerisine yönelik oyunlar olarak bilinmektedir. Batuhan bu tür oyunlardan yararlandığını *“board game dediğimiz oyunlardan, tahta üstünde*

oyunan oyunlardan. Öğrencilerin işte bir zar atıp geldikleri karenin üstende söylenmesi gereken yapılması gereken şeyleri yapması gereken oyunlarım var” sözleriyle dile getirmiştir.

Okutmanlara kullanılan materyallere ek olarak materyal edinim süreçlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu konuya ilişkin görüşler birim materyallerini kullanma, kendi materyallerini kullanma ve kitabın sunduğu ekstra materyalleri kullanma alt temaları ile açıklanmıştır.

Materyal Edinim Süreci: Okutmanların bu derste yararlandıkları materyalleri edinim süreçlerine ilişkin görüşleri arasında en sık tekrarlanan görüş birim materyallerini kullanma olmuştur. Okutmanların tamamına yakını Materyal Geliştirme Birimi tarafından konulara ilişkin düzenli olarak gönderilen ekstra materyallerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı okutmanlar kendi ekstra materyallerini kullandıklarını, bazıları ders kitabının sunduğu ekstra materyalleri kullandığını ve bazıları da internet yoluyla edindikleri materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Okutmanlardan 12’si birimin gönderdiği materyallerden bu ders kapsamında yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanların yarısı bu materyaller arasından öğrenci özelliklerine uygun olanları kullandıklarını dile getirirken, bir kısmı öğretilen konuyu ne derece desteklediğine dikkat ederek seçim yaptığını, bir kısmı ders süresinin yeterli olup olmamasına göre karar verdiğini ve bir okutman da sınıfta uyguladığı kendi rutinlerine, yani sürekli olarak kullandığı yöntem ve tekniklere uygun olup olmadıklarına dikkat ettiğini dile getirmiştir. Birim materyallerini kullandığını ifade eden okutmanlardan altısı bu materyallerden uygulayacağı sınıftaki öğrenci özelliklerine uygun olduğunu düşündüklerini seçerek ders sürecinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Aslı’nın *“içlerinden en eğlenceli, öğrencilerin seviyelerine en uygun olanları seçmeye çalışıyoruz.”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde Defne de *“öğrencileri motive edecek videolar ya da listening parçaları varsa onları kullanmayı tercih ediyorum.”* sözleriyle öğrenci özelliklerini dikkate alarak materyal seçimi yaptığını ve bu materyallerden daha çok görsel ve işitsel olanları tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğrenci özelliklerinin yanı sıra bazı okutmanlar da birim materyallerinden öğretilen konuyu gerçekten destekleyeceğine inandıklarını seçtiklerini dile getirmişlerdir. Bu okutmanlardan Ekin bu durumu *“öncelikli tercihim tabi ki öğreteceğim konuyla yeterince bağlantılı olduğunu düşündüğüm ve pekiştirmeme öğrettiğimi pekiştirmeme yarayacağına inandığım*

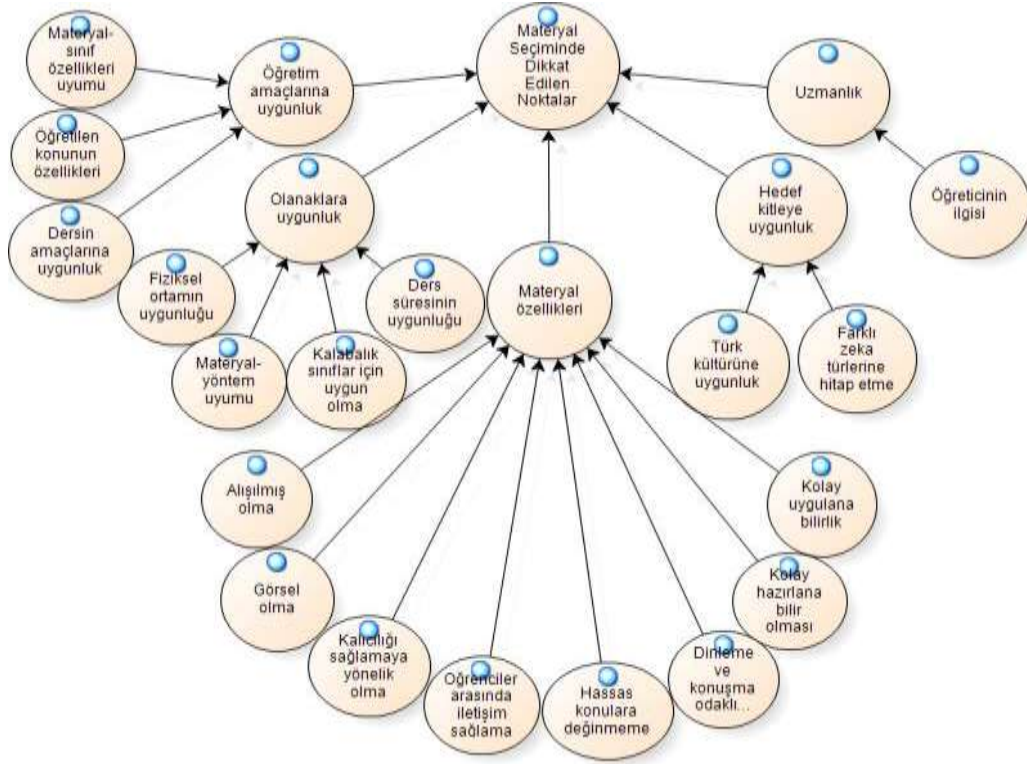
materyalleri seçiyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan üç okutman ders konularını yetiştirmek konusunda süre sorunu olabildiğini ve bu gibi durumlarda bu materyalleri ödev olarak verdikleri ya da sınavlar öncesinde tekrar amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Ozan bu durumu “*Kendi materyallerimle beraber onları daha çok ödev olarak veriyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. Son olarak bir okutman ise birim materyallerinden kendisinin uyguladığı yöntem ve tekniklere, sınıfta oluşturduğu alışkanlıklara uygun olanları seçip kullandığını belirtmiştir.

Okutmanların materyal edinim süreci kapsamında belirttiği görüşlerden biri de kendilerinin hazırladıkları materyalleri ders sürecinde kullanmak olmuştur. Altı okutman bu derste zaman zaman kendi hazırladıkları ya da farklı kaynaklardan buldukları materyalleri sınıfa götürerek kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanların tamamı kitabın yetersiz olduğunu düşündükleri durumlarda daha fazla alıştırmaya sağlamak adına çeşitli materyaller götürdüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu okutmanlardan biri zaman zaman öğrenciler arasında daha fazla iletişim sağlamak amacıyla çeşitli ekstra materyaller götürdüğünü belirtmiştir. Kitabın yetersiz olduğu bölümler için ekstra materyal kullandığını belirten okutmanlardan Demet bu durumu “*bazı işte aktivite kitaplarından eğer kendi kitabımızdaki hani alıştırmayı beğenmezsem ya da hoşuma gitmezse dışarıdan da işte bir speaking aktivitesi getirip sınıfta uygularım. Ya da işte konuyla ilgili resimler veya bir video bularak onların üzerine belli bir müddet konuşmalarını hedefleyebilirim.*” sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Bekir öğrenciler arasında hedef dilde iletişimi artırmaya yönelik ekstra materyaller kullandığını “*kitapta olmayan alıştırmalar getirmek. Özellikle de pair work... özellikle de pair workle interaction (etkileşim) sağlayabilecekleri şeyler yapmak...*” şeklinde ifade etmiştir.

Okutmanların materyal edinim sürecine yönelik cevapları arasında son olarak Selda ders kitabı ile birlikte verilen Öğretmen Kitabı içerisinde yer alan bazı ekstra materyalleri de zaman zaman ders sürecinde kullandığını ifade etmiş ve bu durumu “*Teacher’s Book’ta ek kaynaklar var onları veriyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Okutmanlara kullandıkları araç gereç ve materyallere ek olarak bu derse yönelik kararlarında genel olarak ne tür etmenleri göz önünde bulundurdıklarına ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Okutmanların verdikleri yanıtlar arasında dokuz okutman bu derste kullanacağı materyallerin seçiminde dikkat ettiği noktalardan söz etmiştir (Şekil 3.10’da

sunulmuştur). Okutmanların bu konuya ilişkin görüşleri “öğretim amaçlarına uygunluk”, “olanaklara uygunluk”, “materyal özellikleri”, “hedef kitleye uygunluk” ve “uzmanlık” temaları ile sunulmuştur.



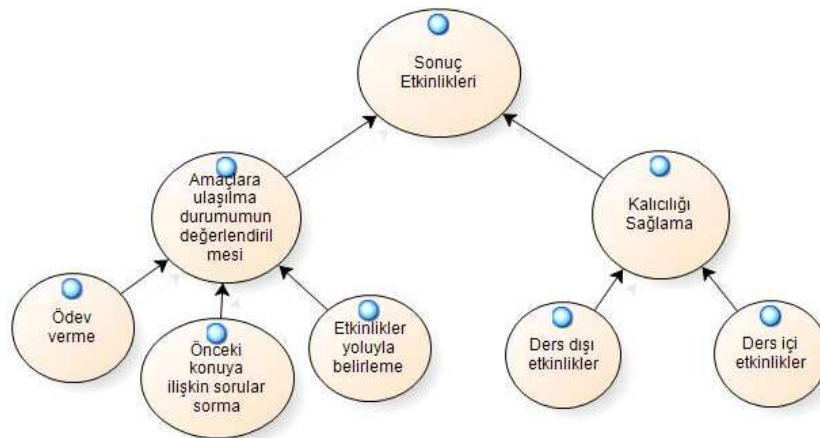
Şekil 3.10. *Materyal Seçiminde Dikkat Edilen Noktalar*

Okutmanlardan yedisi öğretim amaçlarına uygunluk kapsamında görüşler dile getirmiştir. Bu okutmanlardan dördü dersin amaç ve içeriğine uygunluk durumunu dikkate aldığını ifade etmiştir. Bu okutmanlardan Selda bu durumu “*öncelikle işte dediğim gibi içerik ve amaçla ilişkili olması önemli*” sözleriyle dile getirmiştir. Bununla birlikte iki okutman öğretilen konunun özelliklerini dikkate aldığını ve bir okutman da materyal-sınıf özellikleri uyumunu göz önünde bulundurduğunu ifade etmiştir. Öte yandan olanaklara uygun olma durumunu dikkate aldığını belirten altı okutmandan üçü fiziksel ortamın uygunluğuna dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu okutmanlardan Batuhan bu durumu “*fiziksel ortamın da yeterlikleri önemli materyalin kullanılması için. İşte eee teknik donanımı eksik olan sınıflar varsa ona göre yani girdiğim sınıfın yani odanın teknik donanı... donanımına göre veya eee bunun için fotokopi çekmek gerekiyorsa bu*

imkanlara göre de düzenlemeler, ayarlamalar yapmak zorunda kalıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Olanaklara değinen okutmanlardan ikisi ders süresinin uygunluğunu, birer okutman ise materyal-yöntem uyumu ve kalabalık sınıflar için uygun olma durumunu dikkate aldıklarını dile getirmişlerdir. Materyal özelliklerini değerlendirdiğini ifade eden beş okutmandan ikisi öğrenciler arasında iletişimi sağlama durumuna göre materyal seçimi yaptığını belirtirken iki okutman ise görsel materyalleri tercih etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu okutmanlardan Ozan bu tür materyalleri tercih etme nedenini “Yazılı materyaller zaten kitabın içerisinde yeteri kadar boğduğu için daha çok görsel. Yani birazcık daha eğlendirme tarafındayım” sözleriyle açıklamıştır. Okutmanlardan üçü materyal seçiminde hedef kitleye uygun olma durumunu değerlendirdiğini ifade etmişlerdir. bu okutmanlardan ikisi Türk kültürüne uygun olma durumlarını, biri ise farklı zeka türlerine hitap etme durumlarını dikkate aldığını belirtmiştir. son olarak uzmanlık kapsamında görüş bildiren bir okutman materyal seçim sürecinde kendi ilgisini de göz önünde bulundurduğunu, kendisinin de sıkılmadan uygulayabileceğı materyalleri tercih ettiğini ifade etmiştir.

3.1.2.3. Dersin sonuç etkinliklerine ilişkin görüşler

Bu bölümde okutmanların dersin sonuç aşamasında uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular “amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi” ve “ kalıcılığı sağlama” temaları altında toplanmıştır. Bu temalar ve alt temaları Şekil 3.11’de görülmektedir.



Şekil 3.11. Dersin Sonuç Etkinlikleri

3.1.2.3.1. Amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi

Okutmanların dersin amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının kontrolünü sağlamak adına izledikleri yollara ilişkin soruya verdikleri yanıtlar “etkinlikler yoluyla belirleme”, “ödev verme” ve “önceki konuya ilişkin sorular sorma” temaları ile açıklanmıştır.

Etkinlikler yoluyla belirleme

Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının kontrolünü sağlamak amacıyla okutmanlardan 12’si çeşitli etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu okutmanlardan 10’u ders sürecinin sonunda yaptıkları etkinliklere değinirken dokuz okutman da süreç içinde yaptıkları etkinlikleri dile getirmişlerdir.

Süreç sonunda yapılan etkinlikler: Ders süreci sonunda yaptırdıkları kontrol amaçlı etkinlikler arasında okutmanlardan altısı öğrencilerin dersin sonunda yaptıkları yazma çalışmalarını ve çalışma kağıtlarını toplayıp değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte dört okutman dersin sonunda öğrencilere anlayıp anlamadıklarını sorarak bu kontrolü sağladığını belirtirken dört okutman da öğrencilere konuya ilişkin çeşitli sorular sorarak anlama durumlarını tespit ettiklerini dile getirmiştir. Son olarak bir okutman dersin sonunda zaman zaman quizler yaparak, bir okutman da Öğretmen Kitabı’nda bulunan her bir üniteye ilişkin Progress Test (İlerleme Sınavı) adındaki sınavları yaptırarak öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını görmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu sınavlar Öğretmen Kitabı’nda bulunan her bir üniteye ilişkin alıştırmaların olduğu, not değeri olmayan değerlendirme sınavlarıdır. Öğrencilerin yazma çalışmalarını ve çalışma kâğıtlarını değerlendirdiğini ifade eden okutmanlardan Aslı bu durumu “*writinglerinde yine gördüğümüz kalıpları kullanmışlar mı, bağlaçları... Yani öğrencilerin ürettikleri şeylere bakarak anlıyorum*” sözleriyle dile getirmiştir. Demet ise öğrencilere doğrudan anlayıp anlamadıklarını sorduğunu “*hatta soruyorum ‘bir problem var mı, anlaşıldı mı’ gibi sorularla hani teyit etmeye çalışıyorum sorunuz varsa sorun diye*” şeklinde ifade etmiştir. Dersin sonunda öğrencilere konuya ilişkin sorular sorduğunu belirten okutmanlardan Eylül ise “*konuyla ilgili böyle öğrencinin öğrenip öğrenmediğini ölçen soru cevaplar olabilir*” ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir.

Süreç içinde yapılan etkinlikler: Okutmanlardan dokuzu dersin amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını dersin öğretim sürecinde yaptırdıkları etkinlikler yoluyla belirlediklerini ifade etmiştir. Bu okutmanlardan altısı bu tür kontrolleri dersin son

aşamasında yaptırdıkları ürüne dönük etkinlikler yoluyla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte iki okutman ders sürecindeki bütün etkinliklerde öğrenci katılımına bakarak, bir okutman dersi öğretirken bilinçli olarak hatalar yapıp öğrencilerin tepkisini ölçerek, bir okutman da Çalışma Kitabı ile yapılan çalışmalar yoluyla öğrencilerin anlama durumlarını değerlendirdiğini belirtmiştir. Dersin son aşamasında üretime dönük etkinlikler yaptırdığını belirten okutmanlardan Defne bu uygulamasını *“öğrencilerin ürün ortaya koyabilecekleri etkinlikler yaptırıyorum dersin son aşamasında, bu işte çalıştığımız konuya ilişkin bir diyalog oluşturma olabilir, bir paragraf yazma olabilir”* sözleriyle ifade ederken, Demet de benzer şekilde *“bu en sonda yine tabi bütün işte vocabulary ve real world kısımlarında verilen bilgileri uygulamaya yönelik işte bir grup çalışması yaptırıyorum mesela group speaking”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Hazal ise ders süresi boyunca etkinliklerdeki öğrenci katılımının yoğunluğuna ve azlığına bakarak anlayıp anlamadıkları konusunda bir fikir sahibi olduğunu *“yaptığımız etkinliklerde öğrenciler yapabiliyor mu, işte cevap verebiliyor mu, sorduğumuz sorular ya da yaptığımız etkinliklerde doğru cevap alabiliyor muyum, ya da katılım oluyor mu ona göre...”* sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Selda konuları öğretirken verdiği örneklerde bilinçli olarak hatalar yapıp öğrencilerin tepkisini ölçtüğünü *“tahtada bir şey yaparken bilerek bir hata yapıyorum ve hani hiçbir şey olağan bir şekilde devam ediyorum. Sonra işte kimi zaman uyarılar oluyor kimi zaman fark et... fark eden olmuyor ve oradan işte kırmızı markerla işte ‘ben bunu neden böyle yaptım ki’ falan diye soruyorum”* sözleriyle ifade etmiştir. Son olarak Öykü zaman zaman Çalışma Kitabı’nda yer alan alıştırmaları yaptırıp buradaki doğru ve yanlış cevapları doğrultusunda konuyu anlayıp anlamadıklarını gördüğünü *“Workbook’ta da alıştırmalar var orada da anlaşılıp anlaşılmadığını görebiliyoruz”* şeklinde belirtmiştir.

Ödev verme

Okutmanlardan ikisi dersin amaçlarına ulaşılıp ulaşılamadığını ödevler yoluyla kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu okutmanlar derste öğretilen konuya ilişkin ödevler verip bir sonraki derste bu ödevleri kontrol ederek yapılan hatalar doğrultusunda konunun anlaşılıp anlaşılmadığını gördüklerini belirtmişlerdir. Bu okutmanlardan Ozan bu durumu *“Bir sonraki derse ödev vererek zaten bir sonraki derste, o an için değil de bir sonraki derste kontrol... Kontrolümü o şekilde yapıyorum”*

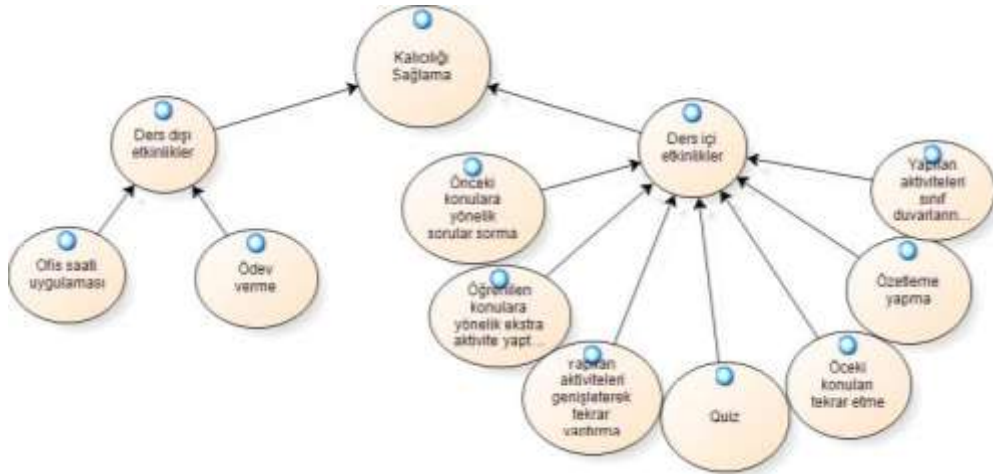
sözleriyle ifade ederken Hazal da yazma ödevleri yoluyla bu kontrolü sağladığını “kitabın arkasındaki Portfolioları ödev olarak veriyoruz. Onları alıyoruz değerlendiriyoruz... yazılı ödevler ge... geldiğinde yapabilmişler mi, o zaman görebiliyorsun” şeklinde ifade etmiştir.

Önceki konuya ilişkin sorular sorma

Dersin amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının kontrolünü bir sonraki derste yaptığını ifade eden Batuhan öğrencilere dersin başında önceki konuya ilişkin sorular sorduğunu belirtmiştir. Batuhan bu görüşünü “yeni bir konuya geçmeden önce daha önce işlediğim konuları tekrar etme yoluna gidiyorum. Bu da öğrencilere sorular soruyorum eee bir önceki dersle bir önceki konuyla ilgili. Verdikleri cevabın yani cevap verme hızlarından, kendilerine olan cevap verirken güvenlerinden konuya ne derece hâkim oldukları nasıl anla... yani belli ediyor kendini.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.2.3.2. Kalıcılığı sağlama

Okutmanlara bu ders kapsamında öğretilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak adına yaptıkları uygulamalar sorulmuştur. Okutmanların verdiği yanıtlar Şekil 3.12’de görüldüğü gibi “ders dışı etkinlikler” ve “ders içi etkinlikler” temaları ile sunulmuştur.



Şekil 3.12. Kalıcılığı Sağlamaya Yönelik Etkinlikler

Ders dışı etkinlikler

Okutmanlardan 12’si öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak adına daha çok

ders dışı etkinlikler yapmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu etkinlikler arasında en sık tekrar edilen görüş ödev verme olmuştur. Ders dışı etkinlikler yaptığını ifade eden okutmanların tamamı ödev verme uygulamasını yaptıklarını belirtirken, bir okutman da ofis saati uygulamasına değinmiştir. Ödev verme uygulamasını yapan okutmanların yarısı bu ödevlerin çalışma kâğıtları şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte dört okutman ders kitabı ve Çalışma Kitabı'ndan ödevler verdiğini belirtmiştir. Üç okutman proje türündeki ödevlerden zaman zaman yararlandığını ifade ederken, üç okutman da araştırmaya yönelik ödevler verdiğini dile getirmiştir. Bunlara ek olarak üç okutman performans dayalı ödevleri, iki okutman yazma ödevlerini ve iki okutman da hikâye kitapları okumaya ilişkin ödevleri zaman zaman öğrencilere verdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma kâğıtları şeklinde ödevler verdiğini ifade eden okutmanlardan Defne birim tarafından gönderilen materyaller arasından ders sürecinde kullanmak istemediklerini ödev olarak verdiğini *“Ama birbirinin tekrarı ya da işte daha çok umm dilbilgisi ağırlıklı materyaller varsa ya atlıyorum ya da onları öğrencilere ödev veriyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Eylül ise okuma becerisine dayalı olarak hazırladığı alıştırmaların olduğu çalışma kâğıtlarını ders süresinin yetmemesi durumunda ödev olarak verdiğini *“yeterli olmayabilir ders süresi. Onu da genelde ödev olarak değerlendirebilirim. Yani reading parçası vererek o reading parçasıyla ilgili işte kelime soruları, true-false(doğru-yanlış) soruları, comprehension questionlar gibi...”* şeklinde ifade etmiştir. Ders kitabı ve Çalışma Kitabı'ndan ödev verdiğini belirten okutmanlardan Egemen *“Workbook'un hepsini yaptırmayabiliyoruz, kendilerine kalan kısımları oluyor mesela çok basit yapabilecekleri şeyler varsa onları genellikle atlıyoruz, kendilerine bırakıyoruz. Onlar onların ödevleri oluyor zaten”* sözleriyle bu durumu dile getirirken, Hazal da *“Kitabın sonunda extra practice bölümü var onları üniteyi bitirdikten sonra en son ya ödev veriyorum ya da sınıfta zaman varsa sınıfta yapıyoruz”* sözleriyle öğrencilerin ders kitabında bulunan her bir ünite için alıştırmaların olduğu bölümü ödev olarak verdiğini dile getirmiştir.

Kalıcılığı sağlamak amacıyla proje türündeki ödevlerden yararlandığını ifade eden üç okutmandan Eylül *“sınıf dışı etkinliklerini sağlamak adına bir grup çalışması yapıp bir proje verilebilir”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Bunlara ek olarak araştırmaya dayalı ödevler verdiğini belirten üç okutmandan biri olan Ozan bu ödevlerini *“Öğrenilen bir gramer konusunda o grameri nasıl kullanmaları gerekiyor, İnternette araştırma yapıyorlar. Onunla ilgili, bugün sıfatlar vardı. Öğrendikleri*

sıfatlarla alakalı İnternette gramer kitaplarından veya gramer sayfalarından değil de daha güncel dergi, magazin, gazetelerden örnek içerisinde geçen cümleleri almalarını, o cümleleri aldıktan sonra Türkçelerini yazmalarını istiyorum” şeklinde açıklamıştır. Öte yandan performansa dayalı ödevler verdiklerini belirten okutmanlardan Ekin öğrencilerin verilen konuyla ilgili hazırlanıp sınıfta sunum yapmalarını gerektiren ödevler verdiğini “Bununla ilgili bilgiler toplayın bize. Resimli bir şekilde bilgilerinizi paylaşın. Sonra onun için neler yapıyor neler yapılabilir vs. küçük bir sunum hazırlayın. Süresiyle vs. ana hatlarıyla belirler sunum veririm.” şeklinde ifade ederken, Batuhan ders dışında hazırlanıp sınıfta uygulamaya dayalı ödevler verdiğini “Bir arkadaşıyla yine sınıf içinde yapması gereken tarzda bir etkinliği evde yapıyor. Yani sınıf içinde hazırlanma sürecini evde veya başka bir şekilde derse gelmeden önce hazırlanıp, sadece derste performansını görmeye yönelik ödevler oluyor bu” sözleriyle dile getirmiştir.

Bu ders kapsamında öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak adına ödevlere ek olarak okutmanlardan Defne ofis saati uygulamasından yararlandığını ifade etmiştir. Defne'nin bu uygulamanın ders dışında öğrencilerle ilgilenecek ders konularının kalıcılığının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapma anlamında etkili olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Ders içi etkinlikler

Okutmanlardan dokuzu bu ders kapsamında öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak adına çeşitli ders içi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan beşi vakit bulabildikleri zamanlarda öğretilen konulara ilişkin ekstra etkinlikler yaptıklarını ifade ederken, beş okutman da önceki konuları tekrar etme uygulamasından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte iki okutman quizler yoluyla kalıcılığı sağlamaya çalıştığını, iki okutman yapılan etkinliklerin kapsamını genişleterek tekrar yaptığını, bir okutman öğrencilerin yaptığı etkinlikleri sınıf duvarına astığını, bir okutman dersin sonunda öğrenilenlere ilişkin özetlemeler yaptığını ve bir okutman da zaman zaman önceki konulara yönelik sorular sorduğunu ifade etmiştir. Öğretilen konulara ilişkin ekstra etkinlikler yaptığını belirten okutmanlardan Batuhan “haftada bir veya iki saatimi daha önceden öğrendikleri konuları yani buna tekrar demeyelim de onlarla ilgili çalışmalar yapmalarını istiyorum” sözleriyle bu durumu açıklarken, Bekir de “yeni soru şekilleri veya yapılar öğrendiğimizde, birkaç

hafta sonra ben bunları içine alabilecek readingler veya listeningler götürüyorum” sözleriyle zaman zaman daha önce öğretilen konuları kapsayan etkinlikler yaptığını dile getirmiştir. Önceki konuları tekrar ettiğini belirten okutmanlardan Ekin derslere başlarken bir önceki derste öğrenilen konuları kısaca tekrar ederek kalıcılığı sağlamaya çalıştığını *“Her derse başlarken ben önceki dersle ilgili mutlaka bir review(gözden geçirme) yaparım ufak tefek...”* sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Demet kalıcılığı sağlama adına quizlerden yararlandığını *“hariçten de mesela ben kendim yani herhangi bir programımızda olmamasına rağmen Core Skills sınıfıma oral (sözlü) quiz gibi bir şey yaptım geçen hafta”* sözleriyle ifade etmiştir. Burada okutmanın vurguladığı oral quiz kurumda okutmanların isteğine bağlı olarak uygulanan öğrencilerin ikiyeşerli gruplar halinde sırayla sınıfa gelip karşılıklı konuşmalarını ve öğreticinin onları değerlendirmesini içeren konuşma sınavları şeklinde bir uygulamadır. Kalıcılığı sağlamak adına daha önceden yaptırdığı etkinliklerin kapsamını genişleterek tekrar yaptırdığını belirten okutmanlardan Selda *“bir harita gibi bir şey vardı. Aktivitede onu kullandık daha sonra belirli yerler açıklanmamıştı aktivitede, kullanılmayan kısımlar vardı. İşte hadi bakalım işte biri söyleyecek sadece yönleri söyleyecek siz nereye gittiğinizi bileceksiniz... On... ondan yararlandım.”* sözleriyle açıklamıştır. Buradan okutmanın yön tarifi konusunu öğretirken kullandığı bir haritayı daha sonra haritanın kullanılmayan bölümlerini de içerecek şekilde yeni bir etkinlikte tekrar kullandığı anlaşılmaktadır. Bekir ise bu uygulamayı yazma etkinlikleri için uyguladığını *“Bazen mesela boş vaktim olduğunda da ‘hadi yine biz zamanında söyle bir şey yazmıştık mesela bir paragraf, hadi onu bir daha yazalım yeni şeyler öğrendiniz bakalım nasıl gelişecek’”* sözleriyle dile getirmiştir.

Sonuç olarak okutmanların derste öğretilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak adına ders dışında ve ders içinde çeşitli etkinlikler yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Okutmanların tamamına yakınının ders dışında yapılan etkinlikleri tercih ettiği, yine büyük bir bölümünün de ders içinde bu amaca yönelik etkinliklerden yararlandığı anlaşılmaktadır. Ders dışı etkinlikler yaptığını belirten okutmanların tamamının kalıcılığı sağlamak adına ödevlerden yararlandığı, ödev uygulamasında ise okutmanların çalışma kâğıtları yoluyla ve ders kitabı ile Çalışma Kitabı’ndan verdikleri ödevlerin öne çıktığı ulaşılan bulgular ışığında söylenebilir. Öte yandan okutmanların ders içinde yapmayı tercih ettikleri uygulamalar arasında en sık tekrar edilen uygulamaların öğrenilen konulara yönelik ekstra etkinlik yaptırma ve önceki konuları

tekrar etme uygulamaları olduğu görülmektedir. Buradan okutmanların konuları öğrettikten sonra geriye dönüşler yaparak yeni ve eski konuları bütünleştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun dil öğretiminde konuların birbirinden bağımsız olarak düşünülmemeyeceği ve bu nedenle doğrusal bir öğretim süreci değil konuların önceki konulara dönüşler yapılarak, birbiriyle bütünlük içinde öğretilmesi gerektiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okutmanlara dersin sonuç etkinlikleri kapsamında ayrıca konunun öğrenilmediğini fark ettikleri durumlarda izledikleri yollar sorulmuştur. Okutmanların bu soruya verdikleri yanıtlar da ders içi etkinlikler ve ders dışı etkinlikler olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Araştırmaya katılan okutmanların tamamı bu tür durumlarda ders içinde çeşitli etkinlikler yaptıklarını belirtirken üç okutman aynı zamanda ders dışı etkinliklere başvurduğunu dile getirmiştir.

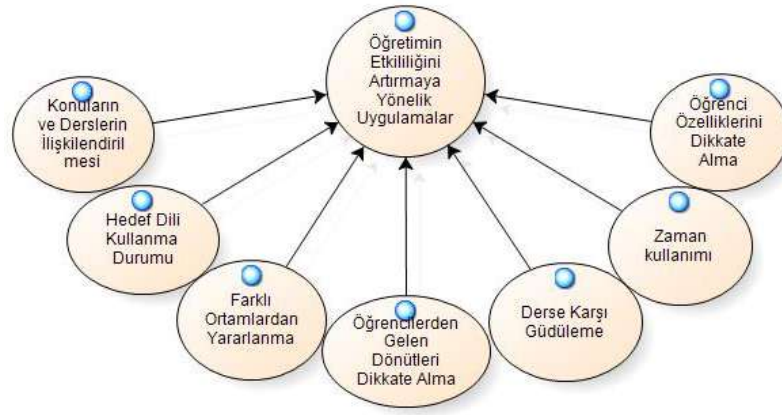
Ders içi etkinlikler: Okutmanların ders içinde uyguladıklarını belirttikleri etkinlikler arasında en sık tekrar edilen görüş anlaşılmayan konuyu tekrar anlatma olmuştur. Bununla birlikte anlaşılmayan konuya ilişkin ekstra etkinlikler yaptırma, öğrencilerin etkinliklerde hata yaptıkları noktalar üzerinde durma, ekstra materyaller verme, anlaşılmayan yeni konuları önceki konularla ilişkilendirme, yapılmış olan çalışmayı tekrar yaptırma, akran öğretimi(peer teaching), örnek bir uygulama yapma ve quiz uygulaması da okutmanların dile getirdiği diğer görüşlerdir. Sekiz okutman konunun anlaşılmadığını gördükleri durumlarda konuyu tekrar anlatma yolunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu okutmanlardan Suna'nın *"Bu durumda konuyu tekrar etmek için zaman ayırmaya çalışıyorum. Yani o denediğim şeyle olmadıysa başka bir yolla denemeye çalışıyorum"* ifadesi ve Aslı'nın *"sınıfın genelinde öyle bir sorun olduğunu düşünürsem tekrar anlatırım"* ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Öte yandan beş okutman bu tür durumlarda öğrencilere anlaşılmayan konuya ilişkin ekstra etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir. Bu okutmanlardan Bekir bu durumu *"Bazen ulaşmadığını gördüğüm zaman.. u mesela geçenlerde böyle bir şey oldu ikinci bir post alıştırma yaptım... mümkün olmuyorsa, vakit sıkıntısı var bir sonraki derse... o zaman bir sonraki derse bununla ilgili alışırtmalar yapalım..."* sözleriyle dile getirirken Egemen de *"bir sonraki ders buna yönelik bir daha bir hazırlık yapıp ekstra bir aktiviteyle onu hatırlatma, tekrar yineleme gereği hissedebiliyoruz"* sözleriyle açıklamıştır. Okutmanlardan üçü öğrencilerin yaptığı etkinlikler ve ödevlerde hata yaptıkları noktaları belirleyerek bu noktalar üzerinde tekrar durduğunu ifade etmiştir.

Bu okutmanlardan Defne'nin *“zaten genelde ortak hatalar çıkıyor. İu onları tekrar hatalar konusunda uyarıyorum”* şeklindeki ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. İki okutman da anlaşılmayan konular olduğunu fark ettikleri durumlarda öğrencilere o konulara ilişkin ekstra materyaller verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Aslı bu durumu *“daha çok ekstra materyal getirerek anlamalarını sağlayabilirim”* şeklinde dile getirmiştir. Bu uygulamalara ek olarak bir okutman yeni konuları öğretirken anlaşılmadığını gördüğü zaman daha önceden öğrenilen konularla ilişkilendirme yoluna başvurduğunu ve böylece anlamalarını kolaylaştırmaya çalıştığını ifade ederken, bir okutman da öğrencilerin yapığı bir çalışma yoluyla o çalışmaya ilişkin konuyu anlamadıklarını fark ettiği zaman aynı çalışmayı tekrar yaptırdığını belirtmiştir. Ayrıca, bir okutman anlaşılmayan konulara yönelik akran öğretimi uygulamasını yaptırdığını, bu konuları öğrencilerin birbirine anlatmasını istediğini belirtmiş, bir okutman öğrenciler bir uygulamada hatalar yaptığı zaman o konuya ilişkin kendisi örnek bir uygulama yaparak nasıl yapmaları gerektiğini bir kez daha göstermeye çalıştığını ifade etmiştir. Son olarak bir okutman da konunun anlaşılmadığını gördüğü durumlarda zaman zaman quiz uygulaması ile bu sorunu çözmeye çalıştığını *“dersin sonunda bir quiz hazırlayabilirim, quiz sayesinde u daha fazla farkındalık yaratmaya çalışabilirim”* sözleriyle dile getirmiştir.

Ders dışı etkinlikler: Okutmanlardan üçü anlatılan konuların öğrenilemediğini gördükleri durumlarda çeşitli ders dışı etkinliklere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu etkinlikler ders dışında birebir anlatma ve telafi ders yapmadır. Bu tür durumlarda anlatılan konuyu öğrenemeyen öğrencilerle ders dışında ilgilendiğini belirten iki okutmandan Aslı bu durumu *“kişisel bir şeye yine o öğrenciye yönelik anlatmaya çalışırım ders dışında”* sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan bu tür durumlarda zaman zaman telafi ders yaptığını belirten Hazal yakın zamanda yaptığı benzer bir uygulamayı *“mesela birkaç kişinin tekrara rağmen hala eksik olduğunu düşündüm geçen hafta. Onlara dün ekstra ders koydum telafi, ders haricinde ders koydum”* sözleriyle anlatmıştır. Buradan okutmanın anlaşılmayan konuları öncelikle tekrar anlatma yolunu denediğı, tam olarak anlaşılmadığını gördüğünde programda olmayan ekstra bir ders yaparak o konuyu tekrar anlattığı görülmektedir.

3.1.3. Okutmanların öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik uygulamalarına ilişkin görüşleri

Okutmanlara öğretimin etkililiğinin artırılması kapsamında çeşitli sorular sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda okutmanların görüşleri Şekil 3.13'te görüldüğü gibi “konuların ve derslerin ilişkilendirilmesi”, “derste kullanılan dil”, “farklı ortamlardan yararlanma”, “öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alma”, “zaman kullanımı” ve “derse karşı güdüleme” temaları altında toplanmıştır.



Şekil 3.13. Öğretimin Etkililiğini Artırmaya Yönelik Uygulamalar

3.1.3.1. Konuların ve derslerin ilişkilendirilmesi

Araştırmada temel alınan öğretici yeterlikleri doğrultusunda okutmanlara Core Skills dersinin diğer derslerle ve bu ders kapsamındaki konuların birbiriyle ilişkilendirilmesini sağlamak adına yaptıkları uygulamalar sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlar Şekil 3.14'te görüldüğü gibi “dersin başında önceki konuyu hatırlatma”, “yeni konuyu öğretirken önceki ilişkili konuya vurgu yapma” ve “konuyu öğretirken diğer derslere atıf yapma” alt temaları altında sunulmuştur.



Şekil 3.14. *Konuların ve Derslerin İlişkilendirilmesi*

3.1.3.1.1. Dersin başında önceki konuyu hatırlatma

Okutmanların Core Skills dersinde öğretilen konuyu diğer ders ya da konularla ilişkilendirmek amacıyla yaptıklarını belirttikleri uygulamalar arasında en sık tekrarlanan uygulama dersin girişinde önceki konuyu hatırlatma olmuştur. Okutmanlardan dördü yeni konuya geçmeden önce önceki derste işlenen konuyu kısaca hatırlatarak yeni konu ve önceki konular arasında ilişki kurduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Ekin'in "*Her derse başlarken ben önceki dersle ilgili mutlaka bir review yaparım ufak tefek... yani hiç vaktim yoksa ufak tefek birkaç soruyla onları uyandırmaya hani geçen ders şunu öğrenmiştik hatırlıyor musunuz diye uyandırmaya çalışırım ve üst üste konması gerektiğini daha ilk dersten onlara benimsetirim*" ifadesi konuların birbiriyle ilişkili olarak öğretilmesini önemseydiğini göstermektedir. Benzer şekilde Ozan da "*Bir önceki konuyla hani başlayıp sonraki konulara geçiş yapıyorum. Hani önceki konuları da göz önünde bulundurarak hatırlatma yaparak, kısa bir hatırlatma...*" sözleriyle önceki konuyu vurguladığını ifade etmiştir.

3.1.3.1.2. Yeni konuyu öğretirken önceki ilişkili konuya vurgu yapma

Konuyu diğer konu ve derslerle ilişkilendirmek anlamında okutmanların en sık tekrarladığı ikinci diğer uygulama konuyu öğretirken önceki ilişkili konuya yeri ve zamanı geldiğinde vurgu yapmak olarak ifade edilmiştir. Bu görüşü ifade eden üç okutmandan Bekir yeni konuları öğretirken öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlamak adına ilişkili konuları kısaca hatırlatma yoluna gittiğini "*Mesela was were anlatırken ciddi sorunlar çıkıyorsa, hemen oturup "am, is, are" üzerine bir beş on dakika bir şeyler yaptığımızda, bunlar zaten pastı değil mi, değişen bir şey yok*

noktasına gelebiliyoruz” sözleriyle ifade etmiştir. Bekir’in bu uygulamayı daha çok öğrencilerin yeni konuyu anlamakta zorlandığı durumlarda yapmayı tercih ettiği anlaşılmaktadır. Öte yandan konuları ilişkilendirdiğini ifade eden Batuhan ve Eylül de yeni konuları öğretirken yeni konu ve eski konuları kapsayan alıştırmalar yaptırarak bu bağlantıyı sağladığını belirtmiştir.

3.1.3.1.3. Konuyu öğretirken diğer derslere atıf yapma

Okutmanlardan ikisi konuların ve derslerin ilişkilendirilmesi kapsamında bu derste yeni konuları öğretirken diğer derslere de atıflar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlar bu uygulamayı, amaçlanan konuyu öğretirken o konuyla bağlantılı olan ve diğer derslerde öğrenilmiş olan konuları öğrencilere hatırlatarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Egemen Core Skills dersini öğretirken Language Focus dersine ilişkin hatırlatmalar yaptığını *“zaman zaman soruyorum zaten A ve B bölümünü bitirdiniz mi işte A bölümünden şunu hatırlıyor musunuz, B bölümünden bunu hatırlıyor musunuz”* sözleriyle dile getirmiştir. Ekin de benzer bir uygulama yaptığını *“Yani ben Core Skills hocasıyım bana sadece Core Skills verin hiç demem. Language Focus dersi de veriyor olmak isterim. O konuda öğrendiklerine sürekli atıf yaparım öğrencilerin. Ya da Academic Skills’de de aynı şekilde. Bakın bu kelimeyi Academic Skills’de öğrendiniz diye mesela. Veya bu yapıyı Language Focus de öğrenmişsiniz hatırlayın diye sürekli bağlantı kurmalarını isterim.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadeye göre okutmanın birimde verilen tüm derslerin konularından haberdar olmak adına birden çok ders veriyor olmayı tercih ettiğini ve böylece konuları öğretirken diğer dersler kapsamında öğretilen ilişkili konulara vurgu yapabildiğini söylemek mümkündür.

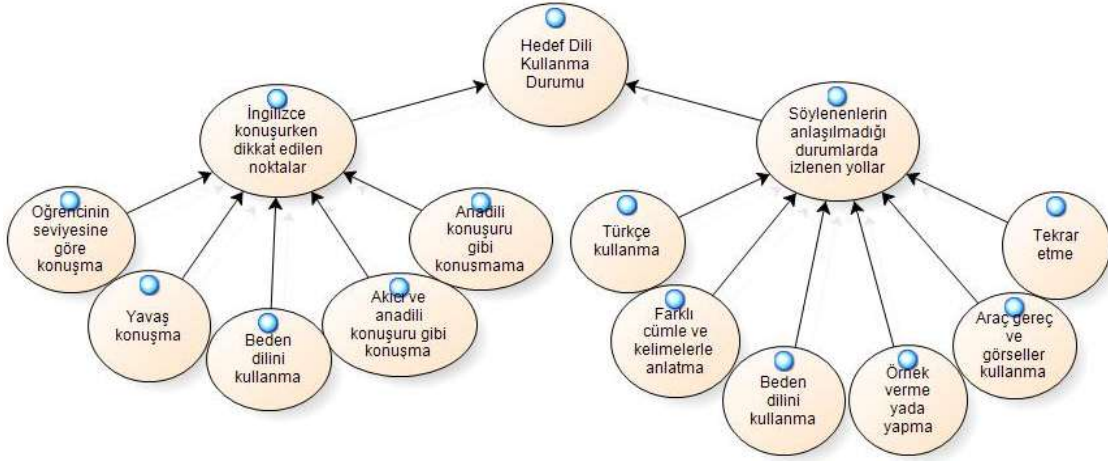
Okutmanlara bu ders kapsamındaki konuları önceki konularla ve diğer derslerle ilişkilendirmeye yönelik uygulamalarına ek olarak bu derste öğretmeyi planladıkları konuları öğretmelerine engel olacak şekilde diğer derslerin konularında eksiklik olduğu durumlarda nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Okutmanlara böyle bir sorunun yöneltilmesinin nedeni daha önce de açıklandığı gibi bu derste öğretilen konulara temel oluşturan konuların Language Focus dersinde öğretiliyor olması ve okutmanların ders programlarından kaynaklı olarak kimi zaman Core Skills dersinin Language Focus dersinden önce yer alabilmesidir. Buradan hareketle okutmanlara Core Skills dersinde öğretmeyi planladıkları ünitenin ilk iki bölümünün Language Focus dersi öğreticisi tarafından ders programı gereği henüz öğretilmediği durumlarda nasıl bir uygulama

yaptıkları sorulmuştur. Okutmanlar bu tür sorunları eksik konuyla ilgili bilgilendirme yaparak, haftalık programda geride kalmaya çalışarak ve kimi zaman da görmezden gelerek çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanların büyük bir bölümü diğer derste öğretilmiş olması beklenen bölümlerin öğretilmediği durumlarda eksik konuyla ilgili öğrencileri kısaca bilgilendirdikten sonra planladıkları konuyu öğretmeye devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşü belirten on okutmandan Hazal *“A, B bölümleri işlenmediyse uı yani A, B bölümünde öğrencilerin görmediğini farz ederekten sıfırdan anlatıyorum konuyu. Zaten A, B bölümünde bu konuyu göreceksiniz hocanız da hani bunu yapacak ama ben bir giriş yaptım diyorum”* ifadesiyle dersin başında öğrencilere ünitenin ilk iki bölümünü öğrenip öğrenmediklerini sorduğunu ve bu bölümler işlenmemişse oradaki konuları kısaca anlattığını belirtmiştir. Benzer şekilde Egemen de *“Olmazsa olmaz bir şeyse, A ve B bölümlerinde Language Focus derslerinde mutlaka görülmesi gerekip de sonrasında benim Core Skills derslerini işlemem gerekiyorsa, böyle bunu gerektiren durumlarda kısaca bahsediyorum”* ifadesiyle bu uygulamayı yaptığını dile getirmiştir. Öte yandan okutmanlardan ikisi bu dersi öğretirken diğer derse ilişkin öğrencilerin bilgi eksiği olduğu durumlarda, o ders için önceden belirledikleri programda geride kalmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlar öğrencilerin Language Focus da öğrenmeleri gereken konuları öğrenmeden devamındaki konulara geçmemek adına bazı durumlarda işlemeyi planladıkları bölümleri erteleterek amaçlanan programda geride kalmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Son olarak iki okutman Language Focus dersine ilişkin bilgi eksikliğinin çoğu zaman planladıkları konuyu öğretilmelerine engel olmadığını, bu nedenle her hangi bir bilgilendirme yapmayı planladıkları konuları öğrettiklerini belirtmişlerdir. Bekir’in *“çok karmaşık bir konu yoksa göz ardı ediyorum. Biraz hani yapıyı ken.. şöyle başlayacağız diyorum devamını onlardan bekliyorum. Yoksa u.. yani şey yapmıyorum ben Core Skills de gramer anlatmıyorum geçip... Biraz işte bütün bu bunu görün ama nasıl yapıldığını çok anlamasanız da olur”* şeklindeki ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

3.1.3.2. Hedef dili kullanma durumu

Okutmanların derste kullandıkları öğretim diline ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla iki soru yöneltilmiştir. Bu sorular yoluyla okutmanların derste İngilizce kullandıkları zaman dikkat ettikleri noktaların ve öğrencilerin söylediklerini

anlamaması durumunda izledikleri yolların belirlenmesi amaçlanmıştır. Okutmanların bu sorulara ilişkin yanıtları “İngilizce konuşurken dikkat edilen noktalar” ve “söylenenlerin anlaşılmadığı durumlarda izlenen yollar” temaları altında sunulmuştur. Bu temaları ve alt temalarını Şekil 3.15’te görmek mümkündür.



Şekil 3.15. Hedef Dili Kullanma Durumu

3.1.3.2.1. İngilizce konuşurken dikkat edilen noktalar

Okutmanların derste İngilizce konuştukları zaman dikkat ettikleri noktalara ilişkin belirttikleri görüşler arasında en sık tekrarlanan görüş öğrencilerin seviyesine göre konuşma olmuştur. Okutmanlardan dokuzu ders sürecinde İngilizce konuştukları zaman öğrencilerin seviyesine uygun olarak konuşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanların bazıları basit cümleler ve yapılar kullandıklarını belirtirken bazıları da aynı zamanda öğrencilerin öğrenmiş olduğu yapı ve kelimelerle konuşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Aslı'nın “*basit dil kullanmaya dikkat ediyorum*” sözleri ve Ekin'in “*Cümlelerimin kısa ve net olmasına özen gösteriyorum*” ifadesi karmaşık olmayan yapılarla dersi öğretmeye çalıştıklarını göstermektedir. Seviyeye uygun bir dil kullanmak adına öğrencilerin öğrenmiş oldukları kelime ve yapıları kullanmaya çalıştıklarını ifade eden okutmanlardan Ekin “*Kelime seçimime çok dikkat ediyorum, bilmedikleri kelimeleri söylememeye çalışıyorum*” ifadesiyle bu durumu dile getirirken Aslı da “*Bir de hani öğrendikleri zamanlardan kullanmaya dikkat ediyorum*” sözleriyle aynı uygulamayı yaptığını ifade etmiştir.

Ders sürecinde kullandıkları dile ilişkin dikkat edilen noktalar konusunda okutmanların en sık dile getirdiği ikinci görüş yavaş konuşmadır. Okutmanlardan dördü İngilizce konuştukları zaman öğrencilerin daha kolay anlayabilmesi adına yavaş konuşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öykü bu durumu “*Yavaş konuşmaya dikkat ediyorum. Yani yavaş ve tane tane konuşmaya dikkat ediyorum*” sözleriyle dile getirirken benzer şekilde Egemen’in “*yavaş konuşmaya çalışıyorum. Tane tane konuşmaya, anlaşılır konuşmaya çalışıyorum İngilizce kullandığımızda*” ifadesi de İngilizce konuşurken yavaş ve anlaşılır olmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Okutmanlar ders sürecinde kullandıkları dil kapsamında öğrencilerin söylenenleri anlamalarını kolaylaştırmak adına basit bir dil kullanma ve yavaş konuşmayla birlikte kimi zaman beden dili kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlardan ikisi öğretim sürecinde İngilizce konuşurken beden dilinden yararlandıklarını, bu kapsamda beden dili ile söyledikleri şeyleri desteklemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bekir sade bir dil kullanırken aynı zamanda da vücut hareketlerinden yararlandığını “*hani sade bir dil olması ve habire el kol...*” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Egemen de özellikle başlangıç düzeyinde öğrencilerle İngilizce olarak iletişim kurmakta zorlandığı için hem yavaş konuştuğunu hem de vücut dilinden yararlandığını “*vücut dilini kullanmaya çalışıyorum. Çünkü ee özellikle dönemin ilk derslerinde bu sıkıntı oluyor, iletişim kurmak çok güç oluyor. Öğrenciler de sıkılabiliyorlar. Bunun için beden dilini kullanmaya ve çok yavaş bastıra bastıra vurgulu bir şekilde kelimeleri anlayabilecekleri tarzda söylemeye gayret ediyorum*” ifadesiyle dile getirmiştir.

Okutmanlardan ikisi derste kullandıkları dile ilişkin soruya İngilizce konuşurken akıcı ve anadil konuşuru (native) gibi konuştuklarını belirterek cevap vermişlerdir. Burada okutmanların kastettiği akıcılık ve telaffuz anlamında İngilizceyi anadili olarak konuşan bir kişinin konuştuğu şekilde konuşmaktır. Anadil konuşuru gibi konuşmaya çalıştığını ifade eden Selda bu konudaki yaklaşımını “*yapay bir şekilde hani bir Türkün İngilizce konuşması şeklinde değil ne bileyim bir yabancının verdiği tepkiler ya da tonlarla konuşmaya çalışıyorum. O da öğrencilerin zaten ilgisini çekiyor ve hoşuna gidiyor*” sözleriyle ifade etmiştir. Selda’nın bu yaklaşımı tercih etmesinin nedeninin öğrencilerin ilgisini çekmek olduğu görülmektedir. Defne ise “*akıcı bir şekilde konuşmaya çalışıyorum ama bazen ya da çoğu zaman umm böyle olduğu durumda anlamıyorlar. Söylediğimi tekrardan daha yavaş daha tane tane tekrar söylüyorum*” sözleriyle öncelikli olarak anadil konuşuru gibi akıcı bir şekilde konuşmayı tercih

ettiğini ancak öğrencilerin anlamakta zorlandığı durumlarda öğrencilerin anlayacağı şekilde tekrar söylemek durumunda kaldığını dile getirmiştir.

Öte yandan okutmanlardan ikisi İngilizceyi anadil konuşuru gibi konuşmayı tercih etmediklerini, tam tersine öğrencilerin anlayacağı bir hız ve telaffuzla konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak Ekin “*diyalekt kullanımına pek girmiyorum. Daha çok böyle öğrencilerin alıştığı Türk nasıl İngilizce konuşur öyle*” sözleriyle İngilizceyi farklı coğrafi bölgelerde kullanılan farklı lehçelere göre konuşmadığını, daha anlaşılır ve yalın bir dille konuştuğunu dile getirmiştir. Batuhan da “*yani İngilizce konuşurken normal günlük kullanımda kullandığım akıcılık hızla birlikte derste kullandığım arasında fark var çünkü öğrencilerin seviyeleri belli. Eğer ki yani normal günlük kullanımdaki gibi konuşsam algılamakta anlamakta zorluk çekiyorlar. Kelimelerin telaffuzlarını anlayamıyorlar*” sözleriyle anadil konuşuru gibi konuşulduğunda öğrencilerin anlamakta zorlandığını bu nedenle konuşmalarında hız ve telaffuzu öğrencilerin seviyelerine göre ayarladığını ifade etmiştir.

3.1.3.2.2. Söylenenler anlaşılmadığında izlenen yollar

Okutmanların tamamı bu tür durumlarda zaman zaman Türkçe kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanların tamamına yakını çeşitli yollara başvurduktan sonra son çare olarak Türkçe kullandıklarını ifade ederken, iki okutman da bazı durumlarda doğrudan Türkçe kullanmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Türkçeye son çare olarak başvurduğunu ifade eden okutmanlardan Batuhan bu durumu “*Öğretim dili olarak çok çok çok zora düştüğüm durumlarda kullanıyorum Türkçeyi, Core Skills dersi için geçerli*” sözleriyle ifade ederken, Suna da “*Ama çok zorda kaldığımda dönmek zorunda kalıyorum tabi Türkçeye*” ifadesiyle bu uygulamayı yaptığını dile getirmiştir. Öte yandan bazı durumlarda doğrudan Türkçe kullanmayı tercih eden okutmanlardan Bekir özellikle başlangıç seviyesindeki derslerde yoğun olarak Türkçe kullandığını “*çok kullanıyorum, özellikle Starter seviyesinde...*” sözleriyle dile getirmiştir. Aynı okutman dersin giriş aşamasında dikkat çekme amacıyla da Türkçe kullandığını “*kitapta resimler var onlar yoksa ben bir şeyler bazen bulup getiriyorum. Bunlarla ilgili üzerinde konuşalım, bu kısmı Türkçe de olabilir yapamıyorsak. Önemli olan konuyla ilgili bir merak uyandırmak*” ifadesiyle dile getirirken, Ekin de “*Bu konumuz bu, bu konuyu öğrenirken aslında biz şu yönden bi... bazı vocableri öğreneceğiz, gramer konularında şunları da tartışacağız diye dersin ilk başında tabi ki söylerim. Hatta bunu Türkçe*

söylemeyi tercih ederim” ifadesiyle dersin girişinde amaçlardan bahsederken Türkçe kullandığını belirtmiştir. Aynı okutman dersin sonunda derste öğretilenleri özetleme ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etme amacıyla da Türkçe kullandığını *“Bugün şunları şunları öğrendik şu kelimeleri öğrendik şu gramer konusunu öğrendik vs. gibi bir özet geçerim. Bu konuda s... probleminiz var mı diye de yine Türkçesini sorarım mutlaka”* sözleriyle ifade etmiştir.

İngilizce konuşurken aynı zamanda beden dilini de kullandığını belirten okutmanlara ek olarak bazı okutmanlar da öncelikli olarak İngilizce konuşmakla birlikte öğrencilerin İngilizce konuşmaları anlamadığı durumlarda beden dilini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin okutmandan Selda *“beden dili çok imm mesela yararlı oluyor o konuda”* ifadesiyle ve Suna da *“El kol jest mimiklerle desteklemeye çalışıyorum”* ifadesi ile bu durumu dile getirmiştir. Eylül de benzer şekilde öğrencilerin anlamakta zorlandığı durumlarda fiziksel bazı hareketlerle anlamalarına yardımcı olmaya çalıştığını *“kendimi bazı kılıklara sokarak hoplayarak zıplayarak”* sözleriyle ifade etmiştir. Dolayısıyla okutmanların büyük bir bölümünün öğrencilerin söylenenleri anlamakta zorlandığı durumlarda anlatmak istedikleri şeyleri fiziksel davranışlar yoluyla da anlatmaya çalıştıkları görülmektedir. Okutmanlar bu uygulamayı doğrudan ana dil kullanmayı tercih etmedikleri için ana dil kullanmadan anlamalarını sağlamak adına yaptıklarını belirtmişlerdir.

Okutmanların ders sürecinde öğrencilerin söylenenleri anlamadıkları durumlarda yaptıkları uygulamalardan biri de söylenenleri farklı cümle ve kelimelerle anlatmadır. Dokuz okutman öğrencilerin İngilizce olarak söylenen cümleleri anlamakta zorluk çektiği zamanlarda aynı şeyleri yine İngilizce olarak farklı cümle yapıları ve kelimeler yoluyla anlatmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlardan beşi kelimelerin eş anlamlılarını söyleyerek anlatmaya çalıştıklarını belirtirken, dört okutman ise söylenen şeyleri farklı cümlelerle açıklamaya çalıştığını belirtmişlerdir. Kelimelerin eş anlamlılarını söyleyerek öğrencilerin anlamalarına yardımcı olmaya çalıştığını belirten okutmanlardan Ozan bu durumu *“Eş anlamlarını bulmaya yöneltiyorum onları, yönlendiriyorum. Eş anlamlarından yola çıkıyoruz”* sözleriyle dile getirmiştir. Suna ise cümleleri farklılaştırma yolunu tercih ettiğini *“Bir cümleyi üç değişik versiyonda söylüyorum belki birini anlamazlarsa birini anlarlar diye”* sözleriyle ifade ederken Batuhan da *“Aynı şeyi ifade edecek farklı cümle... daha basitleştirmeye çalışıyorum”* sözleriyle benzer bir uygulama yaptığını dile getirmiştir. Buradan okutmanlarının büyük

bir bölümünün öğrencilerin ders sürecinde İngilizce olarak söylenenleri anlamadığı durumlarda doğrudan anadile çeviri yapmayıp aynı şeyleri İngilizce farklı kelime ve yapılarla anlatmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Ders süresince nasıl bir dil kullandıklarıyla ilişkili olarak okutmanların altısı öğrencilerin söylenenleri anlayabilmesi için örnekler verdiğini ya da yaptığını ifade etmiştir. Okutmanların örnek vermekten kastettiğinin öğretim sürecinde çeşitli açıklamalar yaparken anlamayı kolaylaştıracak örnekler vermek, örnek yapmaktan kastettiğinin ise söylenenleri uygulamalı olarak göstermek olduğu söylenebilir. Okutmanlardan dördü söylenenlerin anlaşılmadığı durumlarda örneklerle açıklamaya çalıştıklarını belirtirken, iki okutman da örnek uygulamalar yaparak anlamayı kolaylaştırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Örneğin Defne'nin *“örnek vererek tekrar tekrar söylüyorum”* ifadesi ve Hazal'ın *“örnek vermeye çalışıyorum”* ifadesi örnek verme uygulamasını yaptıklarını göstermektedir. Bekir ise söylediklerini uygulamalı olarak öğrencilere anlatmaya çalıştığını *“alıştırmaya bakıp ben bir tane alıştırmayı kendim yapıp onlara soruyorum ne yapacağımızı”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Egemen de *“zamanımız yeterliyse bir öğrenciyi kaldırarak birlikte yapıp onu göstermeye çalışarak”* sözleriyle öğrencilerin anlamadığı durumlarda uygulamalı örneklerle anlatmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Okutmanların ders sürecinde söylenenlerin anlaşılmadığı durumlarda yaptıkları uygulamalardan bir diğeri de araç gereç ve görseller kullanmadır. Bu uygulamayı yaptığını ifade eden beş okutman resim, fotoğraf ve video kullanarak, tahtaya çizimler yaparak ve söylenenleri tahtaya yazarak anlamayı kolaylaştırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Okutmanlardan ikisi resim, video gibi görseller kullandığını belirtirken, iki okutman tahtaya çizimler yaptığını ve iki okutman da söylenenleri tahtaya yazdığını ifade etmiştir. Görsel materyallerden yararlandığını belirten Batuhan bu durumu *“onunla ilgili hazırda resmi... resmim varsa yani bir fotoğraf gösterebiliyorum. Aklıma gelen videoları izletebiliyorum”* sözleriyle dile getirmiştir. Batuhan bu yöntemle de öğrencilerin söylediklerini anlamadığı durumlarda söylenenleri tahtaya yazıp öğrencilerin görmelerini sağladığını *“Anlamadıklarında ya da yazmak durumunda kaldığım da oluyor”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Öykü de *“telaffuz ettiğim kelime hiç bir ui anlam ifade etmediyse tahtaya bile yazabiliyorum”* sözleriyle aynı uygulamadan yararlandığını belirtmiştir. Okutmanların bu ifadelerinden öğrencilerin söyledikleri bazı cümleleri telaffuza bağlı olarak anlayamayabileceklerini ve bu nedenle

bu cümleleri yazılı olarak görmelerinin bu sorunu çözeceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Eylül ise bu tür durumlarda tahtaya çizimler yaparak anlatmaya çalıştığını “*gerekirse tahtaya çizimler yaparak...*” ifadesiyle dile getirmiştir.

Okutmanlardan üçü öğrencilerin söylenenleri anlamamaları durumunda söylediklerini birkaç kez tekrar etme yolunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İki okutman bu tür durumlarda söylenenleri tekrar ve daha yavaş bir şekilde söylediklerini ifade ederken bir okutman da yalnızca tekrar söylediğini dile getirmiştir. Örneğin Defne “*Söylediğimi tekrardan daha yavaş daha tane tane tekrar söylüyorum,*” sözleriyle, Ekin de “*bir kez daha yavaş ve tane tane tekrar ediyorum*” sözleriyle aynı uygulamayı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Suna ise tekrarlardan yararlandığını “*çok tekrar ediyorum*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.3.3. Farklı öğretim ortamlarından yararlanma

Okutmanlara Core Skills dersinin öğretimi sürecinde ne tür ortamlardan yararlandıkları sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdikleri yanıtlar Şekil 3.15’te görüldüğü gibi “ders içinde sanal ortamdan yararlanma” ve “ders dışında sanal ortamdan yararlanma” alt temaları ile sunulmuştur.



Şekil 3.16. Farklı Ortamlardan Yararlanma

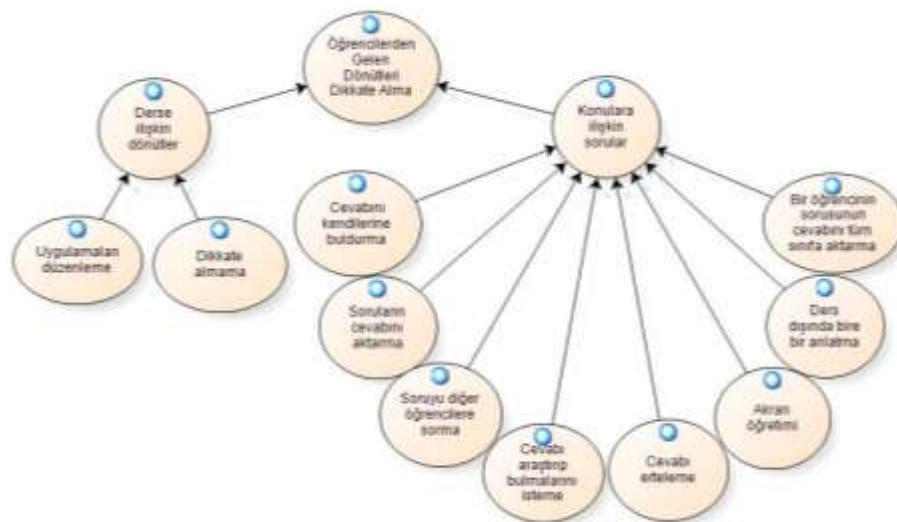
Okutmanlara bu ders kapsamında sınıf dışında ne tür ortamlardan yararlandıkları sorulduğunda yedi okutman çeşitli ortamlardan yararlandıklarını belirtirken altı okutman sınıf haricinde herhangi bir ortamdan yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Yedi okutmandan dördü bu ders kapsamında zaman zaman sınıfta İnternetten yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu okutmanlar bu uygulamayı daha çok ders sürecinde o an üzerinde durulan konuya ilişkin çeşitli bilgiler, videolar, müziklere erişmek ve

öğrencilerle paylaşmak adına yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu okutmanlardan Hazal bu uygulamasını “İnternette bir şeyler izliyoruz, yansıtıyoruz, küçük bir video olur ya da başka bir bilgi herhangi bir şey olur...” sözleriyle dile getirmiştir.

Ders dışında İnternet ortamından yararlandığını ifade eden dört okutman bu tür ortamlarda öğrencilerle karşılıklı olarak çeşitli bilgi ve materyalleri paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan üçü sanal ortamı daha çok materyal paylaşımı için kullandığını belirtmiştir. Bir okutman da öğrencilerin ödevlerini kendisi ile paylaşmaları için sanal ortamı kullandığını dile getirmiştir. Sanal ortamda materyal paylaşımı yaptıklarını ifade eden okutmanlardan Egemen “bazı ekstra materyalleri öğrencilere ulaştırmak adına sınıf grupları kurdurduk, o gruplara ekstra materyalleri atıyorum” ifadesiyle sanal ortamda oluşturulan gruplarda paylaşımlar yaptığını belirtmiştir. Öte yandan Ekin sanal ortamda ödev paylaşımı yaptıklarını “bazı yazma dersi ödevlerini online olarak veririm. Yani internette göndermelerini... çünkü e mail yazma teknikleriyle ilgili vs. konular geldiğinde onların ödevlerini online isterim” sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.3.4. Öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alma durumu

Bu bölümde okutmanların öğrencilerden gelen dönütleri değerlendirme durumlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Okutmanların yanıtları Şekil 3.17’de görüldüğü gibi “konulara ilişkin sorular” ve “derse ilişkin dönütler” olmak üzere iki tema ile sunulmuştur.



Şekil 3.17. Öğrencilerden Gelen Dönütleri Dikkate Alma Durumu

3.1.3.4.1. Konulara ilişkin sorular

Okutmanların konuya ilişkin öğrencilerden gelen sorulara verdikleri tepkiler arasında en sık tekrar edilen görüş soruların cevabını kendilerine buldurma olmuştur. Öte yandan soruların cevabını söyleme ve soruyu diğer öğrencilere sorma şeklindeki görüşler de öne çıkan görüşler arasındadır. Bununla birlikte okutmanlar zaman zaman soruların cevaplarını kendilerinin araştırmalarını isteme, cevapları erteleme, akran öğretimi, ders dışında birebir anlatma ve bir öğrencinin sorusunu tüm sınıfa aktarma uygulamalardan da yararlandıklarını belirtmişlerdir. Okutmanlardan yedisi öğrenciler konuya ilişkin soru sorduklarında cevabı kendilerinin bulacağı şekilde onları yönlendirmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Öykü'nün *“Direkt cevabını söylemiyorum. Eee yanlışta götürün yolları gösteriyorum ona zaten öğrenci bunun sonucunda aa evet... ken... doğruyu kendi söylüyor yani”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde Defne de *“Kendi sorularını farklı bir şekilde onlara yönelterek imm sorunun cevabını kendilerine buldurmaya çalışıyorum”* ifadesi ile soruların cevabını kendilerine bulduracak yollar deneğini dile getirmiştir. Öte yandan altı okutman öğrencilerden gelen konulara ilişkin soruların cevaplarını doğrudan söylediklerini ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Egemen bu durumu *“öğrenciden soru geldiğinde onu cevaplamak eksikliğini hissediyorsam kendimde, yani mutlaka cevaplamam gerektiğini hissediyorsam orada o cevabı veriyoruz, direkt veriyoruz”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Eylül de öğrencilerden gelen bireysel soruları onlara açıklamaya çalıştığını *“Bireyselse diğer öğrenciler farklı bir etkinlikte uğraşırken ben bizzat oturup yanında ee defterine işte cümleler yazarak ya da birebir konuşarak işte ee o tek öğrenciye anlamadığı noktayı açıklayabilirim”* şeklinde ifade etmiştir.

Okutmanlardan beşi bir öğrencinin konuya ilişkin sorusunu sınıftaki diğer öğrencilere yönelterek onların da bilip bilmediğini kontrol edip cevabı bilen öğrencilerin açıklamasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Bekir'in bu konudaki *“Öğrencilere gidip hani bu soruya cevabı olan var mı? O açıklasın, o açıklamazsa biz bakalım”* ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Selda da benzer bir uygulama yaptığını *“biri soru sorduğunda diğerlerinin de o konuda boş olup olmadıklarını yokluyorum... hangi kısmı doğru nesi eksik falan diyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Okutmanlardan üçü öğrencilerin konulara ilişkin sorularına karşılık olarak cevabı kendilerinin araştırmalarını söylediğini belirtmiştir. Bu okutmanların ifadelerinden bu tür

bir uygulamayı daha çok öğrenciler kelimelerin anlamlarına ilişkin sorular sorduğu zaman yaptıkları anlaşılmaktadır. Örneğin Batuhan'ın *“kendilerinin araştırıp rahatlıkla bulabilecekleri bir şeyse, kelime anlamı soruyorsa hiçbir şekilde cevap vermiyorum”* ifadesi ve Ozan'ın *“kelime soruyorsa akıllı telefonları var çoğunun zaten onlardan bakmasını ve tek bir kelime değil, diğer eş anlam veya zıt anlamlarını da söylemesini istiyorum”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Bu uygulamalara ek olarak üç okutman da zaman zaman sorulan soruların cevabını ertelemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Okutmanlar bu uygulamayı sorulan soru öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu zaman ya da o anki konuyla bağlantılı olmadığı zaman yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Hazal seviyeye uygun olmayan soruların cevabını ertelediğini *“karmaşık bir yapıysa ve o an anlattığımda anlayabilecek ya da seviyede değilse öğrenci o zaman şu şu demek ama bunu daha sonra öğreneceğiz çok detayına girmeyelim diye konuyu kapatmaya çalışıyorum”* sözleriyle açıklarken Selda da konudan bağımsız olan soruları konuyu anlatmayı bitirdikten sonra cevaplamayı tercih ettiğini *“işlenen şeyin çok dışında başka bir şey soruyor, işte bir aktiviteyi bitirelim ondan sonra senin sorunu cevaplayacağım deyip... Sadece süre olarak ertelemiş oluyorum”* sözleriyle dile getirmiştir. Okutmanlardan üçü öğrencilerden gelen konuya ilişkin sorular karşısında akran öğretimi yolunu izlediklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamada okutmanlar öğrencileri en az ikili gruplara ayırıp soruların cevaplarını bilenlerin bilmeyenlere aktarmasını ya da öğrencilerin ders dışında arkadaşlarına sorarak öğrenmelerini istediklerini ifade etmişlerdir. Bu uygulamayı gruplama şeklinde yaptığını belirten Eylül *“gruplandırıp ya da pair work yaparak işte arkadaşlarımız... birbirimize yardım edelim, hadi şimdi birbirimize öğretiyoruz diyebilirim”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Son olarak bir okutman yalnızca bir öğrencinin cevabını bilmediği sorulara ilişkin açıklamaları ders dışında o öğrenciye bireysel olarak aktardığını ve bir okutman da bir öğrencinin sorduğu sorunun cevabını, diğer öğrencilerden de anlamamış olanlar olabileceğini düşünerek sınıfın tamamına açıkladığını ifade etmiştir.

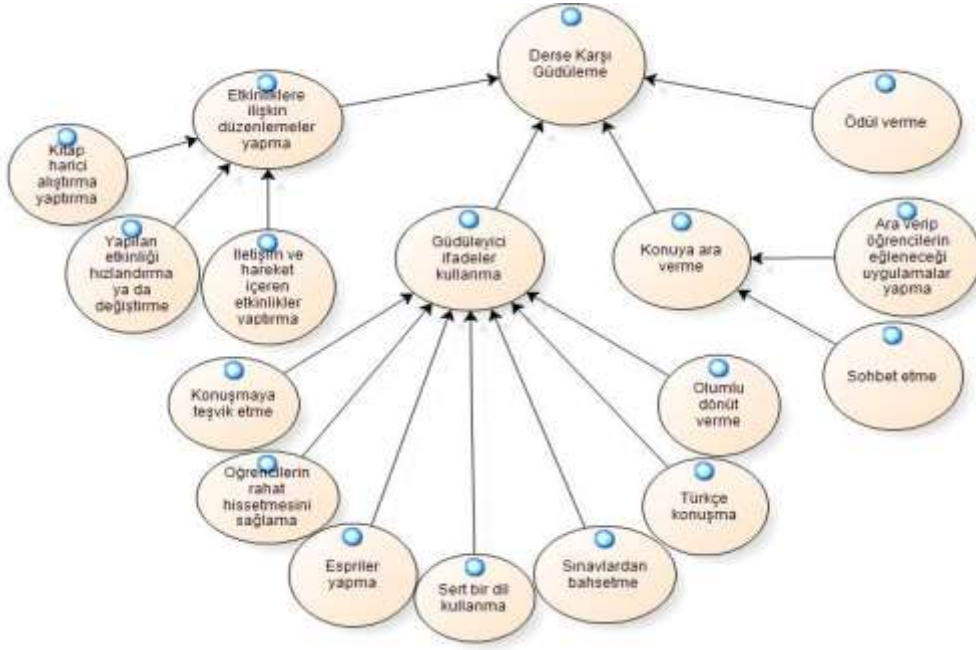
3.1.3.4.2. Derse ilişkin dönütler

Okutmanların tamamına yakını öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda dersin işlenişine ilişkin çeşitli düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir okutman ise dönütleri dinlediğini ancak bazı durumlarda dönütleri dikkate almadığını ifade etmiştir. Dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapan okutmanların genel olarak dersin işlenişine

ilişkin öğrencilerin sözlü ya da davranışsal dönütleri doğrultusunda daha sonraki dersler için ne tür etkinlikleri yapacaklarının kararını verdikleri belirlenmiştir. Bazı okutmanlar ise bu dönütleri ders esnasında dikkate alıp anlık değişiklik ve düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Egemen öğrencilerin olumlu tepkiler verdiği etkinlikleri daha sık yapmaya özen gösterdiğini *“olumlu şeyler almışsam öğrencilerden onu biraz daha fazla yapmaya, biraz daha sık yapmaya gayret ederim”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Suna da öğrencilerin yapmak istedikleri uygulamaları mümkün olduğunca yapmaya çalıştığını *“öğrencilerden gelen istekleri de makul düzeyde hani mantıklı olduğu sürece gerçekleştirmeye çalışıyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Batuhan ise ders esnasında dönütler doğrultusunda düzenlemeler yaptığını *“Eğer ki olumsuz gidiyorsa yani aktiviteyi dediğim gibi tamamına erdirmek yerine 1-2 dakika içinde bitirip farklı şeyler yapmaya çalışıyorum”* sözleriyle açıklamıştır. Öte yandan Bekir eleştirilere açık olduğunu ancak her zaman dönütler doğrultusunda hareket etmediğini ve zaman zaman derslerin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde geçmediğini *“Mesela geçen gün bir öğrencim hocam bugün ders çok monoton dedi... ben de ona dedim ki aslında ben de farkındayım monoton olduğunun da yaratıcı bir fikir bulamadım ne yapabilirim dedim. Her zaman eleştiriye açığım ama bazen benim de yapabilecek bir şeyim yok. Her zaman yaratıcı ve çok eğlenceli olamıyorum ne yazık ki”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.3.5. Derse karşı güdüleme

Okutmanlara ders sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü fark ettikleri durumlarda izledikleri yollar sorulmuştur. Okutmanların verdikleri yanıtlar Şekil 3.18’de görüldüğü gibi *“etkinliklere ilişkin düzenlemeler yapma”*, *“güdüleyici davranışlarda bulunma”* ve *“konuya ara verme”* ve *“ödül verme”* temaları altında sunulmuştur.



şekil 3.18. *Derse Karşı Güdüleme*

3.1.3.5.1. *Etkinliklere ilişkin düzenlemeler yapma*

Ders sürecinde yapılan güdüleme uygulamaları kapsamında okutmanların büyük bir bölümü ekinliklere ilişkin yaptıkları düzenlemelerden söz etmişlerdir. Sekiz okutman motivasyon düzeyini etkinlikler kapsamında yaptıkları çeşitli uygulamalar yoluyla yükseltmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanların çoğunluğu yapılan etkinliği hızlandırarak ya da değiştirerek motivasyon düzeyini yükseltmeye çalışırken bazı okutmanlar da bunu iletişim ve hareket içeren etkinlikler ve kitap harici aştırmalar ile sağladıklarını ifade etmişlerdir. Yedi okutman ders sürecinde öğrencilerin motivasyonları düştüğü zaman o an yapılan etkinliği hızlı bir şekilde bitirerek başka bir etkinliğe geçtiklerini ya da etkinliği doğrudan değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Hazal “eğer kitaptaki parçayı hani çok ilgileri çekmiyorsa çok hızlı bir şekilde bitiriyoruz, ekstra materyallere zaman ayırıyoruz.” sözleriyle bu durumu ifade dile getirmiştir. Öte yandan Eylül “O zaman uı aynı konunun eee konuyu içeren ama farklı bir etkinlikle uı öğrencinin odaklanmasını sağlamaya çalışırım. Yaptığım şeyi hemen değiştiririm” sözleriyle öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğünü düşündükleri etkinliği yarıda bırakarak başka bir etkinliğe geçtiğini dile getirmiştir. Güdüleme uygulamalarını etkinlikler yoluyla yaptığını belirten bir okutman iletişim ve hareket içeren etkinlikler yaptırarak öğrencilerin motivasyon düzeyini yüksek tutmaya

çalıştığını belirtmiştir. Bekir öğrencilerin iletişim ve hareket içeren etkinlikler yaptıkları zaman derse katılım ve sınıf içindeki enerjinin yükseldiğini ifade etmiştir. Aynı okutman kitap harici alıştırmalar yaptırarak motivasyon düzeyini artırmaya çalıştığını da ifade etmiştir. Bu durumu “*ders içinde çok fazla değişiklik olduğuna inanmıyorum. Çünkü çok fazla challenging bir şey yok Core Skills’de. Dinle.. dinleyebiliyorsa, okuduğunu anlıyorsa sorun yok. Bunda da yaptığım şey hep kitapta olmayan alıştırmalar getirmek*” sözleriyle dile getiren Bekir’in ders kitabında bulunan uygulamaların öğrencileri fazla zorlamadığını ve bu durumun onların motivasyon düzeyini düşmesine neden olduğunu düşündüğü söylenebilir. Sonuç olarak etkinlikler yoluyla motivasyonlarını yönetmeye çalıştıklarını belirten okutmanların ifade ettikleri görüşler arasında hareket içeren etkinlikler ve kitapta olmayan alıştırmalar yaptırmayla birlikte en çok öne çıkan görüşün o an yapılan etkinliği hızlı bir şekilde bitirerek ya da yarıda keserek başka bir etkinliğe geçme olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okutmanların öğrencilerin motivasyonlarının düşme nedenleri arasında başlıca nedenin yapılan etkinlikle ilişkili olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür.

3.1.3.5.2. Güdüleyici ifadeler kullanma

Okutmanlardan yedisi dile getirdikleri çeşitli güdüleyici ifadeler yoluyla öğrencilerin motivasyon düzeyini artırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulamalar arasında sert bir dil kullanma, şakalar yapma, konuşmaya teşvik etme, olumlu dönüt verme, sınavlardan bahsetme, Türkçe konuşma, öğrencilerin rahat hissetmelerini sağlama ve teşvik edici sözler söyleme yer almaktadır.

İki okutman öğrencilerin motivasyon düzeyleri düştüğü zamanlarda onları sert bir şekilde uyarma yolunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Defne motivasyon düzeyini yükseltmek adına yaptığı diğer uygulamalara ek olarak kimi zaman öğrencilere sert uyarılar yaptığını “*bazen kızarım*” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Demet de öğrencileri sert bir şekilde uyardığını ve motivasyon düzeyleri düşen öğrencilere dersten çıkabileceklerini söylediğini “*birazcık işte uu ne bileyim bazı, tehdit demek de istemiyorum da, göz korkutma olayları işte “uyumayalım derste” yada işte “varsa bir problem çıkabilirsin dersten” gibi eee tekliflerde bulunuyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bir diğer çözüm olarak ise ders sürecinde motivasyonunun düşük olduğunu fark ettiği öğrencilerle ders dışında bireysel olarak görüşüğünü ve uyarılarda bulunduğunu “*bazı öğrencilerle dersten sonra görüşmeyi tercih ediyorum hani o anda*

kişisel olarak hani rencide etmeyeyim diye dersten sonra hani bir problem mi var işte bu şekilde görmek istemiyorum seni bir daha derste gibi şeyler söylüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan iki okutman ders sürecinde motivasyonu yükseltmek amacıyla öğrencilere şakalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıftaki bağlama ilişkin yapılan şakaların öğrencileri kısa bir süreliğine eğlendirmeye ve dikkatlerini tekrar derse toplamaya yardımcı olduğunu belirten Egemen bu düşüncesini *“sınıftan bir örnekle böyle onları tebessüm ettirebilecek bir örnek yakalayabilirsek sınıf içerisinden, bu kolay oluyor ve yardımcı oluyor. Böyle bir tebessüm edince öğrenciler birazcık kendilerine geliyorlar”* ifadesiyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Ekin de zaman zaman Türkçe olarak yapılan şakaların motivasyonu tekrar artırmaya yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Güdülemeye yönelik davranışlar kapsamında okutmanlardan ikisi ders sürecinde zaman zaman öğrencileri konuşmaya teşvik ederek konuya yönelik istek uyandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aslı bu durumu *“onları daha çok konuşmaya teşvik ederek motivasyonlarını sağlayabiliyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu okutmanlar öğrencileri konuşturmaya yönelik olarak yapılan uygulamaların onları derse katılmaya ve dersi öğrenmeye isteklendirdiğini düşünmektedir. Bu uygulamalara ek olarak iki okutman öğrencileri dersi öğrenmeye güdülemek ve derse katılmaya özendirmek amacıyla onların olumlu davranışlarına olumlu dönütler ya da çeşitli ödüller vererek karşılık verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Eylül *“birisinin uu verdiği o tepkiye bağlı olarak uu verdiğim pozitif uu dönütlerle de diğerlerinin de katılımını sağlamam mümkün olabilir.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencileri derse güdülemeye yönelik olarak okutmanlardan biri onlara sınavlardan bahsettiğini belirtmiştir. Batuhan dersi öğrenmeye yönelik isteği artırmak adına yaptığı çeşitli uygulamalardan sonuç alamadığı zamanlarda son çare olarak sınavlardan bahsederek bu isteği uyandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Batuhan bu uygulamayı yaparken özellikle konuşma sınavının içeriği, zorluk derecesi gibi noktalara değinerek öğrencilere çalışmak zorunda olduklarını hissettirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ekin ise güdülemeye yönelik bir uygulama olarak zaman zaman Türkçe konuştuğunu ifade etmiştir. Bu durumu *“bazılarının mesela paylaşmak isteyip İngilizce konuşmaya çekindiği bir ortam hissedersem onların da derse dahil olması için Türkçe olarak paylaşımlarını teşvik ederim”* sözleriyle dile getiren Ekin’in bu ifadesine göre öğrencilerin dikkatlerinin dağılması ve motivasyonlarının düşmesinin sebeplerinden birinin ders sürecinde sürekli olarak İngilizce konuşulması olduğunu düşündüğü

söylenbilir. Aynı okutman güdülemeye yönelik ifadeler kapsamında ayrıca öğrencilerin rahat hissetmesini sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Bu uygulamayı öğrencilerin derse katılımını artırmak dolayısıyla dersi öğrenmeye isteklendirmek amacıyla yaptığını ifade eden Ekin bu durumu “*utanma ortamını daha ilk ders itibariyle yıkmaya çalışırım ben... Sınıf içindeki gruplaşmalara engel olmaya çalışırım yani birbirinden öğrencinin çekinmemesi için*” sözleriyle dile getirmiştir. Buradan okutmanın öğretim yılı başından itibaren öğrencilerin sınıf içinde her bir öğrencinin rahat hissetmesini sağlamaya yönelik uygulamalar yaptığı anlaşılmaktadır. Okutman ayrıca zaman zaman kendisinin bilerek ya da bilmeyerek yaptığı hatalar üzerinde durarak öğrencilere hata yapmaktan korkmamaları gerektiğini hissettirmeye çalıştığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre okutmanın öğrencilerin sınıfta rahat ve güvende hissettikleri zaman derse katılma anlamında daha istekli olduklarını, böylece dersi öğrenmeye karşı da güdülendiklerini düşündüğü söylenebilir. Son olarak okutmanlardan biri de motivasyonu artırmaya yönelik ifadeler kapsamında öğrencilere cesaretlendirici sözler söylediğini belirtmiştir. Egemen “*motivasyonlarıyla alakalı da zaman zaman arada yani girişten ziyade ders aralarında ‘süpersiniz ya, siz bunu yaparsınız’ gibisinden böyle*” sözleriyle öğrencilerin motivasyonları düştüğü zaman Türkçe olarak öğrencileri başarabileceklerine inandıracak sözler söylediğini dile getirmiştir.

3.1.3.5.3. Konuya ara verme

Etkinliklere ilişkin düzenlemeler yapma ve güdüleyici davranışlarda bulunmaya ek olarak bazı okutmanlar konuya ara verme yolunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Altı okutman öğrencilerin motivasyonu düştüğü durumlarda konuya ara vererek öğrencilerin kısa bir mola ile tekrar konuya güdülenmelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Konuya ara verdiklerinde okutmanların öğrencilerin eğleneceği uygulamalar yaptıkları ve öğrencilerle sohbet ettikleri ulaşılan bulgular arasındadır.

Okutmanlardan dördü öğrencilerin motivasyonu düştüğü zaman kısa bir ara vererek onların hoşuna gideceğini düşündükleri uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bazı okutmanların ifadelerinden öğrencilerin derse ilgileri azaldığında ve motivasyonları düştüğünde daha çok şarkı ve video gibi materyalleri içeren etkinlikler ile oyun türünde etkinlikler yapmayı tercih ettikleri ve bu etkinliklerin onları konuya yönelik tekrar isteklendirdiğini düşündükleri söylenebilir. Örneğin Öykü’nün “*Bazen İngilizce parça dinleterek boşluk doldurarak... tabi bunun biraz konuyla alakalı da*

olması lazım, öyle havaya sokabiliyorum” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Suna ise derse ara verdiği kelime oyunu tarzında uygulamalarla motivasyonu yükseltmeye çalıştığını ifade etmiştir. Okutmanlar konuya ara verdiklerinde eğlenceli etkinlikler yapmakla birlikte zaman zaman da öğrencilerle sohbet ettiklerini belirtmişlerdir. Üç okutman öğrencilerin motivasyonları düştüğü zaman derse ara vererek öğrencilerle kendileri ya da onlar hakkında sohbet ettiklerini ifade etmişlerdir. Ozan bu durumu *“eğer gitmiyorsa, dikkatleri dağılmışsa zaten kendi aralarında bir konuşmaya dalyorlar, bir sohbet oluyor. O sohbeta ortak olarak onlarla beraber ne olmuş ne etmiş şeklinde katılarak sonra tekrar kendi konuma çekmeye çalışıyorum”* sözleriyle dile getirmiştir. Dolayısıyla bu bulgulardan okutmanların konuya ara verilerek yapılan öğrencilerin ilgisini çekmeye yönelik etkinliklerin ve günlük yaşama ilişkin kısa sohbetlerin onların derse karşı tekrar güdülenmelerine yardımcı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

3.1.3.5.4. Ödül verme

Okutmanlardan Batuhan öğrencileri derse yönelik güdülemek adına yaptığı uygulamalar arsında ödül verme uygulamasına da değinmiştir. Batuhan *“Ödüllendirme sistemimiz de var. Öğrencileri yiyeceklerle ödüllendiriyoruz”* ifadesiyle öğrencilerin olumlu davranışlarına onların hoşuna gidebilecek çeşitli ödüller vererek karşılık verdiğini ve bu durumun da onları öğrenmeye karşı isteklendirdiğini belirtmiştir.

3.1.3.6. Zaman kullanımı

Araştırma kapsamında okutmanlara ders süresini etkili kullanıp kullanamadıkları sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdiği yanıtlar “etkili kullanma” ve “etkili kullanamama” temaları altında toplanmıştır.

3.1.3.6.1. Etkili kullanma

Okutmanların büyük bir bölümü bu derse ayrılan süreyi etkili bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlar ders süresinin dersin içeriği için yeterli olduğunu ve ders süresini etkili kullanmak adına zaman zaman çeşitli düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ekin’in *“eğer sıkıntı yaşayacağımı düşünürsem yetiştirme konusunda eee önceliklerimi belirlerim... ödevlendirmeden yararlanabiliyorum. Her alıştırmayı yapmak yerine bir kısmını ödev verip sonra kontrol*

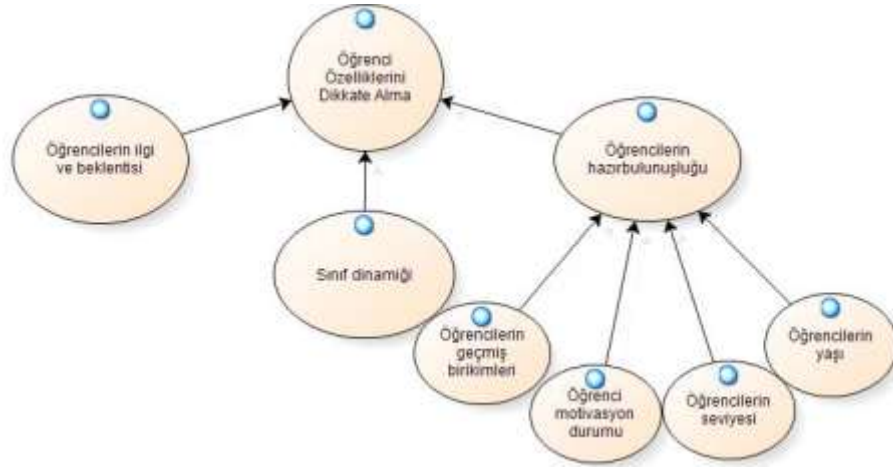
yönteminden yararlanıyorum” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde Selda da çeşitli düzenlemelerle zamanı etkili kullanmaya çalıştığını “gereksiz bulduğum kısımları atarak onun dışında daha böyle yararlı ya da amaca yönelik bir şey ekleyerek değiştirmeler yaparak o sü... verilen süreyi en iyi şekilde değerlendiriyorum” sözleriyle dile getirmiştir. Selda ise bu ders kapsamında öğretilen konuların öğrencilerin ilgisini çeken konular olmasından dolayı hızlı ve etkili bir şekilde öğretilbildiğini ve ekstra etkinlikler için de zaman kaldığını “kitaptaki konular çok uzun süren konular değil. Öğrencilerle bir frekans oturttuğumuz zaman ve eğlenceli geçtiği zaman uzadıkça uzayan can sıkıcı konular değil... uzamadığı için çabuk ve etkili bir şekilde bittiği için daha iyi oluyor. Hatta alıştırma yapmaya değişik şeyler yapmaya vaktimiz dahi kalıyor” sözleriyle vurgulamıştır.

3.1.3.6.2. Etkili kullanamama

Okutmanlardan üçü bu ders için ayrılan süreyi etkili kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan ikisi derse ayrılan zamanın olması gerekenden fazla olduğunu düşündüğünü belirtirken bir okutman ise ders süresinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Örneğin Batuhan ders süresinin fazla olduğunu ve bu nedenle zamanı etkili kullanamadığını “Süreyi etkili kullandığımı düşünmüyorum. Zaman işlememiz gereken konular için fazla geliyor. Çok fazla boş vaktim kalıyor” sözleriyle dile getirmiştir. Bekir ise derse ayrılan sürenin özellikle başlangıç düzeyi için fazla olduğunu “Ben açıkçası bu dönemki on saatlik sürenin ders için fazla olduğunu düşünüyorum. Hani da... bahsettim ya Starter seviyesi için özellikle oturup çok ciddi uzun uzun interaction yapabileceğiniz, bir discussion(tartışma) yapabileceğiniz ortam language yok öğrencide zaten” sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan Defne derse ayrılan sürenin öğrencilerin tam olarak konuları anlayabilmeleri için yeterli olmadığını, ders sürecini önceden planlasa da planladığı gibi olmadığını ifade etmiştir. Defne bu durumu “Zamanın yetmediğini düşünüyorum. 10 yani etkili kullanabilmek için her dakikasını önceden kafamda tasarlayıp işte ilk beş dakika şunu yaptırsam sonraki 10 dakika şu etkinliğe geçeceğim diye planlıyorum ama yine de öğrencilerin tamamen işte kavrayıp pekiştirmeleri için sürenin yeterli olmadığını düşünüyorum” sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.3.7. Öğrenci özelliklerini dikkate alma

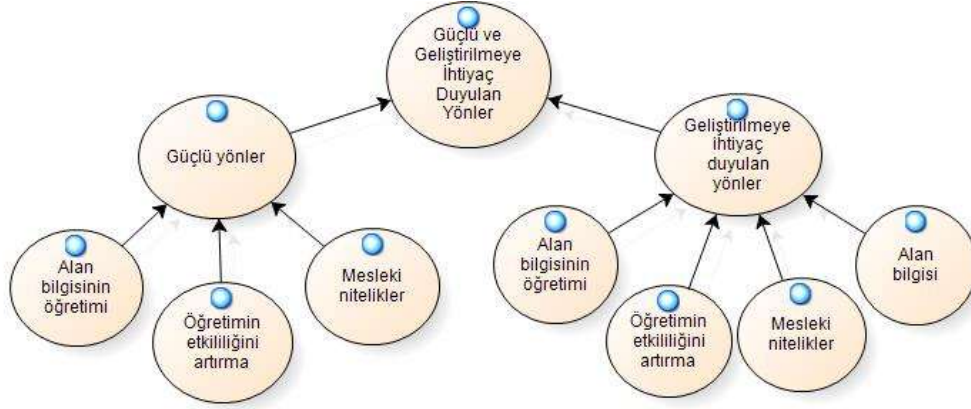
Bu derse ilişkin kararlarda genel olarak nelere dikkat ettikleri sorusu kapsamında okutmanların neredeyse tamamı öğrenci özelliklerine ilişkin çeşitli etmenlere değinmişlerdir (Şekil 3.19’da sunulmuştur). Bu özellikler kapsamında 10 okutman öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin yanıtlar verirken, dokuz okutman öğrencilerin ilgi ve beklentilerini, altı okutman da sınıf dinamiğini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri kapsamında dokuz okutman öğrencilerin dil seviyesine değinirken, ikişer okutman da öğrencilerin geçmiş birikimleri, yaşı ve motivasyon durumlarından bahsetmişlerdir.



Şekil 3.19. Öğrenci Özelliklerini Dikkate Alma

3.1.4. Okutmanların güçlü ve geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönlerine ilişkin görüşleri

Araştırmanın amacı kapsamında okutmanlara son olarak kendilerini güçlü buldukları ve geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönleri sorulmuştur. Ulaşılan bulgular Şekil 3.20’de görüldüğü gibi “güçlü yönler” ve “geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönler” temaları ile sunulmuştur.



Şekil 3.20. *Güçlü ve Geliştirilmeye İhtiyaç Duyulan Yönler*

3.1.4.1. Güçlü yönler

Bu bölümde okutmanların kendilerini öğreticilik anlamında güçlü buldukları yönlerle ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okutmanların bu kapsamdaki görüşleri “alan bilgisinin öğretimi”, mesleki nitelikler” ve “öğretimin etkililiğini artırma” temaları altında incelenmiştir.

3.1.4.1.1. Alan bilgisinin öğretimi

Okutmanlardan 11’i kendilerini alan bilgisinin öğretimi konusunda güçlü bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlar alan bilgisi kapsamında kendilerini beceri öğretimi, kelime öğretimi ve dilbilgisi öğretiminde güçlü bulduklarını belirtmişlerdir. Beceri öğretimi anlamında kendilerini güçlü bulduklarını ifade eden 10 okutmandan beşi kendilerini yazma becerisinin öğretiminde güçlü bulduklarını belirtirken, beş okutman okuma, üç okutman konuşma ve bir okutman da dinleme becerisinin öğretiminde iyi olduğunu savunmuştur. Bu okutmanlardan Bekir yazma öğretmeyi sevmediğini ancak bu beceriyi öğretmek konusunda kendisini başarılı bulduğunu “*Writing hani ıı benim çok öğretmeyi sevdiğim bir şey değil ama en iyi öğrettiğime inandığım kısım*” sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Ekin de “*yazma ve okuma derslerini çok ağırlıklı olarak verdiğimden onlarda da iyi olduğumu düşünüyorum*” sözleriyle yazma ve okuma becerisinin öğretimi konusunda daha çok deneyimi olduğundan bu alanda kendini geliştirdiğini ve bu becerilerin öğretiminde başarılı olduğunu vurgulamıştır.

Okuma öğretiminde kendilerini güçlü bulan okutmanlardan Suna bu konuda “*...reading galiba. Readingi kendim de çok sevdiğim için ve normalde ee okumayı...*”

Türkçede okumayı seven öğrenciler de olduğu için hani İngilizce öğrenmek için yapmıyoruz bunu bir şeyler okuyoruz aslında mantığıyla yaklaştığımızda ilgilerini daha çok çektiğini düşünüyorum ve daha etkili olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Buradan okutmanın kendisinin ve öğrencilerin okumayı sevmesinden kaynaklı olarak bu becerinin öğretildiği derslerinin daha eğlenceli ve etkili geçtiğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Konuşma becerisinin öğretiminde kendini güçlü bulan okutmanlardan Demet ise bu görüşünü *“önceden planlamamış olsam da u güzel konuşma aktiviteleri üretebildiğime inanıyorum”* sözleriyle dile getirmiştir. Son olarak Hazal İngilizce öğretiminde daha çok konuşma ve dinlemeye yönelik etkinlikler yaptırmayı sevdiğini ve bu nedenle bu iki alanda kendini başarılı bulduğunu ifade etmiş ve bu durumu *“Dinleme ve konuşmaya yönelik bölümleri daha çok seviyorum”* şeklinde dile getirmiştir.

Beceri öğretiminin yanı sıra kendilerini kelime öğretiminde güçlü bulduğunu belirten dört okutmandan Defne *“diyelim ki bilinmeyen kelimeler geçiyor, onları öğretmede farklı teknikler kullanmada başarılı olduğumu düşünüyorum, örneklendirme ya da tahtaya resmini çizme, ya da anekdotlar yoluyla anlatma gibi...”* sözleriyle İngilizce kelimelerin öğretiminde farklı yollara başvurabildiğini ve bu anlamda kendisini başarılı bulduğunu vurgulamıştır.

Alan bilgisinin öğretiminde beceri ve kelime öğretimine ek olarak dört okutman da dilbilgisi öğretiminde kendilerini güçlü bulmuşlardır. Bu okutmanlardan Batuhan dilbilgisi öğretimini kolay bulduğunu ve bu nedenle bu alanı daha iyi öğretebildiğini düşündüğünü *“gramer anlatmak kolay geldiği için... yani kolay geliyor o yüzden onda başarılı olduğumu söylemek de daha kolay”* sözleriyle dile getirmiştir. Egemen ise dilbilgisinin öğretiminde daha fazla kaynağa ulaşılabilirdiği, öğrenme çıktılarının daha somut olduğu ve daha kolay ölçülebildiği için bu alanın öğretiminde kendisini başarılı bulduğunu ifade etmiştir.

3.1.4.1.2. Mesleki nitelikler

Okutmanlardan dokuzu kendilerini çeşitli öğretici niteliklerine sahip oldukları için güçlü bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu nitelikler arasında sorun çözme becerisi ve sabırlı olma en sık tekrar edilen görüşler olmuştur. Bunlara ek olarak bir okutman İngilizceyi akıcı konuşabilme, bir okutman tiyatral yollarla öğretebilme, bir okutman

mizah anlayışına sahip olma, bir okutman öğretim programını takip etme, bir okutman sınıf yönetimi, bir okutman tecrübeli olma, bir okutman öğretmenliği sevme ve bir okutman da enerjik olma konularında kendilerini güçlü bulduklarını belirtmişlerdir. Sorun çözme becerisine sahip olduğunu ifade eden iki okutmandan Bekir ders sürecindeki etkinliklerin işleyişi konusunda hızlı kararlar verebildiğini *“hızlı düşünme becerim. Bir şey yürümediği zaman hemen fark edip hemen yeni bir şeyler bulabiliyorum yürüyebilecek bir şeyler”* sözleriyle dile getirirken Öykü de sınıfta herhangi bir terslik olduğu durumlarda hızlı sorun çözebildiğini düşündüğünü *“kriz yönetimim iyi diyebilirim. Sınıfta ters giden bir şey varsa... hani o anda kriz yönetimi yeteneğimin iyi olduğunu düşünüyorum”* sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan sabırlı olma konusunda kendilerini güçlü bulan iki okutmandan Selda bu görüşünü *“kriz yönetimim iyi diyebilirim. Sınıfta ters giden bir şey varsa yani diyelim ki bir öğrenci bayıldı, hani o anda kriz yönetimi yeteneğimin iyi olduğunu düşünüyorum”* sözleriyle vurgulamıştır.

3.1.4.1.3. Öğretimin etkililiğini artırma

Alan bilgisi ve mesleki niteliklere ek olarak dokuz okutman öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik çeşitli uygulamalar konusunda kendilerini güçlü bulduklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlar bu uygulamalardan öğrencilerle iyi bir iletişim kurma, öğrenci özelliklerini dikkate alma ve güdüleme uygulamalarından bahsetmişlerdir. Okutmanlardan dördü öğrencilerle iyi iletişim kurma anlamında kendilerini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Ekin öğrencileri ile dengeli ve iyi bir iletişimi olduğunu *“en güçlü bulduğum yönüm benim öğretmen olarak iletişim becerilerimdir. Yani insanlarla kısa sürede iletişim kurarım. Mesafeyi öğretmen olarak sınıfta iyi belirlerim. Yani öğrencilerim hem benle dosttur hem de hiçbir zaman öğrenci olduklarını unutmazlar”* sözleriyle dile getirmiştir.

Öte yandan dört okutman da öğrenci özelliklerini dikkate alma konusunda kendilerini güçlü bulduklarını savunmuşlardır. Bu okutmanlar öğrenci özelliklerini bilme kapsamında öğrencilerin seviyelerini, ilgi ve ihtiyaçlarını bilip bunlara uygun bir öğretim süreci düzenleme, öğrencilerin psikolojik ve duygusal durumlarını anlayabilme gibi niteliklere vurgu yapmışlardır. Örneğin Demet’in bu konudaki *“öğrencilere göre öğrencinin ilgisini çekebilecek şeyleri ee yapmaya çalıştığıma inanıyorum”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Son olarak dört okutman da öğretimin etkililiğini artırmak

kapsamında kendilerini öğrencileri güdüleme konusunda güçlü bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okutmanlar öğrencilerin derse ve konulara karşı isteksiz oldukları durumlarda onları isteklendirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren okutmanlardan Aslı bu durumu “*öğrencilerin motivasyonunu sağlayabildiğimi düşünüyorum. Hani ilgileri dağıldığında onları tekrar motive edebildiğimi düşünüyorum*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.4.2. Geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönler

Bu bölümde okutmanların kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönler ele alınmıştır. Okutmanların bu konudaki görüşleri “alan bilgisinin öğretimi”, “alan bilgisi”, “mesleki nitelikler” ve “öğretimin etkililiğini artırma” temaları ile sunulmuştur.

3.1.4.2.1. Alan bilgisinin öğretimi

Okutmanlardan 12’si kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönlerle ilişkin soruya alan bilgisinin öğretimine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Bu bağlamda okutmanlar en çok dil becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Alan bilgisinin öğretimi kapsamında ikinci olarak en sık tekrar ettikleri görüşler ise teknoloji kullanımı ve dili öğretirken basit bir dil kullanma olmuştur. Bununla birlikte bir okutman dilbilgisi öğretimi, bir okutman öğretilen bilgilerin kalıcılığını sağlama ve bir okutman da materyallerde çeşitlilik sağlama konularında kendilerini geliştirmek istediklerini vurgulamışlardır. Beceri öğretimi konusunda en çok öne çıkan görüşler konuşma ve dinleme becerileri olmuştur. Becerilerin öğretiminde kendilerini geliştirmek isteyen sekiz okutmandan dördü konuşma becerisinin, dördü de dinleme becerisinin öğretiminde kendilerini geliştirmenin iyi olabileceğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak bir okutman okuma becerisini, bir okutman yazma becerisini öğretirken bazı zorluklar yaşadıklarını dile getirirken bir okutman da genel olarak bütün dil becerilerinin öğretiminde kendini geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Becerilerin öğretimi konusu genel olarak değerlendirildiğinde, okutmanların kendilerini güçlü buldukları beceriler okuma ve yazma becerileri olurken, dinleme ve konuşma becerileri ise okutmanların kendilerini en çok geliştirmek istedikleri beceriler olarak öne çıkmaktadır.

Konuşma ve dinleme becerilerinin öğretiminde gelişime ihtiyaç duyduğunu belirten okutmanlardan Ekin bu durumu “*konuşma ve dinleme becerilerini nasıl*

geliştireceğimi biraz daha hala kurcalıyorum yani. Hep arkadaşlarımla paylaşıyorum görüşlerimi onlardan yardım almaya çalışıyorum. Yani onlar biraz daha soyut kalıyor bende” sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan dinleme becerisinin nasıl daha iyi öğretilbileceği konusunda kendini geliştirmek istediğini belirten Eylül de bu konuda *“Mesela bu aralar dinlemeyle ilgili böyle daha ne yapılabilir ki, bu çocukların dinlemesi daha nasıl geliştirilebilir ki şeklinde bir takım sorular kafamda var”* ifadesini kullanmıştır. Alan bilgisinin öğretimi konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade eden okutmanlardan ikisi teknoloji kullanımına değinmiştir. Bu okutmanlardan Defne'nin *“teknolojiyi daha farklı ya da daha etkili nasıl entegre edebiliriz sınıfa, derslere, o konuda kendimi geliştirebilirim”* sözleri bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan konuların öğretiminde öğrencilerin seviyesine uygun olarak basit bir dil kullanmak konusunda kendini geliştirmesi gerektiğini düşünen iki okutmandan Bekir bu durumu *“Konuşmalarımı basitleştirmek... kelimelerin anlamlarını İngilizce basit söylemek”* şeklinde ifade etmiştir.

3.1.4.2.2. Alan bilgisi

Altı okutman geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönler kapsamında sahip oldukları alan bilgisine vurgu yapmışlardır. Bu okutmanların en çok tekrar ettiği görüş alandaki gelişmeleri takip etmek olmuştur. Bununla birlikte bazı okutmanlar da anadil konuşuru gibi konuşmak konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere ek olarak bir okutman İngilizcenin kültürünü bilip derslerle bütünleştirme, bir okutman alana ilişkin sahip olunan kuramsal bilgi ve bir okutman da mesleki gelişim etkinliklerine katılma konularında kendilerini geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Alandaki gelişmeleri takip etme konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini dile getiren okutmanlardan Öykü alandaki kuramsal gelişmeleri takip etmeye çalıştığını ancak daha çok alandaki uygulamaları takip edebileceği etkinliklerde bulunmak istediğini *“İngilizce öğretiminde güncel yaklaşımları takip etmeye çalışıyorum. Tabi bunu daha fazla hayata geçirmek için teorikten ziyade uygulamaları görmek isterim yurt dışında bir dil okulunda ya da bir sınıf ortamında hocalar nasıl uygulamalar geliştiriyorlar, ne yapıyorlar...”* sözleriyle ifade etmiştir. Alandaki gelişmeleri takip etmenin yanı sıra iki okutman kendilerini İngilizceyi konuşma anlamında geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu okutmanlar İngilizceyi bir ana dil konuşuru gibi, doğru sesleri çıkararak, kelimeleri doğru telaffuz ederek ve akıcı bir şekilde konuşmak adına

gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu okutmanlardan Ozan'ın *“Konuşma anlamında direkt belki hani bir native olmadığımız için bir eksiklik var. Keşke onlar gibi konuşabilsek”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Alan bilgisi kapsamında mesleki gelişim etkinliklerine katılma konusunda gelişime ihtiyaç duyduğunu dile getiren Eylül ise bu durumun yalnızca kendileriyle alakalı olmadığını, çalıştıkları kurumun da bu konuda okutmanlara destek sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. Eylül bu durumu *“değişen gelişen dil öğretim eee dü... dünyasına daha fazla adapte olmak isteyebilirim. Onu takip edebilmek adına da ee bana daha fazla ee şans ve fırsat tanınması gerekli olduğunu düşünüyorum... hem zaman hem para hem şart olanakların eee sağlanması lazım”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.4.2.3. Mesleki nitelikler

Okutmanlardan üçü kendilerinde geliştirmeleri gereken yönler olarak bazı mesleki niteliklere vurgu yapmışlardır. Bu okutmanlardan biri sınıf yönetimine değinirken, bir okutman dikkati çekme, bir okutman da kendi tepkilerini kontrol etme konusunda gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Defne sınıf yönetimi konusunda bazı sınıflarda sorun yaşadığını *“sınıf yönetimi konusunda hani sınıfa göre değişebiliyor. Bazı sınıflarda uı çok da başarılı olduğumu düşünmüyorum”* sözleriyle dile getirirken Aslı dikkati dağılan öğrencilerin dikkatini derse çekme konusunda zorluklar yaşadığını *“Öğrencilerin ilgisi dağıldığında mesela benim de moralim bozulabiliyor. Yani benim de derse karşı ilgim azalabiliyor”* şeklinde ifade etmiştir. Ekin ise bazı durumlarda tepkilerini kontrol edemediğini *“fevri olabilen bir insanım yani. Bam teline basıldığı zaman böyle heyecanlanıp ters tepki verebilen bir insanım”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.4.2.4. Öğretimin etkililiğini artırma

Geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönler kapsamında iki okutman öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik bazı uygulamalardan bahsetmişlerdir. Bu bağlamda bir okutman öğrenci ile iletişimde dengeyi sağlamak konusuna vurgu yaparken bir okutman da öğrencileri güdüleme konusuna değinmiştir. Selda öğrenci ile kurulan iletişim konusunda bazı sorunlar yaşadığını *“arkadaşça geçinmek bazen işte şey yapabiliyor, bu sefer senin önünde bir engel olabiliyor hani bunu suiistimal ettikleri olabiliyor. Imm ne bileyim hani tatlı sert diye bir deyim vardır ya işte o onu dengelemek açısından belki biraz eksikliğim vardır”* sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Batuhan öğrencileri

güdüleme konusunda kendini geliştirmesi gerektiğini ifade etmiş ve bu durumu “*daha çeşitli güdüleme yöntemlerini daha etkili kullanmayı öğrenmem gerekiyor*” şeklinde ifade etmiştir.

3.2. Okutmanların Öğretimsel Yeterliklerini Uygulamaya Yansıtma Durumları ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Bu araştırmanın amacı Dumlupınar Üniversitesi hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce okutmanlarının öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda ilk olarak okutmanlarla yapılan birinci görüşmeler yoluyla belirlenen öğretimsel yeterlik algılarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bölümde ise okutmanların sahip olduklarını düşündükleri yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumları ve bu duruma ilişkin kendi görüşleri açıklanmıştır. Okutmanlardan beşi ile yapılan ders gözlemleri yoluyla belirlenen uygulamalara ilişkin bulgular okutmanların birinci görüşmelerle ulaşılan görüşleri ve gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmelerle ulaşılan görüşleri ile birlikte açıklanmıştır. Ayrıca bu bölümde elde edilen bulgular birinci görüşmelerden elde edilen bulguların sunulduğu temalar ile sunulmuştur.

3.2.1. Ders öncesi hazırlıklara ilişkin uygulamalar ve görüşler

Okutmanlarla yapılan ders gözlemlerinde ders öncesinde yapmış oldukları hazırlıklara yönelik gözlem yapılamadığı için, okutmanların gözlem sürecindeki uygulamaları ve derste kullandıkları kaynak ve materyallerin incelenmesi yoluyla çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular birinci görüşmede belirlenen “kitaba ve birim materyallerine bakma”, “küçük notlar alma”, “farklı etkinlik ya da materyal hazırlama” temaları altında açıklanmıştır.

3.2.1.1. Ders kitabı ve birim materyallerini inceleme

Beş okutmanın tamamı gözlemler öncesinde yapılan birinci görüşmelerde ders öncesinde ders kitabını incelediklerini belirtmişlerdir. Okutmanlarla yapılan ders gözlemleri kapsamında okutmanların derste kullandıkları kaynak kitaplar ve materyaller incelendiğinde beş okutmanın tamamının ders öncesi hazırlıkları kapsamında kitaplarına çeşitli notlar aldıkları ve bazı bölümlerin çıkarılmasına ilişkin çeşitli

işaretlemeler yaptıkları görülmüştür ve bu durum ders öncesinde kitabı incelemiş olduklarını göstermektedir (Görsel 3.2. ve 3.3'te sunulmuştur).



Görsel 3.2. Öykü'nün Ders Kitabından Örnek Sayfalar



Görsel 3.3. Defne ve Selda'nın Ders Kitaplarından Örnek Sayfalar

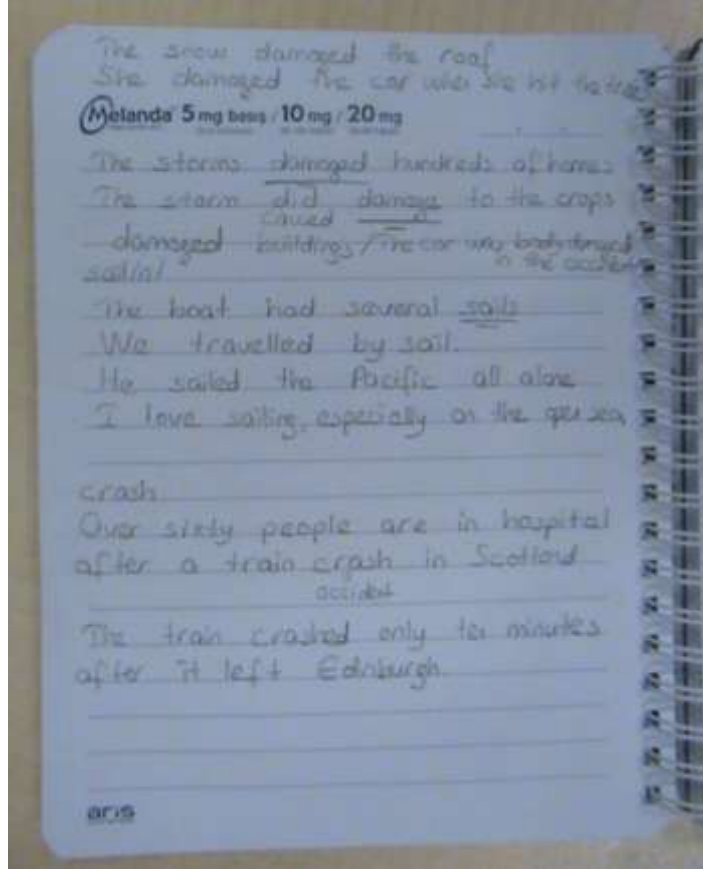
Ayrıca okutmanlardan Öykü ve Defne'nin gözlemler sürecinde derste birim tarafından gönderilen materyallerden yararlandıkları görülmüştür. Bu durum ders öncesinde o hafta öğretilecek olan konulara ilişkin birim tarafından gönderilen materyalleri de incelediklerini göstermektedir. Gözlem sürecine katılan beş okutmandan Aslı ise birinci görüşmelerde birim tarafından gönderilen materyalleri de incelediğini ifade etmiştir. Ancak Aslı'nın pilot gözleminin yapıldığı derste bu tür bir materyali kullanırken asıl gözlemlerin yapıldığı hafta içinde hiçbir derste birim materyallerini kullanmadığı görülmüştür. Aslı gözlem sonrasında yapılan görüşmede bu konuya ilişkin olarak *“Aslında Core Skills için kullanmıyorum. Yani ekstra materyalleri daha çok Language Focus derslerinde kullanmayı tercih ediyorum. Çünkü onlar daha çok gramere dayalı dersler. Gramer alıştırmalarının öğrencilere daha çok faydalı olacağını düşünüyorum”* şeklinde görüş belirtmiştir. Core Skills dersi kapsamında ise dinleme odaklı olan materyalleri kullanmayı tercih ettiğini eklemiştir. Bu ifadelerden Aslı'nın birim materyallerini incelediği ancak kimi zaman kullanmadığı anlaşılmaktadır.

3.2.1.2. Küçük notlar alma

Okutmanlarla yapılan birinci görüşmelerde gözlem sürecine katılan beş okutmanın tamamı ders öncesi hazırlıkları kapsamında küçük notlar aldıklarını belirtmişlerdir. Bu okutmanlardan Aslı kitaba yapıştırdığı not kâğıtlarına notlar aldığını belirtirken, Öykü de akıl defteri olarak tanımladığı bir deftere çeşitli notlar aldığını ifade etmiştir. Diğer okutmanlar ise yalnızca ders kitabının üzerine dersin işlenişine ve alıştırmaların cevaplarına ilişkin notlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Beş okutmanla yapılan gözlemler esnasında okutmanların kitaplarının ve ders sürecinde kullandıkları bazı notların incelenmesi sonucunda beş okutmanın tamamının derse ilişkin çeşitli notlar aldıkları görülmüştür. Bu beş okutmanın derste kullandıkları ders kitaplarında bazı bölümlerde bulunan alıştırmaların cevaplarına ilişkin çeşitli notlar olduğu, bazı bölümlerde de bölümlerin uygulanaşına ya da bazı kelimelerin açıklamalarına ilişkin notlar olduğu yapılan incelemeler sonucunda anlaşılmıştır. Bununla birlikte bu okutmanlardan Öykü'nün ayrıca ders sürecinde küçük bir not defterine bakarak konu kapsamında bazı soruları ve öğretilen bazı kelimeleri içeren örnek cümleleri tahtaya yazdığı gözlenmiştir. Gözlemler sonrasında bu defter incelendiğinde, Öykü'nün birinci görüşmede de belirttiği gibi ders sürecine ilişkin,

özellikle derste soracağı sorulara ve vereceği örnek cümlelere ilişkin notlar olduğu görülmüştür (Görsel 3.4'te sunulmuştur).

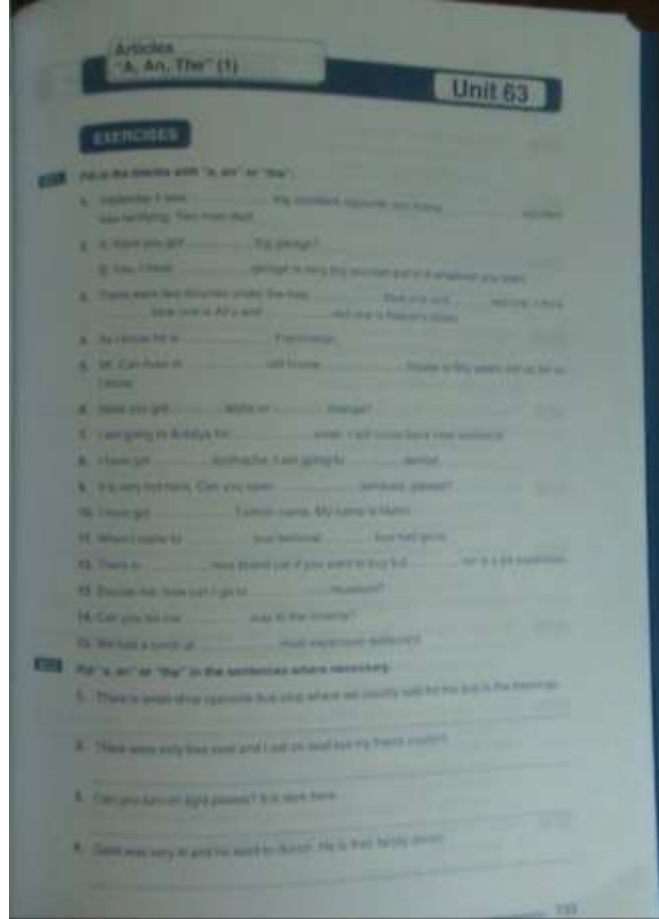


Görsel 3.4. Öykü'nün Not Defterinden Örnek Bir Sayfa

3.2.1.3. Farklı etkinlik ya da materyal hazırlama

Gözlem sürecine katılan beş okutmandan üçü birinci görüşmeler esnasında ders öncesinde farklı materyaller hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Aslı konulara ilişkin öğrencilerin dikkatini çekebilecek videolar kullandığını belirtirken, Selda da işleyeceği konulara ilişkin farklı kaynaklardan etkinlikler bulup sınıfta uyguladığını belirtmiştir. Öykü ise zaman zaman öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak çeşitli materyaller hazırlayabildiğini dile getirmiştir. Yapılan gözlemler esnasında bu okutmanlardan Aslı'nın herhangi bir farklı materyal kullanmadığı, Selda'nın ise görüşmede belirttiği gibi ders kitabı haricinde bir kitaptan derste üzerinde durduğu bir konuya ilişkin bazı alıştırmaları projeksiyon cihazı ile yansıtarak öğrencilere yaptırdığı gözlenmiştir (Görsel 3.5'te sunulmuştur). Öte yandan gözlem süresince Öykü'nün

kendisi tarafından hazırlanan herhangi bir materyal kullanmadığı, bir konuyu anlatırken ders kitabı haricinde bir kaynak kitaptan bazı bölümleri tahtaya yazdığı görülmüştür.



Görsel 3.5. Selda'nın Başka Bir Kaynaktan Aldığı Alıştırmalardan Bir Bölüm

Gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmelerde Selda yaptığı uygulamaya ilişkin anlattığı konunun özelliğiyle ilgili olarak ekstra uygulama yaptırma gereği duyduğunu “biraz daha gramere kayan bir konuydu, communicative (iletişimsel) bir şey değildi. Gramere kayan bir konu olunca yapacağınız etkinlikte sınırlı oluyor. Bir de öğrenciler bazen işte gramer öğrendiğinde özellikle onu başka bir yerde uygulama... uygulayabildiğini görebilme ihtiyacı hissediyor” sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Öykü ise derste farklı kaynaklardan örneklere yer vermesinin nedeninin öğretilen bilgilerin kalıcılığını artırmak olduğunu ifade etmiştir.

3.2.2. Dersin işleniş sürecine ilişkin uygulamalar ve görüşler

Bu bölümde okutmanların dersin işleniş sürecindeki uygulamaları ve bu uygulamalara ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Ders gözlemleri ve ikinci görüşmeler yoluyla ulaşılan bulgular birinci görüşmelerde olduğu gibi “dersin giriş etkinlikleri”, “dersin gelişme etkinlikleri” ve “dersin sonuç etkinlikleri” temaları ile sunulmuştur.

3.2.2.1. Dersin giriş etkinlikleri

Okutmanlarla yapılan gözlemler sonunda dersin giriş aşamasında ne tür uygulamalar yaptıkları incelenmiş ve ikinci görüşmeler yoluyla bu uygulamalarına ilişkin görüşlerine ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular “dikkati çekme”, “güdüleme” ve “amaçlardan haberdar etme” temaları altında açıklanmıştır.

3.2.2.1.1. Dikkati çekme

Okutmanlarla yapılan birinci görüşmelerde beş okutmanın tamamı derslerin girişinde dikkat çekme uygulaması yapmaya dikkat ettiklerini belirtirken bu okutmanlardan Aslı ve Selda bazı durumlarda bu tür uygulamaları yapmadan derse başladıklarını belirtmişlerdir. Dikkat çekme uygulamaları arasında beş okutmanın tamamı günlük hayatla ilgili konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulama kapsamında Defne konuyla ilişkili olarak ve Selda konudan bağımsız olarak bazı derslerin girişinde öğrencilerle günlük hayatlarına ilişkin sohbet ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlemler esnasında okutmanların tamamının bazı derslerde öğrencilerle sohbet ettikleri görülmüştür. Örneğin Selda'nın 26.12.2014 tarihinde gözlemlenen ilk dersin başında bir öğrencinin dış görünüşünde fark ettiği bir değişime ilişkin bazı yorumlar yapması üzerine diğer öğrencilerin de katılımıyla kısa bir süre o konuya ilişkin öğrencilerle sohbet ettiği gözlenmiştir. Öte yandan Aslı'nın birinci görüşmelerde bu konuya değinmediği halde gözlemler esnasında dersin girişinde bu tür sohbetlere yer verdiği görülmüştür. Bu sohbetlerin de ders konularıyla değil öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilgili olduğu, çoğunlukla ön sıralardaki bazı öğrencilerle ve Türkçe olarak gerçekleştiği gözlenmiştir. Gözlemlerin ilk günü olan 08.12.2014 tarihinde ise bir haftalık bir tatilden döndüğü için öğrencilere tek tek İngilizce olarak tatilde neler yaptıklarını sorduğu ve ardından doğrudan işlenecek olan sayfa numarasını söyleyerek Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikleri yaptırmaya başladığı görülmüştür. Benzer şekilde Ekin'in de ilk dersin

girişinde Türkçe olarak öğrencilerle onların günlük hayatlarına ilişkin ve daha önceden verdiği ödevlere ilişkin sohbet ettiği, Öykü'nün ise bu tür sohbetleri daha çok İngilizce olarak yaptığı gözlenmiştir.

Okutmanların günlük hayatla ilgili konuşma uygulamaları kapsamında üzerinde durdukları bir diğer uygulama güncel olaylardan söz etme olmuştur. Okutmanlardan Selda birinci görüşmede dikkat çekme uygulaması olarak zaman zaman güncel konularda öğrencilerle sohbet ettiğini ifade etmiştir. Buna karşın gözlemler esnasında Selda'nın bu tür bir uygulama yapmadığı ancak diğer okutmanlardan üçünün bu uygulamadan yararlandığı gözlenmiştir. Defne, Öykü ve Ekin işledikleri konu olan "haberler" kapsamında öğrencilere dersin girişinde ülke gündeminden ve gerçek hayattan olaylara ilişkin sorular sorup bu konular üzerine sohbet etmişlerdir. Bu sohbetleri Öykü'nün İngilizce olarak sürdürdüğü, Ekin ve Defne'nin ise hem İngilizce hem Türkçe olarak uyguladığı gözlenmiştir.

Gözlem sürecine katılan beş okutmandan Öykü birinci görüşmelerde dersin girişinde günlük hayatla ilgili konuşma kapsamında bazı durumlarda konuyla ilişkili örnekler verme uygulamasından yararlanabildiğini ifade etmiştir. Ancak gözlemler sürecinde Öykü'nün böyle bir uygulama yapmadığı görülmüştür. Öte yandan Ekin birinci görüşmelerde belirtmemekle birlikte 29.12.2014 tarihindeki ilk dersin girişinde öğrencilere konu kapsamında gerçek yaşamlarına ilişkin sorular yöneltilmiş ve bu sorulara kendisi de cevaplar vererek konuyla ilgili kendi hayatından örnekler vermiştir.

Okutmanların bir kısmı birinci görüşmelerde dikkat çekmek amacıyla günlük hayatla ilgili konuşma kapsamında konuya ilişkin hikâye ya da kendi anılarını anlattıklarını ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Aslı, Ekin ve Öykü konuyla ilişkili kendi başlarından geçen bir olayı anlattıklarını, Defne ise bazen konuyla ilgili olabilecek bir hikâye anlatabildiğini ifade etmiştir. Gözlemler sürecinde ise beş okutmandan hiçbirinin dersin girişinde bu tür bir uygulama yapmadığı görülmüştür. Ancak Ekin'in dersin gelişme aşamasında bir konudan bahsederken kendi başından geçen komik bir olayı anlattığı ve sık sık kendi hayatından örnekler verdiği gözlenmiştir.

Okutmanların dersin girişinde dikkati çekmek amacıyla yaptıklarını ifade ettikleri uygulamalardan biri de öğrencilere konuyla ilgili kişisel sorular sormadır. Beş okutmandan Aslı, Defne ve Ekin birinci görüşmelerde bu uygulamadan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Gözlem yapılan süreçte ise beş okutmanın tamamının

bu uygulamadan yararlandığı görülmüştür. Okutmanların bir kısmı kullanılan ders kitabında her bölümün başında bulunan konu kapsamında gerçek hayata ilişkin sorular sorarken, bir kısmı hem bu soruları hem de kitapta olmayan bazı soruları öğrencilere yöneltmiştir. Okutmanların bu uygulamayı çoğunlukla İngilizce olarak yaptıkları, soruların anlaşılmadığı bazı durumlarda Türkçe açıklama yaptıkları gözlenmiştir. Defne ile yapılan ikinci görüşmede bu tür uygulamaları tüm derslerde yapmaya çalıştığını ve bu şekilde bir ilişkilendirmenin öğrenilenlerin kalıcılığına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Ekin ise bu uygulamasına ilişkin görüşünü “*İlk önce Türkçe olarak çocukların ilgisini uyandırıyorum, sonra oradaki soru cevapları İngilizce yaptırmaya çalışıyorum. Eğer sınıftan tepki alırsam İngilizce gidiyor. Eğer sorularına Tür.. İngilizce tepki alamazsam yine ayınlarını bir kez daha Türkçe sorup... yani orada benim için amaç İngilizce konuşturmaktan ziyade ilgi uyandırmak*” sözleriyle dile getirmiştir.

Okutmanların bir kısmı birinci görüşmede dikkat çekme amacıyla bir önceki derste işlenen konuyu tekrar ederek derse başladıklarını belirtmişlerdir. Ancak gözlem sürecine katılan beş okutmandan hiçbiri birinci görüşmelerde bu uygulamadan söz etmezken buna karşın gözlem sürecinde beş okutmanın tamamının bazı derslerin girişinde bir önceki derste işlenen konuya vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu okutmanlar önceki konuyu kapsamlı olarak tekrar etmemekle birlikte bazıları kısaca önceki derste nelerden bahsettiklerini hatırlatmış, kimisi de önceki derste işlenen konu kapsamında öğrencilere sorular sorarak derse giriş yapmıştır. Ekin ise dersin başında önceki hafta işlenmiş olan konulara yönelik olarak Çalışma Kitabı’ndan ödev verdiği bazı alıştırmaları öğrencilerle birlikte cevaplandırmış ve bazı cevaplara ilişkin kısa açıklamalar yapmıştır. Okutmanlarla gözlemler sonrasında yapılan görüşmelerde Ekin tüm derslerde bu tür hatırlatmaya yönelik uygulamalar yapmaya özen gösterdiğini “*bir dahaki derste mutlaka onu bir tekrar ederek yani tekrar da değil aslında sorgulayarak hatırlıyorlar mı öğrenmişler mi sorgulayarak başlarım*” sözleriyle dile getirmiştir. Öykü ise bu konudaki görüşünü “*Eğer işleyeceğim konuyla bağlantısı varsa evet bir önceki konuya değiniyorum ama genellikle hani her bir dersi yeni bir sayfa açılmış gibi hani yeni bir konu yeni bir başlangıç yapıyormuş gibi görüyorum, yapıyorum*” şeklinde açıklamıştır.

Gözlem sürecine katılan okutmanlardan Aslı birinci görüşmede dikkat çekme uygulaması olarak zaman zaman video ya da şarkı gibi görsel ve işitsel materyaller kullanarak derse başladığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise dersin girişinde dikkat

çekme amacıyla herhangi bir ekstra görsel ya da işitsel materyal kullanılmamakla birlikte Aslı 10.12.2014 tarihindeki derslerin birinde ve Defne de 22.12.2014 tarihindeki derslerin birinde derse başlarken öğrencilerden kitapta işleyecekleri bölümde bulunan bazı resimlere bakmalarını isteyip, bu resimlere ilişkin sorular sorarak konuya ilgilerini çekmeye çalışmışlardır.

Okutmanlardan Aslı ve Selda birinci görüşmelerde bazı durumlarda dikkat çekme uygulaması yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde ise Defne'nin bazı derslerin başında dikkat çekmeye yönelik bir uygulama yapmadığı ve doğrudan işlenecek olan sayfayı ve bölümü söyleyip öğrencilerden alıştırmaları yapmalarını istediği görülmüştür. Selda'nın ise 22.12.2014 tarihinde ilk dersin başında yalnızca bir önceki derste ne yaptıklarını ve nerede kaldıklarını hatırlattıktan sonra bir sonraki bölümde bulunan alıştırmayı yapmalarını istediği gözlenmiştir. Öte yandan okutmanların bazı derslerin girişinde yaptığı güncel olayları konuşma, günlük hayatla ilgili sohbet etme gibi uygulamaların planlı ve amaçlı olmadığı, konuşmaların çoğunlukla anlık gelişen, ders konularından bağımsız sohbetler olduğu görülmüştür. Sonuç olarak okutmanların tamamının kimi derslerde konuya dikkat çekmek adına herhangi bir uygulama yapmadan derse başladığı görülmüştür. Okutmanlarla yapılan ikinci görüşmelerde bu tür uygulamaları yapıp yapmamalarının işleyecekleri konunun yapısına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak Aslı *“Bu kararımı konular etkiliyor genelde. Yani o konuyla ilgili eğer kafamda bir şeyler varsa ona göre öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışıyorum. Yani söyleyecek bir şey bulamıyorsam o anda direkt başlıyorum”* ifadesini kullanırken Selda da bu konuda *“bu kısımları uı ardı arkasına iyice organize etmiş bir kitap ama bazen şey uı warm up taki soruları değiştiriyorum mesela onlara uzak konularsa... derse çok çekme ihtiyacı duymadığım zamanlarda bazen atlıyorum, bir de önceki konu yarım kalmışsa işte önceki derste şunu yapmıştık oradan devam ediyoruz deyip...”* şeklinde açıklama yapmıştır.

3.2.2.1.2. Güdüleme

Okutmanlarla yapılan birinci görüşmelerde Ekin güdüleme amacıyla konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirdiğini, kendisinin deneyimlerini paylaştığı zaman öğrencilerde kendi deneyimlerini paylaşmak için istek uyandırdığını belirtmiştir. Gözlemler sırasında ise beş okutmanın tamamı öğrencilere konu kapsamında kendi yaşamlarına ilişkin sorular sormuşlardır. Bu uygulama dikkat çekme teması altında

açıklanmış olmakla birlikte konunun gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine örnek oluşturduğu için güdüleme kapsamında da değerlendirilebilir. Bununla birlikte beş okutmanın yalnızca giriş aşamasında değil dersin diğer aşamalarında da sık sık konuları gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri, gerçek yaşamdan örnekler verdikleri ve öğrencilere konu kapsamında gerçek yaşama ilişkin sorular yönelttikleri gözlenmiştir. Özellikle Ekin'in bu tür ilişkilendirmeleri en sık yapan okutman olması, her fırsatta konuyu kendi hayatıyla ya da gerçek hayatla bağdaştıran örnekler vermesi dikkat çekmektedir. Okutmanlarla yapılan ikinci görüşmelerde Selda bu tür uygulamaları öğrencilerin profiline bağlı olarak tercih ettiğini *“bu yaş grubu kendinden bahsetmeyi seven bir yaş grubu. İki kendilerinden bahsetmeyi sevdikleri için onların kişisel hayatlarıyla ilgili sorular soruyorum”* sözleriyle açıklamıştır.

Okutmanların birinci görüşmelerde dersin girişinde güdüleme amacıyla yaptıklarını ifade ettikleri uygulamalardan biri de sohbet etme uygulamasıdır. Gözlem sürecine katılan okutmanlardan Öykü ve Selda öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı ve kendilerinden bahsetmeyi sevdikleri için bu tür bir uygulama yaptıklarını ifade ederken, gözlemler esnasında Öykü ve Selda ile birlikte Aslı ve Ekin'in de dersin başında öğrencilerle çoğunlukla Türkçe olarak ve ders dışı konularda sohbet ettikleri görülmüştür. Okutmanların derslerin başında çoğunlukla öğrencilerin günlük yaşamlarına ilişkin, zaman zaman da öğrencilerin sorduğu diğer derslere, ödevlere ya da sınavlara ilişkin konularda sohbet ettikleri gözlenmiştir. Bu sohbetlerin çoğunlukla ön sıralarda oturan öğrencilerle yapıldığı, özellikle Selda'nın en ön sıralarda oturan bir kaç öğrenciyle sık sık ders dışı sohbet ettiği görülmüştür.

Okutmanlardan Defne birinci görüşmede güdüleme uygulaması kapsamında özellikle derse katılımın az olduğu ve öğrencilerin konuşmadığı zamanlarda onlara bu becerileri geliştirmelerinin neden önemli olduğundan bahsettiğini ifade etmiştir. Kısıtlı bir süre içinde yapılan gözlemlerde okutmanın bu tür bir uygulaması gözlenmemiştir. Yine aynı okutman yapılan birinci görüşmede katılımın az olduğu bu tür durumlarda öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla cesaretlendirici sözler söylediğini belirtirken gözlem sürecinde bu uygulamaya da rastlanmamıştır. Okutmanın gözlemler esnasında bu tür uygulamaları yapmamış olmasının nedeni olarak sayıları az da olsa bazı öğrencilerin sorduğu sorulara cevap vermesi ve okutmanın bu tür uygulamalara ihtiyaç duymamış olması düşünülebilir. Kendi gözlem görüntülerini izledikten sonra yapılan görüşmede de Defne güdüleme konusunda kendisini geliştirmesi gerektiğini

düşündüğünü, ancak bu durumun kendisinin özel sağlık durumuyla da ilişkili olduğunu “*derse giriş kısmında daha motive edici olma konusunda biraz daha çalışmam lazım.... Ama zaten o videoların çekildiği zamanda hani özel durumum sebebiyle de hep nefes nefeseydim*” sözleriyle dile getirmiştir.

Okutmanlardan Selda birinci görüşmede zaman zaman güdüleme uygulaması yapmadığını ifade etmiştir. Aslı da öğrencileri güdülemenin zorluğundan bahsetmiş ve güdülemeye yönelik belirli bir uygulamaya değinmemiştir. Gözlemler sürecinde ise Selda’nın 22.12.2014 tarihinde ilk derste bir önceki ders nerede kaldıklarını hatırlattıktan sonra derse karşı bir güdüleme uygulaması yapmadan öğrencilere kaldıkları yerden devam etmelerini söylediği, 26.12.2014 tarihinde ise ilk dersin başında ders dışı konularda sohbet ettikten sonra işlenecek olan sayfayı açmalarını istediği görülmüştür. Öte yandan Aslı’nın da bazı derslerde herhangi bir güdüleme uygulaması yapmadan öğrencilere açmaları gereken sayfayı söyleyerek derse başladığı görülmüştür.

3.2.2.1.3. Amaçlardan haberdar etme

Okutmanlardan Defne, Ekin, Öykü ve Selda birinci görüşmelerde dersin başında öğrencileri amaçlardan haberdar ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu okutmanlardan Ekin bu uygulamayı daha çok Türkçe yapmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Aslı ise amaçlardan detaylı olarak bahsetmediğini, yalnızca işleyecekleri bölümlerin konu başlıklarını söylediğini ifade etmiştir. Gözlemler esnasında bu okutmanlardan Defne ve Ekin’in bazı derslerin girişinde kısaca hangi konudan bahsedeceklerini söyledikleri ve bu uygulamayı İngilizce olarak yaptıkları görülmüştür. Öte yandan bu iki okutmanın bazı derslerin girişinde amaçlardan açık bir şekilde bahsetmedikleri, yalnızca işlenecek olan konuların bulunduğu sayfaları açmalarını söyleyerek derse başladıkları gözlenmiştir. Öykü’nün ise çoğunlukla işlenecek olan konuyu söyleyip tahtaya yazarak konuya ilişkin kitapta olmayan çeşitli açıklamalarla derslere başladığı görülmüştür. Aslı’nın ise birinci görüşmede bahsettiği gibi her dersin başında amaçlardan bahsetmediği, işlenecek olan sayfa numarasını söyleyerek ya da tahtaya bu numaraları yazarak derslere başladığı görülmüştür.

Okutmanlarla gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmelerde amaçlardan bahsetmeme nedenlerine ilişki olarak Aslı “*öğrencilerden öyle bir istek gelmediği için belki de.. hani bugün ne öğreneceğiz gibi bir şey sorsalar belki söyledim ama öyle bir istek gelmediği için ben de söyleme gereği hissetmiyorum*” şeklinde bir açıklama

yapmıştır. Öte yandan Selda amaçlardan bahsedip bahsetmeme kararının işlenecek olan konuyla ilişkili olduğunu “hani böyle çok yapay kaldığı durumlarda onu söyleyemiyorsun hani “*bugün şunu yapmayı öğreneceğiz*” demek biraz yapay geliyor ve o yüzden aslında yani konuyla ilgili olarak bazen yapmama kararı alıyorum” sözleriyle dile getirmiştir.

3.2.2.2. Dersin gelişme etkinlikleri

Okutmanlarla yapılan gözlemler yoluyla dersin gelişme aşamasında ne tür uygulamalar yaptıkları gözlenmiş ve ikinci görüşmeler yoluyla bu uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular “beceri ve kelime öğretimine yönelik etkinlikler”, “derste kullanılan yöntem ve teknikler” ve “derste kullanılan araç gereç ve materyaller” temaları altında açıklanmıştır.

3.2.2.2.1. Beceri ve kelime öğretimine yönelik etkinlikler

Okutmanların beceri ve kelime öğretimi kapsamında yapmış oldukları etkinlikler “konuşma becerisi”, “okuma becerisi”, “dinleme becerisi”, “yazma becerisi” ve “kelime bilgisi” temaları ile açıklanmıştır.

Konuşma becerisi

Gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri birinci görüşmelerde konuşma becerisi kapsamında ikili ve grup çalışmalarından bahsetmezken, yapılan gözlemlerde Aslı, Defne, Ekin ve Selda’nın derslere özellikle ikili çalışmalara sık sık yer verdikleri görülmüştür. Öykü’nün ise kitapta sunulan bu tür çalışmaları çoğunlukla okutman ve öğrenciler arasında soru- cevap şeklinde uyguladığı, nadiren ikili çalışmalara yer verdiği görülmüştür. Okutmanların çoğunlukla ders kitabında bulunan yönergeler doğrultusunda uyguladıkları bu etkinlikler öğrencilerin ikili çalışarak birbirine sorular sordukları ya da açıklamalar yaptıkları, birlikte verilen konuya ilişkin diyaloglar yazıp daha sonra okudukları, üçlü ya da dörtlü gruplar şeklinde verilen konu üzerine konuştukları etkinlikler olmuştur. Okutmanların kitapta grup çalışması olarak yapılması istenen etkinlikleri çoğunlukla farklı şekillerde uyguladıkları, ikili çalışma ya da okutman ve öğrenciler arasında soru- cevap şeklinde uyguladıkları dikkat çekmiştir. Gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmelerde okutmanlardan Defne grup

çalışmalarını tercih etmemesinin nedenlerini “*çok fazla grup çalışması yaptığımızda o Türkçe muhabbete dönebiliyor*” sözleriyle açıklarken, aynı zamanda ders süresinin de bu kararı etkilediğini “*grup çalışmaları önceden süre veriyoruz, kendi aralarında konuşuyorlar ya da yazıyorlar, sonra tekrar hep beraber yapıyoruz. Bazen süre yetişmediği durumlarda onun yerine sınıfça yapılacak bir etkinliğe dönüştürüyorum*” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Ekin de grup çalışmalarının uzun zaman almasından ve bu tür çalışmaları yönetmenin zorluğundan bahsederek bu durumu “*gruplar oluşturup çocuklara başlatıp sonra tek tek aralarında dolaşıp takip etme, hepsinin bitirmesini beklemek ciddi bir zaman istiyor*” sözleri ve “*Bir de yine kontrolcü öğretmen eğilimimi fark ettim. Yani güvenmiyorum mesela ben bur... birinci grubu dinlerken üçüncü grup arkada acaba Türkçe mi sohbet ediyor...*” sözleriyle dile getirmiştir.

Okutmanların konuşma becerisi kapsamında yaptıkları etkinliklerden biri de öğrencileri konuya ilişkin konuşturmadır. Gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri bu uygulamaya değinmemekle birlikte gözlemler esnasında Aslı, Defne ve Ekin’in bu uygulamadan yararlandıkları görülmüştür. Aslı bu uygulamayı öğrencileri ikili olarak verdiği konuya ilişkin konuşturduktan sonra her bir öğrenciden partnerinin fikirlerini aktarmasını isteyerek ve bazı bölümlerde kitapta bulunan resimlere ilişkin konuşturarak yapmıştır. Defne de kitaptaki bazı resimlere ve bazı konu başlıklarına ilişkin öğrencilerin fikirlerini söylemelerini isteyerek onları konuşturmuştur. Ekin ise kitapta bulunan bir hikâyenin devamında ne olabileceğini öğrencilere sorarak o konuya ilişkin konuşmalarını istemiştir.

Konuşma becerisi kapsamında okutmanların uyguladıkları etkinliklerden bir diğeri öğrencilerin ikili olarak soru–cevap şeklinde uyguladıkları etkinlikler olmuştur. Gözlemler öncesinde yapılan görüşmelerde gözlem sürecine katılan okutmanlardan yalnızca Selda bu uygulamadan yararlandığını ifade etmiştir. Gözlemler sürecinde ise Aslı, Defne ve Ekin’in bu uygulamadan yararlandığı gözlenmiş, Selda’nın ise derslerinde bu tür bir uygulama gözlenememiştir. Okutmanların bu uygulamayı yapıp yapmama durumları çoğunlukla kitapta bulunan etkinliklere bağlı olmakla birlikte bazı okutmanların kitapta bulunan bu tür iletişime dönük uygulamaları uyarlamalar yaparak farklı şekillerde uyguladıkları da gözlem sürecinde dikkati çeken noktalardan biridir.

Okutmanların konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yaptıklarını ifade ettikleri başka bir uygulama da rol oynamadır. Okutmanların tamamı bu uygulamadan

faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Ancak yapılan gözlemlerde yalnızca Selda'nın dersinde bu uygulamayı yaptığı belirlenmiştir. Diğer okutmanların ise kitapta sunulmuş olan benzer etkinlikleri, öğrencilerin ikili olarak hazırladıkları diyalogları oturdukları yerden okumak şeklinde uyguladıkları görülmüştür. Okutmanlardan Ekin'in birinci görüşmede konuşma becerisi kapsamında değindiği uygulamalardan biri de tartışma türündeki etkinliklerdir. Ancak gözlemlerde Ekin'in bu tür bir uygulamasına rastlanmamıştır. Öte yandan Selda'nın gözlem yapılan derslerin birinde öğrencilerden üçlü ya da dörtlü gruplar yaparak kitapta sunulmuş olan sorular çerçevesinde tartışmalarını istediği, tartışma bittikten sonra gruptan bir öğrenciyi seçerek tartışmayı özetlemesini istediği gözlenmiştir. Bu etkinliklere ek olarak Ekin ayrıca birinci görüşmede bilgi tamamlama türündeki etkinliklerden de faydalandığını dile getirmiştir, ancak gözlemler sürecinde okutmanların gözlenen derslerinde bu tür bir etkinlik görülmemiştir. Son olarak Ekin birinci görüşmede konuşma becerisi kapsamında zaman zaman öğrencilere konuşma stratejileri öğrettiğini ifade etmiştir. Gözlem sürecinde Ekin ve Öykü'nün kitapta bulunan, konuşma esnasında kullanılabilecek tepki ifadelerinin bulunduğu etkinlikleri yaptırdığı, diğer okutmanların işledikleri bölümlerde bu tür etkinlikler olmadığı için bu uygulamayı yaptırmadıkları görülmüştür. Buna ek olarak Öykü ve Ekin'in zaman zaman konuşma sınavında yapmaları gerekenlere ilişkin önerilerde bulunmaları, Selda'nın ise konuşma sınavına yönelik sınav benzeri bir alıştırmayı yaptırıp, öğrencilerin hataları doğrultusunda tavsiyelerde bulunması da bu kapsamda değerlendirilebilir.

Okuma becerisi

Okuma becerisi kapsamında okutmanlardan Defne, Ekin ve Öykü birinci görüşmelerde okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde ise beş okutmanın tamamının bazı derslerde ders kitabının yönergeleri doğrultusunda okuma metnine ilişkin soruları cevaplama ve metinlerle resimleri ya da bilgileri eşleştirme gibi çalışmalar yaptırdıkları görülmüştür. Okutmanların gözlem sürecinde uyguladıkları bir diğer okuma etkinliği ise sesli okumadır. Gözlem sürecine katılan beş okutmandan hiçbirinin birinci görüşmelerde bu uygulamaya değinmemesine karşın bu okutmanlardan Aslı, Defne ve Öykü'nün bazen kitapta bulunan metinleri bazen de öğrencilerin kendi yazdıkları metinleri onlara sesli olarak okuttuğu gözlenmiştir. Bu uygulamalara ek olarak Ekin birinci görüşmede

okuma becerisi kapsamında metin ile kelime çalışmaları yaptırdığını dile getirmiştir. Gözlem sürecinde ise bütün okutmanların işlenen bölümde okuma metni varsa, kitabın sunduğu ve metinde de geçen kelimelere dikkat çekme, bu kelimeler ile metinde geçen ve öğrencilerin sorduğu diğer kelimelerin anlamlarını açıklama ya da öğrencilere buldurma şeklinde çalışmalar yaptıkları gözlenmiştir. Okuma becerisine yönelik etkinliklere ek olarak Ekin tarama ve yüzeysel okuma gibi okuma tekniklerini öğrencilere öğretmeye yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiş ancak gözlemlenen derslerinde bu tür bir uygulamaya rastlanmamıştır.

Dinleme becerisi

Okutmanlardan Aslı ve Öykü dinleme becerisi kapsamında yaptıkları etkinlikler arasında telaffuza ilişkin etkinliklere değinmişlerdir. Gözlem sürecinde ise beş okutmanın tamamının ders kitabında bulunan telaffuza ilişkin etkinlikleri yaptırdıkları görülmüştür. Bu etkinlikler dinleyip tekrar etme, dinleyip sesler arasındaki farkları anlama, vurgu ve tonlamaya ilişkin alıştırmalar olarak ifade edilmiştir. Dinleme becerisi kapsamında okutmanlardan Öykü birinci görüşmede ayrıca dinlediğini anlamaya yönelik etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde beş okutmanın tamamının bu tür etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Bu etkinliklerin bir kısmı dinleme parçaları ile bir kısmı ise videolar izletilerek yapılmıştır. Yapılan etkinlikler dinleyip boşluk doldurma, dinleyip soruları cevaplama, dinleyip eşleştirme yapma ve dinleyip cümleleri sıralama şeklindeki etkinliklerdir. Okutmanlardan Ekin bu etkinliklere ek olarak ayrıca dönemin ilk derslerinde öğrencilere dinleme stratejileri öğretmeye çalıştığını ifade etmiştir ancak gözlemler dönemin son haftalarında yapıldığı için bu tür bir uygulamaya rastlanmamıştır.

Yazma becerisi

Okutmanların bir kısmı yazma becerisi kapsamında Portfolio yazma etkinliğinden bahsetmişlerdir. Ancak gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri birinci görüşmelerde bu etkinliğe değinmemiştir. Buna karşın gözlemlenen derslerde Aslı, Defne ve Öykü'nün Portfolio yazma etkinliği yaptırdıkları görülmüştür. Aslı ve Defne bu Portfolio metinlerini ders saati içerisinde yazdırıp öğrencilerden toplarken Öykü metinlerin bir kısmını yazdırıp kalan kısmını evde tamamlayarak getirmelerini söylemiştir. Okutmanların değindiği başka bir yazma etkinliği bireysel metin yazmadır.

Ancak gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri bu etkinliğe değinmezken Aslı, Defne ve Öykü'nün ders sürecinde bu etkinliklerden yararlandığı görülmüştür. Aslı ve Öykü'nün öğrencilere kitapta bulunan yönergeler doğrultusunda konuya ilişkin ikili çalışarak diyaloglar yazmalarını istedikleri, Defne'nin ise bir dersin başında öğrencilere işlenecek konuyla ve öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla bağlantılı olarak kısa bir metin yazdırdığı gözlenmiştir. Okutmanlardan Ekin ve Öykü birinci görüşmelerde yazma becerisi kapsamında öğrencilere asıl metinleri yazdırmadan önce yazmaya hazırlık etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ders sürecinde Portfolio yazdıran üç okutmanın kitapta bu bölümde sunulmuş olan öğrencilerin Portfolio metinlerini yazarken kullanacakları yapı ve kelimelerin işlendiği yazma öncesi etkinlikleri yaptıklarını gözlenmiştir. Ancak metin yazmaya başlamadan hemen önce çeşitli sorular doğrultusunda notlar almalarının istendiği bölümü yalnızca Öykü'nün yaptırdığı görülmüştür.

Kelime bilgisi

Okutmanların kelime bilgisi kapsamında belirttikleri etkinliklerden biri eşleştirme çalışmalarıdır. Ancak gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri bu uygulamalara değinmezken, gözlemler esnasında beş okutmanın tamamının bu etkinliklerden yararlandığı görülmüştür. Bu etkinlikler ders kitabında ve Çalışma Kitabı'nda bulunan ve çoğunlukla resimlerle kelimelerin eşleştirilmesinin istendiği etkinliklerdir. Gözlem sürecine katılan beş okutmanın görüşmelerde değinmediği, ancak iki okutmanın gözlem sürecinde uyguladığı başka bir etkinlik de kelimeleri cümle içinde kullanmadır. Beş okutmandan hiçbiri görüşmelerde bu tür uygulamalara değinmezken gözlem sürecinde Defne ve Ekin'in bazı durumlarda öğrenilen kelimeler ile öğrencilerin örnek cümle kurmalarını istediği gözlenmiştir. Gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbirinin görüşmelerde değinmediği ancak Defne ve Öykü'nün gözlemlenen derslerde uyguladıkları bir diğer etkinlik ise boşluk doldurmadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar kitaptaki yönergeler doğrultusunda verilen kelimelerle verilen metin ya da cümlelerdeki boşlukları doldurma ya da dinleme parçasına göre metinlerdeki boşlukları doldurma şeklinde uygulanmıştır. Okutmanların birinci görüşmede kelime öğretimi kapsamında dile getirdikleri görüşlerden biri de kelimeleri dil becerileri ile birleştirerek öğretmedir. Bu konuya ilişkin olarak Ekin kelimeleri okuma becerisi ile birlikte ele aldığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde okutmanlardan Defne, Ekin ve Eylül'ün bazı derslerde yeni

kelimeleri bazı dil becerileri ile birleştirerek öğrettikleri görölmüştür. Bu okutmanlardan Defne ve Ekin'in kelimeleri okuma parçaları içerisinde ele alan alıştırmalar yaptıkları, Öykü'nün ise dinleme becerisi ile birlikte ele aldığı gözlenmiştir.

Gözlem sürecinde okutmanların tamamının ders kitabını takip ettikleri ve burada sunulan etkinlikleri uyguladıkları görölmüştür. Bununla birlikte Defne'nin kitap haricinde bir uygulama yaparak öğrencilere dersin başında bir metin yazdırdığı gözlenmiştir. Benzer şekilde Aslı ve Selda'nın da bazı konuların öğretiminde kitap harici olarak zincir alıştırmaları şeklinde farklı uygulamalar yaptıkları görölmüştür. Selda'nın ayrıca kitabın sunduğu bir grup çalışmasını genişleterek, sınıftaki öğrencilerin konuşan gruplardaki öğrencilerin hatalarını not almalarını istediği ve bu hatalar üzerine tartıştıkları, bir derste ise konuşma sınavına hazırlık amacıyla sınav benzeri bir uygulama yaptığı gözlenmiştir.

Okutmanlar ikinci görüşmelerde ders kitabını takip etmek zorunda olduklarını belirterek kitaba ilişkin çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Bu görüşler arasında üç okutman kitabı takip etmenin zaman zaman iyi olduğunu, zaman zaman ise sınıfın özelliklerine uygun olmayan bölümler olduğu için değişiklikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan bir okutman kitabın kendisini çok sınırladığını, bir okutman ise kitabın iyi bir şekilde düzenlenmiş olduğunu ve çoğunlukla değiştirmeye gerek duymadığını ifade etmiştir. Kitabın bazı kısımlarının yararlı bazı kısımlarının uygun olmadığını belirten okutmanlardan Defne bu durumu *“aslında bir taraftan güvenli oluyor çünkü her daim elinin altına yaptırabileceğin bir şey var, eee ama bazen bazı etkinliklerin o sınıfta eğlenceli bir şekilde yada çok öğretici şekilde işlemeyeceğini düşünüyorum o zaman etkinliği aaa yani üzerinde oynayabiliyorum”* şeklinde ifade ederken, Öykü de *“Mesela bazı bölümler çok gereksiz ve konuyla alakasız olduğunu düşünüyorum, zaman kaybı olacağından atlıyorum. Bazı bölümleri de uyarlayabiliyorum yani öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde”* sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Ekin kitabın kendisini kısıtladığını ancak öğrencilerin merkezi bir sınava girmesinden dolayı bire bir takip etmek zorunda hissettiğini *“Çok sınırlıyor beni... sürekli endişem eğer ben bu konuyu öğretirken şurayı atlarsam veyahutta şurayı buradaki gibi işlemezsem çocuklarım sınavda bundan zarar görür mü...”* şeklinde ifade etmiştir. Selda ise *“warm up, işte pre-while-post kısımları çok iyi organize olduğu için aaa kitaba çok da kitap üzerinde oynama yapma gereği duymuyoruz. O yüzden takip*

ediyorum” ifadesiyle kitabın dersin temel aşamalarını iyi bir şekilde sunduğunu dile getirmiştir.

3.2.2.2.2. Derste kullanılan yöntem ve teknikler

Okutmanların derste kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular “yöntemler” ve “teknikler” temaları altında ele alınmıştır.

Yöntemler

Okutmanlar bu derste kullanmayı tercih ettikleri dil öğretim yöntemlerine ilişkin çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Ancak okutmanların bu ders kapsamında neredeyse tamamen ders kitabı doğrultusunda öğretim yapmaları nedeniyle bu derste kendilerinin kullanmayı tercih ettikleri yöntemlere ilişkin net bir değerlendirme yapılamamıştır.

Teknikler

Okutmanların bu ders sürecinde ders kitabında bulunan yönerge ve etkinlikleri takip etmelerine karşın bazı okutmanların nadiren de olsa kitaptaki yönergelerde küçük değişiklikler yapmaları ve bazı ekstra uygulamalar yapmaları nedeniyle bu derste kullandıkları tekniklere ilişkin bulgular da incelenmiştir. Okutmanların birinci görüşmelerde bu derste kullandıkları tekniklere ilişkin belirttikleri görüşlerden biri ikili ve grup çalışmalarıdır. Okutmanlardan Aslı, Ekin, Öykü ve Selda bu derste bu tür uygulamalara yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Gözlem sürecinde ise beş okutmanın tamamının bu teknikten yararlandığı görülmüştür. Bu uygulamalar ikili ya da daha kalabalık gruplar olarak kitapta bulunan soruları birbirine sorup cevaplama, ikili olarak diyalog yazma ve okuma gibi çalışmalardır. Gözlem sürecine katılan okutmanlardan Defne'nin görüşmede belirttiği tekniklerden biri de soru-cevap tekniğidir. Gözlem sürecinde ise beş okutmanın tamamının bu teknikten yararlandığı görülmüştür. Okutmanların bu kapsamda öğrencilere çoğunlukla kelime, kalıp ve cümlelerin anlamları olmak üzere bazı konulara ilişkin kuralları, öğrencilerin bazı cevaplarında neden o cevabı verdiklerini ve bazı konu başlıklarına ve resimlere ilişkin sorular sordukları gözlenmiştir. Okutmanların derste kullanılan teknikler kapsamında dile getirdikleri görüşlerden bir diğeri tekrar alıştırmasıdır. Okutmanlardan Öykü ve Selda görüşmelerde bu tür alıştırmaları yaptıklarını belirtirken gözlem sürecinde Defne, Ekin ve Selda'nın bu alıştırmaları uyguladıkları görülmüştür. Defne ve Ekin'in kitaptaki

yönergeler doğrultusunda dinleme parçasını oynatarak bazı kelime ve kalıpları tekrar ettirdikleri, Selda'nın ise buna ek olarak bazı kelimeleri kendisi okuyarak öğrencilere tekrar ettiği gözlenmiştir. Okutmanların kullandıklarını belirttikleri başka bir teknik de zincir alıştırmasıdır. Okutmanlardan Selda gözlem öncesi görüşmelerde bu teknikten yararlandığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise Selda ile birlikte Aslı'nın da bu tekniği kullandığı görülmüştür. Selda kelimelerin dönüştürülmesine ilişkin bir alıştırmayı sırasıyla bir öğrencinin bir kelime söylemesi ve diğer öğrencinin o kelimeyi dönüştürmesi şeklinde uygulamıştır. Aslı ise benzer şekilde bir öğrencinin bir kelime söylemesi ve bir sonraki öğrencinin bu kelime ile cümle kurması şeklinde bir alıştırma ve öğrencilerin sırasıyla yanındaki öğrenciye soru sorup cevap alması şeklinde bir alıştırma uygulamıştır. Okutmanların görüşmelerde dile getirdikleri görüşler arasında akran düzeltmesi de yer almaktadır. Gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri bu tekniğe değinmemiştir ancak bu okutmanlardan Defne ve Selda'nın gözlemlenen derslerde bu tekniğe yer verdikleri görülmüştür. Defne'nin öğrencilere yazdırdığı metinlerin bazılarını tahtaya yazdırarak ve sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte hataları bularak doğru cevaplar üzerine konuştuğu, Selda'nın ise bazı çalışmalarda öğrencilerden bazıları konuşurken tüm sınıfın dinlemesini ve yapılan hatalara ilişkin notlar almalarını istediği, ardından bu hataların doğruları üzerine konuştukları gözlenmiştir. Gözlemler sonrasında yapılan görüşmelerde Defne bu tür uygulamaları sık sık yaptırdığını ifade etmiş ve bu durumu *“Bu da çokça yaptığım şeylerden biri writing çalışması için. İu yazdırıp ya hatalarını birbirlerine buldurtuyorum kağıt değiştirmek... eşler arasında kağıtları değiştirtip hatalarını birbirlerine buldurtuyorum... ya okutturup birlikte düzeltiyoruz, bazen tahtaya yazdırıp orada düzeltiyoruz”* sözleriyle açıklamıştır.

Bu tekniklere ek olarak okutmanlardan Ekin ve Selda beyin fırtınası tekniğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak gözlem sürecinde bu tür bir uygulamaya rastlanmamıştır. Selda ayrıca bu derste zaman zaman oyun tekniğini de kullandığını dile getirmiştir ancak kısıtlı olan gözlem sürecinde bu uygulama da gözlenememiştir.

3.2.2.2.3. Derste kullanılan araç gereç ve materyaller

Okutmanların bu dersin öğretiminde kullandıkları araç gereç ve materyaller “araç gereçler” ve “materyaller” temaları altında incelenmiştir.

Araç gereçler

Okutmanların derste kullandıkları araç gereçlere ilişkin belirttikleri görüşlerden biri tahta kullanımındır. Ancak gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri tahta kullanımına değinmemiştir. Gözlem sürecinde ise bu beş okutmanın tamamının tahtadan yararlandığı görülmüştür. Özellikle Defne ve Öykü'nün tahtayı yoğun olarak kullandıkları gözlenmiştir. Gözlemler sonrasında yapılan görüşmede Ekin gözlem sürecinde tahtayı çok fazla kullanmamasının konuyla ilişkili olduğunu “*Aslında çok tahta kullanan bir öğretmenimdir ama o günkü o konuya öyle tesadüf etmiş. Yani çok kullanıırım*” sözleriyle dile getirmiştir.

Okutmanların görüşmede belirttikleri araçlar arasında bilgisayar ve projeksiyon cihazı da yer almaktadır. Okutmanların tamamı bu araçlardan yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Gözlem sürecinde de okutmanların tamamının bu araçlardan faydalandıkları gözlenirken yalnızca bazı derslerde teknik aksaklıklardan dolayı bu araçların kullanılmadığı görülmüştür. Okutmanların kitabın elektronik halini projeksiyon cihazı ile yansıtarak kullandıkları, buradaki video ve dinleme parçalarını kullandıkları, bazı okutmanların ise ayrıca farklı materyalleri yansıtmak ve internetten faydalanmak için de bu araçlardan yararlandıkları görülmüştür.

Okutmanların araç gereçler kapsamında belirttikleri görüşlerden biri de hoparlör olmuştur. Gözlem sürecine katılan okutmanlardan yalnızca Selda derste hoparlörden yararlandığını belirtirken gözlemler esnasında beş okutmanın tamamının hoparlör kullanarak dinlemeye ilişkin etkinlikler yaptıkları gözlenmiştir.

Okutmanlardan Selda ayrıca bu ders sürecinde zaman zaman gerçek nesnelere yararlandığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise Selda ile birlikte Aslı'nın da bu tür nesnelere çeşitli amaçlarla kullandığı görülmüştür. Selda'nın rol oynama etkinliği yaptırırken öğrencilerden sınıfta bulunan su şişesi, kıyafet gibi nesnelere kullanmalarını istediği Aslı'nın da bazı kelimeleri açıklarken sınıfta bulunan nesnelere işaret ederek öğrencilerin anlamalarına yardımcı olduğu gözlenmiştir.

Materyaller

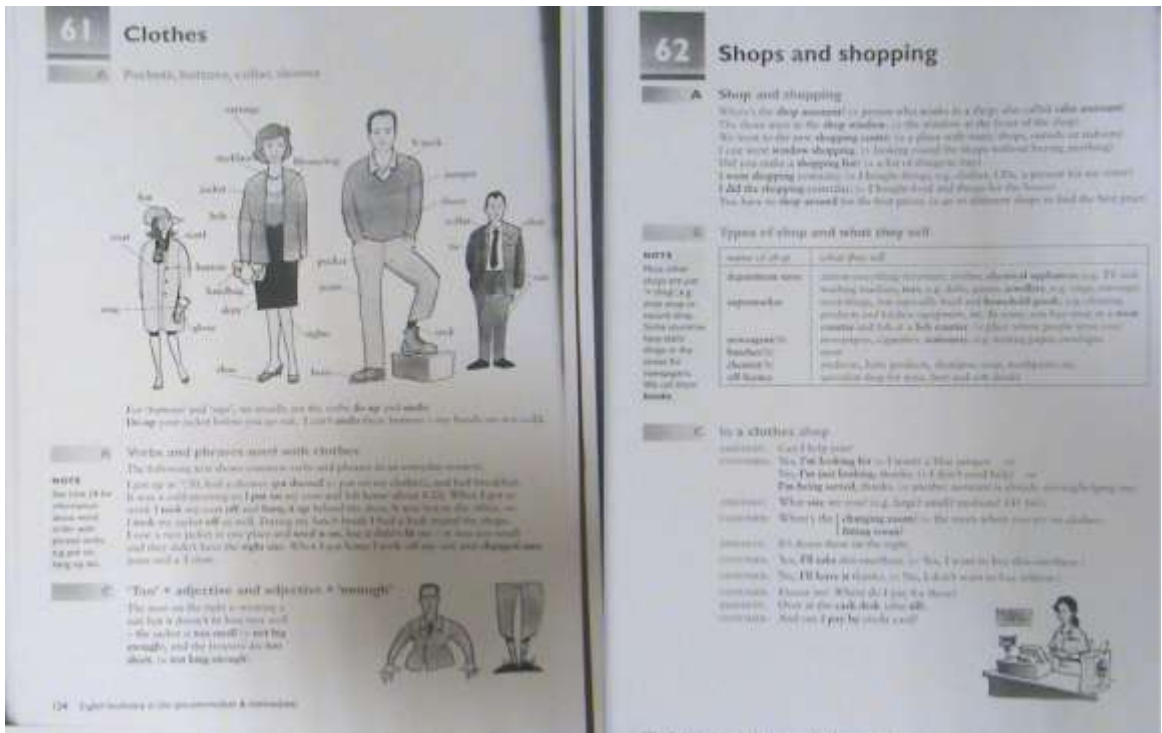
Ders kapsamında kullanılan materyallere ilişkin olarak okutmanlardan Aslı, Defne, Ekin ve Öykü bu derste görsel materyallerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde ise beş okutmanın tamamının derste zaman zaman görsel materyallere yer verdikleri görülmüştür. Bu kapsamda okutmanların tamamının

projeksiyon cihazı ile yansıtarak kullandıkları kitabın elektronik halinde bulunan videoları izlettikleri, buna ek olarak Defne'nin birim tarafından gönderilen bir Powerpoint sunusunu kullandığı görülmüştür. Okutmanların materyaller kapsamında dile getirdiği başka bir görüş de işitsel materyallerdir. Okutmanlardan Aslı, Defne, Ekin ve Öykü bu derste işitsel materyallere yer verdiklerini ifade ederken gözlem sürecinde beş okutmanın tamamı çeşitli işitsel materyallerden yararlanmışlardır. Bu dinleme parçaları tüm okutmanlarca kullanılması beklenen kitabın elektronik halinde yer alan parçalardır. Okutmanlardan Öykü ve Selda bu derste çalışma kağıdı türündeki materyallere de yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Gözlem yapılan derslerde Aslı, Defne, Öykü ve Selda'nın çalışma kâğıtlarından yararlandıkları görülmüştür. Bu okutmanlardan Aslı, Defne ve Öykü birim tarafından ekstra materyal olarak gönderilen çalışma kağıtlarını derste kullanırken Selda da ders kitabı harici bir kaynaktan projeksiyon cihazı ile yansıttığı bazı sayfalardaki alıştırmaları öğrencilerin cevaplamalarını istemiştir. Bu materyallere ek olarak Selda ayrıca zaman zaman masa oyunu türündeki materyallere yer verdiğini ifade ederken gözlem yapılan derslerde bu tür bir materyal kullanmadığı görülmüştür.

Materyal edinim süreci: Okutmanların bu derste kullandıkları materyalleri edinme süreçlerine ilişkin olarak belirttikleri görüşlerden biri birim materyallerini kullanmadır. Beş okutmanın tamamı ders sürecinde birim tarafından gönderilen materyallerin tamamına olmasa da ders süresinin elverdiği ölçüde bir kısmına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Gözlemler esnasında Defne ve Öykü'nün birim tarafından gönderilen materyallere yer verdiği (Görsel 3.6'da sunulmuştur), Aslı'nın da pilot gözlemlerde daha önceden öğrencilere ödev olarak verdiği birim materyalini sınıfta cevaplandığı görülmüştür. Gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmede Aslı "ders öncesi hazırlıklar" temasında da belirtildiği gibi birim materyallerini bu derste çok sık kullanmadığını, bu materyalleri daha çok dilbilgisine dayalı olan derslerde tercih ettiğini ifade etmiştir. Öte yandan Defne gözlem yapılan derste kullandığı Powerpoint sunusunu öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla kullandığını "*biraz daha ilgilerini çekmek için aslında çok fazla umm şey hazırlık gerektiren bir şey yoktu ama resimler biraz daha ilgi çekiciydi. Yaptıkları okuma etkinliğini daha ne kadar anlayıp anlamadıklarını oradan biraz daha eğlenceli şekilde kontrol etme fırsatı verdi*" sözleriyle dile getirmiştir. Öykü ise bu materyalleri kullanma nedenine ilişkin olarak "*o konunun kitap tarafından iyi*

verilmediğini daha detaylı anlatılması gerektiğini düşündüğüm için” ifadesini kullanmıştır.

Okutmanlardan Defne ve Selda bu derste ayrıca kendi materyallerini de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Gözlemlenen derslerde Selda ders kitabı harici bir kitaptan bazı sayfaları projeksiyon cihazı ile yansıtarak buradaki alıştırmaları öğrencilere yaptırmıştır. Selda ayrıca Öğretmen Kitabı’nda bulunan bazı materyalleri çoğaltıp öğrencilere verdiğini ifade etmiştir. Ancak gözlemlenen derslerde bu tür bir uygulama görülmemiştir.



Görsel 3.6. Öykü'nün Kullandığı Birim Materyallerine Örnek

3.2.2.3. Dersin sonuç etkinlikleri

Okutmanlarla yapılan gözlemler yoluyla dersin sonuç aşamasında yaptıkları uygulamalar gözlenmiş ve ikinci görüşmeler yoluyla bu uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular “amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi” ve “kalıcılığı sağlama” temaları ile açıklanmıştır.

3.2.2.3.1. Amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi

Okutmanların amaçlara ulaşılma durumunun kontrolüne ilişkin uygulamaları “etkinlikler yoluyla belirleme”, “ödev verme” ve “önceki konuya ilişkin sorular sorma” temaları altında incelenmiştir.

Etkinlikler yoluyla belirleme

Gözlem sürecine katılan okutmanların tamamı dersin amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını çeşitli etkinlikler yoluyla belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu etkinliklerin bir kısmı süreç sonunda bir kısmı ise süreç içinde yapılan etkinliklerdir. Okutmanlardan Aslı, Defne, Öykü ve Selda süreç sonundaki etkinliklerden biri olan öğrencilerin yazdığı metinleri ve üzerinde çalıştıkları çalışma kâğıtlarını toplayıp değerlendirme şeklinde bir uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Gözlem sürecinde ise Aslı ve Defne'nin öğrencilere Portfolio metinleri yazdırıp bu metinleri topladıkları görülürken Öykü'nün bu metinlerden birini derste yazdırmaya başladığı ve evde tamamlayıp değerlendirilmek üzere getirmelerini söylediği görülmüştür. Selda ise Portfolio bölümündeki asıl metin yazılmadan önce yapılan alıştırmaları yaptırıp yazma kısmını ödev olarak vermiştir. Ekin'in ise bir dersin başında daha önceden değerlendirdiği Portfolio metinlerini öğrencilere geri verdiği görülmüştür. Son olarak Selda öğrencilere derste ikili çalıştırarak yazdırdığı diyalogları toplamış ve değerlendireceğini söylemiştir. Gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmede Defne Portfolio yazdırma uygulamasının öğrencilerin özen göstererek yapmaları durumunda öğrenilmeyen konuların belirlenmesi ve daha iyi öğrenilmesi adına yararlı olduğunu “*ilk draftın (taslak) bir kopyasını tekrar sırf hani vermiş olmak için puan almak adına verdiklerini görüyorum. O yüzden hani bu bu şekilde yapan öğrencilerde bir ilerleme olmuyor ama üzerinde çalışan öğrencilerde ya da u ders arasında gelip Portfoliolarıyla ilgili soru soran ilgilenen öğrencilerde ilerleme olduğunu görüyorum*” sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Selda ise bu çalışmalarını çok yararlı bulmadığını “*yazma kısmını bilerek bilinçli bir şekilde hiçbir zaman sınıfta yapmayı tercih etmiyorum. Çünkü zaten Portfolyolarda yer alan aktivite u aslında çocuğu taslak olarak çok iyi hazırlıyor. Hatta ben bazen Portfolyoların faydasız olduğunu bile söyleyebilirim. Çünkü o kadar taslaklaştırıyor ki çocuk sadece key wordleri değiştirerek onu yeniden yazma eğilimi gösteriyor*” sözleriyle açıklamıştır.

Okutmanlardan Aslı ve Ekin süreç sonunda yapılan başka bir kontrol uygulaması olarak öğrencilere anlayıp anlamadıklarını sorduklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde beş okutmanın tamamının ders sonunda öğrencilere anlayıp anlamadıklarını, soruları olup olmadığını sordukları görülmüştür. Ayrıca okutmanların bu soruları sadece süreç sonunda değil süreç içinde de her bir etkinliğin ardından sordukları gözlenmiştir. Ders sürecinin sonunda yapılan uygulamalar arasında Ekin ve Selda öğrencilere konuya ilişkin sorular yönelterek kontrol sağladıklarını dile getirmişlerdir. Gözlem yapılan derslerde okutmanlardan hiçbirinin ders sonunda bu tür bir uygulama yapmadığı görülmüştür. Okutmanlardan Selda zaman zaman ders sonunda kontrol amacıyla işlenen konuları kapsayan quiz uygulaması yaptığını belirtmiş ancak gözlemler sürecinde bu tür bir uygulamaya rastlanmamıştır. Öte yandan Öykü de aynı amaçla zaman zaman Öğretmen Kitabı'nda bulunan Progress Test adındaki alıştırmaları yaptırdığını ifade ederken gözlem sürecinde böyle bir uygulama da gözlenememiştir.

Okutmanların amaçlara ulaşılma durumunun kontrolünü sağlamak adına ders süreci içinde yaptıklarını belirttikleri uygulamalardan biri Aslı ve Defne'nin belirttiği üretime dönük ölçücü etkinlikler yoluyla değerlendirmedir. Gözlem sürecinde Aslı, Defne, Öykü ve Selda'nın bu tür etkinlikler yaptırdığı görülmüştür. Ancak bu etkinlikler kitabın çoğunlukla bölüm ya da ünite sonlarında sunduğu grup tartışması, ikili ya da grup olarak diyalog hazırlama ve rol oynama gibi etkinliklerdir ve okutmanların kitap dışında bu amaca yönelik bir uygulaması gözlenememiştir. Gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmelerde Aslı bu amaca yönelik ekstra bir uygulama yapmamasına ilişkin olarak *“Yani ekstra uygulanmaya gerek olmadan öğrencilerin ödevlerinden öğrenip öğrenmediklerini anlayabiliyorum. Mesela yazdıkları Portfoliolardan, oradaki hatalarından”* şeklinde bir ifade kullanırken Defne ve Öykü de zaman yetersizliğinden dolayı ekstra bir uygulama yapmadığını dile getirmiştir. Öykü ayrıca bu amaca yönelik olarak Öğretmen Kitabı'nda bulunan bazı alıştırmalardan yararlandığını *“Kitapta her ünite için Progress Testler var. Quize yakın ya da sınava yakın bu testleri uyguluyoruz.... Orada zaten yapılan hatalar hem pair çalışmalarında hem de o yazılı yaptığımız aktivitelerde göze çarpıyor”* sözleriyle açıklamıştır.

Konuların anlaşılıp anlaşılmadığını görebilmek konusunda Öykü Çalışma Kitabı'ndaki alıştırmaları yaptırmanın da yararlı olduğunu ifade etmiştir. Gözlem sürecinde Aslı, Defne ve Öykü'nün derste işledikleri konuya ilişkin Çalışma Kitabı'nda bulunan alıştırmaları öğrencilere yaptırdığı gözlenirken Ekin'in de Çalışma Kitabı'ndan

bir önceki derste işlenen konuyla ilgili olan ve daha önceden ödev olarak verdiği bölümleri öğrencilerle birlikte cevaplandığı görülmüştür. Selda'nın ise derslerin birinde yaptığı bazı konuşmalardan, öğrencilere Çalışma Kitabı'nda bulunan alıştırmaları ödev olarak verdiği ve zaman zaman çalışma kitaplarını toplayarak değerlendirdiği anlaşılmıştır. Gözlemler sonrasında yapılan görüşmede Ekin amaçlara ulaşılma durumunu farklı yollarla ama kesin olarak kontrol ettiğini “*Eğer çok anlaşılmadığını düşünürsem, Workbook kontrolü onun bir örneği mesela anlaşılıp anlaşılmadığını fark etmek için, oradan tatmin olmazsam başka soru cevap yöntemleri, kendi sorularımı sorarak mesela tahtaya sorular yazarak ya da sözlü, mutlaka kontrol ederim*” sözleriyle dile getirmiştir. Okutmanlardan Selda'nın amaçlara ulaşılma durumunun süreç içinde kontrolünü sağlamak adına öğrenilen konuları içeren örnekler verip kasıtlı olarak hatalar yaptığını ve öğrencilerin bu hataları fark etmesini beklediği ifade etmiştir. Gözlem yapılan derslerde ise okutmanın bu tür bir uygulamasına rastlanmamıştır. Gözlem sonrasındaki görüşmede Selda bu uygulamayı yapmamasının dersin kapsamıyla ilişkili olduğunu “*diyalogları ezberlemeye onları chunk (öbek) şeklinde akıllarında tutmaya yönelik bir ders dışında onun dışında yani bunu konu içerik olarak tahtaya yazıp soru sorabilecek bir şey değil yani mesela bir diyalogu yazsam ya da oradaki bir chunkı... yanlış yazsam bu sefer direkt kitaplarından check (kontrol) etme eğilimine gidiyorlar*” sözleriyle dile getirmiştir.

Ödev verme

Okutmanların amaçlara ulaşılma durumunun kontrolüne yönelik yaptıklarını ifade ettikleri uygulamalardan biri de ödev vermedir. Gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri bu amaca yönelik olarak bu uygulamaya değinmezken gözlemler esnasında Defne, Ekin, Öykü ve Selda'nın bu uygulamadan yararlandığı görülmüştür. Bu okutmanlardan Defne'nin ders kitabında bulunan alıştırmalardan birini ödev olarak verdiği ve bir sonraki derste bu bölümü öğrencilerle birlikte cevaplandığı görülmüştür. Öte yandan Ekin'in daha önceden kelime defteri ödevi verdiği ve dönemin son haftası olduğu için gözlem yapılan ilk saatte bu defterleri topladığı, Çalışma Kitabı'ndan bazı bölümleri ödev olarak verip sınıfta öğrencilerle birlikte cevaplandığı ve ayrıca bir rol oynama etkinliğini ödev olarak verdiği ve sonraki derste sınıfta uygulayacaklarını söylediği görülmüştür. Öykü de bir Portfolio metnini ödev olarak evde yapmalarını istemiş ve ayrıca öğrencilere derste yapmaya başladıkları

bir çalışma kâğıdının kalan kısımlarını kendilerinin yapmasını söylemiştir. Selda ise bir Portfolio metnini ödev olarak vermiş ve ayrıca çalışma kitaplarındaki alıştırmaları ödev olarak verip bu kitapları toplayarak değerlendireceğini söylemiştir. Gözlemler sonrasındaki görüşmede Defne ödevleri çok sık tercih etmemesinin nedenini “*zaman zaman ödev veririm ama mesela ödevlere çok fazla güvenmediğim için eee... öğrenci tarafından yapılıp yapılmadığını ya da ne kadar kendi başına yaptı, ne kadar internetten aldı onu çok fazla bilemediğim için örneğin çok bir değeri yok*” sözleriyle açıklamıştır.

Bir sonraki dersin başında sorular sorma

Birinci görüşmelerde gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi kapsamında bu tür bir uygulamaya değinmemiştir. Gözlemler esnasında ise Aslı ve Öykü'nün bazı derslerde bu şekilde bir uygulama yaptıkları görülmüştür. Aslı'nın bir dersin başında önceki gün işlenen konu kapsamında bazı öğrencilere sorular sorduğu, başka bir derste de kitapta değinilen bir konudan daha önceden bahsettiklerini hatırlatıp o konuya yönelik bütün öğrencilere sorular sorduğu görülmüştür. Öykü ise bir dersin girişinde önceki gün derste olmayan bir öğrenciye önceki gün işlenen konu kapsamında bazı sorular sorduğu ve soruları tahtaya yazarak ilgili konuyu önceki gün işlediklerini hatırlattığı gözlenmiştir.

3.2.2.3.2. Kalıcılığı sağlama

Okutmanların kalıcılığı sağlama amacıyla yaptıkları uygulamalar “ders dışı etkinlikler” ve “ders içi etkinlikler” temaları ile ele alınmıştır.

Ders dışı etkinlikler

Okutmanların kalıcılığı sağlamak amacıyla ders süreci dışında yaptırdıklarını ifade ettikleri etkinliklerden biri ödev vermedir. Okutmanlardan Aslı ve Selda kalıcılığı sağlama amacıyla Çalışma Kitabı'ndan ödevler verdiklerini belirtmişlerdir. Gözlemler sürecinde Defne, Ekin, Öykü ve Selda'nın öğrencilere çeşitli ödevler verdikleri görülmüştür. Bu ödevlerin kapsamı “amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi” teması altında açıklanmıştır. Okutmanlardan Defne ayrıca kalıcılığı sağlama amaçlı olarak tüm okutmanların uygulaması beklenen ofis saati uygulamasına değinmiştir.

Ancak bu uygulama gözlem süreci kapsamına girmediğinden dolayı değerlendirilememiştir.

Ders içi etkinlikler

Gözlem sürecine katılan okutmanlardan Selda öğrenilen konulara yönelik çoğunlukla sınavlar öncesinde ekstra etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir. Gözlemler sürecinde ise beş okutmanın tamamının zaman zaman öğrettikleri konulara ilişkin ekstra alıştırmalar yaptırdıkları görülmüştür. Bu okutmanlardan Defne'nin tamamen sınıf içinde, Ekin'in ise ödev verip sınıfta cevaplandırma şeklinde olmak üzere Çalışma Kitabı'nda bulunan alıştırmaları yaptırdıkları gözlenmiştir. Benzer şekilde Aslı'nın Çalışma Kitabı ve ders kitabının arka sayfalarında bulunan Extra Practice bölümündeki alıştırmaları, Öykü'nün Çalışma Kitabı ve birim materyallerinde bulunan alıştırmaları ve Selda'nın da ders kitabı harici bir kaynaktan aldığı alıştırmaları öğrencilere yaptırdığı gözlenmiştir.

Okutmanlardan Ekin ve Öykü'nün kalıcılığı sağlamak adına yaptıklarını ifade ettikleri başka bir uygulama da önceki derste işlenen konulara yönelik sorular sormadır. Gözlemlenen derslerde Aslı ve Öykü'nün bu şekilde uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Bu uygulamaların kapsamı “amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi” teması altında açıklanmıştır. Ekin ve Öykü ayrıca kalıcılığı sağlamak amacıyla önceki derslerde işlenen konuları tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlemlenen derslerde ise okutmanların önceden işlenen bir konuyu bütünüyle ele aldıkları bir uygulama görülmezken bazı okutmanların bazı derslerde yalnızca önceki konuya yönelik birkaç soru sorma ve önceki derste işlenen konuya ilişkin Çalışma Kitabı'nda bulunan alıştırmaları cevaplandırma gibi uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Ekin ayrıca gözlem öncesi görüşmede derslerin sonunda o derste üzerinde durulan konulara yönelik özetlemeler yaparak dersleri bitirdiğini belirtmiştir. Gözlemlenen gün yapılan derslerin sonunda ise bu şekilde bir uygulama görülmemiştir. Gözlemler sonrasında yapılan görüşmede okutmana bu durumun nedeni sorulduğunda öğretilen konuların yapısıyla ilişkili olduğunu “...konunun içeriğiyle ilgili. Yani dersin sonunda özetleyecek somut bir mesela gramer konusu veyahutta birbiriyle alakalı bir vocabulary topluluğu bulamadıysam olmuyor özetleme. Zaten vocabularyyi genellikle diğer dersin başında sormayı tercih ediyorum çünkü benim amacım akşam evde çalışıp çalışmadıklarını görmek” sözleriyle ifade etmiştir.

Kalıcılığı sağlama kapsamında okutmanlardan Selda öğrencilerin yaptığı bazı etkinlikleri sınıf duvarlarına astığını belirtmiştir. Gözlem sürecinde ise beş okutmandan yalnızca Defne'nin bulunduğu dersliğin duvarlarında bazı öğrenci çalışmalarının asılı olduğu görülmüş, ancak okutman bu çalışmaları kendisinin astırmadığını ifade etmiştir. Öte yandan duvarlarda herhangi bir öğrenci çalışmasının olmamasının yüksekokulun, gözlemlerin yapıldığı okul binasına gözlemlerin başladığı haftadan bir önceki hafta taşınmış olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Selda ayrıca kalıcılığı sağlamak adına zaman zaman yapılmış olan etkinlikleri genişleterek tekrar yaptırdığını ifade etmiştir. Ancak gözlem sürecinde bu tür bir uygulamaya da rastlanmamıştır.

Sonuç etkinlikleri kapsamında okutmanların öğretilen konuların anlaşılmadığı durumlarda yaptıkları uygulamalar da değerlendirilmiştir. Bu uygulamalar da ders içi ve ders dışı etkinlikler olarak ele alınmıştır.

Ders içi etkinlikler: Okutmanların konu anlaşılmadığında uyguladıkları ders içi etkinlikler kapsamında belirttikleri görüşlerden biri Defne ve Öykü'nün dile getirdiği hata yapılan noktalar üzerinde tekrar durmadır. Gözlem sürecinde Defne, Ekin, Öykü ve Selda'nın bazı durumlarda hata yapılan noktalara ilişkin tekrar açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Okutmanlar bu uygulamayı kimi zaman öğrencilerin alıştırmalardaki her bir yanlış cevabının ardından doğru cevaba ilişkin açıklamalar yaparak, kimi zaman da alıştırmalar sonunda kısaca hata yapılan noktaları tekrar anlatarak yaptıkları gözlenmiştir. Okutmanlardan Aslı, Ekin ve Selda görüşmelerde konuların anlaşılmadığı durumlarda konuyu bütünüyle tekrar ele aldıklarını ifade etmişlerdir. Gözlemlerde ise yalnızca Defne'nin telaffuzla ilişkin bir konuda öğrencilerin hata yapmaları üzerine daha önceden de işlediklerini hatırlatıp konuyu kısaca tahtayı da kullanarak tekrar açıkladığı görülmüştür. Diğer okutmanların ise bazı durumlarda önceki konulara ilişkin çok kısa hatırlatmalar yaptıkları görülmüştür. Gözlem sonrası görüşmelerde Aslı bu tür uygulamaları daha çok sınavlardan önce yaptığını *“quizlerden ya da sınavlardan önce öğrencilerin teşvikiyle uyguladım öyle bir yöntemi. Yani genel tekrar çerçevesinde öğrencilerin eksik olduğu konularda materyaller getirerek ya da tahtada konu anlatımı yaparak o şekilde uyguladım”* sözleriyle dile getirirken Selda da aynı şekilde bir uygulama yaptığını *“geçmiş konuları daha çok böyle sınav öncelerinde birazcık da öğrencinin isteğiyle sınava faydası olması açısından bir revision yapıyorsun”* sözleriyle açıklamıştır. Ekin ise gözlem sonrası görüşmede konunun genel olarak anlaşılmadığını

düşündüğü durumlarda tekrar anlatmayı tercih ettiğini, bireysel dikkatsizliklerden kaynaklanan durumlarda bu tür bir uygulama yapmadığını ifade etmiştir.

Okutmanlardan Defne ve Selda ayrıca öğretilen konunun anlaşılmadığı bazı durumlarda o konuya ilişkin ekstra etkinlik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak gözlemlerde bu uygulamaya da rastlanmamıştır. Aslı ise bu tür durumlarda ilgili konuya ilişkin ekstra materyal verebildiğini ifade ederken gözlem yapılan derslerde herhangi bir ekstra materyal vermediği görülmüştür. Aslı bu durumun nedenini yukarıda bahsedildiği gibi bu tür uygulamaları çoğunlukla sınavlardan önce yapmayı tercih etmesi olarak açıklamaktadır. Defne konunun anlaşılmadığını gördüğü bazı durumlarda öğrencilerin o konuya ilişkin yapmış olduğu bir çalışmayı tekrar yaptırıldığını belirtmiştir. Ancak gözlem sürecinde bu tür bir uygulama görülmemiştir. Öte yandan Öykü özellikle yazma becerisine ilişkin öğrettiği konuların anlaşılmadığı ve hatalar yapıldığı durumlarda örnek uygulamalar yaptığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise bu uygulamaya rastlanmamıştır.

Ders dışı etkinlikler: Okutmanlar öğretilen konuların anlaşılmadığı durumlarda zaman zaman ders dışı etkinlikler de yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda Aslı öğrencilerle ders dışında birebir ilgilendiğini belirtmiştir. Gözlem sürecine katılan okutmanların ders aralarında yanlarına gidip soru soran öğrencilere yardımcı oldukları gözlenmiştir. Bunun haricinde sınıf dışındaki uygulamaları gözlem sürecine dâhil edilmediği için bu konuda herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır.

3.2.3. Öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik uygulamalar ve görüşler

Bu bölümde okutmanların öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik uygulamaları ve bu uygulamalara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Ders gözlemleri ve ikinci görüşmeler yoluyla ulaşılan bulgular birinci görüşmelerde olduğu gibi “konuların ve derslerin ilişkilendirilmesi”, “derste kullanılan dil”, “farklı ortamlardan yararlanma”, “öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alma”, “zaman kullanımı” ve “derse karşı güdüleme” temaları altında sunulmuştur.

3.2.3.1. Konuların ve derslerin ilişkilendirilmesi

Okutmanlarla yapılan gözlemler yoluyla konuların ve derslerin ilişkilendirilmesine yönelik olarak yaptıkları uygulamalar gözlenmiş ve ikinci görüşmeler yoluyla bu uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular

“konuyu önceki konular ve diğer derslerle ilişkilendirme” ve “diğer derslerde planlanan konular işlenmediği zaman izlenen yollar” temaları ile açıklanmıştır.

3.2.3.1.1. Konuyu önceki konular ve diğer derslerle ilişkilendirme

Okutmanlardan Ekin derslerin başında önceki konuyu hatırlatarak giriş yaptığını ve daha sonra yeni konuyu öğretmeye başladığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise beş okutmanın tamamının bütün derslerde olmamak kaydıyla bazı derslerin başında farklı şekillerde önceki derslerde işlenen konuları hatırlatmaya yönelik uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Bu okutmanlardan Aslı ve Öykü önceki konu kapsamında öğrencilere sorular sorarak, Defne, Öykü ve Selda bir cümle ile önceki derste yapılanları söyleyerek, Ekin de Çalışma Kitabı’ndan ödev olarak verdiği alıştırmaları cevaplandırarak bu hatırlatmaları yapmıştır.

Okutmanların konuların ilişkilendirilmesi kapsamında dile getirdikleri görüşlerden biri de yeni konuları öğretirken önceki ilişkili konulara vurgu yapmadır. Ancak gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri bu uygulamaya değinmemiştir. Gözlem sürecinde ise Ekin ve Öykü’nün bazı durumlarda yeni konuları ya da kelimeleri önceden işlenmiş olan konu ya da kelimelerle ilişkilendirerek ele aldıkları görülmüştür. Ekin ayrıca konuları öğretirken diğer derslerle ilişkiler varsa o derslere atıflar yaptığını belirtmiştir. Ancak gözlem sürecinde bu tür bir uygulamaya rastlanmamıştır.

Okutmanlara konuların ve derslerin ilişkilendirilmesi kapsamında ayrıca bu derste öğretmeyi planladıkları konuları öğretmelerine engel olacak şekilde diğer derslerin konularında eksiklik olduğu durumlarda nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Okutmanlar Aslı ve Öykü eksik konuyla ilgili öğrencileri bilgilendirdiğini Selda ise görmezden gelip öğrenilecek olan konuya odaklanmalarını sağladığını ifade etmiştir. Gözlenen derslerde ise okutmanların bu tür bir durumu dile getirmediği, öğrencilerden de diğer derslerde işlenen konulara ilişkin herhangi bir bilgi almadıkları görülmüştür.

3.2.3.2. Hedef dili kullanma durumu

Okutmanlarla yapılan gözlemlerde derste nasıl bir dil kullandıkları ve anadili ve hedef dili kullanma durumları gözlemlenmiş ve ikinci görüşmeler yoluyla bu uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular “İngilizce konuşurken

dikkat edilen noktalar” ve “söylenenlerin anlaşılmadığı durumlarda izlenen yollar” temaları ile açıklanmıştır.

3.2.3.2.1. İngilizce konuşurken dikkat edilen noktalar

Okutmanların ders sürecinde İngilizce konuşurken dikkat ettikleri noktalara ilişkin görüşlerinden biri beden dilini kullanmadır. Birinci görüşmede gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri bu tür uygulamalara değinmezken gözlemlenen derslerde Defne ve Ekin’in yoğun olarak Öykü’nün ise bazı kelimelerin anlamlarını açıklarken beden dilinden yararlandıkları görülmüştür. Defne ve Selda ayrıca İngilizce konuşurken akıcı ve anadili konuşuru gibi konuşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Gözlemlenen derslerde bu iki okutmanın İngilizceyi akıcı ve anadili konuşuruna benzer aksan, tonlama ve tepki ifadeleriyle konuştukları görülmüştür. Gözlem sonrasında yapılan ikinci görüşmede Selda bu duruma ilişkin olarak “*o hıza o ritme alışmalarını istiyorum ve hani her zaman her şeyi anlayamazsınızdan yola çıkarak içinden birkaç şey yakalayabilirsiniz de o da mümkündür diye şey yapıyorum*” ifadesini kullanmıştır.

Aslı, Ekin ve Öykü birinci görüşmelerde İngilizce konuşurken öğrencilerin seviyesine göre konuşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde de beş okutmanın öğrencilerin seviyesine uygun konuştukları, seviyenin çok üzerinde olabilecek herhangi bir yapı ya da kelime kullanmadıkları görülmüştür. Okutmanlardan Öykü ayrıca İngilizce konuşurken yavaş ve tane tane konuştuğunu dile getirmiştir. Gözlem sürecinde de Öykü’nün belirttiği gibi yavaş ve anlaşılır konuştuğu, Defne, Ekin ve Aslı’nın orta hızda konuştuğu, Selda’nın ise onlardan daha hızlı konuştuğu görülmüştür. Ekin ayrıca İngilizce konuşurken anadili konuşuru gibi aksanlı konuşmamaya özen gösterdiğini, bir Türk’ün İngilizceyi konuştuğu şekilde konuşmaya çalıştığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde de Aslı, Öykü ve Ekin’in bu şekilde anlaşılır konuştukları görülmüştür.

3.2.3.2.2. Söylenenler anlaşılmadığında izlenen yollar

Okutmanların tamamı İngilizce olarak söylenenlerin anlaşılmadığı durumlarda öncelikle farklı yollar denediklerini ancak son çare olarak Türkçe kullandıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde beş okutmanın tamamının söylenenlerin anlaşılmadığı bazı durumlarda Türkçe kullandıkları görülmüştür. Bu duruma ek olarak bu okutmanlardan Aslı ders dışı sohbetlerde, bazı yönerge ve açıklamalarda doğrudan,

bazılarında ise önce İngilizce söyledikten sonra hemen ardından, öğrenciler kelime anlamı sorduklarında da çoğunlukla Türkçe kullanmıştır. Defne kimi zaman doğrudan, kimi zaman İngilizce olarak söylediklerinin hemen ardından Türkçe kullanmıştır. Ekin Çalışma Kitabı'ndan alıştırmaları cevaplandırırken, sohbet ederken, bazı kelime anlamlarını açıklarken, İngilizce olarak söylediği bazı şeylerin hemen ardından, konulara ve bazı cevaplara ilişkin yorum yaparken ve örnek verirken çoğunlukla Türkçe kullanmıştır. Öykü ders dışı sohbetlerde, bazı açıklamalarda doğrudan, bazılarında İngilizcenin hemen ardından ve kelime anlamlarını söylerken çoğunlukla Türkçe kullanmıştır. Son olarak Selda ders dışı sohbetlerde, konulara ilişkin açıklamalarda çoğunlukla doğrudan, bazı kelimelerin anlamlarını söylerken ve bazı yönergelerde İngilizcesinin hemen ardından Türkçe kullanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde dersin öğretiminde okutmanlardan Aslı, Ekin ve Öykü'nün yarı yarıya, Defne ve Selda'nın ise yoğun olarak İngilizce kullandıkları söylenebilir.

Gözlem sonrasında yapılan ikinci görüşmelerde Aslı kendi gözlem görüntülerini izledikten sonra Türkçe kullanımına fazlasıyla yer verdiğini gördüğünü ifade etmiş ve bu duruma ilişkin görüşlerini *“Yani İngilizce söylesem bile hemen ardından Türkçesini de açıklıyorum öğrenciler daha iyi anlasınlar diye. Herhalde onların anlamadıklarını düşündüğüm... Yani eğer daha üst seviye öğrenciler olsaydı sadece İngilizce yeterli olurdu. Ama bu sınıf için yeterli olmadığını düşünüyorum”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Ekin ve Selda da Türkçe kullanımına fazla yer vermelerinin nedeninin öğrencilerin seviyesiyle ilişkili olduğunu, öğrencilerin anlamadıklarını ya da fikirlerini ifade edemediklerini düşündükleri için bütün öğrencilerin katılımını sağlamak adına Türkçeye yer verdiklerini belirtmişlerdir. Selda Türkçe kullanımına fazla yer verdiğini *“öğrenciler kendini rahat hissediyor diye Türkçe sohbetler ediyorum falan ama onun da bence Türkçe kullanma düzeyi olarak biraz fazla olduğunu gördüm, mesela ikinci dönem o kadar Türkçe muhabbet etmiyorum sohbet edeceksek de yapabilecekleri düzeyde onları İngilizceye zorluyorum”* sözleriyle ifade etmiştir. Okutmanın ikinci dönem Türkçe kullanımına daha az yer vermesinin öğrencilerin İngilizce seviyelerin yükselmiş olması olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde Ekin de gözlemlenen derslerde Türkçe kullanımına ilişkin olarak *“Biraz da Türkçe konuşmaya eğer yani sınıftan cevap almazsam hemen Türkçeye çevirmeye böyle hazır olduğumu gördüm. Birazcık da böyle 'bıkmış öğretmen' mi yani 'kolaya kaçan bir öğretmen' mi demek lazım... biraz onu gördüm”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu ifadeden okutmanın uzun bir süredir bu mesleği

yapıyor olmasından kaynaklı olarak mesleki anlamda bıkkınlık yaşadığını ve öğretim sürecinde bazı uygulamaları olması gerektiği şekilde yapmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Ekin ayrıca gözlem yapılan sınıfın ek kontenjan sınıfı olmasından dolayı zaman kaygısının da Türkçe kullanımını etkilediğini “*O sınıfta biraz daha böyle acele etmişim o hep Türkçeye dönüşlerimi falan o hep onu gördüm. Mesela instructionı (yönerge) İngilizce söylüyorum onların anlaması için yeterince beklemiyorum böyle*” sözleriyle dile getirmiştir. Öykü ise dönem başında alışkanlık haline getirdiği için söylenen pek çok şeyin devamında Türkçesini söyleme ihtiyacı duyduğunu “*yani fifty-fifty olmuş yarı İngilizce yarı Türkçe. Yani çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Artık bu alışkanlık haline gelmiş her söylediğim İngilizce cümleyi tekrar Türkçeye çevirmişim*” sözleriyle ifade etmiştir.

Okutmanlardan Defne ve Ekin İngilizce olarak söylenenlerin anlaşılmadığı durumlarda anlamaya yardımcı olacak örnekler verdiklerini ya da örnek uygulamalar yaparak göstermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde ise beş okutmanın tamamının bazı durumlarda bu tür uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Okutmanlar kelime anlamı ya da konuları açıklarken örneklerden faydalanmışlardır, etkinliklere ilişkin yönergelerde de örnek uygulamalar yaparak anlamalarını sağlamaya çalışmışlardır. Okutmanlardan Öykü ayrıca öğrenciler söylenenleri anlamadığı zaman araç gereçlerden de faydalandığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise beş okutmanın tamamının söylenenlerin anlaşılmadığı bazı durumlarda söyleneni tahtaya yazarak ya da ilişkili şekiller çizerek ve kitaptan bazı bölümleri işaret ederek anlamalarına yardımcı olmaya çalıştıkları görülmüştür. Okutmanlardan Defne ve Ekin anlamayı kolaylaştırmak amacıyla söylenenleri kimi zaman daha yavaş bir şekilde tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlem sürecinde Aslı, Defne, Öykü ve Selda'nın öğrencilerin İngilizce söylenenleri anlamadığı durumlarda sık sık bu uygulamadan faydalandıkları, Ekin'in ise yönergeleri zaten çoğunlukla Türkçe olarak söylediği, nadiren İngilizce olarak söylediği sayfa numaralarını tekrar ettiği görülmüştür. Ayrıca Aslı ve Selda'nın kimi zaman tekrar ettikleri cümleleri daha yavaş bir şekilde söyledikleri ve Selda'nın öğrencilerin anlama durumlarından bağımsız olarak söylediği şeyleri çoğunlukla tekrar ettiği gözlenmiştir.

Okutmanlardan Aslı, Defne ve Ekin bu uygulamalara ek olarak söylenenler anlaşılmadığı zaman farklı kelime ve cümlelerle tekrar söylediklerini belirtmişlerdir.

Gözlem sürecinde ise Aslı Defne, Öykü ve Selda'nın zaman zaman anlaşılmayan soru, yönerge ve açıklamaları farklı şekillerde anlatmaya çalıştıkları görülmüştür. Aslı, Öykü ve Selda ayrıca söylenenler anlaşılmadığı zaman beden diline başvurduklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde de Selda'nın öğrencilerin anlamadığı bazı yönerge ve açıklamaları beden dilini kullanarak anlatmaya çalıştığı görülmüştür.

3.2.3.3. Farklı ortamlardan yararlanma

Okutmanlarla yapılan gözlemlerde farklı ortamlardan yararlanma durumları gözlemlenmiş ve ikinci görüşmeler yoluyla bu uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular “ders içinde sanal ortamdan yararlanma” ve “ders dışında sanal ortamdan yararlanma” temaları altında açıklanmıştır.

Okutmanlardan Aslı, Ekin ve Öykü ders sürecinde bazı durumlarda İnternette yararlanıldıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde ise yalnızca Öykü'nün bir derste bir kelimenin anlamını öğrencilerle tartıştıktan sonra bilgisayarından İnternet ortamındaki bir sözlükten kelimenin anlamını teyit ettiği görülmüştür. Gözlem sonrasında yapılan görüşmede Öykü sınıfta İnternet kullanımına ilişkin olarak “*Kullanıyorum İnterneti mesela bazen video izlemek adına ama bu gözlemde bunu gerektiren bir video olmadığı için kullanmamış olabilirim ama... online sözlük kullanıyorum*” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Okutmanlardan Ekin sanal ortamdan yararlanma kapsamında kimi zaman yazma ödevlerini İnternet yoluyla verdiğini ifade etmiştir. Ancak gözlem sürecinde bu tür bir uygulama gözlenememiştir.

3.2.3.4. Öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alma durumu

Okutmanlarla yapılan gözlemlerde öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alam durumları gözlemlenmiş ve ikinci görüşmeler yoluyla bu uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular “konulara ilişkin sorular” ve “derse ilişkin dönütler” temaları altında açıklanmıştır.

3.2.3.4.1. Konulara ilişkin sorular

Okutmanlardan Ekin öğrencilerin konulara ilişkin soruları karşısında izlediği yollardan biri olarak soruların cevabını doğrudan aktardığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde beş okutmanın tamamının çoğunlukla öğrencilerden gelen soruların cevabını

İngilizce ya da Türkçe olarak doğrudan aktardıkları görülmüştür. Öte yandan gözlem sürecine katılan beş okutmanın tamamı birinci görüşmelerde öğrencilerden gelen sorular karşısında çoğunlukla cevabı kendilerine bulduracak şekilde onları yönlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Ancak gözlem sürecinde yalnızca Aslı, Defne ve Öykü'nün bazı durumlarda bu şekilde bir uygulama yaptıkları görülmüştür. Aslı'nın çoğunlukla cevabı aktarmakla birlikte bir kelimenin anlamını onlara bulduracak şekilde ipuçları verdiği, bir alıştırmaların anlaşılmasını üzerinde de öğrenciyi sorularla yönlendirerek cevabı buldurmaya çalıştığı gözlenmiştir. Defne'nin de öğrencinin sorduğu bir soru karşısında sorularla yönlendirerek cevabı buldurduğu, Öykü'nün de bazı cümlelerin anlaşılmasını üzerine bu şekilde bir uygulama yaptığı görülmüştür.

Okutmanlardan Defne ve Selda ayrıca zaman zaman öğrencilerden gelen soruları diğer öğrencilere yönelterek cevabı bulmalarını istediğini ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde ise Aslı ve Selda'nın bir defa olmak üzere öğrenciden gelen bir soruyu sınıftaki diğer öğrencilere sorduğu ve diğer öğrencilerin soruyu cevapladığı görülmüştür. Bu uygulamalara ek olarak Selda öğrencilerden gelen soruların işlenen konuyla ilgili olmadığı durumlarda cevabı daha sonra vereceğini söyleyip ertelediğini belirtmiştir. Gözlem sürecinde de Selda'nın bir öğrencinin sorduğu bir soru karşısında o konudan henüz bahsetmediklerini söyleyerek cevap vermediği görülmüştür.

Okutmanlardan Ekin eğer soru soran öğrenci dışında bütün öğrenciler cevabı anlamışsa o öğrenciyle ders dışında bire bir konuşacağını söyleyip kaldığı yerden devam ettiğini ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise bu şekilde bir uygulama gözlenmemiştir ancak bazı okutmanların ara verdikten sonra yanlarına gelerek soru soran öğrencilere açıklamalar yaptığı görülmüştür.

Okutmanlardan Aslı özellikle öğrenciler kelime anlamı sordukları zaman kendilerinin araştırıp bulmalarını istediğini ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise okutmanların hiçbirinin bu şekilde bir yönlendirme yapmadığı görülmüştür. Son olarak Selda bir öğrencinin sorduğu sorunun cevabını tüm sınıfa aktardığını, bu şekilde anlamayan diğer öğrencilerin de anlamasını sağladığını belirtmiştir. Gözlem sürecinde bu tür bir uygulamaya da rastlanmamıştır.

Gözlem sonrası görüşmelerde okutmanlardan Selda öğrencilerden gelen soruların cevabını doğrudan aktardığı durumlara ilişkin olarak zaman yetersizliğine ve soruların yapısına vurgu yapmış ve bu durumu "*En temel sebebi belki süre olabilir. Onun dışında da bazen öğrencinin soruları onu işte inductive (tümevarımcı) bir şekilde soru-cevap*

şeklinde cevaba götüreceğ bir şekilde olmayabiliyor” sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan Aslı öğrencilerin sorduğ kelimelemlin çoğunlukla Türkçesini söylediğini doğrulayarak bu duruma ilişkin “birkaç denemeden sonra Türkçesini söylüyorum. Çünkü hem onlar da sıkılıyor tahmin etmekten hem de zaman kaybı oluyor. Hani aktivitesine göre değişiyor aslında. Eğer o kelime çok çok önemliyse onlar için kendilerinin bulmasını isterim” şeklinde bir yorum yapmıştır.

3.2.3.4.2. Derse ilişkin dönütler

Gözlem sürecine katılan okutmanların tamamı öğrencilerden gelen dersin işleniş sürecine ilişkin sözlü olarak dile getirdikleri ve davranışlarından anlaşılan dönütleri değerlendirerek uygulamalarını bu doğrultuda düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde okutmanların tamamının öğrencilerin söylenenleri anlayıp anlamamama durumlarını çoğunlukla takip ettikleri ve anlamadıkları durumlarda farklı yollarla yardımcı olmaya çalıştıkları görülmüştür. Bunun dışında Defne, Öykü ve Selda’nın öğrencilere etkinlikleri bitirip bitirmediklerini sorarak onlardan gelen cevaba göre bir sonraki aşamaya geçtiği, Defne, Ekin ve Öykü’nün bazı derslerde öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşmesi üzerine ders içeriğini tamamlamak konusunda daha esnek davrandıkları görülmüştür.

Öte yandan bazı okutmanların birinci görüşmede belirtmemelerine karşın gözlem sürecinde bazı durumlarda bu tür dönütleri dikkate almadıkları görülmüştür. Bu okutmanlardan Defne’nin bir derste kafasını sıranın üzerine koymuş olan bir öğrenciyi iyi olup olmadığını sorduktan sonra kaldığı yerden dersi işlemeye devam ettiği, Öykü’nün çoğunlukla ön sıralardaki öğrencilerle iletişim halinde olduğu ve arka sıralardaki öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarını ve cep telefonlarıyla oynamaların farketmediği ve Selda’nın zaman zaman öğrencilerin sıkıldıklarını söylemeleri üzerine esprili yorumlar yaparak yaptığı uygulamaya devam ettiği ve bazı derslerde bazı öğrencilerin kafalarını sıraya koymalarına herhangi bir şekilde müdahale etmediği görülmüştür. Gözlemler sonrasında yapılan görüşmede Selda ve Öykü bazı derslerde tüm sınıfa hakim olmak konusunda sorun yaşadıklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

3.2.3.5. Zaman kullanımı

Okutmanlarla yapılan gözlemlerde ders süresini etkili kullanma durumları değerlendirilmiş ve gözlem sonrasında yapılan ikinci görüşmelerle bu duruma ilişkin görüşlerine ulaşılmıştır. Okutmanların ders süresini kullanma durumları “zamanı etkili kullanma” ve “zamanı etkili kullanamama” temaları altında incelenmiştir.

3.2.3.5.1. Zamanı etkili kullanma

Okutmanlardan Aslı, Ekin, Öykü ve Selda ders süresinin kullanımı konusunda sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ekin önceliklerini belirleyerek ve ödevlendirmeden yararlanarak zamanı etkili kullanmaya çalıştığını, Öykü öğrencileri bunaltmadan kaliteli zaman geçirmeye çalıştığını ve Selda da ders kitabında gereksiz bulunduğu kısımları çıkarıp daha faydalı bulunduğu etkinliklere yer vererek zamanı etkili bir şekilde değerlendirdiğini belirtmiştir. Gözlem sürecinde Ekin’in görüşmede bahsettiği gibi ödevlendirmeden yararlandığı, Öykü’nün de sık sık öğrencilere dersin kısa süre sonra biteceğini hatırlattığı görülmüştür. Okutmanın bu uygulamayı motivasyonu yükseltmek amacıyla yaptığı düşünülmektedir.

Selda’nın ise ders sürecinde farklı bir kaynaktan alıştırma yaptırmaması ve bir ders saatinde konuşma sınavına yönelik bir etkinlik yaptırmaması, bir ders saatinde de film izletmesi zaman konusunda sorun yaşamadığını düşündürmektedir. Gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmede de Selda bu durumu doğrulamış ve zaman sıkıntısı yaşamadığını “*yani bir haftada bize verilen üniteyi tamamlamak adına sıkıntı yaşamıyoruz. İllaki vaktimiz artıyor*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu görüşmelerde Ekin gözlem yapılan sınıfın ek kontenjanla gelen öğrencilerden oluştuğu ve derslere geç başladığı, bu nedenle o sınıfta zaman yetiştirme kaygısı içinde olduğunu ifade etmiş ve bu durumu “*normal sınıflarda haftada bir ünite geçiyorduk onlarda haftada iki üniteyi yetiştirmek zorundaydık.... Dolayısıyla konuları işlerken ister istemez insanın aklında hep o kaygı oluyor yani şunu yaparsam çok vakit kaybeder miyim...*” şeklinde dile getirmiştir.

Öte yandan Öykü zamanı etkili kullanmasının pek çok etmene bağlı olduğunu ancak çoğu zaman etkili kullandığını düşündüğünü ifade etmiş ve aynı dersin dört saat üst üste yapılmasının zamanı etkili kullanmayı zorlaştırdığını düşündüğünü “*Dört saat peş peşe Core Skills dersinin olması o dikkati ayakta tutmak adına bir engel. Belki iki*

saat yapsak daha etkili kullanılır diye düşünüyorum. Dört saat yani özellikle üçüncü ve dördüncü saatler çok sancılı ve verimsiz geçiyor” sözleriyle dile getirmiştir.

3.2.3.5.2. Zamanı etkili kullanamama

Okutmanlardan Defne zaman kullanımı konusunda sorun yaşadığını ve verilen ders süresinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise Defne'nin diğer okutmanlara kıyasla daha yavaş ilerlediği, özellikle kelimelerin öğretiminde kitap harici örneklere ve tahtayı da kullanarak detaylı anlatımlara ve soru-cevap etkinliklerine yer verdiği görülmüştür. Ancak okutmanın gözlem yapılan hafta içinde işlenmesi gerek bölümleri bitirdiği bilgisine ulaşılmıştır. Gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmede Defne kelime öğretimine uzun zaman ayırdığını doğrulayarak konuları yetiştirme durumunu *“kelime çalışmalarına çok fazla yer veriyorum... tek tek üzerinde örnekler veriyoruz... hedef kelimelerle bir ders saatinin geçtiği oluyor. İuu orada biraz yavaş gidiyoruz ama uu kelimeler öğrenildiğinde aslında belki de diğer etkinlikler daha da hızlı gidiyor”* sözleriyle açıklamıştır. Öte yandan Aslı da gözlem yapılan derslerde zamanı çok etkili kullanamadığını düşündüğünü *“bazı derslerde bazı konuları çok hızlı geçtiğimi gördüm... bazı konulara da çok fazla zaman ayırdığımı fark ettim”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.2.3.6. Derse karşı güdüleme

Okutmanlarla yapılan gözlemlerde öğrencileri genel olarak derse karşı güdüleme durumları gözlemlenmiş ve gözlem sonrasında yapılan ikinci görüşmelerle bu duruma ilişkin görüşlerine ulaşılmıştır. Okutmanların güdüleme kapsamındaki uygulamaları *“etkinliklere ilişkin düzenlemeler yapma”* ve *“güdüleyici davranışlarda bulunma”* ve *“konuya ara verme”* temaları altında sunulmuştur.

3.2.3.6.1. Etkinliklere ilişkin düzenlemeler yapma

Okutmanların bu kapsamda dile getirdiği görüşlerden biri iletişim ve hareket içeren etkinlikler yapmadır. Gözlem sürecine katılan okutmanların hiçbiri bu amaca yönelik bu tür uygulamalara değinmezken, gözlemlenen derslerde okutmanların tamamının kitapta sunulmuş olan iletişime yönelik soru-cevap ve diyalog hazırlayıp okuma gibi etkinliklerden yararlandığı, Selda'nın ise buna ek olarak yine kitabın sunduğu bir rol oynama etkinliğini öğrencilerin tahtanın önünde uygulamalarını istediği

görülmüştür. Bu kapsamda dile getirilen başka bir görüş öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırmak amacıyla kitap harici alıştırmalar yaptırmadır. Ancak gözlem sürecine katılan okutmanların hiçbiri motivasyon kapsamında bu uygulamaya da değinmemiştir. Gözlem sürecinde ise Aslı, Defne ve Öykü'nün bazı derslerde birimden gelen materyalleri kullanarak alıştırmalar yaptırdıkları görülmüştür. Selda'nın ise ders kitabı dışında bir kitaptan çektiği resimleri yansıtarak çeşitli alıştırmalar yaptırdığı gözlenmiştir. Okutmanların bu kapsamda belirttiği başka bir uygulama da yapılan etkinliği hızlandırma ya da değiştirmedir. Gözlem sürecine katılan okutmanlardan Aslı, Defne, Ekin ve Öykü motivasyonun düştüğü durumlarda bu tür bir yola başvurduklarını dile getirmişlerdir. Ancak gözlem sürecinde bu okutmanların hiçbirinin bu tür bir uygulama yapmadığı görülmüştür.

3.2.3.6.2. Güdüleyici ifadeler kullanma

Okutmanların derse karşı güdüleme kapsamında dile getirdiği çeşitli güdüleyici davranışlardan biri espri ve şakalar yapmadır. Okutmanlardan Ekin motivasyonun düştüğü durumlarda şakalar yaptığını ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise Ekin'le birlikte diğer okutmanların da zaman zaman üzerinde durulan konulara ya da ders dışı bir şekilde öğrencilerin ve okutmanların hayatlarına ilişkin çoğunlukla Türkçe espriler ve şakalar yaptıkları görülmüştür. Özellikle Selda'nın sık sık bu tür espriler yaptığı ve öğrencilerle birlikte güldükleri görülmüştür.

Okutmanların güdüleyici davranışlar kapsamında belirttiği diğer bir görüş olumlu dönüt ya da ödül vermedir. Gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbiri bu uygulamaya değinmezken gözlemlenen derslerde beş okutmanın tamamının olumlu dönütlere yer verdiği görülmüştür. Özellikle Aslı ve Öykü'nün öğrencilerin performanslarının ardından “doğru”, “çok iyi” gibi anlamlara gelen dönüt ifadeleri kullandıkları gözlenmiştir.

Okutmanlardan Defne ayrıca güdüleme amaçlı olarak zaman zaman sert bir dil kullandığını dile getirmiştir. Gözlem sürecinde Defne'nin bazı durumlarda Selda'nın ise sık sık öğrencileri sert bir dille uyardıkları görülmüştür. Okutmanların öğrencilerin cevaplarda hata yapmaları, kendi aralarında konuşmaları ve ders dışı şeylerle ilgilenmeleri durumlarında bu tür davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.

Okutmanlardan Ekin derse karşı güdüleme kapsamında öğrencilerin rahat hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Gözlemlenen derslerde de Aslı, Öykü ve

Ekin'in çoğunlukla öğrencilere karşı yumuşak ve öğrencileri rahatlatacak bir iletişim biçimini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca Ekin, Öykü ve Selda'nın zaman zaman öğrencilere "hadi bakalım", "hazır mısınız", "biraz daha gayret" gibi teşvik edici sözler söyledikleri gözlenmiştir.

Okutmanlardan Aslı derse karşı güdülemek amacıyla öğrencileri konuşmaya teşvik ettiğini ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise okutmanların tamamının kitapta bulunan öğrencilerin konuşmasına yönelik etkinlikleri uyguladıkları, bu etkinlikler haricinde konuşma becerisine yönelik ekstra uygulamalar yapmadıkları, ancak Selda'nın konuşma sınavına yönelik olarak sınav benzeri bir ikili konuşma etkinliğine yer verdiği görülmüştür. Ekin ayrıca öğrencilerin motivasyonlarını artırmak amacıyla Türkçe olarak fikirlerini söylemelerine izin verdiğini ve zaman zaman ders dışı Türkçe olarak konuştuğunu ifade etmiştir. Gözlem sürecinde okutmanların tamamının bazı durumlarda Türkçe kullandıkları, Ekin'in de görüşmede belirttiği gibi zaman zaman işlenen konulara ilişkin öğrencilerin Türkçe olarak fikirlerini aldığı görülmüştür.

Okutmanların gözlem öncesi görüşmelerde değindikleri uygulamalara ek olarak Selda'nın gözlemlenen derslerde ceza uygulamasına yer verdiği görülmüştür. Öğrencilerin bazı yanlış cevaplarının ve okutmanın hoşuna gitmeyen bazı tepkilerinin ardından okutmanın öğrencilerden birine o öğrenciler için çay cezası yazmasını söylediği gözlenmiştir. Bu davranışından seçtiği öğrencinin düzenli olarak bu tür durumlarda okutmanın isteğiyle çay cezalarını not aldığı ve okutmanın bu cezaları daha sonradan uyguladığı anlaşılmaktadır.

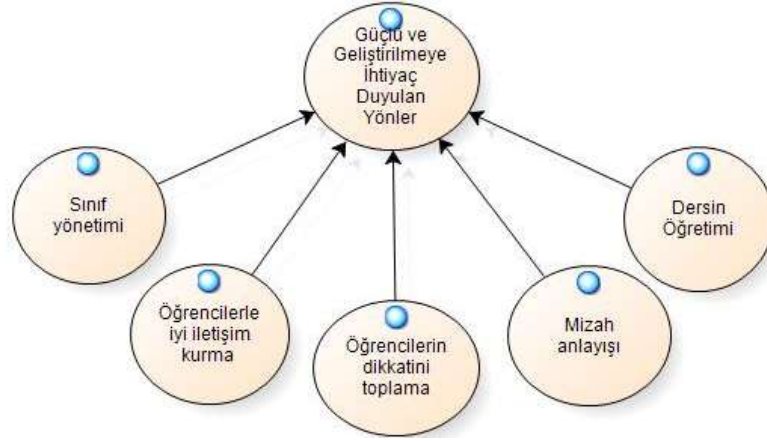
3.2.3.6.3. Konuya ara verme

Okutmanların bir kısmı güdülemeye yönelik olarak konuya ara verdiklerini ve sohbet ettiklerini belirtmişlerdir. Selda bu amaçla zaman zaman öğrencilerin ilgilerini çekebilecek konularda onlarla konuştuğunu ifade etmiştir. Gözlem sürecinde ise Aslı, Ekin, Öykü ve Selda'nın dersin işleniş sürecinde zaman zaman ders dışı konularda öğrencilerle sohbet ettikleri görülmüştür. Özellikle Ekin ve Selda'nın sık sık ve Türkçe olarak öğrencilerle bu tür sohbetler ettiği gözlenmiştir. Güdüleme kapsamında Defne ve Öykü ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeyleri düştüğü zaman konuya ara verip öğrencilerin eğleneceği etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Gözlemlenen derslerde ise konu dışı herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Okutmanlarla yapılan ikinci görüşmelerde motivasyona ilişkin olarak Aslı öğrencilerin genel anlamda motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu vurgulamış ve bu durumun nedenine ilişkin görüşünü “*Yani konuları sıkıcı bulmalarından, yada belki kitabın monoton olmasından, monoton bir şekilde dersi işlemekten... kaynaklandığını düşünüyorum*” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Ekin de motivasyon konusunda yaşın önemine değinerek “*bir yaş düzeyinin üstündeki insanlara kimse hiç bir şey öğretemez. Yani onların öğrenmesi tamamen kendi istekleriyle ilgilidir o yüzden bizim adımız instructor.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Ekin ayrıca bazı öğrencilerin zaten öğrenme isteklerinin olmadığını ve bunu dile getirdiklerini “*Ama bazıları açıkça bana ‘askere gitmemek için geldim’, ‘babam zorla gönderdi’ diye yani orada bulunma motivasyonlarını söylemişlerdi... Onlar sadece orada bulunuyor. İmza atmış olmuş olmak için oradalar.*” sözleriyle açıklamıştır.

3.2.4. Güçlü ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönlerle ilişkin öne çıkan uygulamalar ve görüşler

Bu bölümde okutmanların güçlü buldukları ve geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını düşündükleri yönlerin uygulamaya yansıma durumlarına ilişkin bulgulara ve bu duruma ilişkin okutmanların görüşlerine yer verilmiştir. Ancak, sözü edilen durum tamamen okutmanların kendilerini nasıl algıladıklarıyla ilgili bir durum olduğu için okutmanların ifade ettikleri yönler gözlem sürecinde tam olarak değerlendirilmemiştir. Yalnızca okutmanların görüşlerinde öne çıkan ve doğrudan gözlemlenebilen durumlara ilişkin bulgulara ve okutmanların bu durumlara ilişkin kendi görüşlerine değinilmiştir. Bu durumlar Şekil 3.21’de görüldüğü gibi “sınıf yönetimi”, “öğrencilerle iyi iletişim kurma”, “öğrencilerin dikkatini toplama”, “mizah anlayışı” ve “dersin öğretimi” alt temalar altında açıklanmıştır.



Şekil 3.21. *Güçlü ve Geliştirilmeye İhtiyaç Duyulan Yönlerle İlişkin Öne Çıkan Uygulamalar ve Görüşler*

3.2.4.1. Sınıf yönetimi

Gözlem sürecine katılan okutmanlardan yalnızca Defne güçlü ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönler kapsamında sınıf yönetimi konusuna değinmiştir. Defne sınıf yönetimi konusunun sınıftan sınıfa farklı olduğunu ve bazı sınıflarda bu anlamda kendini pek güçlü bulmadığını ifade etmiştir. Gözlemler sürecinde ise okutmanlardan Defne ve Öykü daha az olmak üzere bütün okutmanların sıraların aralarında gezinerek öğrencilerle birebir ilgilendikleri, etkinlikler esnasında öğrencilere yardımcı oldukları görülmüştür. Bu durumun Defne ve Öykü'nün gözlem sürecindeki sağlık durumundan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca okutmanlardan Ekin'in etkinliklerde bütün öğrencilerin katılımına dikkat ettiği ve zaman zaman yanlarına giderek uyarılarda bulunduğu gözlenmiştir. Gözlemler sonrasında yapılan görüşmede Ekin de bu durumu onaylamış ve bu duruma ilişkin olarak *"başlarına gidip mesela orada videoda fark ettim bir tanesi yapmıyor o anda elindeki telefonu şöyle çe... bıraktırıp yaptırıyorum falan. Öyle bir tavrım var. Hepsi yapacak illa. Tek tek bakıyorum"* şeklindeki ifadeyi kullanmıştır.

Defne ve Selda'nın da ses tonunu yüksek ve vurgulu kullanarak öğrencilerin dikkatini yüksek tutmaya çalıştığı görülmüştür. Ancak Defne kendi görüntülerini izledikten sonra yapılan ikinci görüşmede, ses tonunu daha etkili kullanmak konusunda kendini geliştirmesi gerektiğini düşündüğünü *"ses konusunda umm sesimi ses tonumu daha etkili kullanma konusunda u şey ilerlemem.. ilerleme kaydetmem lazım"* şeklinde ifade ederken, benzer şekilde Öykü de bu konuda kendini geliştirmesi gerektiğini

düşündüğünü “*Açıkçası ses tonumu etkili kullandığımı düşünmüyorum. Yani sesimi daha etkili kullanmam gerektiğinin bir kez daha farkına vardım*” sözleriyle dile getirmiştir.

Öte yandan bütün okutmanların bazı derslerinde öğrencilerin kendi aralarında ders dışı konuşmalar yaptıkları ve okutmanların sık sık öğrencileri uyarmak zorunda kaldıkları, bazı durumlarda özellikle arka sıralarda oturan öğrencilerin telefonlarıyla ilgilendikleri ya da kafalarını sıraların üzerine koydukları ve okutmanların bu durumu fark etmedikleri gözlenmiştir. Ayrıca Aslı'nın sınıfında özellikle gözlem yapılan ilk gün öğrencilerin sık sık kendi aralarında konuştuğu ve okutmanın sürekli olarak onları uyarmak zorunda kaldığı görülmüştür ve bu durumun da bu gözlem gününün yüksekokulun yeni binasındaki ilk gün olmasıyla ilişkili bir dikkat dağınıklığı ve kargaşadan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Okutmanlardan Selda gözlem görüntülerini izledikten sonra sınıf yönetimine ilişkin olarak “*tüm sınıfı gözleme hâkimiyetimin birazcık da olmadığını fark ettim. Çünkü görüntüleri izlediğimde şey böyle hani tamam sınıfın her yerini geziyorum. Fakat tam da böyle arka sıralara uyuyan öğrencilerin olduğu noktaya geldiğimde onları fark etmeden geri dönüyorum. Bütün sınıfı kont... yani görme konusunda bir zayıflığının olduğunu fark ettim*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Benzer şekilde Öykü de gözlemlenen derslerde sınıf hakimiyetine ilişkin olarak “*bu anlamda yetersizliklerim de var tabi hani eee bütün sınıfa hakim olamadığım zamanlar oluyor*” ifadesini kullanmıştır.

Gözlem sürecinde bazı derslerde bazı öğrencilerin, okutmanlar derse başladıktan sonra derse girerek herhangi bir şey söylemeden yerlerine oturdukları ve okutmanların çoğunlukla müdahale etmediği görülmüştür. Yalnızca bir derste Aslı'nın geç gelen öğrencilere İngilizce olarak nerede olduklarını sorduğu ve İngilizce cevap vermelerini istediği, Ekin'in de bir derste oldukça geç gelen öğrencilere teneffüsten sonraki derse gelmelerini söyleyerek derse almadığı gözlenmiştir.

3.2.4.2. Öğrencilerle iyi iletişim kurma

Okutmanlardan Ekin ve Selda birinci görüşmelerde güçlü yönleri arasında öğrencilerle iyi bir iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Selda bu iletişimdeki dengeyi kurmakta kimi zaman zorlandığını ve bu konuda kendisini geliştirebileceğini belirtmiştir. Gözlem sürecinde de bu okutmanların öğrencilerle zaman zaman ders dışı sohbetlere ve şakalara yer verdikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu

okutmanların öğrencilerle samimi bir ilişki kurdukları ve sıcak bir ders ortamı oluşturdukları söylenebilir. Özellikle Ekin'in görüşmede bahsettiği gibi öğretmen öğrenci mesafesini koruduğu ancak öğrencilerin de rahat hissedebilecekleri fazla resmi ve gergin olmayan bir ortam oluşturmaya çalıştığı görülmüştür. Selda'nın da öğrencilerle oldukça yakın bir ilişki içinde olduğu ve sık sık ders dışı ve resmi, olmayan sohbetler ettiği görülmüştür. Ancak bununla birlikte sık sık öğrencilerin kendi aralarında ve ders dışı konularda konuştukları ve okutmanın onları sert bir şekilde uyardığı, birlikte yaptıkları sohbetlerden sonra kimi zaman öğrencileri tekrar derse yönlendirmek için birkaç kez uymak zorunda kaldığı da dikkat çekmiştir. Bu durumun Selda'nın birinci görüşmede söz ettiği öğrencilerle kurduğu yakın ilişkinin kimi zaman sorun oluşturabileceği görüşüne örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Bu okutmanlarla birlikte Öykü'nün de aynı şekilde öğrencilerle yakın bir iletişiminin olduğu, onun da ders dışı sohbetlerle ve şakalarla fazla resmi olmayan bir sınıf ortamı oluşturduğu gözlenmiştir.

Gözlemler sonrasında yapılan ikinci görüşmelerde okutmanlardan Ekin görüntüleri izledikten sonra öğrencilerle fazlasıyla yakın bir ilişki kurduğunu fark ettiğini ve bu durumun öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyip etkilemeyeceğini kendi kendine düşündüğünü ifade etmiştir. Ekin bu konudaki görüşünü *“herhalde biraz çocukları böyle insan olarak görüp sevmeye eğilimi, annelik eğilimi var bende...Mesafe tamam mesafe var öğretmen öğrenci artık yaşım.. yaş aralığı da açıldı zaten o konuda sıkıntı yok da yani ne bileyim böyle ‘daha mı disiplinli bir ortam yaratmalıyım acaba’ diye düşündüm, ‘acaba öğrenmelerini daha mı hızlandırır’ diye kendi kendime sordum”* şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan Selda da birinci görüşmede hem güçlü hem de zayıf hissettiği bir yön olarak değerlendirdiği bu durumu, gözlem görüntülerini izledikten sonra geliştirmeye çalıştığını, ikinci dönem daha dikkatli davranarak bu durumu sorun olmaktan çıkarmaya çalıştığını ifade etmiştir. Selda bu durumu *“ikinci dönem daha çok böyle hazır bulunuşlukları güdülenmişlikleri düştüğü için daha çok böyle derste rahat davranma eğilimi gösterdiği için sizle konuştuğum andan itibaren daha biraz daha sert bir çizgi belirledim diyebilirim... Ha iletişim eksildi mi hayır eksilmedi ama u bazı şeylerde daha disiplinli daha sert davranıyorum”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.2.4.3. Öğrencilerin dikkatini toplama

Okutmanlardan Aslı birinci görüşmede geliştirmeye ihtiyaç duyduğu yönleri arasında öğrencilerin dikkati dağıldığı zaman tekrar dikkatlerini çekmekten bahsetmiştir. Gözlemler sürecinde ise bütün okutmanların bazı derslerde bu tür durumlarla karşılaştığı ve çeşitli şekillerde öğrencilerin dikkatini tekrar derse çekmeye çalıştıkları görülmüştür. Okutmanların bazıları ders dışı şeylerle ilgilenen ya da ders dışı konuşan öğrencileri sert bir şekilde uyararak, bazıları ders dışı konuşmalar yaparak, bazıları Türkçe konuşarak bazıları ise sıraların arasında gezinip kontrol sağlayarak bu tür sorunları çözmeye çalışmışlardır. Ancak bazı durumlarda okutmanların dikkati dağılan öğrencileri fark etmediği de gözlenmiştir. Gözlem sonrası görüşmelerde okutmanlardan Aslı bu duruma ilişkin olarak “*bazen öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları olmuş, dersten kopukluklar olmuş. Onları da sağlayabilirdim belki değişik aktivitelerle. Onların da ilgisini çekmeye çalışabilirdim*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Defne ise öğrencilerin dikkatini tekrar derse çekmek için çeşitli yollara başvurduğunu ancak bu durumun daha çok öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Defne bu konudaki görüşünü “*Aslında dikkati dağılan öğrenciler genelde de ilgisiz öğrenciler oluyor. İu hani onlara soru yönelttiğimde örneğin bir süreliğine derse geri getirebiliyorum ama tekrar öğrenci eğer motive olmamışsa ya da gerçekten istekli değilse öğrenmeye, o yine kafasını koyup uyumaya devam edecektir*” sözleriyle dile getirmiştir. Ekin ise öğrencilerin dikkati dağıldığı zamanlarda Türkçe konuşmanın yararlı olduğunu “*Orada bir de Türkçe konuşunca, bazı katılamayan öğrenciler bilirsin İngilizce konuşamadıkça dersten kopar, onlar da bir anda Türkçe konuşmaya başlayınca uyanırlar böyle*” ifadesiyle açıklamıştır.

3.2.4.4. Mizah anlayışı

Okutmanların güçlü yönleri arasında değiştiği ancak gözlem sürecine katılan okutmanlardan hiçbirinin birinci görüşmelerde bahsetmediği bir özellik de mizah anlayışıdır. Görüşmelerde söz etmemelerine karşın gözlem sürecinde beş okutmanın tamamının derste esprilere ve öğrencilerle, kendileriyle ve derste sözü geçen konularla ilgili şakalara yer verdikleri görülmüştür. Selda'nın yoğun olarak, Ekin ve Öykü'nün orta düzeyde ve Aslı ile Defne'nin de nadiren mizah öğelerine yer verdiklerini söylemek mümkündür.

3.2.4.5. Dersin öğretimi

Dersin öğretim sürecine ilişkin olarak okutmanların uygulamaları ve görüşleri ilgili temalar altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu bölümde ise okutmanların gözlem görüntülerini izledikten sonra genel anlamda kendilerini değerlendirmeleri istendiği zaman belirttikleri görüşlerden öğretim sürecine ilişkin olanlara yer verilmiştir.

Okutmanlardan Defne genel olarak sınıf içi uygulamalarını öğrencilerinin seviyesine uygun bulduğunu “*öğrencilerin seviyesi zaten orta düzey, onların düzeyine göre eee verilen örnekler, kullanılan kelimeler, konuşma hızı onların seviyelerine.. anlayabilecekleri şekilde ilerlemiş bence*” sözleriyle ifade etmiştir. Ancak dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi kapsamında kendisini geliştirmesi gerektiğini dile getirmiş ve öğrencileri konuşmaya teşvik etmek konusunda “*öğrencileri konuşmaya biraz zorluyorum aslında konuşsunlar diye biraz fazla bekliyorum... Ama arada beklediğim zaman biraz ölü zaman olmuş. Orada hani öğrencileri konuşmaya daha iyi nasıl teşvik edebiliriz o konuda biraz düşünmem lazım diye düşünüyorum*” ifadesini kullanmıştır.

Okutmanlardan Aslı öğrenilenlerin anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolü konusunda kendisinde eksiklikler bulunduğunu belirtmiş ve bu duruma ilişkin olarak “*bazı yerlerde aceleci davranmam.. öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etmediğim yerler olmuş*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Öte yandan Öykü de öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak konusunda kendini geliştirmesi gerektiğini düşündüğünü “*Pekiştirmeye çok fazla yer verdiğimi söyleyemem.... Aslında pekiştirme yoluna gidilip, tekrar bir bağlantı kurulup yapılması daha etkili olabilir. Yetersizlik olarak görüyorum evet*” sözleriyle ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı ve yöntemi özetlenmiş, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların ilgili alanyazın ile ilişkili olarak tartışılmasına ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı Dumlupınar Üniversitesi hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce okutmanlarının öğretimsel yeterlik algılarının ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarının belirlenmesidir.

Araştırmanın bulgularından ulaşılan sonuçlar araştırma soruları temel alınarak açıklanmıştır. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, ilgili alanyazının ve kurumlarda belirlenmiş yeterliklerin incelenmesi sonucunda tespit edilen İngilizce öğretici yeterlikleri çerçevesinde okutmanların kendilerini nasıl algıladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Okutmanlar ders öncesi hazırlıklarında en çok ders kitabı ve birim materyallerinden yararlanmaktadırlar. Okutmanların hiçbiri ders öncesi hazırlık aşamasında yazılı bir ders planı hazırlamamaktadır.
- Dersin giriş aşamasında dikkat çekmek amacıyla okutmanlar günlük hayatla ilgili konuşmalar yapmakta, bu konuşmaların bir kısmı konuyla ilişkili olmakla birlikte kimi okutmanlar konudan bağımsız olarak sohbet de etmektedirler. Bununla birlikte, konuyla ilişkili kişisel sorular sorma, görsel ve işitsel materyal kullanma ve önceki konuyu tekrar etme de az miktarda yer verilen uygulamalar arasındadır.
- Dersin giriş aşamasında öğrencileri güdüleme kapsamında konunun gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi en çok yararlanılan uygulamadır. Bunu dersin ve konunun öneminden bahsetme, ders dışı sohbet etme ve cesaretlendirici sözler söyleme izlemektedir.
- Dersin giriş aşamasında okutmanların çoğunluğu çeşitli şekillerde dersin amaçlarından söz etmektedirler.
- Beceri ve kelime öğretiminde amaca uygun çeşitli etkinliklerden yararlanılmaktadır. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik etkinlikler

kapsamında en çok öne çıkan görüş rol oynamadır. Bununla birlikte okutmanlar soru-cevap, bilgi boşluğu, konuya ilişkin konuşurma, ikili ve grup çalışmaları ve tartışma türündeki etkinlikleri de uygulamaktadır. Dinleme becerisi kapsamında en çok öne çıkan görüş dinlediğini anlamaya yönelik etkinlikler olurken, az sayıda okutman da telaffuz çalışmaları yaptırmaktadır. Okuma becerisinin öğretimi kapsamındaki etkinlikler arasında en sık tekrar edilen okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerdir. Yazma becerisi kapsamında ise Portfolio yazma, sınıfça ortak metin yazma ve bireysel metin yazma uygulamaları yapılmaktadır. Kelime bilgisinin öğretimi kapsamında kelime bilgisini dil becerileri ile birleştirerek öğretme, kitap dışında metin inceleme, boşluk doldurma, cümle içinde kullanma, kelime türetme, eşleştirme ve oyun şeklindeki uygulamalardan yararlanılmaktadır.

- Okutmanlar etkinliklerde genel anlamda kitabı takip etmekle birlikte bazı okutmanlar nadiren kitapta olmayan etkinliklere de yer vermektedirler.
- Derste en çok kullanılan yöntemler İletişimsel Yöntem ve Karma Yöntemdir, az sayıda okutman Tüm Fiziksel Tepki, Dilbilgisi Çeviri, Kulak Dil Alışkanlığı ve Grupla Dil Öğretimi yöntemlerinden de yararlanmaktadır.
- Derste kullanılan teknikler kapsamında en çok ikili ve grup çalışmalarından yararlanılmaktadır. Bununla birlikte rol oynama, tekrar alıştırmaları, oyunlar, soru-cevap, akran düzeltmesi, beyin fırtınası, dikte, zincir alıştırmaları, değiştirim alıştırmaları, münazara ve yansıtıcı dinleme teknikleri de kullanılmaktadır.
- Bilgisayar ve projeksiyon cihazı en çok kullanılan araçlar iken, derste kullanılan materyaller kapsamında en çok görsel materyaller öne çıkmaktadır. Görsel materyaller kapsamında ise film ve video, Powerpoint sunuları, resimler ve bilgi kartlarından yararlanılmaktadır. Öte yandan işitsel materyaller ve masa oyunları az da olsa kullanılan materyaller arasındadır. Okutmanlar materyal edinim sürecinde birimin gönderdiği materyallerden yararlanmakla birlikte okutmanların yarısına yakını kendi materyallerini de sınıfa götürmekte ve az sayıda okutman da kitabın sunduğu özellikle Öğretmen Kitabı'nda bulunan ekstra materyallerden yararlanmaktadır. Birim materyallerini kullanma konusunda okutmanlar kullanılmalı zorunlu olanları kullanmakta, isteğe bağlı olanlar arasından ise öğrenci özellikleri, konunun özellikleri, zaman gibi etmenleri göz önünde bulundurarak seçim yapmaktadırlar.

- Öğretilen konuların anlaşılma durumunun kontrolünde en çok öne çıkan görüş ders sürecinde etkinlikler yoluyla belirleme olmuştur. Okutmanlar ayrıca ödev verme ve bir sonraki derste önceki konulara ilişkin sorular sorma uygulamalarından da yararlanmaktadırlar. Ders sürecindeki etkinlikler kapsamında okutmanlar öğrencilerin yazdığı metinleri ve çalışma kâğıtlarını toplama, üretime dönük ölçücü etkinlikler yaptırma, öğretilen konuya ilişkin sorular sorma, öğrencilere anlayıp anlamadıklarını sorma, etkinliklerde öğrenci katılımına bakma, Öğretmen Kitabı'nda bulunan Progress Test adlı sınavları yaptırma, quiz uygulaması, Çalışma Kitabı'ndaki alıştırmaları yaptırma, hatalar yapıp öğrencilerin bulmasını bekleme uygulamalarından yararlanmaktadır.
- Öğretilen konuların kalıcılığını sağlamak amacıyla okutmanların tamamı ders dışı etkinliklerden, büyük bir bölümü de ayrıca ders içi etkinliklerden yararlanmaktadırlar. Ders dışı etkinlikler kapsamında en çok ödevlere başvurulurken, ders içi etkinlikler kapsamında ise en çok öğrenilen konulara yönelik ekstra etkinlik yaptırma ve önceki konuları tekrar etme uygulamalarından yararlanmaktadırlar. Bununla birlikte quizler, yapılan etkinlikleri genişleterek tekrar uygulama, önceki konulara yönelik sorular sorma ve özetleme türündeki etkinlikler de uygulanmaktadır.
- Konular anlaşılmadığı zaman ders içi etkinlikler kapsamında en çok izlenen yol konuları tekrar anlatmadır. Bununla birlikte ekstra etkinlik yaptırma, hata yapılan noktalar üzerinde tekrar durma, ekstra materyal verme, önceki konularla yeni konuları ilişkilendirme, yapılan çalışmayı tekrar yaptırma, akran öğretimi, örnek uygulama yapma ve quizler de yapılan diğer uygulamalardır. Ders dışı etkinlikler ise ders dışında birebir ilgilenme ve ekstra ders yapmadır.
- Konuların ve derslerin ilişkilendirilerek öğretilmesi bütün okutmanlar tarafından gerekli görülmektedir. Dersin öğretilmesine engel olacak şekilde diğer derslerin konularında eksiklik olduğu durumlarda okutmanların çoğunluğu eksik bilgileri kısaca verdikten sonra yeni konuları öğretmektedirler.
- Dersin öğretilmesinde hedef dil olan İngilizceyi kullanırken en çok dikkat edilen nokta öğrencilerin dil seviyesine uygun olarak konuşmadır. Bununla birlikte, yavaş konuşma ve beden dili kullanma da bu amaca yönelik uygulamalar arasındadır. Öte yandan bazı okutmanlar akıcı ve anadili konuşuru gibi konuşmaya dikkat ederken, bazıları ise daha anlaşılır olmak adına anadili

konuşuru gibi konuşmamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. İngilizce olarak söylenenlerin anlaşılmadığı durumlarda ise okutmanlar çoğunlukla beden dili kullanmakta ve farklı cümle ya da kelimelerle anlatmaya çalışmaktadırlar. Bu uygulamalara ek olarak okutmanların tamamı çeşitli yolları denedikten sonra Türkçe kullanma yoluna gitmektedirler.

- Öğrencilerden konulara ilişkin olarak gelen sorularda öncelikle soruların cevaplarını kendilerine bulduracak şekilde yönlendirme yapılmaktadır. Bunun yanında soruların cevabını aktarma, soruyu diğer öğrencilere sorma, cevabı araştırıp bulmalarını isteme, cevabı erteleme, akran öğretimi, cevabı tüm sınıfa aktarma ve ders dışında birebir anlatma da dile getirilen diğer uygulamalardır.
- Öğrencilerden gelen dönütlerin değerlendirilmesi kapsamında okutmanların tamamı çoğunlukla dönütleri dikkate alarak uygulamalarını düzenlemektedirler.
- Ders sürecinde öğrencileri güdüleme kapsamında okutmanların büyük bir bölümü etkinliklere ilişkin çeşitli düzenlemeler yapmaktadır. Bu düzenlemeler arasında en çok öne çıkan görüş öğrencilerin motivasyon durumuna göre yapılan etkinliği hızlandırma ya da değiştirmedir. Derse karşı güdüleme kapsamında okutmanlar ayrıca güdüleyici ifadeler kullanmaktadırlar. Bu kapsamda okutmanlar sert bir dil kullanma, espriler yapma, konuşmaya teşvik etme, sınavlardan bahsetme, olumlu dönüt verme, Türkçe kullanma ve öğrencilerin rahat hissetmesini sağlama uygulamalarından yararlanmaktadırlar. Bununla birlikte bazı okutmanlar genel anlamda öğrencilerin motivasyonlarını düşük bulmaktadırlar.
- Okutmanların neredeyse tamamı derse ilişkin kararlarında öğrenci özelliklerini dikkate almaktadırlar. Bu kapsamda ise en çok öne çıkan görüşler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi kapsamında öğrencilerin dil seviyesi, öğrencilerin ilgi ve beklentileri ve sınıf dinamiğidir.
- Bir öğretici olarak okutmanların kendilerini en güçlü buldukları yönler alan bilgisi kapsamında yazma ve okuma becerisinin öğretimidir. Öte yandan okutmanların yarısından az bir bölümü kelime öğretiminde ve dilbilgisi öğretiminde kendilerini güçlü bulmaktadırlar. Alan bilgisinin öğretimine ek olarak okutmanların büyük bir bölümü çeşitli mesleki nitelikler kapsamında kendilerini güçlü bulmaktadır. Bu nitelikler sorun çözme becerisi, sabırlı olma, İngilizceyi akıcı konuşma, tiyatral yollarla öğretme, mizah anlayışı, öğretim

programını takip etme, sınıf yönetimi, tecrübeli olma, öğretmenliği sevmeye ve enerjik olmadır. Okutmanların büyük bir bölümü ayrıca öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik çeşitli uygulamalar kapsamında kendilerini güçlü bulmaktadırlar. Bu uygulamalar öğrencilerle iyi iletişim kurma, öğrenci özelliklerini dikkate alma ve güdülemedir.

- Geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönler kapsamında en çok öne çıkan görüş, alan bilgisinin öğretimi kapsamında dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimidir. Alan bilgisinin öğretimi kapsamında dile getirilen diğer görüşler ise teknoloji kullanımı, basit bir dil kullanma, dilbilgisi öğretimi, öğretilen bilgilerin kalıcılığını sağlama ve materyallerde çeşitlilik sağlamadır. Öte yandan okutmanların yarısına yakın bir bölümü alan bilgisi kapsamında kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Alan bilgisine ilişkin olarak dile getirilen görüşler alandaki gelişmeleri takip etme, anadil konuşuru gibi konuşma, İngilizcenin kültürünü bilip dersle bütünleştirme, alana ilişkin kuramsal bilgiye sahip olma ve mesleki gelişim etkinliklerine katılmadır. Geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönler kapsamında sınıf yönetimi, dikkati dağılan öğrencilerin dikkatini toplama ve kendi tepkilerini kontrol etme gibi mesleki nitelikler de vurgulanmıştır. Son olarak az sayıda okutman öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik uygulamalar kapsamında öğrencilerle iletişimde dengeyi sağlama ve öğrencileri güdüleme konusunda kendilerini yeterli bulmamaktadırlar.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü soruları kapsamında okutmanların öğretim uygulamalarını belirlemek amacıyla beş okutman ile ders içi gözlemler ve ardından kendi uygulamalarına ilişkin ikinci görüşmeler yapılmıştır. Gözlemler ve ikinci görüşmeler yoluyla elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar birlikte sunulmuştur:

- Ders öncesi hazırlıklar kapsamında okutmanların tamamı ders kitabını incelemiş ve dersin işlenişine ilişkin notlar almışlardır. Bununla birlikte bazı okutmanlar bazı derslerde birim tarafından gönderilen materyallerden yararlanmışlardır. Bu durum ders öncesindeki hazırlıkları kapsamında bu materyalleri de incelemiş olduklarını göstermektedir. Bazı okutmanlar ayrıca ders kitabı dışında farklı kaynaklardan yararlanmışlardır. Bu okutmanlar kalıcılığı artırmak ve dilbilgisi kapsamına girebilecek konularda öğrencilere daha çok uygulama olanağı vermek adına farklı kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

- Okutmanlar dersin girişinde dikkat çekmek adına konudan bağımsız olarak günlük hayatla ilgili konuşmuş, önceki konuyu tekrar etmiş ve konuyla ilişkili kişisel sorular sormuşlardır. Bazı okutmanlar ayrıca bu aşamada kitapta bulunan görsellerden yararlanmışlardır. Ancak bazı okutmanlar bazı derslerde dikkat çekme uygulaması yapmadan derse başlamışlardır. Bu okutmanlar bu tür uygulamaları yapıp yapmama durumlarını konunun yapısının etkilediğini düşünmektedirler. Önceki konuyu tekrar etme uygulamasını ise bazı okutmanlar gerekli bulurken, bazı okutmanlar önceki konu yeni konuyla ilişkili değilse bu tür hatırlatmalara gerek duymamaktadırlar.
- Okutmanlar dersin girişinde güdüleme kapsamında konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirme ve konudan bağımsız sohbet etme uygulamalarından yararlanmışlardır. Bazı okutmanlar bazı derslerde bu tür bir uygulama yapmadan derse başlamışlardır.
- Okutmanların çoğunluğu, bazı derslerin girişinde dersin amaçlarından bahsetme uygulamasını işleyecekleri konu ve sayfayı söyleme şeklinde yapmışlardır. Okutmanlar bu uygulamayı her derste yapmama durumlarının öğrencilerin amaçları sorma durumlarına ve konunun yapısına göre değişmektedir.
- Konuşma becerisi kapsamında en çok yaptırılan etkinlik ikili ve grup çalışmaları olmuştur. Bununla birlikte konuya ilişkin konuşurma, soru cevap içeren etkinlikler, rol oynama ve tartışma uygulamalarından da yararlanılmıştır. Dinleme becerisi kapsamında ise okutmanların tamamı telaffuz çalışmaları ve dinlediğini anlama etkinliklerinden yararlanmıştır. Okuma becerisi kapsamında en çok uygulanan etkinlikler okuduğunu anlama etkinlikleri ve sesli okuma olmuştur. Yazma becerisine yönelik ise okutmanlar Portfolio yazdırma ve bireysel metin yazdırma etkinliklerinden yararlanmışlardır. Kelime bilgisi kapsamında okutmanlar en çok eşleştirme etkinlikleri yaparken, boşluk doldurma, cümle içinde kullanma ve diğer becerilerle birleştiren etkinlikler de yararlanan diğer uygulamalardır.
- Okutmanlar genel anlamda kitaba bağlı olarak dersleri yürütmektedir. Yalnızca az sayıda okutman zaman zaman kitapta olmayan düzenlemeler yapmışlardır. Bu duruma ilişkin olarak okutmanlar kitabı takip etmek zorunda olduklarını belirtmiştir. Kitaba ilişkin olarak en yaygın görüş kitabın hem yararlı hem de öğrenci ve sınıf özelliklerine uygun olmayan kısımlarının olduğu olurken,

bununla birlikte kitabın çok sınırlandırıcı olduğu ve kitabın çok iyi aşamalandırılmış olduğu görüşleri de dile getirilmiştir.

- Okutmanların derste kullandıkları teknikler arasında en çok kullanılanlar ikili ve grup çalışmaları ve soru cevap olmuştur. Bununla birlikte bazı okutmanlar tekrar alıştırmaları, zincir alıştırmaları, rol oynama ve akran düzeltmesi tekniklerinden de yararlanmışlardır. Okutmanlar çoğunlukla kitabın yönlendirmesine göre hareket etmiştir. Bazı okutmanların ise zaman zaman kitabın ikili ve grup çalışması olarak önerdiği etkinlikleri okutman ile öğrenciler arasında soru cevap şeklinde uyguladığı görülmüştür. Okutmanlara göre, bu tür düzenlemeler yapmalarının nedeni ikili ve grup çalışmalarının uzun zaman alması, kontrolünün zor olması ve öğrencilerin bu tür etkinliklerde anadilinde konuşmasıdır.
- Okutmanlar araç gereçler kapsamında bilgisayar, projeksiyon cihazı, hoparlör ve tahtadan yararlanmışdır. Materyaller anlamında ise en çok görsel ve işitsel materyallerden, ikinci olarak ise çalışma kâğıtlarından yararlanılmışdır. Materyal edinim süreci kapsamında, bazı okutmanlar birim materyallerinden, bir okutman da kendisinin getirdiği materyallerden yararlanmışdır. Bu okutmanlara göre, bu materyalleri kullanma nedenleri, konunun öğretimini desteklemeleri ve dersi daha zevkli hale getirmeleridir.
- Okutmanların amaçlara ulaşılma durumunun kontrolüne yönelik olarak en çok yararlandıkları uygulamalar ödev verme ve öğrencilere anlayıp anlamadıklarını sorma olmuştur. Bununla birlikte bazı okutmanlar Çalışma Kitabı'ndaki alıştırmalar ve kitapta bulunan ölçücü etkinlikler yoluyla, öğrencilerin yazdıkları metinleri ve çalışma kâğıtlarını toplayarak ve bir sonraki derste önceki konuya ilişkin sorular sorarak bu kontrolü sağlamaya çalışmışlardır. Gözlemler sonrasındaki görüşmelerde okutmanlar bu tür uygulamaların yeterli olduğunu, bu amaca yönelik ekstra bir uygulamaya gerek duymadıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlar genel anlamda derslerin sonunda özetleme yapmamaktadırlar
- Okutmanlar kalıcılığı sağlamak adına ders içi etkinlikler kapsamında en çok öğrenilen konulara yönelik ekstra etkinlik yaptırma uygulamasından yararlanmışlardır. Bu etkinlikler Çalışma Kitabı'nda ve ders kitabında bulunan alıştırmalar ve birim materyallerinde bulunan alıştırmalardır. Bununla birlikte bazı okutmanlar önceki konulara yönelik sorular sorarak ve önceki konuları

tekrar ederek kalıcılığı sağlamaya çalışmıştır. Ders dışı etkinlikler kapsamında ise okutmanlar ödev verme uygulamasından yararlanmışlardır.

- Okutmanların öğretilen konular anlaşılmadığında en çok yararlandıkları uygulama anlaşılmayan noktalar üzerinde kısaca tekrar durma olmuştur. Bununla birlikte bir okutman bazı durumlarda konuyu bütünüyle tekrar anlatma yolunu tercih etmiştir. Okutmanların bir kısmı tekrar anlatma uygulamasını konunun bütünüyle anlaşılmadığını düşündükleri durumlarda ve sınavlar öncesinde yapmayı tercih etmektedirler.
- Konuların ve derslerin ilişkilendirilmesi kapsamında okutmanların en çok yaptığı uygulama dersin başında önceki konuyu hatırlatma olmuştur. Bazı okutmanlar ayrıca bazı konuları öğretirken önceki ilişkili konulara vurgu yapmışlardır.
- Okutmanlar ders sürecinde İngilizce konuşurken genel olarak öğrencilerin dil seviyesine göre konuşmuşlardır. Bununla birlikte okutmanların çoğunluğu beden dilinden yararlanmış ve çok hızlı konuşmamaya dikkat etmişlerdir. Bazı okutmanlar akıcı ve anadili konuşuru gibi bir telaffuzla konuşmaya özen gösterirken, bir okutman ise tam tersine tane tane ve daha anlaşılır konuşmaktadır. Anadili konuşuru gibi konuşmaya çalıştığını belirten okutmanlardan biri öğrencilerin dilin doğal haline alışmalarını istediği için bu uygulamayı tercih etmektedir. Öte yandan İngilizce olarak söylenenler anlaşılmadığında okutmanların en çok yaptığı uygulamalar örnek verme ya da örnek uygulama yapma ve araç gereç ya da görsel kullanma olmuştur. Bununla birlikte bazı okutmanlar tekrar etme ve farklı cümle ya da kelimelerle anlatma uygulamalarından da yararlanmışlardır. Ayrıca bütün okutmanlar çeşitli yolları denedikten sonra Türkçe kullanma yoluna başvurmuşlardır. Türkçe kullanımı bazı okutmanlarda az, bazılarında yarı yarıya olmuştur. Okutmanlar derslerdeki Türkçe kullanımlarını fazla bulurken, bu durumun öğrencilerin seviyeleri itibarıyla anlamadıklarını düşünmelerinden ve dikkatin dağılmamasını ve katılım düzeyinin düşmemesini istemelerinden kaynaklandığını düşünmektedirler.
- Okutmanların öğrencilerden gelen konulara ilişkin sorulara karşılık olarak en çok yaptığı uygulama soruların cevabını aktarma olmuştur. Bazı okutmanlar ayrıca zaman zaman öğrencileri cevabı kendileri bulacak şekilde yönlendirmiş,

soruyu diğer öğrencilere sormuş ve konuyla ilgili olmadığı zaman cevabı ertelemişlerdir.

- Okutmanların derse ilişkin öğrencilerden gelen dönütleri, etkinlikleri öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıkları, devam etmek isteyip istemedikleri gibi sorulara verdikleri cevaplara göre yürüterek ve bazı durumlarda sıkıldıklarını düşünüp ders içeriğini tamamlamak konusunda esnek davranarak değerlendirdikleri söylenebilir. Öte yandan bazı okutmanların bazı derslerde öğrencilerin sıkıldıklarını gösteren davranışlarını dikkate almadığı da görülmüştür.
- Okutmanlar öğrencileri genel olarak derse karşı güdülemek adına en çok güdüleyici ifadelerden yararlanmışlardır. Bu ifadeler arasında en çok öne çıkanlar espriler yapma ve olumlu dönütler verme olmuştur. Bunlara ek olarak bazı okutmanlar teşvik edici sözler söyleme, sert bir dil kullanma ve ceza verme uygulamalarından da yararlanmışlardır. Derse karşı güdüleme kapsamında bazı okutmanlar ayrıca kitap dışında alıştırmayı yaptırmayı ve konuya ara verip sohbet etme gibi uygulamalar da yapmışlardır. Okutmanlar gözlem sonrası görüşmelerde, en çok konuları gerçek yaşamla ve öğrencilerin kendileriyle ilişkilendirerek güdülemeyi sağladıklarını, bazı okutmanlar da öğrencilerin genel anlamda motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bir okutman bu durumun konuları sıkıcı bulmalarıyla ilişkili olabileceğini, bir okutman da, yaşları itibarıyla kendileri istekli değilse güdülemenin zor olduğunu düşünmektedir.
- Okutmanlar genel anlamda sınıf yönetimini sağlamakla birlikte, bazı derslerde dikkati toplamak adına sık sık öğrencileri uyarmak durumunda kalmışlardır. Bazı derslerde ise okutmanlar bu durumu fark etmemiş ya da müdahale etmemişlerdir. Gözlemler sonrasında bazı okutmanlar gözlemlenen derslerde sınıf hâkimiyeti konusunda zaman zaman sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- Okutmanlardan bazılarının öğrencilerle yakın ilişkiler kurduğu, sık sık ders dışı sohbetler ettiği ve mizah öğelerine yer verdiği görülmüştür. Bazı okutmanlar ise bu tür davranışlara nadiren yer vermişlerdir. Gözlem görüntülerini izledikten sonra bazı okutmanlar öğrencilerle oldukça yakın ilişkiler kurmuş olduklarını

farkettiklerini, bu okutmanlardan biri ayrıca bu durumun disiplini sağlamak konusunda zaman zaman sorun oluşturduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

- Öğrencilerin ders sürecinde sık sık dikkatlerinin dağıldığı ve okutmanların bu tür durumlarda sert bir dille uyararak, ders dışı konuşmalar yaparak ya da sıraların arasında gezinerek dikkati toplamaya çalıştıkları görülmüştür.

4.2. Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre ders öncesi hazırlıklar kapsamında okutmanların ders kitabını ve birim materyallerini inceledikleri, ders kitabına çeşitli notlar aldıkları, bazı okutmanların da ders kitabı harici kaynakları inceleyerek uygun bölümleri sınıfta kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte okutmanların hiç birinin yazılı bir ders planı hazırlamadığı görülmektedir. Araştırma yapılan kurumda okutmanların ders planı hazırlamasına ilişkin resmi bir uygulama olmadığı, okutmanlar tarafından formatına uygun olarak yazılı ders planları hazırlanmadığı bilinmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmada temel alınan YÖK başta olmak üzere diğer kurumlarca ve araştırmacılarca öğretim sürecinin planlanması öğreticilerden beklenen bir yeterlik olarak belirtilmektedir. Öte yandan alanyazında dersi planlamanın mutlaka formatına uygun yazılı bir plan şeklinde değil öğreticilerin kafalarında yaptıkları planlar, aldıkları notlar şeklinde de olabileceği, önemli olanın yapılacak olan derse ilişkin düşünmek ve hazırlık yapmak olduğu ifade edilmektedir (Farrel, 2002, s. 31; Robertson ve Acklam, 2000, s. 4). Dil öğreticilerinin bu konudaki algıları üzerine yapılan araştırmalarda sonuçlar farklılık göstermekle birlikte bu araştırmada okutmanlar yazılı formata uygun bir ders planı hazırlamadıklarını ancak planlama yapıp yapmadıkları sorusuna olumlu cevaplar vererek yazılı plan olmasa da çeşitli yollarla dersi planladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum okutmanların kendilerini dersi planlama konusunda yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla öğreticilerin dersi planlama kavramına yükledikleri anlamın farklı olduğunu, yazılı ders planları hazırlamamalarının nedeninin ders planlarının daha çok ilk ve orta öğretim düzeyinde hazırlandığı, yükseköğretim düzeyinde yazılı bir ders planı hazırlamanın gerekmediği şeklinde bir algıya sahip olmaları olduğunu söylemek mümkündür.

Giriş etkinlikleri kapsamında okutmanların konuya dikkati çekme, güdüleme ve amaçlardan söz etme davranışlarını yapma durumları incelenmiştir. Dikkati çekme adına günlük yaşamla ilgili konuşma ve öğrencilere konu kapsamında kişisel sorular

sorma en çok öne çıkan uygulamalardır. Bu durumda okutmanların büyük bir bölümünün kendi hayatlarını ya da gerçek yaşamı ilgilendiren durumların öğrencilerin daha çok dikkatini çektiğini düşündüğü söylenebilir. Bazı araştırmacılar dikkat çekme uygulamalarının ders konusuyla ilişkili olması gerektiğini savunurken (Sönmez, 2015, s. 293; Valendia, 2008, s. 21), bazıları ise bunun gerekli olmadığını, bu uygulamaların öğrencilerin ilgisini çekmeyi, hedef dile hazırlamayı amaçladığını ve temel amacın İngilizce'yi kullandırmak olduğunu (Robertson ve Acklam, 2000, s. 8), bu aşamada öğrencilerin günlük hayatlarına ilişkin konuşmalar da yapılabileceğini ifade etmektedir (Joshi, 2006, s. 95). Ayrıca, bu aşamada öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlatmanın ve yeni bilgileri öğrencilerin bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirmenin öğrenmeye katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Joshi, 2006, s. 95; Cheung, 2001, s. 58). Bu araştırmaya katılan bazı okutmanlar dikkati çekme amacıyla kitabın sunduğu görsellerden ve önceki konuyu tekrar etme uygulamasından yararlanmaktadır. Alanyazında da dikkati çekme adına şarkılar, videolar gibi görsel işitsel materyallerden, şakalardan, oyunlardan yararlanmanın yararlı olacağı vurgulanmaktadır (Na, 2015, s. 11; Treko, 2013, s. 245; Joshi, 2006, s. 95).

Bazı okutmanlar ise zaman zaman dikkat çekme uygulaması yapmadan derse başladıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlar bu durumun nedeninin bazı konulara yönelik dikkat çekme uygulaması geliştirmekte zorluk çekmeleri ve zaman zaman derse ayrılan sürenin işlenmesi gereken konu için yetersiz kalmasından dolayı zaman kaybetmek istememeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak alanyazında dikkat çekme uygulamalarının öğrenmeye katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Estalkhbijari (2012, s. 197) yaptığı araştırmada dikkat çekme uygulamaları ile başlanan derslerde öğrencilerin derse katılım konusunda daha istekli olduğunu, öğretilen konulara daha çok odaklandığını ve daha kolay öğrendiklerini belirlemiştir. Öztürk (2001, ss. 107-108), dersin geliştirme aşamasında etkili bir öğretim gerçekleşmesi ve öğrenmenin oluşabilmesinin giriş aşamasındaki uygulamaların etkili bir şekilde uygulanması ile mümkün olacağını vurgulamaktadır. Valendia (2008, ss. 11-13) da dil öğretiminde öğrencilerin olumlu bir yaklaşım geliştirmesinin önemine vurgu yaparak, giriş aşamasında yapılan dikkat çekme uygulamaları ile öğrencilerde derse karşı ilgi ve istek uyandırılarak motivasyon düzeylerinin artırılabilirliğini ifade etmektedir. Bu bağlamda dikkat çekme uygulamalarının öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve benzeri özellikler düşünülerek hazırlanması gerektiğini, bu aşamada öğrencileri fiziksel olarak

da hareketlendirecek etkinliklere yer verilmesinin yararlı olacağını vurgulamaktadır. Ayrıca bu konuya ilişkin yaptığı çalışmada dikkat çekme uygulamaları yapılarak derse başlanan sınıftaki öğrencilerin derse katılma, soruları cevaplama gibi durumlarda istekli olduklarını, öğretilen konuyu ilgili bir şekilde takip ettiklerini belirlemiş, bu tür uygulamaların etkili öğrenmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak bu araştırmaya katılan okutmanların çoğunluğu zaman zaman alanyazında vurgulanan davranışlarla benzerlik gösteren uygulamalara yer vermiştir. Ayrıca, okutmanların 10 saatlik bir dersi haftanın farklı günlerine dağıtılmış bir şekilde yürütmelerinin de her bir ders gününde dikkati çekme uygulaması yapmaya gerek duymamalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Dersin giriş etkinlikleri kapsamında öğrencilerden yapmaları beklenen bir diğer davranış güdülemedir. Bu çalışmada da dersin girişinde öğrencileri güdüleme amacıyla, okutmanların en çok yaptığı uygulama konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirme olmuştur. Bu uygulama çoğunlukla ders kitabında ünitelerin girişinde bulunan soruları sormak şeklinde olmuştur. Bu uygulamaya ek olarak bazı okutmanların dersin girişinde ders dışı sohbet ettiği görülmüştür. Ayrıca okutmanlar görüşmelerde güdüleme kapsamında dersin ve konunun öneminden bahsetme, cesaretlendirici sözler söyleme gibi uygulamalara da değinmiş ancak gözlemlenen derslerde bu uygulamalar görülmemiştir. Bazı okutmanlarınsa bazı derslerde güdülmeye yönelik herhangi bir uygulama yapmadan derse başladığı görülmüştür. Bu bulgulara paralel olarak Cheung (2001, ss. 56, 57) da dil öğretiminde motivasyonu artırmak adına öğretilen bilgilerin öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla ilişkilendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Öte yandan Sönmez (2015, s. 296) dersin başında öğrencileri güdüleme kapsamında öğrenilecek olan konunun neden öğrenilmesi gerektiğinin öğrenciler tarafından anlaşılmasının önemine dikkat çekerken, bu durumun doğrudan değil örnek durumlarla açıklanmasının yararlı olacağını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, okutmanların kendilerinden beklenen dersin başında öğrencileri güdüleme davranışını, çoğunlukla konu kapsamında gerçek yaşama ilişkin sorular sormak şeklinde uyguladığı, farklı yollara başvurmaya ihtiyaç duymadıkları görülmüştür. Bununla birlikte bazı okutmanlar öğrencileri güdülemenin zorluğundan bahsetmiş ve genel olarak öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdi.

Dersin girişinde öğrencilerin yapması beklenen davranışlardan biri de dersin amaçlarından söz etmedir. Bu çalışmaya katılan okutmanların çoğunluğunun

amaçlardan bahsettiğini belirttiği, yapılan gözlemlerde ise bazı derslerde dersin girişinde bir cümle ile üzerinde duracakları konuyu ya da işlenecek olan sayfayı söyledikleri, bazı derslerde ise bu tür uygulamaları yapmadan derse başladıkları görülmüştür. Amaçlardan bahsetmediklerini belirten okutmanlar bu durumun öğrencilerin amaçları sorup sormamalarına ve konunun yapısına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular dikkate alındığında okutmanların bu uygulamayı yeterince gerekli görmedikleri anlaşılabilir. Alanyazında ise dersin amaçlarından bahsetmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Richards ve Bohlke (2011, s. 5), dersin amaçlarının öğrencilerle paylaşılmasının dersin planlı olduğunu ve belirli amaçlara ulaşmaları gerektiğini anlamaları açısından önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle dersin girişinde amaçların tahtaya yazılarak öğrencilerle paylaşılabilirliğini ifade etmektedirler. Sönmez (2015, s. 296) de dersin amaçlarının öğrencilerle paylaşılmasının öğrencilerin kafalarında soru işareti olmadan, kendilerinden beklenenleri bilerek derse daha iyi odaklanmalarına yardımcı olacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla okutmanların alanyazında belirtildiği gibi kapsamlı bir şekilde öğrencileri amaçlardan haberdar etmediklerini söylemek mümkündür.

Dersin girişine ilişkin araştırılmak istenen diğer bir yeterlik dersler ve konular arasında ilişkiler kurulmasıdır. Bazı okutmanların derslerin girişinde öğrencilere önceki konulara ilişkin hatırlatma yaptıkları, ancak bu uygulamayı her derste yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca bazı konuları öğretirken önceden öğrenilmiş ilişkili konulara vurgu yaptıkları görülmüştür. Alanyazında dersin giriş aşamasında dikkat çekme, amaçlardan bahsetme gibi uygulamaların yanı sıra önceki konuları hatırlatma ve işlenecek olan konuyla ilişkili öğrencilerin var olan bilgilerini canlandırmanın da önemli olduğu ifade edilmektedir (Sönmez, 2015, s. 297; Richards ve Bohlke, 2011, s. 9). Bu durumda okutmanların bir öğretici olarak yapmaları beklenen bu davranışı zaman zaman uyguladıkları, bu konuda bir istikrarın olmadığı anlaşılmaktadır.

Dil becerileri ve kelime bilgisinin öğretimi kapsamında okutmanlar çeşitli etkinliklerden yararlanmışlardır. Ancak bu etkinliklerin ders kitabının sunduğu etkinlikler olduğu, kitabın dışında beceri ve kelime bilgisine yönelik çok az uygulama olduğu görülmüştür. Bazı okutmanların materyal birimi tarafından gönderilen ekstra materyallerdeki etkinlikleri yaptırdığı gözlenmiştir. Ancak bu materyaller de okutmanın kendi seçimi değil birimin bütün okutmanlara gönderdiği materyallerdir. Ayrıca bir okutman kitap dışında bir materyalden alıştırma yaptırmıştır. Ancak bu da dil bilgisi

öğretimini desteklemek amacıyla yapılmış bir uygulamadır. Bazı okutmanlar ise kelime öğretiminde kitaptan bağımsız uygulamalar yapsa da öğrencilere yaptırılan etkinlikler yine kitapta sunulan etkinlikler olmuştur. Bazı okutmanlar ayrıca zaman zaman ikili ve grup şeklinde önerilen etkinlikleri tüm sınıf etkinliği olarak uygulamış, bir okutman da yaklaşan konuşma sınavına yönelik kitapta olmayan bir uygulama yapmıştır. Dolayısıyla okutmanlar çoğunlukla kitabı takip etmektedir. Alanyazında ders kitabı kullanımına ilişkin çeşitli görüşler olmakla birlikte ders kitabının nasıl kullanılması gerektiği konusunda ortak bir görüş vardır. Buna göre bir öğretici için ders kitabı uzman kişilerce ve yoğun emeklerle hazırlanmış çok iyi bir rehber olmakla birlikte, öğreticilerin ders kitabına birebir bağlı kalmaması, kendi öğrencileri için en uygun öğrenme durumlarını oluşturacak şekilde gerektiği kadar uyarlamalar yaparak kitaptan yararlanmasını önerilmektedir. Bir ders kitabı ne kadar iyi olursa olsun her öğrenci grubunun ihtiyaçları farklı olacağından tek bir kitabın bütün ihtiyaçları karşılamasının mümkün olmayacağı vurgulanmaktadır (Cabrera, 2014, s. 273; Tomlinson, 2001, s. 67). Ders kitapları öğreticilere ne öğretmeleri ve nasıl öğretmeleri gerektiğini gösteren kaynaklar olmasına karşın, öğreticilerin kitapları ne şekilde kullandıkları öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir durumdur (McGrath, 2006, s.171). Ders kitabına çok fazla bağlı kalınması ve öğreticinin ekstra materyaller kullanmaması öğrencileri pek çok açıdan sınırlandırmaktadır (Awasthi, 2006, s. 2). Alanyazının aksine bu araştırmaya katılan okutmanların çoğunun büyük oranda kitaba bağımlı olarak dersleri yürüttükleri görülmüştür. Ancak, bu durumun okutmanların belirttiği ve araştırmacının da bildiği gibi yüksekokulda okutmanlardan belirlenen ders kitabına bağlı kalmalarının istenmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınav birimince hazırlanan ortak sınavlara giriyor olmaları nedeniyle okutmanların kitabı birebir takip edip ortak bir uygulama yapmak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum Canbolat (2013, s. 68)'ın yaptığı araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada da İngilizce okutmanlarının içerik konusunda bağımsız hareket edemedikleri ve bu nedenle bu anlamda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Padamdewi (2008, s. 307) de İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin materyal ve yöntem seçimi konusunda yaratıcı olmadıklarını, kitaptan bağımsız hareket etmediklerini, öğrenci özelliklerine göre uyarlamalar yapmayıp kitabı birebir takip ettiklerini belirlemiştir. (Sheldon 1988, s. 238) da bu durumu, çoğunlukla öğreticilerin içinde buldukları koşullar, zaman kısıtlılığı, materyal hazırlamanın yoğun çaba gerektirmesi

gibi durumların yarattığı baskı kitap seçimi ve kullanımını olumsuz etkilediği şeklinde desteklemektedir.

Okutmanların derste kullanılan yöntemler kapsamında en çok İletişimsel Yöntemi ve Karma yöntemi tercih ettiği ve uygulamalarına da bu görüşlerinin yansıdığı görülmektedir. Bu durum Öztürk ve Yıldırım (2015, s. 183)'ın yaptığı bir çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenimi algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada öğretmenlerin tek bir yaklaşım ya da yönteme bağlı kalmayıp farklı yaklaşımları aynı anda benimseme eğilimde oldukları, bununla birlikte çoğunlukla dilin iletişim yoluyla öğrenileceğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da okutmanların çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanmakla birlikte daha çok iletişimsel yaklaşımları benimsediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Alanyazında da her bir sınıfın kendine özgü olduğu ve bu nedenle belirli bir sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına öğreticilerin birden çok yaklaşımı benimseyerek sınıftaki uygulamalarına yansıtılmalarının doğru olacağı vurgulanmaktadır (Alami, 2014, s. 1246). Okutmanların sınıf içi uygulamalarında en çok ikili ve grup çalışmalarına yer verdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte okutmanların yararlandıkları rol oynama, diyalog tamamlama ya da düzenleme, konu kapsamında gerçek hayata ilişkin konuşurma, grup olarak diyalog yazdırma gibi etkinliklerin de İletişimsel Yöntem kapsamına girdiği alanyazında belirtilmektedir (Demirel, 2016, ss. 51-55; Larsen-Freeman, 2000, 129-130). Ancak bu okutmanlar bu uygulamaları kitabın yönlendirmesi ile gerçekleştirmektedirler. İkili ve grup çalışmaları alanyazında da dil öğretimin olumlu yönde desteklediği vurgulanan ve yabancı dil derslerinde sıkça yararlanılması önerilen çalışmalardır. Ohta (2001'den aktaran Dobao, 2012, s. 41) bu tür çalışmalarda farklı güçlü ve zayıf yönleri olan öğrencilerin birlikte çalışarak birbirlerinin eksikliklerini tamamladıklarına ve bireysel olarak ulaşamayacakları başarı düzeylerine ulaştıklarına vurgu yapmaktadır. Raja ve Saeed (2012, ss. 155-156) ise öğrenciler için öğretmen otoritesi olmadan kendi başlarına çalıştıkları ve arkadaşlarıyla iletişim kurdukları için eğlenceli olmakla birlikte bu çalışmalarda öğretmenin çok zor ve çok önemli bir görevi olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum bu çalışmanın bulgularıyla da desteklenmektedir. Bazı okutmanların zaman zaman ders kitabında önerilen ikili ve grup çalışması etkinliklerini tüm sınıf etkinliği, öğrenci-öğretmen arasında soru cevap şeklinde uygulamayı tercih ettikleri görülmüştür. Okutmanlar bu durumun nedeninin grup çalışmalarının çok fazla zaman alması, kontrolünün zor olması ve öğrencilerin bu

tür çalışmalarında kendi aralarında anadilinde konuşmaya eğilimli olmaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum McDonough (2004, s. 210)'un yaptığı araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İkili ve grup çalışmalarının öğrenci etkileşimine olan katkısının incelendiği bu çalışmaya katılan İngilizce öğretmenleri sınıfın fiziki durumu, öğrenci sayısının çokluğu gibi nedenlerden dolayı bu tür etkinliklerin kontrolünü sağlamanın ve öğrenmeye katkısının olup olmadığını belirlemenin zor olduğunu vurgulamışlardır. Aynı katılımcılar bu tür çalışmaların öğrencileri sınavlara hazırlamakta etkili olmadığını düşünerek ders sürecinde bu tür etkinliklere ders kitabının önerdiğinden daha az miktarda yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Raja ve Saeed (2012, s. 160) yaptıkları çalışmada dil öğretici ve öğrencilerinin ikili ve grup çalışmalarının yararlı olduğuna inandıklarını, ancak öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması gibi fiziksel koşullar nedeniyle bu tür etkinlikleri uygulamanın zor olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Chen ve Hird (2006, s. 92) de bu çalışmaları yönetmenin zorluğuna işaret ederek bu tür çalışmalarda sınıfta kargaşa ortamı oluştuğunu, öğrencilerin ne yaptığını gözetmenin oldukça zor olduğunu ve öğrencilerin çoğunlukla öğretmenin beklentilerine uygun davranışları göstermediğini ifade etmektedirler. Öte yandan Storch ve Aldosari (2010, s. 355, 371) bu çalışmanın bulgularını destekler şekilde, ikili ve grup çalışmaları kapsamında öğrencilerin anadili kullanımlarının öğretmenler için sorun teşkil ettiğini ifade etmektedirler. Ayrıca yaptıkları çalışmada, dil düzeyi düşük öğrencilerden oluşan çiftlerin zor etkinlikleri yaparken anadili kullanımının daha fazla olduğunu belirlemiştir. Özdemir (2015, s. 16) ise öğrencilerin ortak bir anadilinin olduğu sınıflarda bu tür etkinliklerde anadili kullanımının kaçınılmaz olduğunu belirterek bu durumu önlemek amacıyla çeşitli stratejiler uygulanabileceğini işaret etmektedir. Bu stratejiler; yapılacak olan etkinliğin yalnızca dil bilgisini doğru kullanmak dışındaki gerçek amacını açıklamak, öğrencilerin etkinlik sürecinde ihtiyacı olabilecek kalıp ve kelimeleri önceden sunmak, öğrencilerin sürekli olarak farklı öğrencilerle eşleştirmeye çalışmak, ceza ya da ödül vermek, öğrencilerin hazırlık yapmasına izin vermek ve iyi bir şekilde gözlemlemek şeklindedir. Sonuç olarak, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kitabın yönlendirmesi ile alanyazında dil öğretimi kapsamında yararı ve önemi vurgulanan ikili çalışma etkinliklerine sıkça yer verdikleri, ancak bazı durumlarda ikili ve özellikle grup çalışmalarını uygulamaktan çeşitli nedenlere bağlı olarak çekindikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin belirli noktalara dikkat ederek bu tür çalışmaları daha kolay bir şekilde

uygulayabilecekleri düşünülmektedir. Ancak bu uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için fiziksel koşullar ve ders süresinin uygun olup olmama durumunun da önemli olduğu unutulmamalıdır.

Bu araştırma kapsamında okutmanların çoğunlukla ders kitabını temel aldığı, buna ek olarak birim tarafından gönderilen materyallere yer verdiği görülmektedir. Bu materyaller kapsamında en çok görsel ve işitsel materyaller ile çalışma kâğıtları yer almaktadır. Bu görsel ve işitsel materyaller ise çoğunlukla kitabın sunduğu videolar ve dinleme materyalleri ile birim tarafından gönderilen materyallerdir. Ders kitabı kullanımı yukarıda detaylı olarak tartışılmıştır. Alanyazında ekstra materyallerin, özellikle otantik materyallerin ders kitabının yapaylığına karşın dili gerçek durumlarda sunduğu için öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmektedir (Wang, 2015, s. 24). Resimler, fotoğraflar, gibi görsel materyaller (Mansourzadeh, 2014, s. 49) ile video gibi görsel-işitsel materyaller (Çakır, 2006, s. 67) ise motivasyon düzeyini artırmaya yardımcı olmakta ve öğrenmeyi daha anlamlı kılarak olumlu yönde etkilemektedir. Mathew ve Alidmat (2013, s. 87), dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin hepsinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yaparak, özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik olarak görsel-işitsel materyallerin kullanılmasının kaçınılmaz olduğunu ve öğretmenlerin öğrenmeyi etkili hale getirecek bu tür materyalleri öğrencilere sunmaları gerektiğini savunmaktadır. Wang (2015, s. 24) da özellikle dinleme becerisi kapsamında yazılı metin türündeki materyallerin öğrencilerin sıkılmasına neden olabileceğini, buna karşın videoların daha çeşitli bilgiler sunduğunu ve öğrencilerin konuya ya da etkinliğe daha çok odaklanmalarına yardımcı olacağını ifade etmektedir. Ayrıca bu tür materyallerin dilin kullanılacağı gerçek durumları canlı bir şekilde görerek algılamalarını, motivasyon düzeylerinin artmasını ve geleneksel yöntemlerden farklı olarak dilin kültürünü de öğrenmelerini sağlayacağını ifade etmektedir. Keene (2006, s. 222) de videoların dilin görsel, sözselsel, işitsel ve alt yazılarıyla birlikte olduğunda yazma gibi boyutlarını birlikte sunan sınıf içi etkinliklerde yararlı olabilecek materyaller olduğunu işaret etmektedir. Görsel-işitsel materyallerin dil öğrenimine katkısını araştıran Bahrani ve Sim (2012, s. 56), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bu tür materyallerin dil öğrenimini olumlu yönde etkilediği ve katılımcı öğrencilerin dil seviyelerinin yükselmesinde önemli rol oynadığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Asadi ve Berimani (2015, s. 69) de İngilizce öğrenen lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada görsel-işitsel materyaller kullanılan

gruptaki öğrencilerin kullanılmayan gruptakilere göre motivasyon ve başarı anlamında oldukça yüksek düzeyde olduklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmada da okutmanların kitabın ve birimin sunduğu görsel ve işitsel materyallerden yararlanarak alanyazında da dil öğreniminde uygulanması desteklenen bir davranışı sergiledikleri görülmektedir. Ancak bu materyaller haricinde kendi materyallerine çoğunlukla yer vermedikleri görülmektedir. Bu durumun nedeninin ise okutmanların ifadeleri doğrultusunda zaman yetersizliği olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim okutmanlar birim materyallerinin bile tamamını kullanamamakta, zaman kısıtlılığı nedeniyle bu materyaller arasından seçim yapmak durumunda kalmaktadırlar.

Okutmanların görüş ve uygulamalarına bakıldığında, kazandırılmak istenen bilgilerin öğrenilme durumunun kontrolüne yönelik çoğunlukla dersin sonunda öğrencilere anlayıp anlamadıklarını sorma ve ödev verme uygulamalarından yararlandıkları görülmektedir. Bunun yanında Çalışma Kitabı'ndaki alıştırmaları ve ders sonunda kitabın sunduğu üretime dönük etkinlikleri yaptırma uygulamalarından da yararlanmaktadırlar. Bu uygulamaların ardından ise bazı okutmanların hata yapılan noktalar üzerinde kısaca tekrar durdukları, bazılarının ise hataları anlık olarak düzeltme yoluna gittikleri görülmektedir. Kalıcılığı sağlamaya yönelik olarak ise en çok ekstra alıştırmalar yaptırma ve ödev verme uygulamalarından yararlanmaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde dil öğretiminde ders sonu etkinlikleri kapsamında öğrencilerin öğrendikleri bilgileri öğretmen kontrolü olmadan daha serbest bir şekilde kullanacakları rol oynama, metin yazma, kısa sunumlar hazırlayıp sunma, tartışma vb. üretime dönük etkinliklerin uygulanması, bu sırada öğretmenin çeşitli notlar alarak uygulama bittikten sonra hatalar ve doğru kullanımlara ilişkin dönütler vermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Harmer, 2007, ss. 66-67; Robertson ve Acklam, 2000, s. 12). Ayrıca bu aşamada ve ders sürecindeki her aşamanın sonunda bir toparlama ve özetleme yapılması, öğrencilere neler öğrendiklerinin sorulması ya da önemli noktalar üzerinde tekrar durulması ve son olarak dersin eğlenceli ve olumlu bir şekilde bitirilmesi, bu kapsamda süre yeterli ise öğrencilerin eğleneceği ya da kolayca yapabilecekleri küçük bir etkinlik yaptırılarak sınıftan olumlu duygular ve başarmış olma hissiyle ayrılmasının sağlanması da önerilen diğer uygulamalardır (Richards ve Bohlke, 2011, s. 10; Woodward, 2001, s. 65; Robertson ve Acklam, 2000, s. 12; Ur, 1991, s. 218). Bu uygulamalara ek olarak ödevler verilmesi öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamaya yardımcı bir etkinlik olarak önerilmektedir (Farrel, 2002, ss. 33-34). Ancak ödevlerin

olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin çok çeşitli görüşler olduğu ve bu konuda pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Amiryousefi, 2016; Cooper vd., 2006; Mikk, 2006; Gill ve Schlossman, 2004; Wallinger, 2000). Gill ve Schlossman (2004, s. 180), ödevlerin tartışılan bir konu olmasına karşın eğitimcilerin, öğretmenlerin ve ailelerin çoğunlukla ödev verilmesini desteklediğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte yapılan çalışmaların ödev yapma oranının ilkokula oranla yaş ilerledikçe azaldığını gösterdiğine, ancak ödevlerin ilkokuldan sonraki düzeylerde daha önemli ve yararlı olduğuna dikkat çekmektedir. Mikk (2006, s. 4) ise ödevlerin yararlı olup olmama durumlarını yaş, sınıf düzeyi, seviye, ödevin türü, ödevle ayrılan zaman gibi pek çok değişkenin etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca, ödevlerin genel anlamda başarıyı artırdığını ve öğrencilerin sorumluluk alma, özerk çalışma gibi kişisel yönlerini geliştirdiğini ancak strese neden olduğunu savunmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmada yer alan okutmanların, alanyazında öğretilen bilgilerin kontrolü ve kalıcılığının sağlanması kapsamında vurgulanan ödev verme üretime dönük etkinlikler yaptırma gibi uygulamalardan yararlanmakla birlikte, bu etkinliklerin kitaptaki her bir bölümü bitirdikten sonra yapıldığı, her bir ders gününün sonunda bu tür uygulamaların yapılmadığı görülmektedir. Haftada 10 saat olan Core Skills dersinin haftanın belirli günlerine yayılmış şekilde yapılmasından dolayı her bir ders gününde dersin son aşaması kitaptaki bir bölüm sonuna denk gelmeyebilmektedir. Dolayısıyla okutmanlar bu tür durumlarda çoğunlukla ders süresinin sonuna kitapta hangi bölüm denk geldiyse o şekilde dersi bitirmekte, kitap dışı üretime dönük etkinlikler yapmamaktadırlar. Ayrıca okutmanların ders veya ders günü sonunda çoğunlukla özetleme yapmadığı, zaman zaman konu anlatımı ve etkinlik sonlarında ya da ders sonunda öğrencilere anlayıp anlamadıklarını sordukları görülmektedir. Bu durumun da yukarıda sözü geçen ders saatlerinin dağınık olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Son olarak okutmanların dersin sonunda yapılan uygulamalarda daha dikkatli davranmasının, bu kapsamda önemli noktaları özetlemek, öğrencilere anlayıp anlamadıklarını sormak yerine öğretilen konuya ilişkin sorular sormak ya da bu amaca yönelik küçük etkinlikler yaptırmak gibi uygulamaların amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi ve bilgilerin kalıcılığı anlamında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada okutmanların derste çoğunlukla İngilizce kullanmaya dikkat ettiklerini vurguladıkları, ancak uygulamalarında bazı okutmanların yarı yarıya anadili kullandıkları belirlenmiştir. Bu okutmanlar gözlemler sonrasındaki görüşmelerde

kendilerinin Türkçe kullanımlarını gereğinden fazla bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin yazılı bir sınava girecek olmalarını göz önünde bulundurarak, seviyeleri başlangıç düzeyi olduğu için söylenenleri anladıklarından emin olmak istemelerinden ve sınav haftasına kadar tamamlamaları gereken belirli bir içerik olduğu için zaman kaygısından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Borg (2012, s. 90), kendisiyle yapılan bir görüşmede bu bulguyu destekleyen açıklamalarda bulunmuştur. Yapılan görüşmede, yaptığı çalışmalarda dil öğretmenlerinin inançları ve uygulamaları arasında farklılıklar olduğunu belirlediğini ifade etmiştir. Örneğin bir çalışmada öğretmenlerin dil sınıflarında çoğunlukla hedef dili kullanmaları gerektiğine inandıklarını ancak aynı zamanda özellikle dil bilgisi öğretiminde anadili kullanımının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğine inandıklarını belirlemiştir. Başka bir çalışmada ise bir dil öğreticisi iletişimsel etkinliklerin yararına inanmakla birlikte kısıtlı bir zamanda içeriği hızlı bir şekilde öğretmeleri gerektiğini, bu nedenle bu tür etkinliklere yer vermeyerek dil bilgisini anadili yoluyla hızlı bir şekilde öğretmeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir. Demirel (1989, s. 147) de yabancı ve Türk uyruklu İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada Türk öğretmenlerin öğretim sürecinde yabancı öğretmenlere kıyasla özellikle kelime öğretiminde daha çok anadilinden yararlandıklarını belirlemiştir. Bu durumun ise öğretmenlerin alansal esikliklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Brown (2009, s. 54) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf içinde çoğunlukla hedef dilin kullanılması gerektiğini ancak öğrencilerin bu görüşe katılmadığını belirlemiştir.

Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Moghadan vd., (2012, ss. 2221-2224) de Malezya'da bir üniversitede İngilizce dersini yürüten öğretmenlerin çoğunlukla İngilizce kullandıklarını ancak öğrencilerin İngilizce düzeylerinin düşük olması nedeniyle anlamayı kolaylaştırmak için zaman zaman ana dilinden yararlandıklarını ve bu durumun öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin, bilgileri doğru anladıklarından emin olma, anlaşılmayan durumlarda daha fazla bilgi isteme ve sosyal iletişim durumlarında, öğretmenlerin ise bilgilere açıklık kazandırma amacıyla ve gerekli gördükleri zaman çeviri yapma şeklinde anadilinden yararlandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Sali (2014, ss. 311, 315-316) Türkiye'de yaptığı benzer bir çalışmada, öğretmenlerin ders içeriğini aktarırken, sınıf yönetimi kapsamında ve sosyal iletişimde zaman zaman ana dilinden yararlandıklarını belirlemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin hedef dil ve ana dili kullanımına ilişkin olarak bir ölçüt belirlemediklerini ve gerekli gördükleri durumda ana dilden yararlanmakta bir sakınca

görmediklerini, aksine zaman zaman ana dili kullanmanın öğrenmeyi hızlandırdığını ve kolaylaştırdığını düşündüklerini belirlemiştir. Kang (2013, s. 160) ise Kore’de bir ortaokulda İngilizce öğreten iki öğretici ile sınıf disiplini sağlarken kullandıkları dile ilişkin yaptığı araştırmada, öğretmenlerden İngilizce yeterlik düzeyi yüksek olanın sınıf yönetimi ve disiplin kapsamında daha çok hedef dili kullandığını, yeterlik düzeyi düşük olanın ise daha çok ana dilinden yararlandığını belirlemiştir. Araştırmada ayrıca İngilizce’yi daha çok kullanan öğreticinin geçmiş öğreticilik ve öğrencilik deneyimleri doğrultusunda yabancı dil derslerinde hedef dilden mümkün olduğunca çok yararlanmanın gerekliliğine inandığı, diğer öğreticinin ise yine geçmiş deneyimleri, İngilizce yeterlik düzeyinin düşük olması ve sınıfta otorite sağlamak konusunda ana dili kullanmanın daha etkili olduğuna inanmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Nation (2003, ss. 2-5) bu konuya ilişkin olarak, öğrenciler için zor olabilecek etkinlikler öncesinde hazırlık amaçlı olarak ana dilde tartışmalarının ve kelime anlamı öğretiminde daha anlaşılır olması için ana dili kullanmanın yararlı olduğunu, ancak sınıf yönetimi konusunda hedef dili kullanmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu uygulamanın öğrencilerin hedef dili anlamlı bir bağlamda duymaları açısından yararlı olacağını ifade etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak dil konusunda farklı görüşler olmasına karşın, yaygın görüş mümkün olan en üst düzeyde hedef dili kullanmak şeklindedir. Bu görüş hedef dilin yalnızca amaç değil ayrıca sınıfta iletişim aracı olarak da kullanılması gerekliliğini savunan İletişimsel Yöntem’in ortaya çıkmasıyla birlikte yaygınlaşmıştır (Chambers, 1991, s. 27). İletişimsel Yöntem’de ana dili makul düzeyde kullanılabilirken, hem konuların öğretimi ve etkinliklerin uygulanması, hem de sınıf yönetimi ve iletişim için hedef dilin kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Larsen-Freeman, 2000, s. 132). Chambers (1991, s. 31) da öğrencilerin hedef dile maruz kalabileceği temel kaynağın öğretici olması nedeniyle hedef dil kullanımının önemine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte, başlangıç aşamasında yalnızca hedef dil kullanımının zor olacağına işaret etmekte ve sınıfta gerekli görülen iletişim kalıpları öğrencilere öğretilerek ve aşamalı bir şekilde bu dil genişletilip ana dili kullanımı azaltılarak sınıfta hedef dilin iletişim dili olarak kullanılmasının sağlanabileceğini ifade etmektedir. Sonuç olarak bu araştırmaya katılan okutmanların çoğunun hedef dilin kullanımına ilişkin inançları ile uygulamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Okutmanların bazı durumlarda öğrencilerin söylenenleri anlaması için çeşitli yolları

denemekle birlikte bazı durumlarda doğrudan anadilinden yararlandıkları, bu durumun ise zaman kaygısı, gözlemlenen derslerin yılın ilk döneminde olmasından dolayı öğrencilerin dil seviyelerinin düşük olması gibi çeşitli nedenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Okutmanlar iletişime dayalı bir sınıf ortamı oluşturarak derse katılımı artırmaya çalıştıklarını ve öğrencileri derse güdüleme adına mizah öğelerinden yararlanma, sohbet etme, yapıcı dönütler verme, konuşmaya teşvik etme gibi çeşitli yollara başvurduklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde de okutmanların çoğunun bu tür uygulamalara yer verdiği, bu tür davranışların kimi zaman ders konusundan kopmalara neden olsa da çoğunlukla okutmanların düşündüğü gibi öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağladığı ve derse katılımı olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Bu durum Cihan ve Yıldırım (2014, s. 1040)'ın yaptıkları çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada yabancı dil okutmanlarının rahat ve iletişime dayalı bir sınıf ortamı oluşturmak adına bu tür uygulamalardan yararlandıklarını ve bu durumun derse katılımı olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Bu araştırmaya katılan okutmanların bir kısmı öğrencilerle iyi bir iletişim kurma ve öğrencileri güdüleme anlamında kendilerini güçlü bulduklarını da ifade etmişlerdir. Alanyazında da bir dil öğreticisinin öğrencilerle iyi iletişim kurması, olumsuz duygu ve düşünceleri ortadan kaldırarak güvenli ve rahat bir sınıf ortamı oluşturması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, bu durumun iletişime ilişkin sorunları ortadan kaldırmaya yardımcı olarak öğrencilerin kendilerine güvenini, derse katılımını ve konuşma isteklerini artırdığı ifade edilmektedir (Dinçer vd., 2012, s. 101; Petkute, 2010, s. 80). Senior (2006, ss. 108-101) da olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak adına öğrencilerin; mizah öğelerinden yararlanma, öğrencilerle kendi hayatları, ders içeriği gibi ilgilerini çekebilecek konularda konuşmalar yapma gibi yollarla iyi bir iletişim oluşturulabileceğini belirtmektedir. Bu şekilde bir yaklaşımla öğrencilere öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilecekleri ve öğrencilerin her zaman onlara yardım etmeye hazır oldukları fikrini benimsetmenin mümkün olacağı alanyazında vurgulanmaktadır. Bu düşünceleri benimseyen öğrencilerinse sınıfta kendilerini daha rahat hissedecekleri ve hata yapmaktan korkmayarak daha cesaretli davranacakları savunulmakta, bir dersin başarılı olabilmesi için, öğretici ve öğrenciler arasında saygı ve güvene dayalı bir ilişki olmasının önemine dikkat çekilmektedir (Allison ve Halliwell, 2002'den aktaran Dörnyei ve Ushioda, 2011, ss. 109-110). Benzer şekilde Richards ve Bohlke (2011, s. 15) de olumlu bir sınıf ortamında kendilerine insan olarak değer

verildiğini hisseden öğrencilerin, bu şekilde hissetmeyenlere göre daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Wright (2005'den aktaran Richards ve Bohlke, 2011, s. 7), sınıf yönetimi kavramının hem fiziksel hem de sosyal boyutları kapsadığını ve ancak bu tür bir sınıf yönetimiyle öğrenmeyi destekleyecek bir ortam oluşturulabileceğini ifade etmektedir. Arıkan vd., (2008, ss. 48-49) de yaptıkları araştırmada bu görüşleri destekler şekilde, öğrencilerin bir yabancı dil öğretmeninde olması gereken en önemli özellikler arasında cana yakın olmak, mizah anlayışına sahip olmak, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesini sağlamak gibi özelliklerden söz ettiklerini belirlemişlerdir. Sonuç olarak bu araştırmaya katılan okutmanların çoğunun alanyazında dil öğrencilerinde olması beklenen bir yeterlik olan öğrencilerle iyi iletişim kurma ve rahat bir sınıf ortamı oluşturmaya yönelik davranışlarda buldukları görülmektedir.

Bu çalışmaya katılan okutmanlar öğrencilerin genel olarak İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarının düşük olduğunu düşünmektedirler. Alanyazında da yabancı dil öğreniminde motivasyon konusu karmaşık bir konu olarak değerlendirilmekte ve dil öğrenenlerin bu süreçte çok fazla sorun yaşadığı ve genellikle motivasyon düşüklüğü sorunuyla karşılaştığı vurgulanmaktadır (Kaboody, 2013, s. 45). Okutmanlar özellikle sabah ve akşam saatlerindeki derslerde onları güdülemenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu Bağçeci ve Cinkara (2009, s. 18)'nin yaptığı bir araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Üniversite hazırlık öğrencileri ile yapılan bu araştırmada ikinci öğretim öğrencilerinin akşam saatlerinde ders görmelerinin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini ve motivasyon düzeylerini düşürdüğünü düşündükleri belirlenmiştir. Okutmanlardan bazıları bu soruna ilişkin olarak sabah saatlerinde öğrencileri canlandırmaya yönelik etkinliklerle derse başlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı okutmanların ise özellikle akşam saatlerindeki bazı derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonları düştüğü zaman ders içeriğini tamamlamak konusunda esnek davrandıkları görülmüştür. Okutmanlar yukarıda sözü geçen uygulamalara ek olarak ayrıca ders sürecinde motivasyon düzeyinin düşmesi durumunda etkinliklere ilişkin düzenlemeler yaptıklarını, yapıcı dönütler verme ve teşvik edici bir dil kullanmanın yanı sıra bazı okutmanlar sert bir dil kullanarak ve ceza vererek, bazıları da konuya ara vererek ve hareket içeren etkinlikler yoluyla motivasyon düzeyini yükseltmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Dörnyei ve Ushioda (2011, s. 118) bu konuya ilişkin olarak öğrencilerin ders sürecinde amaçtan uzaklaşmaları, yapılan

etkinlikten sıkılmaları ve dikkatlerini dağıtacak şeylere yönelmeleri gibi durumlarda motivasyonlarının düşebileceğini ve bu gibi durumların oluşmaması adına sürekli olarak motivasyon stratejilerinden yararlanmak gerektiğini ifade etmektedir. Bu stratejiler arasında öğrenmeyi öğrenciler için eğlenceli hale getirmek, belirgin hedefler koymak, etkinlikleri sunarken güdüleyici olmak, işbirliğini teşvik etmek gibi uygulamalar yer almaktadır. Alanyazında yabancı dil öğretiminde motivasyon konusuna ilişkin çeşitli görüşler olmakla birlikte, motivasyonun başarıyı belirleyen en önemli etmenlerden olduğunu vurgulanmaktadır (Demirel, 2016, s. 32; Dörnyei ve Csizer, 1998, s. 215). Motivasyonun önemine dikkat çeken Dörnyei ve Csizer (1998, s. 215), dil öğrenenlerin genel olarak motivasyonunu artırmak amacıyla uygulanabilecek stratejileri 10 madde şeklinde belirlemişlerdir. Bu maddeler; öğreticinin kendi davranışlarıyla örnek olması, rahat bir sınıf ortamı oluşturulması, öğrencilere yapmaları beklenenlerin net bir şekilde açıklanması, öğrencilerle iyi bir iletişim kurulması, öğrencilerin dil anlamında kendilerine güvenlerinin sağlanması, derslerin ilgi çekici hale getirilmesi, öğrencilerde özerkliğin teşvik edilmesi, öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesi, öğrencilerin hedefe yoğunlaşmasının sağlanması, hedef dilin kültürünün öğretilmesidir. Williams ve Burden (1997'den aktaran Kaboody, 2013, s. 48) ise dil öğrencilerinin motivasyon düzeylerini, öğretmenler ile iletişimleri kapsamında öğrenme deneyimleri, ödül, ceza, teşvik, dönüt gibi etmenlerin etkileyebileceğini ifade etmektedir. Sonuç olarak alanyazında motivasyona ilişkin yapılan çeşitli açıklamalar ışığında dil öğreniminde motivasyonla ilişkili olabilecek öğreticiye ilişkin etmenler; öğretim materyalleri ve yöntemler, kişilik özellikleri ve öğrenci ile iletişim durumu olarak sıralanabilir (Kaboody, 2013, s. 48).

Cheung (2001, ss. 56, 57), öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilişkili olmadığını ya da kendilerine yarar sağlamayacağını düşündükleri zaman dil öğrenimine yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu, onları güdülemek adına popüler kültüre ait filmler, şarkılar bilgisayar oyunları vb. öğelerden İngilizce derslerinde motivasyonu artırmak adına yararlanılabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, özellikle genç neslin ilgi alanına giren bu tür öğelerin İngilizce öğretiminde hedef dil ve gerçek yaşam arasında bir köprü kurmak adına etkili araçlar olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmaya katılan okutmanlardan bazıları zaman zaman hedef dilde filmler, videolar ve şarkı klipleri izlettiklerini, şarkılar dinlettiklerini belirtmişlerdir. Gözlem sürecinde de okutmanlardan birinin aynı sınıfta ardı ardına altı saat dersi olduğu gün ders saatlerinin birinde İngilizce olarak film izlettiği görülmüştür. Bu durum aynı dersin altı saat devam etmesi nedeniyle

okutmanın öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının düştüğünü düşünmesinden kaynaklanan bir uygulama olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dil öğretiminde motivasyon konusu üzerine üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada Heidari-Shahreza (2014, s. 14), dil yapılarından çok anlam üzerine odaklanılan derslerde öğrencilerin daha çok güdülendiklerini, katılım konusunda daha istekli olduklarını belirlemiştir. Bu durum bu çalışma açısından yorumlandığında, okutmanların kullandığı ders kitabının öğretilmek istenen yapıları doğrudan değil anlamlı durumlar içerisinde sunduğu, dolayısıyla okutmanların da kitabı birebir takip etmeleri nedeniyle genel olarak anlam odaklı bir uygulama ile dersi yürüttükleri söylenebilir. Ayrıca araştırmanın kapsamına alınan Core Skills dersinin de beceri temelli bir ders olması nedeniyle, dil yapılarının daha çok dört dil becerisi çerçevesinde iletişimsel bağlamlarda sunulduğu görülmektedir.

Bazı okutmanlar ise öğrencilerin beceri derslerini yeterince önemsemedikleri için bu derslerde motivasyon düşüklüğü yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilere uygulanan yazılı sınavların daha çok kelime ve dilbilgisi ağırlıklı olması ve bu sınavların toplam notlarına olan katkısının konuşma sınavlarından daha fazla olması olduğu düşünülebilir. Bu durum Nishino (2008, s. 42)'nin yaptığı çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. İngilizce öğreticilerinin CLT hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelendiği bu çalışmada, öğreticilerin iletişimsel uygulamalar yapmak istediklerini ancak sınavların kapsamı itibarıyla dilbilgisi ve kelime bilgisinin konuşma ve dinleme becerilerinden daha önemli olduğunu düşündüklerini, bu nedenle uygulamalarını buna göre düzenlediklerini vurgulamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde dil öğrenimi kapsamında öğrenci motivasyonunun başarıyı etkileyen temel etmenlerden biri olduğu ve bu nedenle motivasyonu artırmak adına öğreticilerin büyük bir sorumluluğa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda çeşitli araştırmacılarca önerilen uygulamaların bu araştırmaya katılan okutmanların görüş ve uygulamalarıyla bazı noktalarda benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Buna karşın bazı okutmanların öğrencilerin motivasyon ve beraberinde başarı düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmesi ilgi çekicidir. Bu durum her bir okutmanın sözü geçen uygulamalardan yalnızca bir ya da ikisinden yararlanıyor olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, öğreticilerin İngilizce öğrenmenin önemini öğrencilerce anlaşılmasının ve dersin öğretimi, etkinlikler, materyaller vb. konularda öğrencilerin ilgi ve zevkleri doğrultusunda düzenlemeler yapılması ve öğrencilerin kendilerinden beklenenleri tam

olarak anlamalarının ağlanması konularına değinmedikleri görülmektedir. Bu boyutlara daha çok önem verilmesinin sorunun çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmaya katılan okutmanların çoğunluğu derse ilişkin kararlarında ğrenci özelliklerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda ise en çok öğrencilerin dil seviyeleri, ilgi ve beklentileri ve sınıf dinamiği dikkate alınmaktadır. Çeşitli kurumlarca belirlenen ğreticilerde olması beklenen yeterlikler arasında da öğrenme-öğretme sürecinde ğrenci özelliklerini dikkate alma yer almaktadır. Alanyazında da dil öğreticilerinin öğrencileri tanıyıp onların ilgi ve ihtiyaçları, seviyeleri, deneyimleri, sınıfın genel özellikleri vb. etmenleri dikkate alarak ğretim yöntem, teknik, stajeri, materyal vb. seçimlerini yapması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Eragamreddy, 2013, s. 131; Farrel, 2002, s. 27; Robertson ve Acklam, 2000, s. 2). Dolayısıyla okutmanların görüşleri alanyazında belirtilen görüşlerle örtüşmektedir. Bu görüşleri uygulamaya dönüştürmek konusunda ise okutmanların ders kitabının ve birim materyallerinin dışına çok fazla çıkma şanslarının olmaması nedeniyle görüş bildirmek güçtür. Ancak bazı okutmanların nadiren de olsa kitabın sunduğu bazı uygulamalarda ufak değişiklikler yapmaları sınıf ve ğrenci özelliklerini dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmaya katılan okutmanların kendilerini en çok güçlü buldukları yönler alan bilgisayarlı ğretimi kapsamında okuma ve yazma becerilerinin öğretimidir. Bazı okutmanlar ayrıca öğrencilerle iyi iletişim kurma, ğrenci özelliklerini dikkate alma ve güdüleme anlamında kendilerini güçlü bulmaktadırlar. Öte yandan okutmanların çoğunluğu alan bilgisayarlı ğretimi kapsamında dinleme ve konuşma becerilerinin ğretiminde kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Alan bilgisi kapsamında alandaki gelişmeleri takip etme de bu anlamda ne çıkan bir diğer görüştür. Bazı okutmanlar ise teknoloji kullanımı konusunda gelişmeye ihtiyaç duymaktadırlar. ınar (2010, ss. 79-102) yabancı dil ğretmen adayları ile öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarını belirlemek üzere yaptığı çalışmada, bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun güdüleme ve ğrenci özelliklerini dikkate alarak seçimler ve uygulamalar yapma konularında kendilerini güçlü bulduklarını belirlemiştir. Öğretmen adayları ayrıca bu çalışmadan farklı olarak dört becerinin tamamının ğretiminde kendilerini yeterli bulmuşlardır. şallı- opur (2008, s. 128) da İngilizce ğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini öğrencilerle iletişim kurma konusunda yeterli

buldukları bulgusuna ulaşıtır. Ancak aynı çalışmada bu çalışmadakinden farklı olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda yeterli olduklarını düşündüklerini belirlemiştir. Külekçi (2012, s. 799) ve Tandiroğlu (2008, s. 84) ise yaptıkları çalışmalarda bu çalışmaya benzer şekilde yabancı dil öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini daha çok geliştirmek istediklerini belirlemiştir. Çelik (2011, ss. 83-84) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin kendilerini en çok dil becerilerinin öğretimi ve ölçme alanlarında yeterli bulduklarını, mesleki anlamda kendilerini geliştirme konusunda ise bu çalışmaya benzer olarak diğer alanlara kıyasla daha az yeterli bulduklarını belirlemiştir. Canbolat (2013, s. 61) da İngilizce okutmanları ile yaptığı çalışmada benzer şekilde dil öğreticilerinin profesyonellik kapsamında kendilerini mesleki boyutta geliştirmek konusunda nispeten daha az yeterli buldukları bulgusuna ulaşmıştır. Ünal (2010, ss. 60-66) İngilizce okutmanları ile yaptığı çalışmada becerilerin öğretimi, teknoloji kullanımı, öğrencilerle iletişim ve mesleki gelişim alanlarında okutmanların gelişime ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Sonuç olarak öğreticilerin yeterlik algılarının farklı kurumlarda yapılan araştırmalarda farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak yapılan araştırmalarda öğreticilerin kendilerini geliştirmek istedikleri alanlar kapsamında mesleki gelişim ve öğretimde teknoloji kullanımı alanlarının öne çıktığı görülmektedir. Mesleki gelişim konusundaki durumun nedeninin mesleki gelişimin kurumlarca ve öğreticilerce yeteri kadar önemsenmemesi ya da bu tür etkinliklerin düzenlenmesinin çeşitli açılardan zor bir süreç olması olduğu düşünülebilir. Teknoloji kullanımı konusunu ise teknolojinin sürekli olarak gelişmesi ve eğitim-öğretimde de kendine çeşitli şekillerde yer bulmaya başlamasından dolayı öğreticilerin bu hıza yetişmek için sürekli olarak kendilerini geliştirmek istemeleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki alanda sunulmuştur.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Okutmanlar özellikle dersin girişinde dikkati çekme ve güdüleme kapsamında yalnızca belirli uygulamaları yaptıkları, zaman zaman ise hiç yapmadıkları,

ayrıca amaçlar konusunda detaylı bilgilendirme yapmadıkları belirlenmiştir. Dersin sonunda ise konuların anlaşılma durumunun değerlendirilmesine yönelik kitabın sunduğu etkinliklerin dışına çıkılmadığı, bu etkinliklerin ise her dersin ya da ders gününün sonunda yapılmadığı, özetleme gibi uygulamalara yer verilmediği görülmüştür. Dolayısıyla bu tür giriş ve sonuç etkinlikleri konusunda çeşitliliğe gidilmesi gerekmektedir. Ayrıca okutmanlar öğrencilerin genel anlamda isteksiz olduğunu düşünmektedir ve bu bağlamda derse karşı güdüleme uygulamalarının da çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bu bulgular doğrultusunda kurum da okutmanların gereksinimlerine yönelik mesleki gelişim etkinlikleri düzenleyebilir.

- Bu araştırma ile katılımcı okutmanların kendilerini dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi, alandaki gelişmeleri takip etme, teknoloji kullanımı gibi alanlarda geliştirmeye gereksinim duydukları belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak kurumda okutmanların tamamı ile yapılacak gereksinim belirleme çalışmaları doğrultusunda belirleyeceği alanlar kapsamında mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenebilir.
- Okutmanlar çoğunlukla ders kitabına bağlı olarak dersleri yürütmekte ve bazı okutmanlar öğretim sürecinde özgür hareket edemediğini düşünmektedir. Bu durum öğretimde verimin düşmesine neden olabilir. Bu kapsamda kurumun kitap kullanımı konusunda aldığı kararları gözden geçirmesi ve okutmanlara hareket alanı sağlaması öğretimde verimi artırabilir.
- Okutmanlar dersin öğretim sürecinde çoğunlukla ekstra materyal kullanmamaktadır. Her bir öğrenci grubunun kendine özgü özellikleri olduğu, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının farklılaşabileceği düşünülerek materyal kullanımında çeşitlilik sağlanması öğretimin etkililiğini artırabilir. Ancak bu durum zaman kullanımı konusunda sorunlara neden olabileceğinden kurum ders süresi konusunda esneklik sağlayacak ve ekstra uygulamalara olanak sağlayacak düzenlemeler yapabilir.

4.3.2. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırma Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda beceri ağırlıklı Core Skills dersini yürütmekte olan okutmanlar ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla benzer araştırmalar farklı kurumlarda benzer ya da farklı araştırma

desenleriyle yapılarak İngilizce okutmanlarının öğretimsel yeterlik algıları ve uygulamaları incelenebilir.

- Bu araştırmada okutmanların öğretimsel boyuttaki yeterlikleri değerlendirilmiştir. Okutmanlar ile yabancı dil öğretiminin farklı boyutları (alan bilgisi, ölçme ve değerlendirme) kapsamındaki öğretici algılarını ve uygulamalarına yansımalarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretici yeterliklerini belirlemenin yanında öğreticilerin sahip oldukları yeterlikler ile öğrencilerin öğrenmesi ya da başarı düzeyi arasındaki ilişkinin inceleneceği çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmadan elde edilen bulgulara paralel olarak mesleki gelişim etkinliklerinin planlandığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akıl, E. (2010). *Students' perceptions of effective teachers' behavior*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Alami, S. E. A. (2014). Promoting communicative competence within EFL Contexts: a UAE case study. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (6), 1245-1255. <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol05/06/04.pdf> (Erişim tarihi: 11.08.2015).
- Amiryousefi, M. (2016). Homework: voices from EFL teachers and learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(2), 35-54. [http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/1602%20\(3\)_0.pdf](http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/1602%20(3)_0.pdf) (Erişim tarihi: 08.04.2017)
- Arıkan, A., Taşer, D. and Saraç-Süzer, H. S. (2008). The effective English language teacher from the perspective of Turkish preparatory school students. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 42-51. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506217.pdf> (Erişim tarihi: 01.04.2014).
- Asadi, F. and Berimani, S. (2015). The effect of audio-visual materials on Iranian second grade high school students' language achievement. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(2), 69-75. <http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.ijll.20150302.15.pdf> (Erişim tarihi: 02.04.2017)
- Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development. (1992). *Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms: a report of a regional study group meeting on teacher education*. Thailand: UNESCO. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365671.pdf> (Erişim tarihi: 30.08.2014).
- Awasthi, J. R. (2006). Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA*, 11(1-2), 1-10. <http://www.nelta.org.np/uploads/images/files/Nelta%20Journal/2006.pdf#page=7> (Erişim tarihi: 01.04.2017)

- Bağçeci, B. ve Cinkara, E. (2009). İngilizce hazırlık eğitimi alan ikinci öğretim öğrencilerinin karşılaştıkları problemler (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 7(2), 18-22. <http://web.firat.edu.tr/daum/default.asp?id=94> (Erişim adresi: 31.04.2017)
- Bahrani, T. ve Sim, T. S. (2012). Audiovisual news, cartoons and films as sources of authentic language input and language proficiency enhancement. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 56-64. <http://www.tojet.net/articles/v11i4/1145.pdf> (Erişim tarihi: 02.04.2017)
- Bell, T. R. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.574&rep=rep1&type=pdf> (Erişim tarihi: 30.05.2014).
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4. Baskı). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Blaxter, L. C., Hughes, M. ve Tight, M. (2010). *How to research*. (3. Baskı). Berkshire: Open University Press.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (5. baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, S. (2012). Teacher cognition and language teacher education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language and Literature*, 5(2), 88-94. <http://media.dropr.com/pdf/JwkHA8KH81fldocaQBVQShe5ALxTHDKg.pdf> (Erişim tarihi: 22.11.2016).
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-136. https://www.researchgate.net/profile/Hezi_Brosh/publication/228057240_Perceived_Characteristics_of_the_Effective_Language_Teacher/links/577b9dbd08ae213761caa8b4.pdf (Erişim tarihi: 03.07.2014).

- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: a comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(9), 46-60. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x/epdf> (Erişim tarihi: 30.05.2014).
- Cabrera, M. P. M. (2014). Textbook use training in EFL teacher education. *Utrecht Studies in Language & Communication*, 27, 267-286. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=9e7877ad-1fbb-4482-8f82-5a9ed7eb2f2f%40sessionmgr104&vid=0&hid=127> (Erişim tarihi: 17.08.2015)
- Canbolat, N. (2013). *Investigating ELT instructors' perceived competencies: challenges and suggestions*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, 4, 27-31. <http://leicestercitylanguages.typepad.com/files/promoting-use-of-the-tl-in-the-classroom.pdf> (Erişim tarihi: 28.04.2017)
- Chen, R. ve Hird, B. (2006). Group work in the EFL classroom in China: a closer look. *Regional Language Centre Journal*, 37(1), 91-103. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0033688206063476> (Erişim tarihi: 07.04.2017)
- Cheung, C. K. (2001). The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong. *ELT Journal*, 55 (1), 55-61. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/55/1/55.full.pdf+html?sid=6cb314b7-3ff9-4f9d-a001-> (Erişim tarihi: 27.11.2016)
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* içinde (139-164). Thousand Oaks: Sage Publications. https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_5382_class_materials/Ethics-and-politics-in-qualitative-research.pdf (Erişim tarihi: 03.08.2016)

- Cihan, T. ve Yıldırım, A. (2014). Sosyal etkileşime ilişkin okutman algıları ve yabancı dil sınıflarında uygulamaya yansımaları. *Elementary Education Online*, 13(3), 1033-1048. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2160/1983> (Erişim tarihi: 02.07.2016).
- Cooper, H., Robinson, J. C. ve Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543076001001> (Erişim tarihi: 08.04.2017)
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press. www.coe.int/lang-CEFR (Erişim tarihi: 07.06.2014)
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). (Çev: M. Bütüm ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (İkinci Baskı.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67-72. <http://www.tojet.net/articles/v5i4/549.pdf> (Erişim tarihi: 02.04.2017)
- Çelik, H. (2011). *Teacher portfolio: effects and implications for English language teachers' competencies and professional development*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çınar, S. (2010). *Yabancı dil öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 5-26.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1464-published.pdf>
(Erişim tarihi: 05.08.2015).
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinçer, A., Yeşilyurt, S., ve Göksu, A. (2012). Promoting student accuracy and fluency in foreign language classroom: a closer look at English speaking classrooms. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 97-108.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/67925> (Erişim tarihi: 30.05.2014).
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 4058.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S106037431100066X> (Erişim tarihi: 07.04.2017)
- Doghonadze, N. (2016). The state of school and university teacher self-development in Georgia. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 104-113. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105141.pdf> (Erişim tarihi: 04.12.2016)
- Dörnyei, Z. ve Csizer, K. (1998). The commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-csizer-ltr.pdf> (Erişim tarihi: 28.04.2017)
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (İkinci Baskı.). Harlow: Pearson&Longman.
- Dumlupınar Üniversitesi (2012). *Dumlupınar Üniversitesi yabancı dil hazırlık eğitim öğretim ve sınav yönetmeliği*. <http://ydyo.dpu.edu.tr/> (Erişim tarihi: 27.05.2014)
- Dumlupınar Üniversitesi (2016). *Dumlupınar Üniversitesi kurum içi değerlendirme raporu*. <http://rapor.dpu.edu.tr/> (Erişim tarihi: 03.08.2016)

- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 1(2), 124-145. http://www.academia.edu/4481527/Teaching_Creative_Thinking_Skills_by_Dr._Nagamurali_Eragamreddy_Libya (Erişim tarihi: 07.04.2017)
- Estalkhbijari, Z. P. (2012). The Effects of warm-up tasks on the Iranian EFL students' writing ability. *International Education Studies*, 5(2), 190-203. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066752.pdf> (Erişim tarihi: 11.08.2015)
- European Comission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. <http://www.ateel.org/> (Erişim tarihi: 02.07.2014)
- Farrel, T. S. C. (2002). Lesson planning. J. C. Richards ve W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* içinde (s. 30-39). Cambridge: Cambridge University Press. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Foster, M. (1994). The power to know one thing is never the power to know all things: Methodological notes on two studies of black American teachers. A. Gitlin (Ed.), *Power and Method: Political Activism and Educational Research*, içinde (129-146). New York, London: Routledge. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376011.pdf> (Erişim tarihi: 29.07.2016)
- Gill, B. P. ve Schlossman, S. L. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory Into Practice*, 43(3), 174-181. <http://www.history.cmu.edu/docs/schlossman/Villiain-or-Savior.pdf> (Erişim tarihi: 08.04.2017).
- Glesne, C. (2011). *Nitel araştırmaya giriş* (Dördüncü Baskı). (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guntermann, G. (1992). Developing tomorrow's teachers of world languages. *ERIC Digest*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350880.pdf> (Erişim tarihi: 02.09.2014)
- Güçlü, N. ve Cantekin, Ö. F. (2012). How competent are we as English teachers? English teachers' perception as to their professional competencies. *IBB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 8(3), 71-84

- http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=208054_0830ff9fe0248ff8a61be39fceebc721& (Erişim tarihi: 10.04.2017).
- Güler, Z. B. (2010). *Students' and teachers' perception of effective foreign language teaching*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 120-127. <http://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/24660> (Erişim tarihi: 30.05.2014)
- Gürbüz, N. (2012). What makes a language teacher competent?: a case study on pre-service English language teachers' reflections. *EKEV Akademi Dergisi*, 16(52), 219-230. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=863f7792-337b-4326-a995-1c309e1f9e94%40sessionmgr120&vid=1&hid=127> (Erişim tarihi: 10.04.2017)
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (Dördüncü Baskı). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Heidari-Shahreza, M. A. (2014). The effect of content-based language instruction on EFL learners' attention, engagement, volunteering and verbal interaction. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 31, 14-21. www.ilshs.pl (Erişim tarihi: 11.08.2015)
- Herrmann, A. W. (1989). The participant observer as "insider": researching your own classroom. *ERIC Digest*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303835.pdf> (Erişim tarihi: 29.07.2016)
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/62/62> (Erişim tarihi: 30.05.2014).
- Joshi, M(2006). Diversity in lecture-delivery. *Journal of NELTA*, 11 (1-2), 1-151. <http://www.nelta.org.np/uploads/images/files/Nelta%20Journal/2006.pdf#page=100> (Erişim tarihi: 27.11.2016)

- Kaboody, M., A. (2013). Second language motivation; the role of teachers in learners' motivation. *Journal of Academic and Applied Studies*, 3(4), 45-54. <http://www.academians.org/Media/Default/Articles/April2013/April2013-4.pdf> (Erişim tarihi: 28.04.2017)
- Kachru, B. B. (1991). World Englishes and applied linguistics. *ERIC Document Reproduction Service ED347805*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347805.pdf> (Erişim tarihi: 19.07.2014)
- Kang, D. (2013). EFL teachers' language use for classroom discipline: a look at complex interplay of variables. *System*, 41, 149-163. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X13000031> (Erişim tarihi: 28.04.2017)
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Keene, M. D. (2006). Viewing video and DVD in the EFL classroom. *Bunkyo Gakuin University Journal*, 8(1), 217-234. http://www.en62.my1.ru/Using_Video_in_EFL.pdf (Erişim tarihi: 02.04.2017)
- Külekcı, G. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki yeterlik açısından kendilerini geliştirme isteklerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 793-806. http://www.kefdergi.com/pdf/20_3/20_3_5.pdf (Erişim tarihi: 06.04.2017)
- Kvale, S. (2002). The social construction of validity. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.) *The Qualitative Inquiry Reader* (299-325). Thousand Oaks: Sage Publications. <http://elibrary.wats.edu.ng/bitstream/handle/123456789/11334/Kvale%20Social%20Construction%20of%20Validity.pdf?sequence=1> (Erişim tarihi: 30.07.2016)
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (İkinci Baskı). Oxford: Oxford University Press.

- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. ve Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A data Collector's Guide*. North Carolina: Family Health International.
- Mansourzadeh, N. (2014). A comparative study of teaching vocabulary through pictures and audio-visual aids to young Iranian EFL learners. *Journal of Elementary Education*, 24(1), 47-59. http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/3_Nurullah%20Mansourzadeh_24_1_2014.pdf (Erişim tarihi: 02.04.2017)
- Mathew, N. G. ve Alidmat, A. O. H. (2013). A study on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom: implications for effective instruction. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 86-92. <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/viewFile/2737/1607> (Erişim tarihi: 02.04.2017)
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai context. *System*, 32(2), 207-224. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X04000223> (Erişim tarihi: 11.08.2015)
- McGrath, I. (2006). Teachers' and learners' images of coursebooks. *ELT Journal*, 60(2), 171-180. <http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/eLearningResearchs/teachersLearners.pdf> (Erişim tarihi: 01.04.2017).
- Mikk, J. (2006). Students' homework and TIMSS 2003 mathematics results. *Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives Uluslararası Konferansı*'nda sunulan bildiri. Tartu, Estonya. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491866.pdf> (Erişim tarihi: 08.04.2017)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Öğretmen genel yeterlikleri çalışması mevcut durum tespit raporu*. <http://otmg.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 16.07.2014)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html> (Erişim tarihi: 05.08.2015).

- Moghadam, S. H., Samad, A. A. ve Shahraki, E. E. (2012). Code switching as a medium of instruction in an EFL classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2219-2225.
<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/11/01.pdf> (Erişim tarihi: 26.04.2017)
- Na, Z.(2015). Appreciation of the present moment: A new model of warm-up activities in English listening classes. *International Journal of Liberal Art and Social Science*, 3(4), 10-15.
<http://www.ijlass.org/data/frontImages/gallery/Vol. 3 No. 4/2. 10-15.pdf> (Erişim tarihi: 11.08.2015)
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*. http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf (Erişim tarihi: 28.04.2017)
- National Board for Professional Teaching Standards (2010). *English as a new language standards* (İkinci Baskı). Arlington: NBPTS.
- Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding Communicative Language Teaching: an exploratory survey. *JALT Journal*, 30(1), 27-51. <http://jalt-publications.org/archive/jj/2008a/art2.pdf> (Erişim tarihi: 07.09.2016)
- Odabasi, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Bakü, Azerbaycan, s. 39-43.
<http://home.anadolu.edu.tr/~fodabasi/doc/ty25.pdf> (Erişim tarihi: 04.12.2016).
- Oral, Y. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında ingilizce: 'eleştirel bir çalışma'. *Alternatif Eğitim Dergisi*. 1 (1). 59-68.
http://www.academia.edu/1625275/T%C3%BCrkiyede_Yabanc%C4%B1_Dil_E%C4%9Fitimi_Politikalar%C4%B1_Ba%C4%9Flam%C4%B1nda_%C4%B0ngilizce_Ele%C5%9Fitirel_Bir_%C3%87al%C4%B1nC5%9Fma (Erişim tarihi: 30.05.2014)

- Özdemir, B. (2015). How to prevent students' code-switching during group work. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(1), 15-19. <http://www.ijlll.org/vol1/4-X00048.pdf> (Erişim tarihi: 07.04.2017)
- Öztürk, B. (2001). Derse giriş davranışlarının öğretmenler tarafından kullanılma durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 107-124. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/1139-20110715113333-ozturk.pdf> (Erişim tarihi: 11.08.2015)
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2015). English as a foreign language instructors' cognitions on language learning processes and factors affecting those cognitions. *Education and Science*, 40 (182), 171-192. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=255c2cac-52ae-44b3-9662-595e9702b7bb%40sessionmgr102&vid=3&hid=112> (Erişim tarihi: 11.08.2015).
- Padmadewi, N. N. (2008). Pedagogic competencies of English teachers in Singaraja. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran Undiksha*, 2, 302-313. http://pasca.undiksha.ac.id/images/img_item/783.rtf (Erişim tarihi: 12.04.2014).
- Petkute, R. (2010). The communicative competence of the language teacher? *Santalka Filologija Edukologija*, 18 (2), 77-84. <http://www.cpe.vgtu.lt/index.php/cpe/article/view/25> (Erişim tarihi: 21.09.2016)
- Peyton, J. K. (1997). Professional development of foreign language teachers. *ERIC Digest*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414768.pdf> (Erişim tarihi: 02.09.2014)
- Phillips, J. K. (1991). Understanding the target language proficiency level of foreign language teachers. *ERIC Digest*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328082.pdf> (Erişim tarihi: 02.09.2014)
- Raja, N. ve Saeed, A. (2012). The effectiveness of group work and pair work for students of English at undergraduate level in public and private sector colleges. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(5), 155-163. <http://journal-archievs23.webs.com/155-163.pdf> (Erişim tarihi: 07.04.2017)

- Rajkhowa, B. ve Das, S. (2015). Competency of Teaching English in Indian context: a situational analysis. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 71-77. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=6d2fe5be-421b-433e-a284-687a441c1134%40sessionmgr102&vid=1&hid=127> (Erişim tarihi: 10.04.2017)
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39, 2, 158-177. <https://pdfs.semanticscholar.org/1ebe/a2319afb8939e22ff8973b0b320e1fe03f89.pdf> (Erişim tarihi: 10.04.2017).
- Richards, J. C. ve Bohlke, D. (2011). *Creating effective language lessons*. New York: Cambridge University Press.
- Robertson, C. ve Acklam, R. (2000). *Action plan for teachers: a guide to teaching English*. London: BBC World Service. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Action_Plan.pdf (Erişim tarihi: 27.11.2016)
- Rooney, P. (2005). *Researching from the inside- does it compromise validity?* <http://level3.dit.ie/html/issue3/rooney/rooney.pdf> (Erişim tarihi: 30.07.2016)
- Sağlam, M. ve K r m, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği  lkelerinde  ğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve  ğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kurum.htm (Erişim tarihi: 25.07.2016).
- Sali, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, 42, 308-318. http://ac.els-cdn.com/S0346251X14000037/1-s2.0-S0346251X14000037-main.pdf?_tid=90b1c8ce-213f-11e7-992f-00000aacb361&acdnat=1492194435_31cc9908242266690af6c0d8a51cabe4 (Erişim tarihi: 17.08.2015).
- Schnitzer, E. (1995). English as an international language: implications for interculturalists and language educators. *International Journal of Intercultural Relations*, 19 (2), 227-236. <http://ac.els-cdn.com/014717679500006W/1-s2.0->

014717679500006W-main.pdf?_tid=b65b4258-213f-11e7-bd17-00000aacb362&acdnat=1492194498_f67637932da12857f9f62339fdb97e1c

(Erişim tarihi: 17.08.2015):

Scott, D. ve Morrison, M. (2005). *Key ideas in educational research*. London: Continuum International Publishing.

Senior, R. (2006). *The experience of language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Sheldon, L., E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6571419/42-4-1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491074703&Signature=iRzNLP%2BkwsLtmIn2qi3EBsGF6UM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEvaluating_ELT_textbooks_and_materials.pdf (Erişim tarihi: 17.08.2015)

Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.

Sikki, E. A. A., Rahman, A., Hamra, A., Noni, N. (2013). The competence of primary school English teachers in Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 4(11), 139-145. [http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/413/139-145%20Vol%204,%20No%2011%20\(2013\).pdf](http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/413/139-145%20Vol%204,%20No%2011%20(2013).pdf) (Erişim tarihi: 10.04.2017)

Smith, J. A. ve Osborn, M. (2007). Interpretative phenomenological analysis. Jonathan A. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* içinde (İkinci baskı). London: Sage Publications Ltd.

Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri*, 7(28), 397-404. http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=76121_d88e5f8e2358f9cddae1ac2b0783966d&? (Erişim tarihi: 30.05.2014).

Sönmez, V. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Storch, N. ve Aldosari, A. (2010). Learners’ use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168810375362> (Erişim tarihi: 07.04.2017)

Strauss, A. L. ve Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage Publication.

Stevens, P. (1982). III. World English and the world's Englishes- or, whose language is it anyway? *Journal of the Royal Society of Arts*, 130(5311), 418-431. <https://www.jstor.org/stable/pdf/41373404.pdf> (Erişim tarihi: 30.11.2016)

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (İkinci baskı). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

şallı-Çopur, D. (2008). *Teacher effectiveness in initial years of service: a case study on the graduates of METU Foreign Language Education Program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

şen, N. (2012). *Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü isteğe bağlı hazırlık programının öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tandıroğlu, I.(2008). *Exploring the perceptions of teachers about their current and desired competencies identified by CEF and ELP: a case study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Teaching English to Speakers of Other Languages (2008). *Standards for ESL/EFL teachers of adults framework*. <https://www.tesol.org/docs/books/standards-for-esl-efl-teachers-of-adults-framework.pdf?sfvrsn=0> (Erişim tarihi: 06.05.2014)

Tomlinson, B. (2001). Materials development. R. Carter ve D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* içinde (s. 66-71). Cambridge: Cambridge University Press.

Treko, N.(2013). The big challenge: teaching large multi-level classes. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2 (4), 215-243. <http://www.mcser.org/journal/index.php/ajis/article/viewFile/128/284> (Erişim tarihi: 27.11.2016)

- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri: özet rapor*. Ankara: TED. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf (Erişim tarihi: 05.08.2015).
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uztosun, M. T. (2016). Pre-service and in-service English teachers' efficacy beliefs about teaching English at primary schools. *Elementary Education Online*, 15(4), 1191-1205. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=caf08041-ee7a-4d34-a540-604430f4c93e%40sessionmgr101&vid=1&hid=127> (Erişim tarihi: 10.04.2017)
- Ünal, D. (2010). *Designing an in service teacher training program for English language instructors and identifying the effectiveness of the program: an application at Afyon Kocatepe University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Valendia, R. (2008). The role of warming up activities in adolescent students' involvement during the English class. *Profile Journal*, 10, 9-26. <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169214143002.pdf> (Erişim tarihi: 27.11.2016)
- Vlassof, C. (1994). Observation. *Qualitative Research Methods: Teaching Materials From a TDR Workshop*, Ifakara, Tanzania, 11-29 April, 1994, pp. 17-21. Kikwawila Study Group (Eds). http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/60386/1/TDR_SER_RP_94.2.pdf (Erişim tarihi: 04.04.2017).
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallinger, L. M. (2000). The role of homework in foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33(5), 483-496.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01993.x/epdf>
(Erişim tarihi: 08.04.2017)

Wang, Z. (2015). An analysis on the use of video materials in college English teaching in China. *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 23-28.
<http://www.sciedupress.com/journal/index.php/ijelt/article/viewFile/5614/3342>
(Erişim tarihi: 02.04.2017)

Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. Öğretmen eğitimi dizisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Yükseköğretim Kurulu (2008). *Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik*.
<http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat> (Erişim tarihi: 18.05.2014)

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (Erişim tarihi: 01.05.2014)

<http://www.dpu.edu.tr/> (Erişim tarihi: 27.05.2014).

<http://ydyo.dpu.edu.tr/> (Erişim tarihi: 27.05.2014).

http://nadsfl.org/wpcontent/uploads/2017/04/Characteristics_of_Effective_FL_Instruction.pdf (Erişim tarihi: 30.05.2014)

<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp> (Erişim tarihi: 31.05.2014).

<https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEP2013Standards2015.pdf>
(Erişim tarihi: 06.05.2014).

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7/1/> (Erişim tarihi: 01.06.2014)

<https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml> (Erişim tarihi: 02.07.2014).

<https://www2.ed.gov/nclb/methods/teachers/hqtflexibility.pdf> (Erişim tarihi:
02.07.2014)

<http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> (Erişim tarihi: 01.09.2014).



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BASLIK:	İngilizce Okutmanlarının Öğretimsel Yeterlik Algılarının ve Bu Yeterlikleri Uygulamaya Yansıtma Durumlarının Belirlenmesi: Dumlupınar Üniversitesi Örneği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
TEZ YAZARI:	Nurcan İLBAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

27.10.2014

Prof. Dr. Aydın AYBAR

Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK

Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK

Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN

Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM

Sos. Bil. (İkt. ve İd. Bil. Fak.)

Doç. Dr. Münevver ÇAKI

Güz. San. (Güz. San. Fak.)

EK – 2. DPÜ Rektörlüğü’den Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/10/2014-32995



T. C.
DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı



Sayı : 34697860-903.07.02-
Konu : Kurumdışı Görevlendirme

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02/10/2014 tarih ve 900-32351 sayılı yazınız.

Yüksekokulunuz Temel Yabancı Diller Bölümünde görev yapan Okutman Nurcan İLBAŞ, İngilizce okutmanlarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarını ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarını belirlemek amaçlı yüksek lisans tez çalışması için; 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Yüksekokulunuz İngilizce Hazırlık Sınıflarında ders vermekte olan İngilizce okutmanları ile görüşme ve sınıf içi gözlem uygulamaları yapabilmesi için izin talebine ilişkin ilgi yazınız ve ekleri incelenmiş olup, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imza

Prof. Dr. Osman GENÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAYYA
Telefon: 2742652031
E-Posta: personele@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için iribat: SAMİ DOĞANAY Memur
Faks: 2742652036
Elektronik ağ: <http://www.dpu.edu.tr>

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK – 3. Birinci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Ders öncesinde dersinize yönelik hazırlıklarınızdan söz eder misiniz?
2. Dersin giriş aşamasında;
 - 2.a. konuya ilgi çekmek için neler yapıyorsunuz?
 - 2.b. öğrencileri konuya yönelik güdülemek için nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - 2.c. öğrencilerinizi konuyla ilgili bilgilendirmek anlamında neler yapıyorsunuz?
3. Dersiniz diğer konu ya da derslerle ilişkiler kurmayı gerektiriyor mu? Nasıl bir yol izliyorsunuz?
4. Ders esnasında İngilizce konuşurken nelere dikkat ediyorsunuz?
 - 4.a. Öğrencilerinizin konuştuklarınızı anlamaması durumunda nasıl bir yol izliyorsunuz? Türkçe'yi hangi durumlarda kullanıyorsunuz?
5. Genel olarak bakıldığında, dersinizde tercih ettiğiniz öğretim stratejileri nelerdir?
6. Derste ne tür etkinliklerden yararlanırsınız? Örnek verir misiniz?
 - 6.a. Bu etkinlikler kazandırmak istediğiniz becerilere göre farklılık gösteriyor mu? Örnek verir misiniz?
 - 6.b. Uyguladığınız etkinliklerde ne tür yöntem ve tekniklerden yararlanırsınız?
 - 6.c. Ne tür öğretim materyallerinden yararlanırsınız? Becerilere göre farklılık gösteriyor mu?
 - 6.d. Hangi teknolojik araç gereçlerden yararlanırsınız?
 - 6.e. Öğretim sürecinde farklı ortamlardan yararlanıyor musunuz (web ortamı vb.)?
 - 6.f. Bu tercihlerinizde nelere dikkat edersiniz?
7. Dersin içinde dersin amaçlarına ulaşıp ulaşılamadığını nasıl kontrol ediyorsunuz?
 - 7.a. Öğrencilerinizin konuyu anlamadığı ya da öğrenemediğini hissettiğiniz zaman nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - 7.b Öğrencilerinizin soru ya da dönütlerine yanıt vermek için nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - 7.c. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak için nasıl bir yol izliyorsunuz?
8. Dersin amaç ve içeriğini dikkate aldığınızda derse ayrılan zamanı etkili kullanabildiğinizi düşünüyor musunuz?
9. İngilizce dersini yürüten bir öğretici olarak güçlü olduğunuzu düşündüğünüz yönleriniz nelerdir?
10. İngilizce dersini yürüten bir öğretici olarak geliştirmek istediğiniz yönleriniz nelerdir?

EK – 4. Katılımcı Bilgilendirme ve Onay Formu

Sayın öğretim elemanı,

Dumlupınar Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce okutmanlarının öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarının belirlenmesi amacıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan Yrd. Doç. Dr. Dilruba Kürüm danışmanlığında bir yüksek lisans tez araştırması yapılmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda D.P.Ü. hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce okutmanlarının görüş ve uygulamalarının incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu nedenle katkılarınıza ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve ileride yapılması planlanan bir makale kapsamında kullanılacak, isminiz ve görüşme sırasında geçen diğer isimler istemediğiniz takdirde kullanılmayacaktır. Bu görüşmeyi ve sınıf içinde yapılacak gözlemleri gerçekleştirirken verilerin inanırlığını sağlamak amacıyla ses ve görüntü kaydı yapılacaktır. Alınan kayıtlar, bilimsel amaçlar dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, isteğinize bağlı olarak, veriler raporlaştırıldıktan sonra kayıtlar silinebilecek ya da bir örneği size teslim edilebilecektir.

Bu çalışma gönüllülük ilkesine dayandığından istediğiniz zaman araştırma sürecinde ayrılabilirsiniz. Bu durumda toplanan veri ve tüm kayıtlar ile yazılan raporlar size teslim edilecektir.

Bu formu okuduğunuz ve araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

	Evet	Hayır
Ses kaydınızın yapılmasına izin veriyor musunuz?		
Video kamera ile görüntü kaydınızın yapılmasını kabul ediyor musunuz?		
Görüşmemiz sırasındaki sözlerinizin doğrudan alıntı yapılmasını onaylıyor musunuz?		
Kamera kaydında yer alan görüntülerin kullanılmasını onaylıyor musunuz? (Katılımcının yüzü gizlenecektir)		

Bu koşulları kabul ediyorum.

Katılımcı Öğretim Elemanı:

Araştırmacı: Nurcan İLBAŞ

İmza

İmza

Tarih

Tarih

EK – 5. Ders Gözlem Formu

Yeterlikler	Gözlendi	Gözlenemedi	Açıklama
1. Öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda derse yönelik hazırlıklar yapma			
2. Öğrencilerin ulaşması beklenen amaçları açıkça ifade etme			
3. Öğrencilerin konuya ilgisini çekme			
4. Dersin başında ve gerek duyulduğunda önceki ve sonraki konular arasında bağlantılar kurma			
5. İngilizceyi öğrencilerin seviyelerine uygun olarak konuşma			
6. Dersin işlenişinde konuya ait bilgileri ve yönergeleri öğrencilerin anlayabileceği biçimde sunma			
7. Öğrenilecek konulara yönelik öğrencileri güdüleme			
8. Konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirme			
9. Öğrencilerin kelime bilgisini geliştirme			
10. Öğrencilerin İngilizcede okuduğunu anlamaya yardımcı olacak alt becerilerini geliştirme (Çıkarım yapma, gözden geçirme, detay arama vb.)			
11. Öğrencilerin İngilizcede dinlediğini anlamaya yardımcı olacak alt becerilerini geliştirmek (Not alma, tavır/hissi anlama, detay için dinleme vb.)			
12. Öğrencilerin İngilizcede yazılı anlatıma yardımcı olacak alt becerilerini geliştirme (Taslak yazma, düzeltme okuması, özetleme vb.)			
13. Öğrencilerin İngilizcede sözlü anlatıma yardımcı olacak alt becerilerini geliştirme (Tonlama, vurgu, iletişimsel stratejiler vb.)			

14. Konunun ve öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim stratejilerinden yararlanma			
15. Konunun ve öğrencilerin özelliklerine uygun yöntem ve teknikler kullanma			
16. Öğrencilerin ders süresince İngilizceyi kullanabilecekleri olanaklar sağlama			
17. Dersin amaçları ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uygun öğretim materyallerini kullanma (Ders kitabı, çalışma kağıtları, görseller vb.)			
18. Eğitim teknolojilerinden yararlanma (İşitsel görsel araçlar, elektronik aletler ve bilgisayar)			
19. Farklı öğrenme öğretme ortamlarından yararlanma (Dil laboratuvarı, kütüphane, web ortamı vb.)			
20. Öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alma (sorularına yanıt verme, görüşlerini alma vb.)			
21. Ders zamanını etkili kullanma			
22. Dersin amaçlarına ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme			
23. Konunun anlaşılmadığı durumlarda eksiklikleri giderecek çözümler üretme			
24. Öğretilen konuların pekiştirilmesine yönelik etkinliklerden yararlanma (Ödev, proje, sunum vb.)			

EK – 6. Gözlem Bilgilendirme ve Onay Formu

Sayın Öğretim Elemanı,

Dumlupınar Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce okutmanlarının öğretimsel yeterlik algılarının ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma durumlarının belirlenmesi amacıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan Yard. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU danışmanlığında bir yüksek lisans tez araştırması yapılmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda DPÜ hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce okutmanlarının görüş ve uygulamalarının incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu nedenle katkılarınıza ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılacak olan ders gözlemleri, her bir okutman için birer hafta boyunca Core Skills derslerine girilerek yapılacaktır. Gözlemler araştırmacı ve araştırmacı tarafından süreç hakkında bilgilendirilmiş yetkili kişiler olan Bora CANER ÇİFTÇİ, Burak ŞAHİN ve Ceren TAŞATAN tarafından yapılacaktır. Gözlemler esnasında kamera ile görüntü kaydı yapılacak ve gözlem formları ile notlar alınacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve ileride yapılması planlanan bir makale kapsamında kullanılacak, görüntü kayıtları yalnızca araştırmacı, yardımcı gözlemciler, tez danışmanı ve Geçerlik ve Güvenirlik komitesinde yer alan Öğretim Görevlisi Dr. Derya ATİK KARA tarafından görülecek, bu kayıtlar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Görüntü kayıtlarının kullanımında katılımcının kimliği ve yüzünün gizli kalmasına özen gösterilecektir.

Bu çalışma gönüllülük ilkesine dayandığından istediğiniz zaman hiçbir gerekçe göstermeden araştırma sürecinden ayrılabilirsiniz. Bu durumda toplanan veri ve tüm kayıtlar ile yazılan raporlar katılımcıya teslim edilecektir. Bu araştırmada gönüllü olarak yer aldığınız için teşekkür ederim.

	Evet	Hayır
Video kamera ile görüntü kaydınızın yapılmasını kabul ediyor musunuz?		
Görüntü kayıtlarınızın, kimliğinizin ve yüzünüzün gizli kalması koşuluyla her hangi bir bilimsel etkinlikte kullanılmasına izin veriyor musunuz?		
Verilerden istenilen sonuçlar elde edilemezse ilerleyen haftalarda tekrar gözlem yapılmasına izin veriyor musunuz?		

Bu koşulları kabul ediyorum.

Katılımcı Öğretim Elemanı:

Araştırmacı: Nurcan İLBAŞ

İmza

İmza

Tarih

Tarih

EK – 7. Katılımcılar İçin Gözlem İnceleme Formu

<p>Derse Giriş:</p> <p>Amaçları söyleme:</p> <p>İlgi çekme:</p> <p>Önceki-sonraki konular arasında bağlantı kurma:</p> <p>Konuya güdüleme:</p> <p>Gerçek yaşamla ilişkilendirme:</p>
<p>Gelişme:</p> <p>Seviyeye uygun İngilizce kullanma:</p> <p>Bilgi ve yönergeleri öğrencilerin anlayacağı şekilde sunma:</p> <p>Kelime bilgisini geliştirme:</p> <p>Okuma becerisini geliştirme:</p> <p>Dinleme becerisini geliştirme:</p> <p>Yazma becerisini geliştirme:</p> <p>Konuşma becerisini geliştirme:</p> <p>Uygun yöntem ve teknikleri kullanma:</p> <p>Uygun materyaller kullanma:</p> <p>Eğitim teknolojilerinden faydalanma:</p> <p>Dönütleri dikkate alma (soru/görüş/motivasyon durumu vb.):</p> <p>Zamanı etkili kullanma:</p>
<p>Sonuç:</p> <p>Bilgilerin öğrenilip öğrenilemediğini kontrol etme:</p> <p>Konu öğrenilmediyse çözüm üretme:</p> <p>Konuların pekiştirilmesine yönelik etkinlikler yapma:</p>