T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

HÜMA BAL NAYMAN
17706002

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SERTEL ALTUN

İSTANBUL
2020

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

HÜMA BAL NAYMAN
17706002
ORCID NO: 0000-0001-5270-8965

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SERTEL ALTUN

İSTANBUL
2020

ÖZ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

Hüma Bal Nayman
Temmuz, 2020

Araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri ile aldıkları hizmet öncesi eğitimin öğretim ilke ve yöntemlerine etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma nitel yaklaşımlardan olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da özel ve devlet okullarında farklı kademelerde çalışan, kıdem ve eğitim durumlarına göre çeşitlendirilmiş 34 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler uzman görüşü ile hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yaklaşımına uygun olarak analiz edilmiştir. Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin derslerinde büyük oranda buluş ve sunuş yolu ile öğretim stratejilerini tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Uyguladıkları yöntem ve teknikler çalıştıkları kademelere göre farklılık göstermesine rağmen öğretmenlerin büyük çoğunlukla öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri tespit edilmiş. Öğretmenlerin genel olarak, işbirlikli öğrenme, tartışma, soru cevap, düz anlatım vb. yöntemleri; beyin fırtınası, eğitsel oyunlar, drama, kartopu, altı şapkalı düşünme, istasyon, münazara vb. teknikleri kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları dikkate alan, sağlıklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisi olduğu durumlarda derslerinden verim aldıklarını ifade etmiştir. İdari kısıtlamalar, eğitim ortamındaki eksikler gibi nedenlerin ise dersin verimi düşüren önemli faktörler olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin küçük bir kısmının öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin kavramsal yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının yeterli bir eğitim aldığını ancak birçok öğretmenin ise öğretmenliği deneyim yolu ile öğrendiğini ve lisans ya da pedagojik formasyon eğitimlerinin teori ağırlıklı olduğu ve öğretim elemanlarının olumsuz tutumlarından dolayı yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğilim, Yetkinlik, İngilizce Öğretmeni

ABSTRACT

ENGLISH TEACHERS' OPINIONS AND EXPERIENCES REGARDING TEACHING PRINCIPLES AND METHODS

Hüma Bal Nayman

July, 2020

In this research, it is aimed to investigate the opinions and experiences of English teachers in teaching principles and methods. Another aim of this research is to reveal teachers' opinions about the efficiency of the education they received on their experience regarding teaching principles and methods. The research was designed according to qualitative approach and phenomenology pattern. The participants consisted of 34 English teachers working at different levels in private and public schools in Istanbul diversified according to the grade they teach, their seniority and educational background. The data were obtained by semi-structured interview questions prepared with an expert opinion. The data were analyzed in accordance with the content analysis approach. The steps of coding the data, finding the themes, arranging the codes and themes, defining and interpreting the findings were followed. As a result of the study, it was found that the teachers mostly use teaching strategies through discovery and presentation. Although the methods and techniques applied differ according to the levels they work, many teachers prefer student-centered methods and techniques. Teachers generally prefer methods such as collaborative learning, discussion, question and answer, lecture, etc. and techniques such as brainstorming, educational games, six-hat learning, station, debate etc. Teachers stated that they find it effective when they can apply student-centered approaches, have healthy teacher-student relationship and take students' individual differences into consideration. They stated that the reasons such as administrative constraints and deficiencies in the educational environment decrease the efficiency of the course. Some of the teachers have misconceptions about teaching principles and method It was concluded that some of the teachers thought that they had an adequate training. Bu many teachers expressed that they learnt teaching through experience. They stated that their undergraduate or formation education was totally theoretical and the attitudes of the lecturers were mostly negative.

Key Words: Teaching Principles and Methods, Tendency, Competency, English Teacher

ÖN SÖZ

Ülkemizde yabancı dil eğitiminde karşılaştığımız sorunları göz önünde bulundurarak İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinliklerini incelemeyi hedefleyen araştırmada, elde edilen sonuçlar İngilizce öğretmenlerinin çalışma şartları ve aldıkları eğitim ile ilişkilendirilmiştir.

Öncelikle araştırma süreci boyunca destek aldığım tez danışmanım Doç. Dr. Sertel Altun'a teşekkür ederim. Bu süreç boyunca her konuda yardımcı olduğu, bilgi ve tecrübelerini paylaştığı için minnettarım. Gerek ders aldığım dönemde, gerek tez sürecinde öğrencisi olma ve kendisiyle çalışma fırsatı bulduğum için şanslı olduğumu belirtmek isterim.

Tez çalışmam boyunca her konuda manevi destekte bulunan arkadaşlarım Sena Bekmez, Tuğba Sağlıcak, Elif Nur Gökçegöz, Ayşe Nur Eren, Melike Nur Coşkun ve Tuğba Canlıkaya'ya teşekkür ederim. Ayrıca lisans ve yüksek lisans sınıf arkadaşım olan ve aynı süreçlerden birlikte geçtiğimiz arkadaşım Aydan Seher İlbeği'ne destekleri için teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatım boyunca en büyük desteğim olan annem Zehra Bal'a ve babam Şevket Bal'a beni her zaman doğru yönlendirdikleri ve güvendikleri için teşekkür ederim. Akademik çalışmalarını örnek aldığım ve bana birçok konuda yol gösteren dayım Şükrü Erbay'a teşekkür ederim.

Tez çalışması boyunca bir arada çalıştığım eşim Kerem Nayman'a her türlü yardım ve desteği için teşekkür ederim.

İstanbul, Temmuz, 2020 Hüma Bal Nayman

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR ..... **xi**

1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.2.1. Alt Amaçlar 9
1.3. Araştırmanın Önemi 9
1.4. Araştırmanın Varsayımları 11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 11
1.6. Araştırmanın Tanımları 11

2. KURAMSAL TEMELLER **13**
2.1. Eğitim 13
2.2. Öğretim ve Öğrenme Süreci 14
2.3. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi 14
2.3.1. Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen ve Öğrencinin Rolleri 18
2.3.2. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi 19
2.4. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri 21
2.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri 22
2.5.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) 24
2.5.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method) 24
2.5.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method) 25
2.5.4. Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method) .. 26
2.5.5. Sessiz Yöntem (The Silent Way) 27
2.5.6. Telkin Yöntemi (Suggestopedia) 27
2.5.7. Danışmanlı Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning Method) 28
2.5.8. Doğal Yaklaşım (Natural Approach) 29

2.5.9. İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) 30
2.5.10. İçerik Temelli Öğretim (Content-based Instruction) 32
2.5.11. Göreve Dayalı Öğretim (Task-based Language Teaching) 33
2.5.12. Sözcüksel Yaklaşım (Lexical Approach) 34
2.5.13. Seçmeli Yaklaşım (Eclectic Approach) 34
2.6. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri 35
2.7. Öğretim İlkeleri 36
2.8. Öğretim Stratejileri 38
2.8.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi 39
2.8.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi 39
2.8.3. Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi 40
2.9. Öğretim Yöntemleri 41
2.9.1. Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemleri 42
2.9.2. Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri 43
2.10. Öğretim Teknikleri 48
2.10.1. Grupla Öğretim Teknikleri 49
2.10.2. Bireysel Öğretim Teknikleri 50
2.10.3. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri 50
2.11. İlgili Araştırmalar 51
2.11.1. Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimleri ve Yetkinliklerine İlişkin Araştırmalar 51
2.11.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Değerlendirilmesine İlişkin Araştırmalar 56

3. YÖNTEM 60
3.1. Araştırmanın Deseni 60
3.2. Katılımcılar 61
3.2.1. Katılımcıların Özellikleri 61
3.3. Veri Toplama Aracı 63
3.3.1. Görüşme Formunun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması 63
3.4. Veri Toplama Süreci 65
3.5. Verilerin Analizi 66
3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliği 68
3.6.1. İnandırıcılık 68
3.6.2. Aktarılabilirlik 68
3.6.3. Tutarlılık 69
3.6.4. Teyit Edilebilirlik 69
3.7. Araştırmacıların Rolü 70

4. BULGULAR 71
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimleri ve Yetkinlikleri 71
4.1.1. Tema 1: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimleri 71
4.1.2. Tema 2: İngilizce Öğretmenlerine Göre Dersin Verimliliğini Etkileyen Faktörler 84
4.1.3. Tema 3: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Yetkinlikleri 88
4.1.4. Tema 4: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Kavram Yanılgıları 91
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular: İngilizce Öğretmenlerinin Aldıkları Eğitimin Öğretim İlke ve Yöntemlerine Yönelik Deneyimlerine Etkisine İlişkin Görüşleri 94

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 101
5.1. Sonuçlar 101
5.2. Tartışma 102
5.3. Öneriler 110
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler 110
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler 111
KAYNAKÇA 113
EKLER 123
Ek 1. Görüşme Protokolü 123
Ek 2. Katılımcılara Ait Bilgiler 126
Ek 3. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018) 128
ÖZ GEÇMİŞ 132

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Okul Türüne Göre Öğrencilerin Algıladıkları İngilizce Düzeyleri 4
Tablo 2: 2014 EPI Verilerine Göre 63 Ülkenin Yeterlilik Düzeyleri 6
Tablo 3: CEFR Öğrenci Yeterlilikleri..... 17
Tablo 4: Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Kategorize Edildiği Yaklaşımlar 23
Tablo 5: Öğretim Yöntemlerinin Gruplanması 41
Tablo 6: Katılımcıların Değişkenlere Göre Dağılımı..... 62
Tablo 7: Demografik Bilgi Soruları 64
Tablo 8: Görüşme Soruları..... 64
Tablo 9: İçerik Analizine Ait Tablo Örneği..... 67
Tablo 10: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimlerinin Sıklıkları 71
Tablo 11: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimleri 74
Tablo 12: Kademelere Göre İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Strateji, Yöntem ve Teknikler..... 82
Tablo 13: İngilizce Öğretmenlerinin Verimli ve Verimsiz Ders Tanımları..... 84
Tablo 14: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Kavram Yanılgıları 91
Tablo 15: İngilizce Öğretmenlerin Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşleri..... 95
Tablo 16: İngilizce Öğretmenlerinin Aldıkları Eğitimin Öğretim İlke ve Yönelik Deneyimlerine Etkisine İlişkin Görüşleri..... 95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: CEFR'ın Dil Kullanımı ve Öğrenimi Modeli 16
Şekil 2: Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları 18
Şekil 3: İletişimsel Yetkinliğin Bileşenleri..... 31
Şekil 4: İletişimsel Etkinlik (Görev) Çerçevesi..... 32
Şekil 5: Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi 38
Şekil 6: Katılımcıların Sorulara Cevap Verme Durumu..... 89

KISALTMALAR

CEFR	: Common European Framework References
KPSS	: Kamu Personel Seçme Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖABT	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve araştırmada bahsedilen kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağın gereği başta bilim ve teknoloji alanları olmak üzere değişme ve yenileşme süreci hızla devam etmektedir. Eğitim de çevresel faktörlerin etkisi altında kalmakta ve bu değişime eşlik etmektedir. (Oliva, 2005). Bu değişim ve yenileşme beraberinde bilgi toplumu kavramının önemi gün geçtikçe artırmıştır. Bilgi toplumu, bilim ve teknoloji alanlarında bilginin hızla artması ve bu bilgilerden yararlanılması anlamına gelmektedir. Bireylerin ve toplumların sözü edilen sürece uyum sağlayabilmeleri için araştırma becerisi, yaratıcı olma, bilgiyi kullanma, sorun çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Yabaş, Altun, 2014). Bahsi geçen beceriler ise eğitim yoluyla gerçekleşmektedir.

Dewey'e (2011) göre eğitim, doğal eğilimlerin üstesinden gelme ve dışsal etkenler ile sahip olunmuş alışkanlıkların doğal eğilimlerin yerini alma sürecidir. Kuramcı, eğitimi geleneksel ve ilerlemeci olarak iki kategoriye ayırmıştır. Eğitim kavramı ile deneyim kavramının bir arada kullanılmasını ilerlemeci eğitim olarak tanımlar. Dewey, eğitimin-öğretim sürecinin asıl yolunun deneyimden geçtiğini ifade etmiştir.

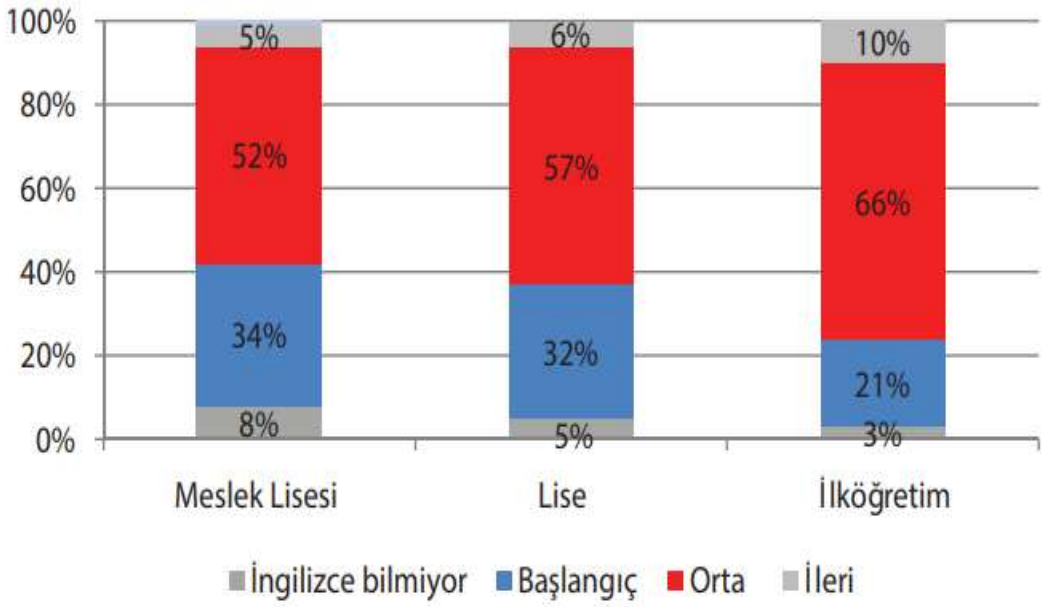
Küçükahmet'e (2014, 13) göre eğitim ve öğretimin amacı "bireyi topluma yararlı hale getirmek"tir. Bireyin topluma yararlı hale gelmesi her ülkenin eğitim politikasının en üst düzey amacı olmalıdır. Fakat bir faaliyetin amacı tesadüfe bırakılırsa istenilen sonuçların alınması imkânsız hale gelebilir. Hedefe ulaşmak için genel bir amaçtan yola çıkılarak, belirli amaçlar elde ederek sistematik bir yol çizilmeli ve bu yolda belirli amaçlar birbirleriyle bağlantılı olacak şekilde genel amaca hizmet etmelidir. Bireyi topluma yararlı hale getirme yolunda, öğretmene düşen en büyük görev öğretim sürecini nasıl yürüteceğidir. Öğretim sürecini etkili olarak yürütme ise öğretmenin öğretimi planlaması, sınıfı yönetmesi ve uygun

strateji, yöntem ve teknikleri etkin bir biçimde uygulaması ile mümkündür. Öğretim ise, amacı bireyin öğrenmesini sağlamak olan, planlı, önceden hazırlanmış bir program doğrultusunda, uygulanan, değerlendirilen, çoğunlukla ders içi etkinlikler ile sınırlı olan bir süreçtir (Demirel, 2017). Bahsedilen bu süreçte öğretmenler için kullanılan tanımlardan bazılarının "Öğretim Lideri" ya da "Tasarımcı" olduğu söylenebilir ve öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterlilik düzeyi oldukça önemlidir. Öğretmen, öğrenciye başarılı olma yollarını gösteren, öğrencinin kendinin farkında olmasına ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmasına yardımcı olan rehber kişidir (Taşpınar, 2014; Altun, Yurtseven, 2019). Harmer (2001, 56) ise öğretmeni "oyuncu" olarak tanımlar. Öğretmen her zaman sahnededir ve süreci sahneden yönetir. Gardner'a (1983) göre insanın öğrenmesi, çevresinde olup bitenleri idrak etmesi için kullandığı birden fazla zekâ türü vardır. Zekâ uygun etkinlikler ile geliştirilebilir ve güçlendirilebilir. Bu durumda farklı zekâ türlerine uygun olarak düzenlenmiş ders etkinlikleri ile öğrencilerin bireysel farklılıklarına, güçlü ve zayıf yönlerine aynı anda hitap edilebilir. Buna göre, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanmış öğrenme-öğretme etkinliklerinin bireylerin derse yönelik tutumları ve başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olmaktadır. Öğretim sürecinin etkin bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenin konuya hâkim olmasının yanı sıra, öğretmen uygun araçlarla ve etkili yollarla nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bir diğer deyişle öğretim sürecinin etkililiği öğretmenin öğretme becerilerine bağlıdır (Slavin, 2006). Hiçbir öğrenme-öğretme yaklaşımı, yöntemi ya da etkinliği tek başına öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmeye yeterli değildir (Sönmez, 2019). Demirel'e (2012) göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini etkili bir hale getirmesi için iyi bir düzeyde yöntem ve teknik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Öğretim stratejisi dersin amaçlarına ulaşmayı sağlayan genel bir çerçeve olarak tanımlanabilir. Strateji, konunun seçilmesi ve analiz edilmesi, öğretimin psikolojik esaslarının dikkate alınması, uygulanacak yöntemin belirlenmesi gibi birçok etkinliği kapsar. Dolayısı ile temelde öğretim sürecine yön vermektir (Taşpınar, Atıcı, 2002'den aktaran Sidekli, Daşdemir, 2014). Yöntem hedefe ulaşmak için belirlenen yol iken, teknik yöntemin uygulamaya konma biçimi, sınıf içinde yapılan etkinlikler bütünüdür. Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ile uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi doğru orantılıdır. Öğretmenlerin ders ve öğrenciler için en etkili ve uygun yöntemleri seçmeleri için yöntemleri tanımaları ve nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Diğer bir deyişle, bilgi ve beceri

bakımından yetkin olmaları gerekmektedir (Demirel, 2017). Öğretmenlerin, öğretim sürecinde bilgi ve beceri bakımından yetkin olmalarının yalnızca öğrettikleri konuya dair bilgileri ile sınırlı kalması durumunda eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi mümkün olmayabilir. Bir yabancı dili ders olarak öğretme sürecine baktığımızda ise, tarih boyunca doğuştan edinilen dilin "nasıl öğretileceği" daima tartışma konusu olmuştur. Öğrenciyi dil öğreniminde hedefe ulaştırmanın en güvenilir yolu dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri olarak görülmüştür ve günümüze kadar pek çok farklı yaklaşım ve yöntemler öne sürülmüştür. Fakat dil öğrenme sürecinde tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin olduğundan söz etmek mümkün değildir. Her yaklaşım ve yöntemin sınırlılıkları ve faydaları bulunmaktadır ve süreci yönetme görevi öğretmene düşmektedir (Prabhu, 1990; Memiş, Erdem, 2013).

British Council (2014) tarafından Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) işbirliğinde Türkiye'de yapılan bir araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%80 oranında) İngilizce öğretmek için yeterli bir düzeyde İngilizce bildikleri, fakat İngilizce derslerinin bir iletişim aracı olarak değil matematik, sosyal bilgiler vb. dersleri öğretir gibi öğretildiği gözlemlenmiştir. Bu problem üzerine yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin birçoğunun İngilizce dersinde söz sahibi olmadığını düşündükleri ve sınıflar ilerledikçe müfredatın aynı kalmasının hem öğretmen hem de öğrenciler açısından problemlere neden olduğu ortaya çıkarılmıştır. Belirtilen problemlerin sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin derse dair algılarının olumsuz yönde değişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Aşağıda verilen tabloda, öğrencilerin sınıf kademelerine göre İngilizce dilinde yetkinlik algıları verilmiştir.

Tablo 1: Okul Türüne Göre Öğrencilerin algıladıkları İngilizce düzeyleri



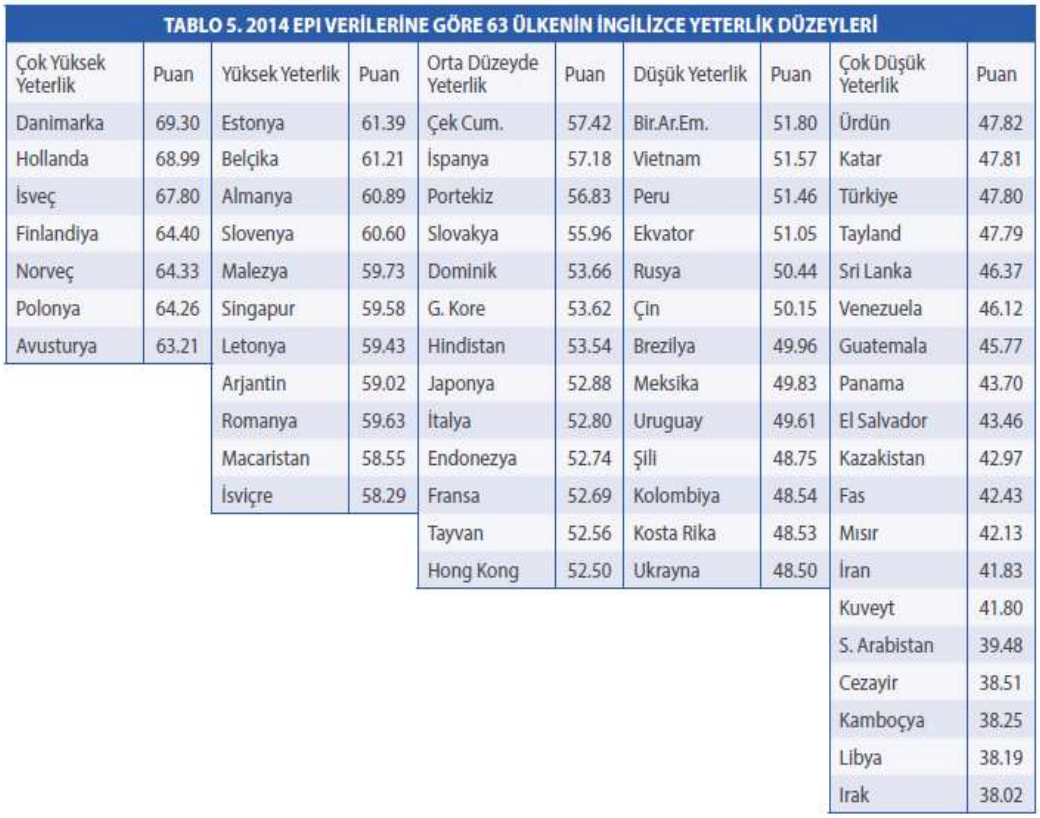
British Council, TEPAV, **Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.** (2014), 19.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce yeterlilik düzeylerini başlangıç ve orta düzey olarak değerlendirmektedir. Krashen'a (1981) göre, dil öğreniminde edinilen bilgi, kişinin iletişim becerisi üzerinde etki sahibi olmalıdır. Monitör olarak adlandırdığı etmenin, dili kullanarak iletişime geçme sürecinde hem akıcı hem de doğru konuşabilmesini sağlayacak bir işleve sahip olması gerekir. Öğrenci kendi düşüncelerini ve kurduğu cümleleri süzgeçten geçirir, fakat bu süreçte çok kaygı duyması iletişim kurmasına engel olabilir. Türkiye gibi, yabancı dil öğretiminin sınıf ortamları ile sınırlı kaldığı yerlerde, öğrencinin kendi monitörünü harekete geçirme sürecinde görev öğretmene düşmektedir. Bunun da yollarından birinin sınıf içinde çeşitli etkinlikler ve öğrenciler için kaygıdan uzak bir öğrenim ortamı olduğunu söyleyebiliriz.

Demir'e (2012) göre nitelikli bir eğitimin sağlanması ve öğretmenlerin nitelikli bireyler yetiştirmeleri ancak kendilerinin de nitelikli olarak yetiştirilmiş olmalarıyla mümkündür. Öğretmenlerin de nitelikli olarak yetiştirilmeleri, öğretmen adaylığı sürecinde alınan eğitimin kalitesine bağlıdır. Bu sürecin kalitesinin artırılması, öğretmen adaylarının nitelikli bir eğitimden geçmesi dolayısıyla çağın gerektirdiği nitelikli eğitimin gerçekleştirilme olasılığını artırmaktadır. Başka bir deyişle öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanmasında en büyük görev öğretmene düşmektedir. Alan bilgisi; mesleğe ilişkin bilgileri öğretebilmesi, öğretmenlik meslek bilgisi ise

alandaki bilgisini etkin bir şekilde öğrencilerine aktarabilmesi, genel kültür; öğrencilerin farklı düşünmelerini sağlama ve ufkunu açmak için gereklidir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Günümüzde bir konuda bilgi sahibi olanın öğretmesi anlayışının geçerliliğini yitirmesi ile eğitim fakülteleri programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemi artmaktadır, çünkü artık bir konuyu bilenin nasıl öğreteceğini de bilmesi ve öğrencilere çeşitli yöntem ve teknikler aracılığı ile etkili öğrenme ortamı oluşturması gerekir. Öğretmenler mesleğe hazırlanırken, öğrenmeyi ve öğretimi nasıl gerçekleştireceklerini, kullanacakları araçların seçimi, araçları nerede ve nasıl kullanacaklarını, hedef kitlesi için uygun yöntemi belirlemeyi öğrenmelidir. Bu yöntemleri en etkin biçimde nasıl kullanacakları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurup onları bireysel özelliklerine göre nasıl yönlendireceklerini bilmeleri için öğretmenlik meslek bilgisi alanında çok iyi eğitim almış ve donanımlı olmaları gerekmektedir (Şahin, Genç, 2014). Öğrenme-öğretme sürecinin etkin bir biçimde nasıl yürüteceklerini öğrenmeleri yolunda öğretmen adaylarının titizlikle yaklaşması gereken meslek derslerinden birisi de “öğretim ilke ve yöntemleri” dersidir. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi eğitim fakültelerinin programlarında ortak olarak tüm öğretmenlik ana bilim dallarında yer almaktadır. Fakat öğretim ilke ve yöntemleri dersini uzmanlık kazanacakları alan ile nasıl harmanlayacakları öğretmen adaylarına bırakılmaktadır. İngilizce öğretmenliği ana bilim dalı için ise bu durum meslek bilgisi dersi olan “öğretim ilke ve yöntemleri” dersi ile alan eğitimi derslerinin dillerinin farklı olması ile karmaşık bir hale gelebilmektedir. Aynı zamanda üniversitelerde öğretmen yetiştirme konusunda müfredata yansıyan farklılıklar da bulunmaktadır ve bu da farklı öğretmen yetiştirme programlarından çıkan öğretmenlerin farklı inançlara ve donanımlara sahip olmaları da uygulama sürecinde problemlere sebep olmaktadır (Demirpolat, 2015).

Tablo 2: 2014 EPI Verilerine Göre 63 Ülkenin İngilizce Yeterlilik Düzeyleri



TABLO 5. 2014 EPI VERİLERİNE GÖRE 63 ÜLKENİN İNGİLİZCE YETERLİK DÜZEYLERİ

Çok Yüksek Yeterlik	Puan	Yüksek Yeterlik	Puan	Orta Düzeyde Yeterlik	Puan	Düşük Yeterlik	Puan	Çok Düşük Yeterlik	Puan
Danimarka	69.30	Estonya	61.39	Çek Cum.	57.42	Bir.Ar.Em.	51.80	Ürdün	47.82
Hollanda	68.99	Belçika	61.21	İspanya	57.18	Vietnam	51.57	Katar	47.81
İsveç	67.80	Almanya	60.89	Portekiz	56.83	Peru	51.46	Türkiye	47.80
Finlandiya	64.40	Slovenya	60.60	Slovakya	55.96	Ekvator	51.05	Tayland	47.79
Norveç	64.33	Malezya	59.73	Dominik	53.66	Rusya	50.44	Sri Lanka	46.37
Polonya	64.26	Singapur	59.58	G. Kore	53.62	Çin	50.15	Venezuela	46.12
Avusturya	63.21	Letonya	59.43	Hindistan	53.54	Brezilya	49.96	Guatemala	45.77
		Arjantin	59.02	Japonya	52.88	Meksika	49.83	Panama	43.70
		Romanya	59.63	İtalya	52.80	Uruguay	49.61	El Salvador	43.46
		Macaristan	58.55	Endonezya	52.74	Şili	48.75	Kazakistan	42.97
		İsviçre	58.29	Fransa	52.69	Kolombiya	48.54	Fas	42.43
				Tayvan	52.56	Kosta Rika	48.53	Mısır	42.13
				Hong Kong	52.50	Ukrayna	48.50	İran	41.83
								Kuveyt	41.80
								S. Arabistan	39.48
								Cezayir	38.51
								Kamboçya	38.25
								Libya	38.19
								Irak	38.02

Demirpolat, Başak. Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimi ile İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Analiz**. s. 131, (2015), 11.

Yukarıda verilen tabloya göre, ülkemizin yabancı dil eğitimindeki başarı durumuna baktığımızda akla sorun yabancı dil öğretmen yetiştirme programları ile ilişkili midir sorusu gelebilir. Yabancı dil eğitimine her zaman önem ve öncelik verilmiş olmasına rağmen, beklenen ölçüde başarıya ulaşıldığını söylemek mümkün değildir ve tartışmalar öncelikle öğretmenlerin yetkinlikleri üzerinden başlamaktadır (British Council, TEPAV, 2014).

Yılgör (2009, 186) dili "insanın iç dünyasının, kişiliğinin, duygu ve düşüncelerinin, tecrübe ve kültürünün, kısacası hayatın bir yansıması" olarak tanımlamaktadır. Bir diğer deyişle dil farklı kültürleri bir araya getirme gücüne sahip olan araçtır. Uluslar arası mesafelerin azalması, bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşık bir hale gelmesi, çeşitli milletlerin bir araya gelmesi, iletişim kurmalarının kolaylaşması ve sıklaşması, toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşması ile de yabancı dil bilme gereksinimi artış göstermektedir (Yurtseven, 2016). Dil bilme gereksinimin artması ise dil öğretiminde uygulanan etkinliklerin kalitesini ve yeterliliğini devamlı olarak gözden geçirmeyi

gerektirmektedir. Dil öğretiminde, dilin iletişim aracı olarak sunulmaması, derslerin kitap üzerinden dil bilgisi ağırlıklı olarak yürütülmesi, bu tür yaklaşımların sonucunda öğretmen ve öğrencilerin dilin öğretileceğine ve öğrenileceğine dair algılarının olumsuz yönde değişmesi gibi problemler yaşanmaktadır (British Council, TEPAV, 2014). Özmat (2017) tarafından yapılan bir araştırmada yabancı dil eğitimi için ders saatlerinin yetersizliği, ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu ve 4 temel dil becerisinin öğretiminin kapsanmadığına vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerden alınan görüşlerde, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada bilgi eksikliklerinin olduğu, fakat çeşitli yöntem ve teknikler uygulandığında ise öğrencilerin etkinliklerde istenen davranışları göstermekte başarısız olduğu tespit edilmiştir. Buna göre derslerde farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri dışında, öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkisine dayalı eksikliklerin de olduğunu ifade edebilir ve meslek bilgisi kategorisinde yer alan "öğretim ilke ve yöntemleri" konusuna hâkim olmanın önemini vurgulayabiliriz (YÖK, 2018). Farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı ile dilin bir iletişim aracı olarak öğretilmesi mümkün kılınabilir ve dil eğitiminin hedefleri gerçekleştirilebilir. Bu hedeflere ulaşmak için öncelikle İngilizce öğretmenlerinin nasıl öğreteceği hususunda yetkin olması gerekmektedir, çünkü yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşılması, temel alınan ilke ve yöntemlere bağlıdır (Demirel, 2014). Bu nedenle, yabancı dil eğitiminde yaşanan tüm sıkıntılardan yola çıkarak, İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimlerini, eğilimlerini ve yetkinliklerini incelemek; öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin deneyimlerini aldıkları hizmet öncesi eğitimin etkisi ile ilişkilendirmek eldeki araştırmanın problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Her öğrencinin kişisel özellikleri ve yaşam algısı farklıdır bu nedenle öğrencilere göre öğretim süreci öğretmen tarafından çeşitlendirilmelidir (Esmer, Altun, 2015). Buna göre, öğretmenler bilgi ve becerilerini harmanlayarak eğilimlerini belirlemeli ve hedef kitleleri için en doğru yolu çizmelidirler. Bu hedefe ulaşmanın ise mesleki bilgi ve becerisi yeterli öğretmenler ile mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Yılman'a (2006, 8) göre öğretmen eğitimi sürecinde nitelikli çıktılar elde edilmesinde, öğretim

elemanı ve program etkenlerinin dışında, dikkate alınması gereken bir diğer etken de öğrencidir. Çünkü eğitimin temeli bu üç öğeden oluşmaktadır ve bu öğelerin birbirleriyle sıkı bir ilişkileri vardır. Eğer bu üç öğe uzlaştırılamaz ve kaynaştırılamazsa, başka bir deyişle organik bir bütün haline getirilemezse, eğitim kendisinden bekleneni veremez, doyurucu olamaz, eğitimde verimlilik gerçekleştirilemez".

Hoy ve Woolfolk'a göre (Hoy, Woolfolk, 1993'den aktaran Öztürk, 2014, 12):

> "Öğretme etkinliklerini formal eğitim kurumlarında yürüten uzman kişilere öğretmen adı verilir. Bu yönüyle öğretmenden beklenen sorumlulukların nitelikli bir biçimde yerine getirebilmesi büyük ölçüde öğretmenin mesleki yeterlilikleri ile ilişkilidir. Buradan hareketle öğretmenlerin yeterli alan bilgisine sahip olması, bu bilgiyi öğrencilerine aktarması, eğitim süreçlerini yönetme, organize etme gibi yeterliliklerin yanında öğrencilerle ve eğitimin diğer paydaşlarıyla sağlıklı iletişim kurması da beklenmektedir."

Küçükahmet'e (2007) göre öğretmen yetiştirme programlarının esas amacı adından da anlaşılacağı üzere öğretmen yetiştirmektir. Bu süreç eğitim fakültelerinde öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilir; fakat öğretmen olmayı bilmeyen öğretmen yetiştiremez. Bu nedenle öğretmenleri yetiştirenlerin de öğretmenliğin ne demek olduğunu ve ne tür uygulamaların öğretmenlik mesleğine dâhil olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerde bulunması gereken bir takım nitelikler önceden belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 yılında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" başlığı altında yayınlamıştır ve bu yeterlilikleri:

- *Mesleki Bilgi* (Alan Bilgisi- Alan Eğitimi Bilgisi-Mevzuat Bilgisi)
- *Mesleki Beceri* (Eğitim Öğretimi Planlama- Öğrenme Ortamları Oluşturma- Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme, Ölçme ve Değerlendirme)
- *Tutum ve Değerler* (Millî, Manevi ve Evrensel Değerler, Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliği, Kişisel ve Mesleki Gelişim)

şeklinde üç ana başlık altında toplamıştır.

Yukarıda belirtilen yeterlilikler temelde "nasıl öğretiriz?" sorusuna cevap vermeyi hedeflemektedir. Bu nedenle aslında bir öğretmende bulunması gereken en temel becerilerden birinin "nasıl öğreteceği" konusunda yetkinliği olduğu söylenebilir. Öğretmenin yetkinliği, eğitimin sonuçları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir; fakat

İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmının alan bilgisinin yeterli olmasına rağmen dil eğitimi konusunda Türkiye'nin başarılı ülkeler arasında yer almıyor olması, bir takım yanlış stratejiler uygulandığını göstermektedir (British Council, TEPAV, 2014). Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri ile aldıkları hizmet öncesi eğitimin öğretim ilke ve yöntemlerine etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi de amaçlanmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Yukarıda belirtilen "İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi" amacı doğrultusunda bir temel ve iki alt amaç belirlenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?
    1.1. İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri nelerdir?
    1.2. İngilizce öğretmenlerinin aldıkları hizmet öncesi eğitimin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin deneyimlerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkili bir yabancı dil eğitimi için öncelikle alanında yeterlilik sağlamış yabancı dil öğretmenlerine sahip olmak gerekmektedir (Patel, Jain, 2008). Bu doğrultuda, ülkemizde yaygın olarak öğretilen yabancı dili ele alacak olursak hedef, alanında yeterlilik sağlamış İngilizce öğretmenleri yetiştirmek olmalıdır. Yabancı dil öğretimi büyük oranda sınıflar ile sınırlı olduğu için öğrencilere sınıf içinde uygun ortamı sağlamak büyük önem taşımaktadır. Sınıf ortamını ve dersi farklı yöntem ve teknikler ile donatmak ise öğretmenin öğretim strateji, yöntem, teknik bilgisine ve bilgisini uygulama becerisine bağlıdır. Öğretmen sınıfı öğrenciler tarafından alışıldık amacı dışında kullanmayı amaçladığında öğrencilerin ve sürecin yönetiminin büyük ölçüde öğretmenin beceri ve yeterliliğine bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle, öğretmenin derse dair yaklaşımı öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Gläser-Zikuda, Fuß, 2008). İngilizce öğretmenlerinin ise, öğretim sürecini etkili bir biçimde yürütebilmesi için, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduracak, yabancı

dilin öğrenilmesini ve öğretilmesini kolaylaştıracak, verimli sonuçlar alınabilecek, ezberci yöntemler ile değil öğrenci merkezli uygulamalar ile süreci yönetecek ve öğrenciye dili deneyim etmesine fırsat verecek ortamlar yaratacak bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimlerini ve yetkinliklerini incelemek, altında yatan nedenleri tespit etmek ve elde edilen bilgileri ise öğretmenlerin aldıkları eğitim ile ilişkilendirmek hedeflenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve aldıkları eğitimin sonucunda ulaştıkları yetkinlikleri üzerine görüşleri, değişen ve gelişen toplumda yeni görüşlere ve uygulamalara yer verilmesi adına önem taşımaktadır. Bu nedenle, araştırmanın yabancı dil öğretiminde başarısızlığın sebebi ve çözümleri üzerine bakış açısı oluşturacağı ve bundan sonra yapılacak benzer araştırmalar için kaynak olacağı öngörülmektedir. YÖK tarafından yayınlanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriği tanımlarında, bu araştırmada bahsi geçen dersler,

- Meslek bilgisi kategorisinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi; öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin, içerik düzenleme ve öğretim planlamanın öğretilmesi,
- Alan eğitimi kategorisinde İngilizce Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları dersi; İngilizce öğretim ilkeleri, temel beceriler ve güncel sorunların öğretimi; İngilizce dil becerilerinin öğretimi dersi, 4 farklı becerin öğretimi ve farklı yeterlilik düzeylerinde uygulanacak yöntem ve tekniklerinin öğretimi,

şeklinde tanımlanmıştır (YÖK, 2018).

Bu çalışmadan elde edilen bulguların, YÖK tarafından öngörülen programın etkililiği konusunda bir projeksiyon sunması ve dolayısıyla konu hakkında yeniden programın ele alınması ve yapılandırılması noktasında ışık tutması hedeflenmektedir. Ayrıca ortaya çıkan sonuçların konu ile ilgili yeni yapılacak çalışmalara yol göstermesi ön görülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın, öğretmenler için eğitim-öğretim sürecinde farkındalık oluşturması, uygulamalarına ve varsa yanılgılarına dair bilgi sahibi olması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma "İngilizce öğretmenleri, öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin kendilerine yöneltilen görüşme sorularını görüşlerini doğru bir şekilde yansıtarak cevaplamışlardır." varsayımına dayanmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, İstanbul'da yer alan belirli devlet okulları ve özel okullarda çalışan 34 İngilizce öğretmeni ve öğretmenlere yönlendirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Bu bölümde araştırmanın işlemsel tanımlarından bahsedilmektedir. "İşlemsel tanım, kavramların, gözlenebilir işlem ve özelliklerle tanıtılmasıdır, yani soyut bir kavramın somuta indirgenmesidir". Verilen tanımlar sözlük tanımı değil, kavramların söz konusu araştırma için ifade ettiği tanımlardır (Karasar, 2018, 105).

Eğitim: "Eğitim, planlı, kişinin öğrenmesine ve anlamasına odaklanan insani bir süreçtir" (Jarvis, 1995'ten aktaran Yabaş, 2008, 6).

Öğretim: Öğretim, planlı ve programlı öğretme etkinlikleridir. Öğretimin amacı öğrenciyi geliştirmek ve ona kazanımların devamlılığını sağlamaktır (Öztürk, 2014).

Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konularının öğretildiği eğitim fakültesi meslek bilgisi dersidir.

Eğilim: Araştırmada eğilim, İngilizce öğretmenlerinin derslerinde uygulamayı tercih ettiği öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini ifade etmektedir.

Yetkinlik: Araştırmada yetkinlik, İngilizce öğretmenlerinin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama ve bu kavramları bilme durumlarını ifade etmektedir.

Yabancı Dil Eğitimi: Türkiye'de yaygın olarak yabancı dil olarak seçilen İngilizce eğitimi.

Öğretim Stratejisi: Dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan genel yaklaşım stratejidir (Senemoğlu, 2018).

Öğretim Yöntemi: Öğrenme hedefine ulaşmak için izlenen kısa yoldur. Öğretim etkinlikleri rastlantıya bırakılmaz, bu nedenle yöntem öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Öztürk, 2014).

Öğretim Tekniği: Öğrenme hedefine ulaşmak için seçilen yöntemi uygulaması ya da sınıf içinde uygulanan etkinliklerin bütünü öğretim tekniğidir (Demirel, 2017).

İngilizce Öğretmeni: Öğrenciye rehberlik eden, öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yabancı dil eğitimi sürecini öğrenciler için kolaylaştıran, yetkin bir şekilde materyal geliştiren ve farklı yöntem, teknikler kullanan öğretmendir (Patel, Jain, 2008).

2. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde araştırmanın dayanakları olan kuramsal temeller, eğitim, öğrenme-öğretme süreci, yabancı dil eğitimi, yabancı dil eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin rolleri, Türkiye'de yabancı dil eğitimi, yabancı öğretim ilkeleri, yabancı dil öğretim yöntemleri ve teknikleri, öğretim ilkeleri, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ve ilgili araştırmalar başlıkları altında açıklanmıştır. Kuramsal temeller konu başlıkları, giriş bölümünde bahsedilen (YÖK, 2018), İngilizce öğretmenliği anabilim dalı öğretim programında alan eğitimi ve meslek bilgisi şeklinde ayrılan derslerin içeriklerine uygun olacak şekilde sıralanmıştır.

2.1. Eğitim

Eğitim kavramı, eğitimden beklenilen ve benimsenen eğitim felsefelerine göre değişiklik gösterebileceği için tanımlaması güç ve karmaşık bir kavramdır (Yabaş, 2008). Örneğin Yılman'a (2006) göre eğitim, ilkçağlardan itibaren, insanın şekillendirilmesinde ve değişmesinde rol oynayan temel etkendir. Eğitimin kapsamı, tarihsel süreç içerisinde insanın gelişim ve değişimi ile paralellik göstererek farklılaşmaktadır. Tyler eğitimi "insan davranışlarını değiştirme süreci", eğitsel hedefleri de "bir eğitim kurumunun öğrencilerde meydana getirmek istediği değişiklikleri temsil eden unsurlar" olarak tanımlamaktadır (Tyler, 1969'dan aktaran Yurtseven, 2010,7). Marshall'a göre 20. yüzyılın başlarında eğitim kavramı bireye meslek kazandırma eylemi ile bağdaştırılmıştır (Marshall, 2006'dan aktaran Yabaş, 2008). Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ile dünyamız giderek küçülürken aynı zamanda sorunlar daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu nedenle, değişimin, yenileşmenin ve ilerlemenin, ülke çapında en küçük yerleşim birimlerine kadar taşınması ve insanların bilinç kazanmasının sağlanması eğitim ile gerçekleştirilebilir. Çünkü eğitim, "bilgi ve becerinin en sağlıklı ve en güvenilir bir taşıyıcısı olduğu gibi verilerden yeni ve değişik ürünler üretebilmenin de ön koşuludur" (Yılman, 2006, 1). Durkheim'a (Durkheim, 1971'dan aktaran Öztürk, 2014, 3) göre eğitim "her türlü ortak görüşlerin ve millî hislerin, ahlaki ve dini

inançları ileride öğrenecek yeni nesillerin sistemli sosyalleştirilmesi"dir. Wiggins ve McTighie (2011) eğitimi bilgiyi anlamlandırmak olarak tanımlamaktadır. Tüm bu sözü geçen eğitim tanımlarına bakacak olursak, birçok eğitimci eğitimi çok farklı biçimlerde tanımlamıştır, fakat hepsinin ortak noktasına baktığımızda eğitimden asıl beklenenin birey üzerinde yaşantı yoluyla değişim yaratma olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. Öğretim ve Öğrenme Süreci

Öğretim süreci, öğrenmeyi destekleyen unsurların düzenlenmesi değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Senemoğlu 2018). Öğrenme ise, davranışlarda bilişsel düzeyde ve pratikte meydana gelen kalıcı değişiklikler olarak tanımlanabilir (Schunk, 2012). Dick, Carey ve Carey' e (2001/2015) göre, öğretim süreci öğrenmeyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bir sistemdir. "Öğrenme-öğretim süreci öğrencinin amaçlara ulaşması için gerekli yaşantıları geçirmesini sağlamak üzere düzenlenen çevredir. Bu çevrenin amaçlara hizmet edecek, öğrenci için doyum sağlayacak, öğrenci seviyesine uygun olacak şekilde hazırlanmalıdır" (Büyükkaragöz, 1997'den aktaran Öztürk, 2014, 12). Bu nedenle öğretim ve öğrenme ilişkisi, süreci ve bu sürece dâhil olan unsurlar öğretmenler tarafından doğru olarak anlaşılmalı ve düzenlenmelidir. Öğretim ve öğrenme ilişkisinde bir diğer unsur da anlamlı öğrenmedir. Krashen'a (1982) göre, anlamlı öğrenme, anlamlı öğrenme ortamı ve anlamlı öğrenmeye olanak sağlayan materyal bir araya geldiğinde gerçekleşir. Söz konusu süreç, öğrencinin bilgiyi bilinçli ve günlük hayatında yararına göre şekillenir. Bu nedenle öğretim-öğrenme sürecinde öğretmenin yöntem, teknik bilgisi kadar materyal seçimleri ve hedef kitlesini tanıması da bir o kadar önemlidir. Öğretmen öğrenme ve öğretme sürecinde, bir iletişim aracı fakat sınıf ortamına taşınmış olan dili gerçek materyallerin ve gerçeğe yakın ortamların desteği ile öğrenciye sunmalıdır. Aynı zamanda öğrenme sürecinde, öğrencinin derse karşı güdülenmesi ve dili uygulaması konusunda cesaretlendirilmesi görevi de öğretmene düşmektedir.

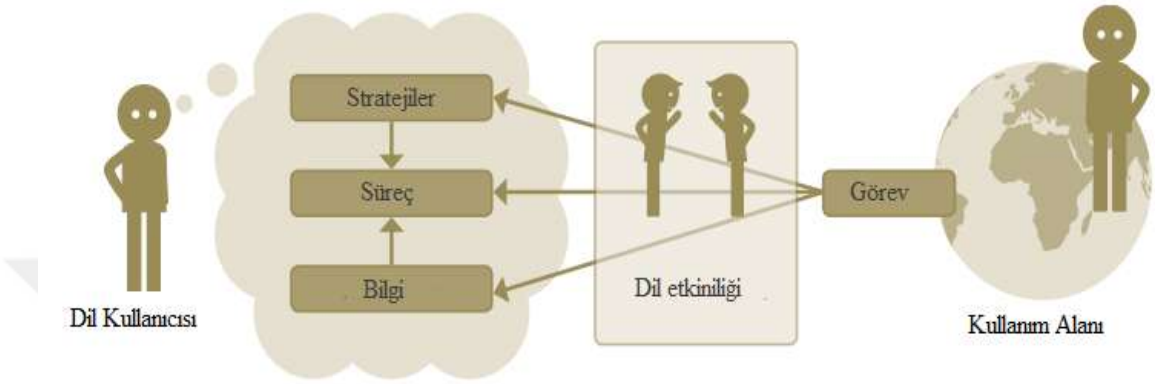
2.3. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi

Chomsky'e (2018) göre dil kapasitesi sınırsızdır. Dil öğrenimi içsel bir kapasiteye bağlı olarak gerçekleşir ve bir dil edinildiğinde daha önce karşılaşılmamış ya da söylenmemiş cümleler kurmak mümkündür. Yabancı dil öğretiminin çok uzun bir

geçmişi olmasına rağmen çağdaş yaklaşımlar 20. yüzyıl başlarında uygulamalı dilbilim gibi disiplinlerin çalışmaları ile gelişmiştir (Richards, Rodgers, 2014).

Yabancı dil öğrenmedeki amaç geleneksel yaklaşımlara göre okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirme iken, günümüzde dinlediğini anlama ve konuşma becerilerini, yani sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir değişim yaşamıştır (Tarcan, 2004). Bu yaşanan değişimin uzmanları, Chomsky'nin dili kullanma ve geliştirme becerisi olarak tanımladığı "dil yetisi"ne ve bu sistemi keşfetmeye yönelttiğini söyleyebiliriz. Çünkü gözlemlere dayanarak, dilin açıklanması ve nasıl kullanılacağının anlatılmasından yabancı dil eğitiminde başarıya ulaşan öğrenci sayısı çok fazla değildir, asıl olan öğrencinin dili kullanmasıdır (Tomlison, 2008). Bunların yanı sıra yabancı dil eğitimi ülkelerin eğitim sistemlerine ve hedeflerine göre değişiklik gösterebilir. Çok milletli, her dilden radyo, televizyon ve gazete yayınlarının olduğu ülkelerde öğrenme daha hızlı gerçekleşebilir çünkü dil eğitimi hayatın içinde uygulamaya geçilmiş bir şekilde sunulur (Tarcan, 2004). Yabancı dil öğretimi, sadece konu öğretimini değil, kültürel, sosyal öğeleri, öğretim inançları gibi kişisel dinamikleri de kapsar. Bu nedenle tek bir yöntem ya da birden fazla yöntemin bir arada kullanılması bile öğretim ortamında öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir (Çelik, 2014). Yabancı dil öğretiminin de, her alanda olduğu gibi, öğretmenin rolü önemlidir. Kullanılan kaynaklar, bu kaynakların doğru bağlamlarda uyarlanması, birden fazla yöntem ve tekniğin birbirleriyle ilişki içinde uygulanması ve tüm bu uygulamaların sınıf mevcuduna uygun olarak seçilmesi gibi birçok konuda öğretmen karar vericidir ve öğretmenin yetkinliği öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde etkiye sahip olacaktır (McDonough, Shaw, Masuhara, 2013). Öğretim yöntem ve teknik bilgisi, öğretimin temellerini oluşturan en önemli unsurlardandır. Öğretim yöntemleri ve teknikleri sınıf içinde çeşitli unsurlara göre seçilmelidir. Öğretmenler, öğretim ilkelerini, yöntem ve tekniklerini öğrendiklerinde ve etkin bir biçimde kendilerine özgü biçimlerde uygulamaya döktüklerinde yaptıkları işin gerçek amacını idrak ederler (Larsen-Freeman, 2000). Aynı zamanda öğretmenler kendi öğrendikleri yöntemler ile öğretme eğiliminde olabilirler ve bu durum yabancı dil öğretimini daha karmaşık bir hale getirebilir. Fakat önemli olan yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemleri içselleştirerek doğru hedefler ve doğru alanlarda kullanmayı bilmektir (Çelik, 2014). Avrupa Dil Portfolyosu; Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (The Common

European Framework Reference) göre yabancı dil eğitiminde iletişimsel eylem odaklı bir yaklaşıma sahip olunması gerekmektedir. İletişimsel eylem odaklı yaklaşımda, dil alanı (yabancı dilin kullanılacağı alan), süreç ve dil etkinlikleri birbirlerine döngüsel bir biçimde bağlıdır. Çünkü iletişim odaklı yabancı dil eğitimi dilin bir bütün halinde öğrenilmesini savunur (University of Cambridge, 2011).



Şekil 1: CEFR'ın Dil Kullanımı Ve Öğrenimi Modeli

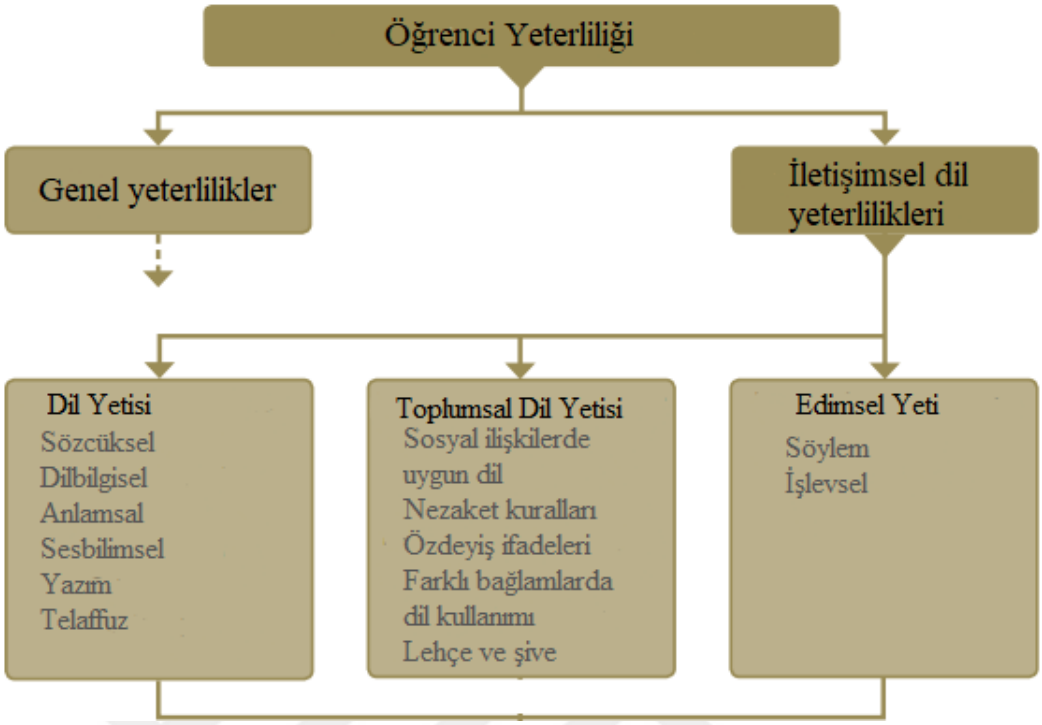
University of Cambridge. 2011. **University of Cambridge: Principles of Good Practice.** (2011), 7.

Dil öğrenmenin nihai hedefi iletişim kurmaktır ve yabancı dil öğretiminin genel hedefleri;

- Farklı sosyal ortamlarda iletişim kurma,
- Gazete okuma,
- Radyo, televizyon ve sosyal medya alanlarını takip etme,
- Sosyal ve politik konularda görüş bildirme ve fikir alışverişi yapma,

şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, dersin hedefleri toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik belirlenmelidir. Aynı zamanda öğrencinin yabancı dili öğrenme süreci sonucunda sahip olması gereken beceriler belirlidir. Öğrencilerin yeterlilikleri genel yeterlilikler ve iletişimsel dil yeterlilikleri olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır ve bu kategoriler yabancı dilin öğretiminde 4 temel beceri olan konuşma, dinleme, okuma yazma ve kelime bilgisi, dilbilgisi alanlarını kapsayıcı niteliktedir. Ders etkinlikleri ise bu doğrultuda tüm bu hedeflere yönelik seçilmeli ve uygulanmalıdır. Hangi etkinliklerin hangi öğrenciler üzerinde en etkili olacağını her zaman bilemeyeceğimiz için, etkinlik seçiminin çeşitliliği önemlidir (University of Cambridge, 2011).

Tablo 3: CEFR 5. Bölüm Öğrenci Yeterlilikleri



University of Cambridge. 2011. **Using the CEFR: Principles of Good Practice.** (2011), 10.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, bir dili öğrenmek yalnızca o dile ait dilbilgisi ve kelimeleri öğrenmek değildir. Bir dili öğrenmek dili toplumsal boyutuyla ve farklı bağlamlarda öğrenmeyi gerektirir. Yabancı dil eğitiminde en çok bilinen ve kullanılan yöntemler, çeviri yöntemi, doğal yöntem, direk yöntem, doğal yaklaşım, işitsel yaklaşım, bilişsel yaklaşım, bütüncül fiziksel tepki yöntemi, sözcüksel yaklaşım, iletişimsel yöntem ve eklektik yaklaşım olarak sayılabilir. Öğretme kuramlarında olduğu gibi yabancı dil öğretme yaklaşımları da davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımların etkisi altında kalmıştır ve kullanılan yaklaşımlar akademik becerileri ve dil bilgisini geliştirme amacından, iletişimsel beceri kazandırma yolunda gitmiştir. Tüm yöntemlerin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Prabhu'ya (1990) göre, mükemmel yöntem yoktur. Öncelikle kullanacağımız yöntem öğretim ortamına bağlıdır, yani yöntem seçmeden önce, kime öğretildiği, ne öğretildiği, hangi şartlarda öğretildiği ve amacın ne olduğu gibi bazı durumlar üzerinde durulmalıdır. Aynı zamanda her yöntemde gerçeklik payı vardır. Yöntemler her ne kadar bir öncekinin eksiklerini gidermek ya da yanlışlarını düzeltmek amacı güderek ortaya atılmış olsalar da, tüm bu yöntemlerde mutlaka bir bireyin öğrenme ihtiyacını karşılayacak bir unsur vardır. Bu nedenle "en iyi"

kavramının ne demek olduğunu düşünmemiz gerekir. Bireysel olarak farklı özelliklerimiz ve farklı öğrenme biçimlerimiz vardır. En iyi kavramını elimizde olan bağlama göre yeniden değerlendirmek gerekmektedir. Sonuç olarak, yabancı dil eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar, kime ve hangi bağlamda hitap edildiğini bilmektir. Yöntemler, teknikler, materyaller ve ders içeriği süreç içerisinde öğrencilerin ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları doğrultusunda farklılaştırılmalı ve öğretmenler farklı yöntemleri bir arada, doğru ve etkin bir şekilde kullanmayı bilecek yetkinlikte olmalıdır (Patel, Jain, 2008).

2.3.1. Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen ve Öğrencinin Rolleri

Yabancı dil eğitiminde öğrencinin rolü, öğretmenin seçtiği yaklaşım ve yönteme göre değişiklik gösterebilir. Yapısal ve öğretmen merkezli yaklaşım ve yöntemlerde öğrencinin rolü dinleyicidir. Öğretmen kuralları koyar ve öğrenci bu kuralları takip eder. İletişimsel ve öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemlerde ise öğrenci aktiftir. Öğrencilerin özerk olması, öğretmen ve sınıf arkadaşları ile etkileşim içinde olması beklenir (Larsen-Freeman, 2000). Yukarıda bahsedildiği üzere öğrencilerin bu süreçte belirlenmiş rolleri vardır. Fakat akıllara gelen soru "tüm öğrenciler aynı mıdır?" olmalıdır. Öğrenciler sınıf ortamına bireysel farklılıklara sahip olarak gelirler ve bazen bu bireysel farklılıklar sınıf ortamında da şekillenebilir.



Şekil 2: Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları

Harmer, Jeremy. **How to Teach English.** (England: Pearson Education Limited, 2007)'den uyarlanmıştır.

Harmer (2007) yabancı dil eğitiminde dikkate alınması gereken öğrencilerin bireysel farklılıklarını yaş grubu, öğrenme stilleri, seviye, eğitimsel ve kültürel altyapı şeklinde ifade etmiştir. Harmer aynı zamanda öğrenci motivasyonunun da öğrencilerin rolünü belirlemedeki etkisinden bahsetmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, derste farklı öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanması öğrencilerin kendilerine biçilen rolü üstlenmelerine yardımcı olacağı söylenebilir.

Yabancı dil eğitiminde öğretmenin rolüne baktığımızda ise, yine seçilen yaklaşım ve yönteme göre öğretmenin rolü de değişiklik gösterir. Öğretmen merkezli yöntem ve yaklaşımlarda öğretmen tüm kontrolü elde tutar ve sınıf içinde yapılan konuşmaların büyük çoğunluğu öğretmene aittir. Öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemlerde ise öğretmen rehber, danışman ve yardımcı rolü üstlenir (Richards, Rodgers, 2014). Kumaravadivelu (2006) öğretmenin rehber rolünü üstlenip öğrencilerin aktif katılımını sağlarken, öğrencilerin öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu yerleri iyi tespit etmesi ve nerede devreye gireceğini bilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Harmer (2007) ise birçok yaklaşım ve yöntemde belirtilen "rehber öğretmen" rolünün dışında öğretmenin üstlenmesi gereken diğer rollerden de bahsetmiştir. Öncelikle öğretmenin kişiliğinin öğretme şekline yansıdığının kaçınılmaz bir gerçek olduğunu öne sürmüştür. Bu nedenle kişiliği ve öğretmen kişiliği arasında denge kurulmasının öneminden bahsetmiştir. Öğretmenin öğrencileri dinlemesi, saygı duyması, sınıfta gerçekleşen olaylarda denge sağlamasına vurgu yapmıştır. Tüm bunların dışında öğretmenin, teşvik eden, değerlendiren, bilgi kaynağı ve asistan gibi rollerinin de bulunduğunu belirtmiştir.

2.3.2. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi

Ülkemizde yabancı dile verilen önemin kökeni Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Arapça, Farsça, Fransızca gibi farklı dillerde de olsa, her daim yabancı dil eğitiminin üzerinde durulmuştur. Fakat belirli bir kesime değil, tüm ülke genelinde yabancı dil öğretiminin zorunlu olması ve yaygınlaştırılması yaklaşık olarak son 20 yılda yapılan değişikliklerden kaynaklanmaktadır. İngilizce öğretiminde Anadolu liselerinde zorunlu yabancı dil hazırlık sınıflarının olmasından, ders saatlerinde yapılan değişikliklerden, zorunlu İngilizce öğretiminin 4. sınıf kademesine çıkarılmasına kadar birçok değişiklik yapılmıştır. 2005-2006 yılında yürürlüğe giren yapılandırmacı eğitimi benimseyen yeni müfredat ile birlikte yabancı dil öğretiminde

iletişimsel yöntemin uygulanması kararlaştırılmıştır. Son olarak da eğitimin sisteminde büyük bir değişikliğe sebep olan 4+4+4 eğitim reformuyla birlikte zorunlu İngilizce öğretimi 2. sınıf kademesine indirilmiştir. Fakat yabancı dil eğitimine verilen öneme ve eğitim kalitesini artırmak adına gidilen tüm değişikliklere rağmen ülke genelinde tam bir başarı sağlandığını söylemek mümkün değildir (Demirpolat, 2015).

Işık (2008) eğitimci Özcan Demirel ile kişisel bir görüşme gerçekleştirerek yabancı dil eğitimindeki sorunlara dair kendisinin görüşlerini almıştır. Görüşmede iki temel sorun üzerinde durulmuştur; öğretmen yetiştirme kurumları ve yabancı dil eğitimindeki planlama hataları. Öncelikle sorun, öğretmen yetiştirme kurumlarında müfredatın "alan çalışması" değil "masa başı çalışma" üzerine oluşturulduğuna değinilmiştir. YÖK'ün üniversitelerde birliğin sağlanması adına müfredatlarda standartlaştırma yoluna gitmesine rağmen, ihtiyaçları göz ardı ederek "masa başı çalışma" üzerinde durmaya devam ettiği ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitimlerin de öğretmenlerin ve öğrencilerin, eğitim-öğretim ortamındaki ihtiyaçlarına yönelik yapılmaması, MEB ve YÖK arasında koordinasyon sağlanamayışı gibi sorunların da mevcut durumu iyileştirmeye engel teşkil ettiği belirtilmiştir. Aynı zamanda, yabancı dil öğretimine önem verilmesine karşın, eğitim kalitesini iyileştirmek adına alınan kararların bilimsel verilere dayanmadığı, bu nedenle de gerçek anlamda ihtiyaçlara hitap eden bir planlama yapılamadığı belirtilmiştir.

Demirpolat (2015), Türkiye'de yabancı dil öğretimi sorunlarını temelde 6 başlık altında incelemiştir. Sorunlara değindiği konu başlıkları;

- Yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili sorunlar,
- Yabancı dil öğretmenlerinin istihdam edilme biçimleriyle ilgili sorunlar,
- Yabancı dil öğretiminde fiziksel şartlarla ilgili sorunlar,
- Yabancı dil eğitim materyalleri ile ilgili sorunlar,
- Yabancı dil öğretim yöntemleriyle ilgili sorunlar,
- Yabancı dil öğretimi yönetimi ve denetimiyle ilgili sorunlar,

şeklinde sıralanmıştır. Araştırmada en çok üzerinde durduğu konular, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, yani Işık tarafından Demirel ile yapılan görüşmede değinilen konu olan öğretmen yetiştirme kurumları ve öğretmenlerin istihdam edilmesi

konularıdır (Işık, 2008). Demirpolat, öğretmen adaylarının kendilerinin bile yabancı dilde tam anlamıyla yeterlilik sağlayamadan mezun olmalarına ve öğretmenlerin istihdamının sağlandığı Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sisteminin eğitimin ve öğretmenliğin doğasına ters bir seçme sistemi olduğuna değinmektedir. KPSS öğretmen seçme sisteminde 2013 yılına kadar öğretmenin alan bilgi düzeyini ölçecek sorular yer almazken, 2013 yılı itibariyle Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) başlığı ile alan eğitimi derslerinin ölçüldüğü bir sınav oturumu dâhil edilmiştir. 2013 ve 2014 yılında yapılan KPSS sonuçlarına bakacak olursak, 50 sorunun yer aldığı ÖABT sınav oturumunda İngilizce öğretmenlerinin Türkiye ortalaması sırasıyla 28,902 ve 26,771 şeklindedir. Dolayısıyla toplamda yer alan soruların yarısında başarı gösterilmektedir. Öğretmenlerin öğretme becerileri, sosyal yeterlilikleri, çeşitli yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığına göre değil test tekniğini iyi bilenin öğretmen olarak seçildiği bir sistem ile yetkin öğretmenleri istihdam etmek mümkün olmamaktadır.

2.4. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri

"İlke, genel anlamda temel düşünce ya da temel kanıdır" (Oğuzkan, 1974'den aktaran Demirel, 2014, 29). Yabancı dil öğretiminde de esas alınması gereken birtakım ilkeler bulunmaktadır. Genel öğretim ilkeleri ile ortak ilkelere sahip olmasının yanı sıra, yabancı dil öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken birtakım farklı ilkeler bulunmaktadır. Bunlar;

- Dört temel beceriyi geliştirme,
- Anlamlı öğrenme sağlama,
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
- Görsel ve işitsel araçları kullanma,
- Anadili gerekli durumlarda kullanma,
- Bir seferde tek yapıyı sunma,
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
- Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama,
- Bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme,
- Çeviriden kaçınma,

- Dili dolaylı yollarla açıklama,

şeklinde sıralanabilir (Brown, 2000; Demirel, 2014; Richards, Rodgers, 2014).
Yukarıda bahsedilen temel ilkelerin haricinde, öğretmenlerin öğrencilere dili temelde iletişim aracı olarak sunması gerektiği, ana dil ediniminde olduğu gibi dinleme ve konuşma becerileri ile öğretime başlanması gerektiği, yabancı bir dilin öğretiminin beraberinde kültürü de öğrenmeyi getirdiğinin unutulmaması gerekmektedir (Patel, Jain, 2008).

2.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminde başarı düzeyi, her öğretim sürecinde olduğu gibi, yalnızca öğretilen bilgiye değil, öğrencilerin bilişsel farklılıkları, sosyal faktörler, öğrenme ortamı gibi birçok etkene bağlıdır. Bu nedenle önceden keskin çizgilerle belirlenmiş yöntem ve tekniklerin her duruma ve her öğrenciye uygun olacağını düşünmek mümkün değildir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin konuya, öğrenciye ve duruma göre belirlenmesi gerekir. Zaman içerisinde birbirinden farklı yaklaşımlar ile birçok öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır ve hepsinin yararları ve sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır (Çelik, 2014).

Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar çeşitli yaklaşımlar ve yöntemlerin ortaya atıldığını görülmüştür. Aynı zamanda yapılan kaynak taraması sonucunda, yabancı dil öğretiminde yaklaşımların ve yöntemlerin aynı başlıklar altında ele alındığı, farklı tanımları olmasına karşın birbirinden ayrılamayacağı gözlemlenmiştir. Yabancı dil öğretim yaklaşımı, dil öğretiminde benimsenen yol, büyük fikir, edinilen felsefe olarak tanımlanırken, yabancı dil öğretim yöntemi, dili sunma şekli, süreci ve tasarımı olarak tanımlanmaktadır (Richards, Rodgers, 2014). Yabancı dil öğretim yöntemleri genel olarak yapısal/geleneksel ve iletişimsel yaklaşımların etkisi altında gruplara ayrılmıştır (Patel, Jain, 2008).

Tablo 4: Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Kategorize Edildiği Yaklaşımlar

Yapısal Yaklaşım	İletişimsel Yaklaşım
Dilin yapısına odaklanır.	Öğrencilerin iletişimsel becerilerine odaklanır.
Her dilin kendine özgü yapısal kuralları olduğunu savunur ve dil öğretiminde odak dilbilgisidir.	Dil öğretiminde 4 temel beceri (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ve dilbilgisine eşit düzeyde odaklanır.

Patel, M.,F., Praveen M. Jain. **English Language Teaching (**Jaipur: Sunrise Publishers& Distributors, 2008)'den uyarlanmıştır.

Bu yöntemlerden en temeli geleneksel bir yaklaşım olan dilbilgisi çeviri yöntemidir. 1930'larda dil öğretiminde konuşma becerisinin öğretimine ağırlık verilmesi ile düzvarım ve kulak-dil alışkanlığı yöntemi gibi yöntemlerin kullanılması yaygınlaşmıştır. Fakat bu yöntemlerde geleneksel yaklaşımdan tamamen uzaklaşmış değillerdir. Son yıllarda ise iletişime dayalı öğretim yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2014). Yaygın olarak benimsenen yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri aşağıdaki sıra ile verilmiştir.

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
- Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method)
- Sessiz Yöntem (The Silent Way)
- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning Method)
- Doğal Yaklaşım (Natural Approach)
- İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching)
- Göreve Dayalı Öğretim (Task-based Language Teaching)
- İçerik Temelli Öğretim (Content-based Instruction)
- Sözcüksel Yaklaşım (Lexical Approach)
- Seçmeli Yaklaşım (Eclectic Approach)

2.5.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, bilinen en eski yabancı dil öğretim yöntemidir. Latince, Yunanca gibi dilleri öğrenmek hedefiyle kullanılmaya başlandığı için "klasik yöntem" olarak da adlandırılabilir. Bu yöntemde, dili parçalara ayırarak, dilbilgisinde bulunan tüm unsurları anadile çevirerek dilin öğretilmesi esas alınmıştır. 1840'lar ile 1940'lar arasında yaygın olarak uygulanmasının yanı sıra, günümüzde hala edebi eserler üzerinden dil öğretimi yapıldığı durumlarda kullanımın olduğu da belirtilmektedir. Dilbilgisi-çeviri yönteminin dayandığı hiçbir dilbilimsel, eğitimsel ya da psikolojik dayanak bulunmamaktadır. Yalnızca dilin çeviri üzerinden küçük parçalar halinde öğretildiği bu yöntem, öğretmenler için uygulaması fazla bir çaba gerektirmeyen, öğrenciler için ise ezbere dayalı bir öğretim yöntemidir (Richards, Rodgers, 2014). Howatt (1984) dilbilgisi çeviri yönteminin başlangıçta sınıf ortamlarından uygulanması için değil, eğitimli yetişkinlerin başka bir dili öğrenmesi ve yorumlaması için uygulandığına vurgu yapmıştır. Tabi ki bu yöntemin uygulanmasının avantajlı olduğu durumlar da bulunmaktadır. Örneğin soyut anlamı olan kelimelerin ana dili kullanmadan öğretilmesi zordur. Aynı zamanda kalabalık sınıflarda ve bilgi aktarımın sınırlı sürede yapıldığı durumlarda öğretmen ve öğrenci için faydalı olabilir. Öğrenciler anadil ile karşılaştırma yaparak dilbilgisi kurallarını aklında tutabilir. Fakat aynı zamanda, dinleme, konuşma gibi becerilerin gelişimi; sözcük grupları, deyimler ve atasözlerinin öğretilmesi; öğrencinin derse aktif katılımı ve dili kullanması, öğrendiği yabancı dilde düşünebilmesi gibi durumların göz ardı edildiği bir yöntemdir. Bu nedenle dilin iletişim aracı olduğu fikriyle uyuşmaz ve yabancı öğretiminden beklenen hedeflerin gerçekleştirilmesi mümkün olmayabilir (Patel, Jain, 2008).

2.5.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Dilbilgisi-çeviri yönteminin yabancı dil eğitimde ihtiyaçları karşılamıyor olması üzerine, uzmanlar yabancı dil öğretiminde reform hareketlerine başlamıştır. Gouin 19. yüzyılda, çocukların dili öğrenmesini inceleyerek, yabancı dil öğretimi üzerinde bir çıkarımda bulunmuştur (Richards, Rodgers, 2014). Gouin gibi birçok uzmanın yabancı dil öğretiminde çocukların anadili öğrenme ile benzerliklerini incelemeleri ve yeni ilkeler öne sürmeleri ile düzvarım yönteminin temelleri atılmıştır. Örneğin Bruner (1983) de dilin çocukların anadillerini öğrendikleri biçimde öğretilmesinin üzerinde durmuştur. Çocukların ana dili öğrenirken izlediği yol temel ilkeleri olduğu

için doğal yöntem olarak da bilinir. Düzvarım yönteminde derste kullanılan araç tamamen dildir. Anadil kullanımı ve çeviri yasaktır. Öğretmen çeviri ve açıklama yapmaz, gerçek materyaller ile gösteri yoluyla öğrencinin öğrenmesini sağlar. Temel dil becerilerinin içinde en çok konuşma becerisi üzerinde durulur, gündelik konuşmalar, karşılaşılması muhtemel kalıplar üzerinden dil öğretilir. Öğrenci dilbilgisi-çeviri yöntemindeki konumuna kıyasla daha aktiftir (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemin faydalı yönleri, telaffuz, tonlama gibi konuşmayı daha özgün hale getiren unsurlara önem verilmesi, öğrencinin anlamı ve yapıyı birlikte öğrenmesi, hataların anında düzeltilmesi ve konuşma becerisine ağırlık verilmesi şeklinde sıralanabilir. Sınırlılıkları ise, öncelikle her kelime ya da kalıp için gösteri veya gerçek materyal bulunmasının mümkün değildir. Öğretmenin öğrenciye doğal öğrenme ortamını sağlaması için yabancı dilde ve yabancı dil eğitimde tam anlamıyla uzman olması gerekmektedir. Bu yöntemi uygulamak için görsel, işitsel materyallere çok fazla ihtiyaç duyulması ve öğrenciye hedeflenen ortamın sağlanmasının her sınıf için her koşulda mümkün olmaması gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır (Patel, Jain, 2008).

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

Kulak-dil alışkanlığı yöntemi, 2. Dünya Savaşı döneminde, Amerikan ordusunun Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince, Japonca gibi dilleri akıcı konuşabilen eleman ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Bu dillerde ders kitabı olmaması ve askerlerin konuşma üzerine hızlı bir şekilde yetkinlik kazanması temel amaç olduğu için, devlet üniversitelerden ve dilbilimcilerden dil öğretimi üzerine bir program geliştirmelerini istemiştir. Bu yöntemde, dili ana dili olarak konuşan kişiler kaynak olarak kullanılmıştır ve bu kişilere "haber kaynağı" adı verilmiştir. Askerler haber kaynakları ile yoğunlaştırılmış bir programda çalışmış, karşılıklı konuşma üzerine etkinlikler yapılmıştır. Öğrenenler son derece motive olmuş kişiler olduğu için büyük bir başarı elde edilmiş ve bu yöntem aynı zamanda "ordu yöntemi" olarak adlandırılmıştır. Fakat bahsedilen zaman diliminden sonra yöntemin işe yararlılığı tartışılmıştır. Tıpkı düzvarım yönteminde olduğu gibi hedef aslında öğrencilere çocukların ana dili öğrendiği şekilde dili öğretmektir fakat yöntemde eksiklikler tespit edilmiştir (Brown, 2000; Richards, Rodgers, 2014). Kulak-dil alışkanlığı yöntemi dil öğretiminde başlangıç seviyelere uygun bir yöntemdir, çünkü karşılıklı etkileşime bağlı bir yaklaşımı esas alır. Bu yöntemi üstün yönleri, konuşma ve

dinleme becerilerini merkeze alması, görsel ve işitsel materyallerin kullanımı artırması, dilbilgisinin dolaylı öğretilmesi, kelime ezberi yerine kelimeyi bağlamda öğrenmeyi hedeflemesi, iletişim odaklı olmasının yanı sıra dilin parçalarına ve doğru telaffuza da önem vermesi şeklinde sıralanabilir. Fakat bunların yanı sıra, öğretmen merkezli olması, davranışçı bir yaklaşımdan etkilenmesinden dolayı etki-tepki üzerine mekanik etkinliklerin olması, taklit ve tekrar gibi unsurların öğrencilere sıkıcı gelmesi, dinleme metinlerinin zorunlu olarak görülmesinden dolayı ekipmanların her daim hazır olmasının gerekliliği, konuşma ve dinleme becerilerine önem verirken dilin yazıya dayalı becerilerini göz ardı etmesi gibi sınırlı yönleri de bulunmaktadır (Demirezen, 2014).

2.5.4. Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method)

Bütüncül fiziksel tepki yöntemi, 1960'larda psikoloji profesörü James Asher tarafından geliştirilmiştir. Bu yönteme göre, söylem ve eylem bir uyum içindedir ve öğretmen öğrettiği dili eyleme döktüğünde öğrencilerin zihninde daha kalıcı bir öğrenmeye yol açar (Asher, 2012). Söylem ve eylem koordinasyonu ile beynin iki lobunu da bir arada çalışır; bu nedenle, düzvarım yöntemi, telkin yöntemi ve doğal yaklaşımda olduğu gibi, Asher da yabancı dil öğrenimini ana dil öğrenimi ile bağdaştırma yoluna gitmiştir. Bu yöntemde, öğretmenin dili iletirken tepkileriyle de pekiştirmesi, öğrencinin de tepkileriyle karşılık vermesi beklenir. Sınıf ortamındaki her şey öğretmenin kaynağı olabilir. Öğrenciler öğretmeni dinler ve harekete geçer ve bu nedenli öğrenciler oyuncu, öğretmen ise yönetmen olarak tanımlanır (Richards, Rodgers, 2014). Öğrencilerin eğlenceli vakit geçirmesi hedeflenir ve bu da stresi azaltarak öğrenmeyi kolaylaştırır. Kelime ve dilbilgisi öğretimine diğer dil becerilerine kıyasla daha fazla önem verilir ki zaten yöntemin kendisi de kelime ve dilbilgisi öğretimi için uygun bir ortam oluşturmaktadır (Larsen-Freeman, 2000). Fakat, kaynağın sınıf ortamı olması ve dilin eylem ile desteklenebilecek unsurlarının sınırlı olması ve iletişimsel becerilerin üstünde çok fazla durmaya imkân tanınmaması nedeniyle yöntemin tamamlanması gereken bir takım eksiklikleri olduğu öne sürülmüştür (Gürsoy, 2014). Asher kendisi de, bütüncül fiziksel tepki yönteminin başka yöntemler ile bir arada kullanıldığında daha etkili olacağını ifade etmiştir (Richards, Rodgers, 2014).

2.5.5. Sessiz Yöntem (The Silent Way)

Sessiz yöntem 1970'lerde Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemin en temel özelliği, öğretmenin öğrencilerle iletişim kurmak için renkli çubuklar kullanması ve derste sessiz kalmayı tercih etmesidir. Gattegno, öğretmenin sessizliğinin öğrencinin üretkenliğine yol açacağını düşünür. Öğretmen dersin ilk başında öğrencilere renkli çubukları tanıtır ve her bir renkli çubuk dildeki sesleri temsil eder. Bu yöntemde öğrencinin dili parçalar halinde, nesneler ile bağlantı kurarak ve deneyimleyerek öğrenmesi beklenir (Richards, Rodgers, 2014). Gattegno öğrenmenin 4 adımda gerçekleştiğini düşünür; farkındalık, keşif, değişim ve aktarma. Tasarladığı yöntemin 3 temel ilkesi vardır:

- Öğrenme, tekrar ve ezber ile değil; keşif ve yaratıcılık ile gerçekleşir.
- Öğrenme, fiziki nesneler ve el becerisi yoluyla gerçekleşir.
- Öğrenme, problem çözme becerisinin gelişmesi ile gerçekleşir. Bu ilke Benjamin Franklin'in şu sözü ile ilişkilendirilir: "Söylersen, unuturum. Öğretirsen, hatırlarım. Beni dâhil edersen, öğrenirim." (Yüksel, Caner, 2014, 43).

Sessiz yöntemin, öğrencinin sürece birebir dâhil olması, öğretmenin süreçte baskın olmaması, dilin parçalar ile öğretilmesi ve kelime öğretimine önem verilmesi gibi üstünlükleri bulunmaktadır. Fakat aynı zamanda, belirli bir planlamaya göre sürecin düzenlenmemesi, kelime ve telaffuz öğretimine odaklanılmasından dolayı diğer dil becerilerinin sürece daha sonra dâhil edilmesi gibi sınırlı yönleri de bulunmaktadır. Gettegno, sessiz yöntem olarak adlandırdığımız bu öğretim etkinliğini "yöntem" olarak adlandırmaktan kaçınmaktadır ve bir uygulama olarak adlandırmaktadır (Larsen-Freeman, 2000).

2.5.6. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Telkin yöntemi, 1970'lerde Bulgar psikiyatr Georgi Lazanov tarafından geliştirilmiştir. Telkin yönteminin temel ilkesi, öğrencinin kendini rahat hissedeceği bir ortamda öğrenim görmesidir. Sınıfın tasarımı, eşyalar, müzik kullanımı ve öğretmenin otoriter bir davranış içinde olmaması gibi etkenlerin düzenlenmesi ile öğrenci için uygun öğretim ortamı sağlanır (Richards, Rodgers, 2014). Lazanov'a göre, öğrenmenin önüne, derste iyi bir performans gösteremeyeceğimiz, ya da

başarısız olacağımız gibi engeller koyarız (Larsen-Freeman, 2000). Aynı zamanda, Lazanov, dil öğretiminde belirli ilkeler ortaya atmaz, fakat dilin "anlamlı metinler içinde" öğrenilmesi gerektiğini savunur. Kelime öğretimine diyaloglar üzerinden dil öğretimine ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesine önem verir. Lazanov, dil öğretiminde öğrencinin kendine hedefler bulmasını ve kendine sınıf içinde farklı bir kimlik edinmesini tavsiye eder. Telkin yöntemini, "plasebo etkisi" gibi görür; öğrenci, sağladığı ortamdan dolayı telkin yöntemi ile öğreneceğini düşünür ve öğrenme gerçekleşir (Richards, Rodgers, 2014). Bu yöntemin psikolojik açıdan faydalı yanları bulunmaktadır. Öğrenme önündeki psikolojik engelleri kaldırır, öğrencinin duyguları göz önüne alınır ve derste kendilerine öz güven duymaları sağlanır, yöntem üretme becerilerine odaklanır ve öğrencileri cesaretlendirici geri bildirimler sağlanır. Fakat aynı zamanda, sınıf ortamı düzenlemesi farklı zekâ türüne sahip öğrencilere hitap etmeyebilir, diyalogların çok sık kullanılması içe dönük öğrencileri zorlayabilir, "dili anında üretme" hedefi her zaman gerçekleşmeyebilir ve bu yöntemde değerlendirme yapılması zordur (Dikilitaş, 2014).

2.5.7. Danışmanlı Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning Method)

Danışmalı dil öğretimi yöntemi 1970'lerde rahip, psikolog ve eğitimci olan Charles Arhur Curren tarafından ortaya atılmıştır. Öğrenci merkezli bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen danışman rolünü üstlenir. Öğretmen öğrencilerin işbirliği yapmasını ve etkileşim halinde olmalarını teşvik eder (Richards ve Rodgers, 2014). La Forge'a göre dil insanın kendisi, iletişim halidir (La Forge, 1983'ten aktaran Çakır, 2014, 166). Bu nedenle dilin topluluk içinde öğrenileceğini savunmaktadır. Danışmalı dil öğretimi yönteminde, öğrencinin etkileşimi ve psikolojik durumuna vurgu yapılmaktadır. Öğretmenin rolünü rehber olarak ifade edilmesinin yanı sıra, öğretmenin yargılayıcı bir tutum sergilememesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler kendilerini güvende hissetmeli, dili konuşmada kendine güvenli bir tavır sergilemelidir. Larsen-Freeman (2000) öğrencilerin geçtiği 5 aşamadan bahseder. Birinci aşamada öğrenci tamamen öğretmene bağlıdır; ikinci aşamada daha önce duyduğu ifadeleri kullanmaya başlar; üçüncü aşamada hedef dili anlamaya başlarlar; dördüncü aşamada sınırlı da olsa bağımsız kullanıcı olmaya adım atarlar ve son aşamada bağımsız dil kullanıcısı olurlar. Bu yöntemde özgün materyal kullanımı önemlidir. Öğrenciler gerçek hayata yakın materyaller ile dili öğrenmelidir.

Danışmalı dil öğretimi yönteminin güçlü yanları; öğrenci merkezli, öğrenci dostu ve insancıl bir yaklaşımı temel alması, öğretmenin öğrencilere gerçek yaşama yakın materyaller sunması ve bir "danışma" ortamı sağlaması olarak ifade edilmiştir. Sınırlılıkları ise, belirli bir müfredata tabi olmaması, öğretmenlerin danışma rolü üstlenecek eğitime sahip olup olmaması ve dilbilgisi öğretiminin eksik kalması şeklinde ifade edilmektedir (Richards ve Rodgers, 2014).

2.5.8. Doğal Yaklaşım (Natural Approach)

Tracy Terrel'ın 1977'de yeni bir dil öğrenme felsefesi ortaya atması ile Stephen Krashen ile birlikte geliştirdikleri doğal yaklaşım, ikinci yabancı dil edinimi ile ana dil edinimi arasında benzerliklerden yola çıkaracak, "girdi" kavramına önem verir. Terrel ve Krashen'e göre, öğrenme ile edinme farklıdır ve ikinci yabancı dil edinimi, çocuklar ana dili edindiği biçimlerde mümkündür. Öğrenci dile maruz kaldığında o yabancı dili edinir.

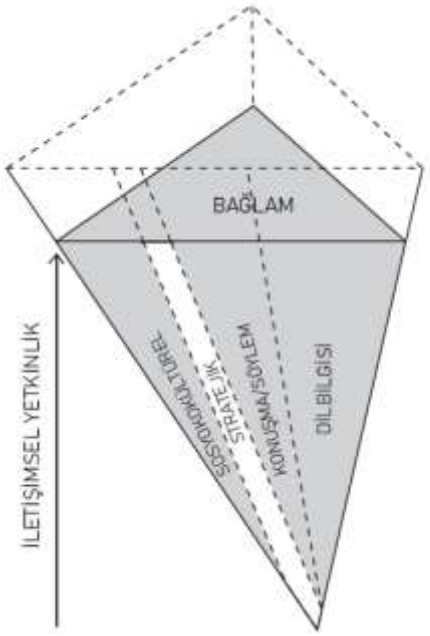
Bu yöntemin temelini Krashen'in öne sürdüğü 5 kuram oluşturmaktadır:

- *Edinme-Öğrenme Kuramı:* Bu kurama göre, dil edinimi dolaylı yoldan ve farkındalık olmadan gerçekleşirken, dil öğrenimi farkındalık içinde ve açık bir öğrenme ile gerçekleşir.
- *Monitor Kuramı:* Bu kurama göre öğrenen, doğru ve akıcı konuşmayı dengeleyecek şekilde kendi kontrolünü sağlar.
- *Doğal Sıra Kuramı:* Bu kurama göre, dilbilgisi ediniminde tahmin edilebilir bir sıra vardır. Örneğin, kelimeler ve emir cümleleri geçmiş zamandan önce öğrenilebilir.
- *Girdi Kuramı:* Bu kurama göre, öğrenciye seviyesinin bir üstünde yani "girdi+1" şeklinde ifade ettikleri girdi verilmelidir, çünkü öğrenci kendi seviyesinin altında ya da çok üstünde verilen girdi ile edinimi gerçekleştiremez. Bu girdi öğrenci için anlamlı olmalıdır ve öğrenci dile maruz bırakılmalıdır.
- *Duygusal Filtre Kuramı:* Bu kurama göre, öğrencilerin duygu durumu öğrenmelerinde büyük etkiye sahiptir ve gerginlik hissetmeleri öğrenme ile aralarında bariyer oluşturur (Krashen, 1982).

Doğal yaklaşımda girdiye verilen önemden dolayı özellikle dinleme ve okuma becerilerinin üzerinde durulur. Aynı zamanda öğrenciler için stressiz, huzurlu ve öğretmenin arkadaş gibi yaklaştığı bir öğretim ortamı önerir. Öğrencilerin ihtiyacına göre öğretmen anlamlı ve özgün materyaller hazırlar; fakat öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programın ve materyallerin hazırlanması tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap edilebileceği anlamına gelmez (Richards, Rodgers, 2014).

2.5.9. İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching)

1970'lerde temelleri atılan iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı, birçok yaklaşım ve yöntemde olduğu, öğrencilerin yabancı dilde iletişime dayalı becerileri kazandırmasını hedefler. Diğer yaklaşım ve yöntemlerden farklı olarak iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı, öğrencilerin sınıf ortamında iletişim kurma becerilerini ders dışına yansıtamaması, bu nedenle de dilin iletişim aracı olması hedefinin gerçekleştirilememesi üzerinde durmuştur (Larsen-Freeman, 2000). İletişimsel dil yaklaşımı, dilbilim, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve eğitim gibi birden birçok akademik disiplinden yola çıkılarak ortaya atılmıştır (Savignon, 2002, 4). Hymes (1972) tarafından "iletişimsel yetkinlik kazanma" olarak tanımlanan bu yeni hedef, yapısal dil öğretimi yaklaşımlarına karşı çıkmıştır. İletişimsel yaklaşıma göre, dilde önce gelen yapı değil, anlamdır. İletişim kurmak ve etkileşime geçmek anlam yoluyla olur ve dil öğretimine yapılarla değil, anlam ile başlanması gerekir (Richards, Rodgers, 2014).

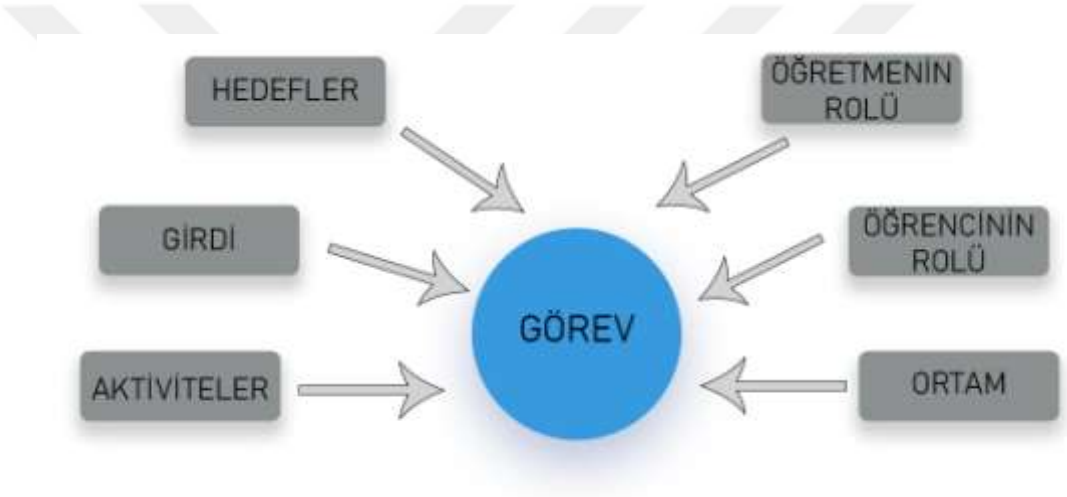


Şekil 3: İletişimsel Yetkinliğin Bileşenleri

Savignon, Sandra J. **Interpreting Communicative Language Teaching.** (London: Yale University Press, 2002), 8'den uyarlanmıştır.

Savignon tarafından güncellenmiş "tepetaklak piramit" olarak adlandırılan şekil 3'te iletişimsel yönteme göre öğrencilerin yetkinlik kazanması gereken alanlar tanımlanmıştır. İletişimsel yetkinlik kazanmak için öğrenci, dilbilgisi, konuşma, stratejik ve sosyokültürel yetkinlikleri kazanmalıdır. Birçok yaklaşımda ve yöntemde de belirtildiği üzere, bir dili öğrenmek yalnızca dilbilgisini öğrenmek demek değildir. Dil bir bağlam içinde oluşur ve bu bağlamda dikkat edilmesi gereken birçok unsur vardır. İletişimsel yetkinlik modeli de bu unsurları ve nedenlerini açıklamaktadır. Dilbilgisi yetkinliği, dilin kuralları, kelime bilgisi, cümlenin öğeleri gibi unsurları doğru bağlamda kullanmayı içermektedir. Stratejik yetkinlik daha önce karşılaşılmamış durum ya da kalıplarla karşılaşma durumunda bununla baş etme becerilerini ifade ederken, sosyokültürel yetkinlik öğrenilen dilin sosyokültürel altyapısına aşina olmayı içermektedir. Dildeki her bir yapının bir işlevi ve anlamı vardır, bu nedenle öğretime anlam kazandırmak için, oyunlar, rol oynamalar, problem çözme görevleri gibi etkinliklerin kullanılması tercih edilir. 4 temel becerinin bir arada ve eşit oranda verilmesi hedeflenir. Ders içinde kullanılan materyallerin özgün ve anlamı materyaller olması gerekmektedir (Larsen-Freeman, 2000). İletişimsel yaklaşımda, öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçları üzerinde durması

ve öğrencilere farkındalık sağlaması da istenmektedir. Öğrencilerin hedeflerini bilerek dil öğrenimini gerçekleştirmesi, dil öğretimi hedefine anlam kazandırmaktadır. İletişimsel yaklaşım "özerk öğrenci" kavramına çok önem vermektedir (Farrel, Jacobs, 2010). Öğrenci odaklı ve öğretmenin rehber rolü üstlendiği bir yaklaşımdır. İletişimsel yaklaşımın ilkeleri "devrimsel değil evrimsel" olarak tanımlanmaktadır. Çünkü var olan yaklaşımların eksik tarafının, dilin anlam üzerinden öğretilmesi, özgün ve gerçek hayata dair materyaller ile dilin esas hedefinin gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır (Richards, Rodgers, 2014, 81). Nunan (1989) öğrencilere özgün materyaller verilmesinin dışında, ders içinde yapılan etkinliklerin anlamlı ve iletişimsel olması için göz önünde bulundurulması gereken 6 unsurdan bahsetmiştir.



Şekil 4: İletişimsel Etkinlik (Görev) Çerçevesi

Nunan, David. **Designing Tasks fort he Communicative Classroom.** (The UK: Cambridge Press, 1989), 11'den uyarlanmıştır.

Şekil 4'te yer aldığı üzere, tüm bu unsurlar eşit düzeyde, bir arada ele alınmalı ve öğrenciye uygun etkinlikler sağlanmalıdır. Tüm becerilerin bir arada öğretilmesi, dilin iletişimsel ve günlük hayatta kullanılma hedefleri ile sürecin ilerlemesi, sözlü etkinlikler üzerinde durulması gibi üstün yanlarının yanı sıra, iletişimsel yaklaşımın dilin yapısının öğretiminde eksikliklerinin bulunduğu durumlar da yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Çelik, 2014).

2.5.10. İçerik Temelli Öğretim (Content-based Instruction)

İçerik temelli öğretimin temelleri 1980'lerin başında atılmıştır. İçerik temelli öğretimde, öğrencilerin genelde akademik konular başta olmak üzere, bir içerik

üzerinden yabancı dil öğretimi gerçekleşir. Bir dersin hedeflenen dilde öğretilmesi, öğrencilerin konuyu öğrenebilmek için o dili öğrenmek durumunda kalmasına sebep olur. Aynı zamanda öğrenciler yabancı dilde farklı konular üzerine kelime bilgisine sahip olabilir. (Larsen-Freeman, 2000). İçerik temelli öğretim, içerik odaklı ve dil odaklı olmak üzere iki kategoride incelenir. İçerik odaklı programlarda, içerik tamamen ikinci yabancı dilde öğretilir, içeriğin yani konunun öğretilmesi asıl hedeftir, içeriğin kazanımları konuya ve derse göre belirlenir, değerlendirme ders üzerinden yapılır ve ikinci yabancı dilin öğretilmesi ikinci plana atılabilir. Dil odaklı programlarda ise, içerik dilin öğretilmesi için araçtır, kazanımlar dilin hedeflerine göre belirlenir, değerlendirme dil becerileri üzerinden yapılmaktadır. Birçok yaklaşım ve yöntemde olduğu gibi, seçilen konunun öğrenciler için anlamlı ve dilin kullanımı açısından özgün olması gerekmektedir. Öğretmen konu seçiminde serbesttir bu nedenle öğretmenin öğrencilerin durumuna ve ilgilerine göre konu seçme şansı vardır. Böylelikle öğrencilerin derse olan ilgisi artabilir. Bunun yanı sıra farklı alanlarda konuların işlenmesi öğrencilerin genel kültür seviyelerini ve bu konulardaki kelime bilgisini artırır. Fakat dil ve içeriğin bir araya getirilmesi öğretmen için kolay olmaması ve öğrencilerin hem ilgisini çekecek hem işine yarayacak içerikler oluşturup bunu dil ile birleştirmek öğretmen açısından zaman alması gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır (Bayyurt, Yalçın, 2014).

2.5.11. Göreve Dayalı Öğretim (Task-based Language Teaching)

Göreve dayalı öğretim 1980'lerde geliştirilmeye başlanmıştır. Göreve dayalı öğretimde hedeflenen, öğrencilerin dilin doğal bir ortamda kullanım örneğini sınıfa taşımaktır. Öğrencilere büyük oranda grup halinde olacak şekilde görevler verilir ve bu görevler üzerinden öğrenciler iletişime geçmek durumundadır. Prabhu (1987) 3 farklı görev etkinliğinden bahsetmiştir. Birincisi, bilgiyi tamamlamak için öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçtikleri etkinlik (information gap activity), ikincisi, öğrencilerin bir görevi tamamlamak için duygularını, tercihlerini ya da tutumlarını ifade ettikleri etkinlik (opinion gap activity); son olarak ise, öğrencilerin kendilerine verilen bilgi üzerine fikir yürütüp en iyi yolları bulmaya çalıştıkları etkinliktir (reasoning gap activity). Bu yöntem ile öğrencilerin birbirleriyle yabancı dilde etkileşime geçerek dili kullanmaları hedeflenmektedir (Larsen-Freeman, 2000). Göreve dayalı öğretim 3 aşamadan oluşur; görev öncesi, görev döngüsü, dilin odağı. Bu aşamaların amacı, görev sırasında sürecin planlı olması ve dil öğrenme hedefinin

gerçekleştirilmesi için öğrencilerin gidecekleri yolu bilmesidir (Kırkgöz, 2014). Öğrencilerin eşli ya da grup halinde iletişim kurması, sürece birebir dâhil edilmesi, öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme yöntemi olması yöntemin güçlü yanları arasında sayılabilir. Verilen görevin zorluk düzeyinin gruba göreliği, öğrencilerin farklı algılara sahip olması, görevde yer alan kelime ve dilbilgisi kurallarını bilmeme ihtimalleri gibi sınırlı yanları da bulunmaktadır (Ganta, 2015).

2.5.12. Sözcüksel Yaklaşım (Lexical Approach)

Sözcüksel yaklaşım Michael Lewis tarafından 1993 yılında yayınladığı kitap ile öne sürülmüştür. Lewis dışında yabancı dil öğretiminde sözcüğün önemine Scott Thornbury ve Henry Widdowson gibi dilbilimciler de değinmiştir (Ekşi, Ersanlı, 2014). Lewis (1993) dilin temelini kelimelerin oluşturduğunu savunmaktadır. Bir dilde söyleyebileceklerimiz daha önce duyduklarımız ile sınırlı değildir ve her zaman yeni bir anlam ihtimali vardır. Bir dili konuşmak dilbilgisi kurallarını ezbere bilmek ile sınırlandırılamaz. Öğretilen dil ile konuşulan dil farklılık göstermektedir, çünkü dil eğitimli eğitimsiz ayrım olmaksızın toplumun tamamı tarafından konuşulur fakat yalnızca doğru kullanımı öğretilir. Bu durum öğrendiğimiz dili kullanım alanında duyduğumuzda anlamamızı zorlaştırmaktadır (Lewis, 1993). Aynı zamanda Lewis, bir cümle içinde esas odaklanmamız gerekenin kelime dizimi olduğuna dikkat çekmektedir. Örneğin "altın fırsat" ile "güzel kazak" dizimlerini ele aldığımızda, altın fırsat daha güçlü bir dizimdir, çünkü kazağın özelliği farklı sıfatlar ile nitelendirilebilirken altın fırsat denilince akla tek bir anlam gelmektedir. Aynı zamanda dilbilgisi açısından aynı anlama gelen cümlelerin işlevi seçilen kelime ve dizimlere göre dinleyiciye farklı anlamlar sağlayabilir bu nedenle sözcük kullanımını öğrenmek dil öğrenimi için önem taşımaktadır. Sözcüksel yaklaşımda yalnızca sözcük dizimi üzerinde değil, deyim ve atasözlerinin, mecazi anlamların da üzerinde durulmaktadır (Ekşi, Ersanlı, 2014). Tüm bu açılardan bakıldığında, sözcüklerin anlamı, işlevi, bağlam içindeki farklılıklar ve dilin özgün kullanımı göz önünde bulundurularak dilin öğretilmesi öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyebilir (Ekşi, Ersanlı, 2014).

2.5.13. Seçmeli Yaklaşım (Eclectic Approach)

Seçmeli yöntem, birden fazla yaklaşım ve yöntemin öğrencilerin ve şartların göz önünde bulundurularak bir arada kullanılmasını hedefler. Her yöntemin üstünlükleri

ve sınırlılıkları bulunmaktadır ve her öğrencinin farklı öğrenme eğilimleri ve stilleri vardır. Bu neden öğretmenin sınıfta çeşitlilik sunması dersin etkinliği artırabilir. Örneğin dinleme becerisinin geliştirilmesi için bir yöntem kullanılırken, okuma becerisinin geliştirilmesi için başka bir yöntem kullanılabilir. Çünkü her yaklaşım ve yöntemin odaklandığı farklı dil becerileri ve hedefleri bulunmaktadır. Seçmeli yöntemin etkili bir şekilde kullanılabilmesi elbette öğretmenin dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine ne kadar hâkim olduğuna bağlıdır. Öğretmenin ders içinde farklı yaklaşım ve yöntemleri bir araya getirebilmesi için, tüm bu yöntemlerin üstünlüklerini, sınırlılıklarını, odaklandığı becerileri çok iyi bilmesi ve öğrenciler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olacağını doğru tahlil etmesi gerekmektedir. Aynı zamanda seçmeli yöntem, ortaya atılan bütün yaklaşım ve yöntemlerin doğru olduğu ve bundan sonrasında yeni yöntemler arayışına girmemize gerek olmadığı anlamına gelmez. Öğretmenler her zaman dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile ilgili yeni gelişmeleri takip etmeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sınıf ortamını dinç ve dinamik tutmalıdır (Demirel, 2014).

2.6. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Birbirleriyle çok karşılaştırılan iki kavram olan yöntem ve tekniği; yöntem ders sürecinin tasarımı, teknik ise ders süreci içinde gerçekleştirilen etkinlikler bütünü ve uygulamalar olarak tanımlayabiliriz. Dersin hedeflerine uygun öğretim yöntemi belirlendikten sonra, uygulamaya dökme biçimi olan öğretim tekniği seçilmelidir. Yabancı dil öğretiminde, her derste kullanılabilecek öğretim tekniklerinin birçoğu uygulanabilir. Örneğin; beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama, benzetim, altı şapkalı düşünme, kavram haritaları, eğitsel oyunlar vb. gibi birçok öğretim tekniğinin yabancı dil öğretiminde de dersin farklılaştırılmasında ve etkinliğini artırmasında fayda sağlayacağını söyleyebiliriz. (Demirel, 2014). Fakat bunların yanı sıra yabancı dil öğretiminde kullanılan yabancı dil eğitimi üzerine yapılan çalışmalarla ortaya çıkmış farklı öğretim teknikleri de bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi konuşma, dinleme, okuma yazma şeklindeki 4 ana becerinin öğretilmesi, kelime öğretimi ve dilbilgisi öğretimi şeklinde alanları kapsamaktadır ve yabancı dil öğretiminde öğrencilerin tüm bu alanda yetkinliğe ulaşılması hedeflenmektedir. Bu nedenle birçok farklı teknik ile öğrencilerin farklı becerileri kazanması hedeflenmektedir. Fakat bu becerilerin birbirleriyle ilişkili olduğu ve bir bütün olarak öğretilmesi

gerektiği düşünülürse, bir beceriye hitap eden bir yöntem ya da teknik başka bir becerinin de gelişmesine katkı sağlar (Patel, Jain, 2008).

Yabancı dil öğretim teknikleri;

- Hikâye anlatma (story telling)
- Hikâye tamamlama (completing story)
- Sohbet etkinlikleri (conversational activities)
- Öğrenci sunumları (students' presentation)
- Dil oyunları; tekerleme, heceleme vb. (language games)
- Taklit ve tekrar (imitation and repetition)
- Dikte etkinliği (dictation)
- Yaygın okuma (extensive reading)
- Yoğun okuma (intensive reading)
- Sesli okuma (reading aloud)
- Sessiz okuma (silent reading)
- Ayrılıp birleşme etkinlikleri (jigsaw activities)
- Resimli kartlar (picture cue cards)
- Resim birleşimi (picture composition)
- Kontrollü yazma (controlled guided writing)
- Serbest yazma (free writing)
- İşbirlikli yazma (collaborative writing)
- Tesadüfî öğrenme (incidental learning)

şeklinde sıralanabilir. Tüm bu tekniklerin haricinde derste, öğrenilen dile ve kültüre özgün materyaller ile öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eden etkinlikler tasarlamak öğretmenlerin yaratıcılıklarına bağlıdır. Öğrenilen dile ve kültüre özgün etkinlik ve materyal hazırlama, yabancı dil öğretiminde "authenticity" yani özgünlük şeklinde yer alan önemli bir kavramdır (Patel, Jain, 2008; Harmer, 2007).

2.7. Öğretim İlkeleri

Her alanın kendine özgü ilkeleri vardır. Aynı zamanda her alan özgü ilke tanımı değişiklik gösterebilir. Eğitim alanı için ilke; "eğitimde amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran temel öncüller" olarak tanımlanabilir (Gedikoğlu, 1999'dan aktaran Genç, 2014, 45). Öğretim ilkeleri öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde yol gösterir

ve öğrenciler ile iletişimlerine katkı sağlar. Bu nedenle öğretim ilkeleri, eğitim-öğretim sürecinde önem taşımaktadır (Genç, 2014). Öğretim ilkeleri genel hatları ile;

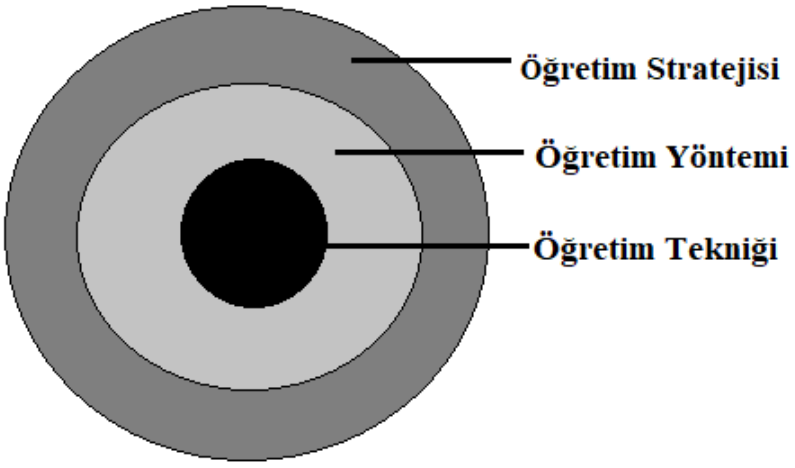
- *Öğrenciye görelik ilkesi:* Günümüz eğitim yaklaşımlarında en çok üstünde durulan konulardan biri eğitim-öğretimin öğrenci merkezli olmasıdır. Öğrenci merkezli olmayan etkinliklerin başarıya ulaşması mümkün değildir. Öğrenciye görelik ilkesinin üç temel özelliği; öğrenci merkezli olması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencinin bütün olarak gelişiminin göz önünde bulundurulması şeklindedir.
- *Yaşama yakınlık ilkesi:* Dewey'e (2011) göre eğitimin en önemli özelliklerinden birisi öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Bu nedenle, öğrenciye çok şey öğrenmek yerine ona günlük hayatında gerekli olacak bilgileri öğrenecek ortam sağlanması gerekmektedir.
- *Yaparak öğrenme ilkesi:* Öğrenciler için en iyi öğrenme yollarından bir tanesi de aktif olarak katıldıkları ve duyu organlarının dâhil olduğu, kendilerinin deneyerek öğrendikleri öğretim ortamlarıdır. Bu şekilde aynı zamanda öğrencilere özgüven duygusu ve sorumluluk bilincinin de kazandırılması hedeflenmektedir.
- *Ekonomiklik ilkesi:* Eğitim sürecinde zaman, enerji ve araç-gereç sınırlıdır. Bu nedenle verilen sürede zaman, enerji, emek ve araç-gereç israfına sebep olmadan, öğretilecek konuyu sınıf ortamına taşımanın kolay yollarının bulunması gerekir.
- *Güncellik ilkesi:* İnsanlar güncel olaylara ilgi duyma eğilimindedir. Bu nedenle öğrenciler de eğitim sürecinde güncel olayları öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Güncel olayların eğitim sürecine dâhil edilmesi öğrencilerin dikkatini çekecek ve derse olan ilgilerinin artmasını da sağlayacaktır.
- *Açıklık ilkesi:* Öğretim sürecinde etkinliklerin açık ve anlaşılır olması ve herkes tarafından anlaşılabilecek bir dil kullanılmalıdır (Taşpınar, 2014). Açıklık ilkesinin bir diğer anlamı da öğrencilerin mümkün olduğu kadar fazla duyu organına hitap etmesidir (Demirel, 2017).
- *Somuttan soyuta ilkesi:* "Çocukta zihin gelişimi somuttan soyuta doğru olmaktadır" (Günçe, 1973'den aktaran Genç, 2014, 55). Bu nedenle derslerde öğrenciler mümkün oldukça konusu edilen nesnelerle karşı karşıya kalmalı, soyut kavramlar ise somutlaştırılarak örneklendirilmelidir.

- *Bilinenden bilinmeyene ilkesi:* Yapılandırmacı yaklaşıma göre her bireyin bilgiyi öğrenme ve deneyimleri ile ilişkilendirme biçimi kendine özgüdür (Marlowe, Page 1998'den aktaran Yabaş, 2008). Bu nedenle öğrenmenin kalıcı olması için, öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine yen bilgilerin yapılandırılması gerekir.
- *Yakından uzağa ilkesi:* Bu ilke öğretilecek konusunun içeriğinin nasıl düzenleneceği ile ilgilidir. Öğrenci öncelikle yakın çevresini tanıyıp bilmeli, sonrasında uzakta bulunan çevre ile ilgili bilgi edinilmelidir. Bu bakımdan yakından uzağa ilkesi ile bilinenden bilinmeyene ilkesi ilişki içerisindedir.

şeklinde sıralanabilir (Genç, 2014; Senemoğlu, 2018).

2.8. Öğretim Stratejileri

Öğretim süreci kapsamında, hedefler belirlenip, içerik düzenlendikten sonra, hedefler doğrultusunda bu içeriğin nasıl sunulacağının belirlenmesi gerekir. Çeşitli yöntemler ve teknikler ile içerik sunulabilir. Öğretilmek istenen konunun içeriği de seçilecek strateji ve yaklaşımları etkiler. Öğretilecek konuyu bilmeden stratejiye karar veremeyeceğimiz gibi, bir strateji belirlemeden yöntem seçimi de yapamayız. Bu nedenle öğrenme - öğretme süreci bir bütün olarak ele alınmalıdır (Demirel, 2017; Senemoğlu, 2018) . Hesapçıoğlu'na (2011) göre, bir dersin tüm unsurları başından sonuna kadar bağlantılıdır ve bu sürecin ahenk içinde olması için bütün faktörlere dikkat edilmelidir.



Şekil 5: Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi

Taşpınar, Mehmet. **Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri**. (Ankara: Edge Akademi, 2014) 107'den uyarlanmıştır.

Öğretme stratejisi, dersin hedeflerine ulaşmak için belirlenen genel bir çerçeve olarak tanımlanabilir. "Öğretim programlarının başarısı, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğine bağlıdır. Hedefe uygun seçilmeyen bir strateji ile istenilen amaca ulaşmamız mümkün değildir" (Sidekli, Daşdemir, 2014). Öğretim stratejileri temelde sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi olarak 3'e ayrılır.

2.8.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin temeli öğrenciye organize edilmiş bilgiyi sunmaktır. Öğrenci kendisi için önemli olan bilgiyi ayırt edemeyebilir, bu nedenle öğrenciye önemli olan bilgi konunun uzmanı olan öğretmen tarafından seçilerek sunulmalıdır. "Sunuş yoluyla öğretim, açıklayıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşımla kavramları öğrenciye öğretme yoludur" (Sidekli, Daşdemir, 2014, 75). Ausubel'e (2000) göre, öğrencinin bilgiyi almasında ve tutmasında rol oynayan en önemli faktör anlamlı öğrenmedir. Anlamlı öğrenme, bilginin ve kavramların doğru bir yol ile öğrenmesiyle gerçekleşir. İyi sunulan her bilgi öğrenilebilir. Öğrenciye alacağı ve hafızasında tutacağı bilgi seçilerek sunulmalıdır. Yani bilgi öğrencinin işine yarayacak ve fayda sağlayacak, öğrenilmesi gerekli olan bir bilgi olmalıdır. Sunuş yolu öğrenciye bilgiyi anlamlı bir halde sunmayı ve etkili, anlamlı örnekler ile desteklemeyi hedefler. Fakat sunuş yoluyla öğretim stratejisinin sınırlılıklarından en göze çarpanı ise etkili örnekler ile öğrencinin bilgiyi özümsemesi sağlanmazsa ezbere dayalı öğrenmeyi teşvik etmesidir. Aynı zamanda, sunuş stratejisi ile ders yürütmenin, öğrencinin pasif kalması ve kendini yeterince ifade edememesi gibi sınırlı yönleri bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencinin konuya dâhil olarak öğrenmeyi içselleştirmesine engel teşkil edebilir (Altun, 2011; Demirel, 2017; Senemoğlu, 2018).

2.8.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş yoluyla öğretim, J.S. Bruner tarafından öne sürülmüştür. Bruner'e (1983) göre insan bir dizi özerk eğilimden oluşan bir doğaya sahiptir ve bu özerk sistemin içinde bilgiyi kendisinin keşfetmesi öğrenme adına atılacak doğru adım olacaktır. Bruner'in buluş yoluyla öğretim stratejisine göre bilişsel gelişim, bireyi hayata ve günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlara hazırlamaktır. "Buluş yoluyla öğretim stratejisi, bireyin çevresindeki nesneler, kişiler, sözcükler ve fikirlerle etkileşim

kurarak geçirdiği yaşantılar sonucu bilgilerin belleğe depolanmasıyla oluşur" (Woolfolk, 1993'ten aktaran Sidekli ve Daşdemir, 2014, 93). Bruner'e göre öğrenme öğrenci merkezli olmalıdır, öğrenci aktif ve bağımsız hareket edebildiğinde daha iyi öğrenir. Öğretmen dersin hedeflerini öğrencilere açıklamalı, öğrencinin kendi başına öğrenebileceği ve bilgiyi keşfedebileceği bir öğrenme ortamı hazırlanmalı ve öğrenciye bilgi keşfinde rehberlik etmelidir. Buluş yoluyla öğrenme yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel alır bu nedenle öğrencinin bilgiyi kendisinin tecrübe etmesini uygun görür (Altun, 2011; Schunk, 2012). Buluş yoluyla öğretim stratejisinde, öğrencinin verilen bilgiyi birebir alıp ezberlemesi yerine bilgiyi analiz etmesi, sentez yapması ve uygulamaya geçirmesi beklenmektedir. (Senemoğlu, 2018). Fakat buluş yoluyla öğrenme stratejisinin de bazı sınırlıkları vardır. Buluş stratejisine göre tasarlanmış bir derste bilgiye ulaşmak zaman alabilir ve tarih dersi gibi olgu öğretiminin yoğun olduğu dersler için uygun değildir. Aynı zamanda rehber rolünü üstlenen öğretmen eğer öğretim sürecini doğru yönetemez ise öğrenme gerçekleşmeyebilir ve öğretmenin başarılı bir ders yürütebilmesi için detaylı çalışma ve materyal hazırlıkları yapması gerekebilir (Tomlinson, 2008; Taşpınar, 2014).

2.8.3. Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Öğrenme stratejisi, öğrencilerin kendilerine verilen bilgileri zihinsel süreçten geçirerek anlamlandırma ve kendilerine göre yorumlama çabalarıdır (Tuncer, Güven, 2007). Araştırma inceleme yoluyla öğretme stratejisi de öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiyi araştırıp inceleyerek sonuca ulaşmalarını sağlayan bir öğretim stratejisidir. Uygulama noktasında buluş yoluyla öğrenme stratejisi ile karıştırılabilir. Fakat iki stratejiyi birbirinden ayıran iki temel nokta; buluş yoluyla öğrenme stratejisi keşfederek, araştırma inceleme yoluyla öğrenme stratejisi araştırarak öğrenmeyi teşvik eder. Aynı zamanda araştırma inceleme yoluyla öğrenme stratejisi, öğrencilere tutum ve beceri kazandırmayı amaçlayan öğrenci merkezli problem çözme yaklaşımıdır (Altun, 2011; Senemoğlu, 2018). Dewey'e (2011) göre okul, bilgiyi sunan yer değil, öğrencinin yaşam boyunca yolunu bulabilmesi için düşünmeyi öğreten yerdir. Öğrenmede önemli olan, sorunlarla başa çıkabilme yani problem çözme becerisine sahip olmaktır. Bu nedenle araştırma inceleme stratejisi yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi hedefler. Bu bağlamda araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi öğrencilerin problem çözme becerilerini artıran, olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlayan, bilgiyi zorunluluk olarak değil görev ve sorumluluk

bilinci ile elde etmeye çalışan bireyler olmalarına katkı sağlar. Fakat araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi her konunun öğretimi için uygun değildir ve kalabalık sınıflarda öğretmenin rehber olarak her aşamaya dâhil olamaması ve materyal yetersizliği gibi etkenlerden dolayı yeterince verim alınamayabilir. Derslerin ortalama 45 dakika olması gibi zaman sınırlılıkları nedeniyle de hedeflenen etkinliklerde istenen başarı elde edilemeyebilir (Sidekli, Daşdemir, 2014).

2.9. Öğretim Yöntemleri

"Öğretim yöntemi, hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol veya kavram ve gerçekleri incelemek için izlenen düzenli yol" olarak tanımlanmaktadır. Yöntem kavramı genel olarak "nasıl öğretelim?" sorusuna yanıt vermek üzere, eğitimde belirlenen amaçları gerçekleştirmek için içeriğin kazandırılmasında yararlanılacak öğretim biçimini ortaya koyar (Aydıner, 2014, 114-115). Yöntem, kararlaştırılan stratejiye göre seçilir ve aynı zamanda hedefe ulaşmak için birden fazla yöntem bir arada kullanılabilir. Hedefe uygun olarak seçilecek yöntem sınıfın bağlamına ve öğrencilerin bireysel özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Yöntem terimi, öğretim için seçtiğimiz ve izlediğimiz uygulama yolu olarak açıklanabilir. Her derste kullanılacak yöntemler farklılık göstermelidir, öğrenciler ve öğrenme biçimleri farklıdır (Yılmaz, Fer, 2003).

Tablo 5: Öğretim Yöntemlerinin Gruplanması

Öğretmen Merkezli Yöntemler	Öğrenci Merkezli Yöntemler
• Anlatım • Gösteri	• Problem Çözme • Soru-Cevap • Tartışma • Örnek Olay • Proje Tabanlı • Rol Oynama • İşbirlikli Öğrenme • Farklılaştırılmış Öğretim

Öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinde, öğretmen aktif ve etkiliyken, öğrenci pasiftir. Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinde, bireysel öğrenmeyi odakta tutan öğrencinin aktif olduğu yöntemlerdir. Bireysel olarak uygulanmasının haricinde bu yöntemler küçük gruplara da uygulanabilir. Öğrenciler birbiri ile etkileşim içinde oldukları için, öğrenmeyi ve öğreneni aktif ve ekili kılan yöntemlerdir (Aydıner, 2014; Demirel, 2017).

2.9.1. Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemleri

Anlatım yöntemi, en çok kullanılan ve geleneksel öğretim yöntemlerindendir. Süreci yöneten ve merkezde olan öğretmen iken, öğrenci pasif bir durumdadır. Anlatım yöntemi, kalabalık, öğrencilerin her birinin derse bireysel olarak katılmasının imkânlardan dolayı zor olduğu sınıflarda bilginin kısa sürede aktarılması, öğrencilerin dikkatinin çekilmesi amacıyla kullanılır (Sünbül, 2014). Anlatım yönteminin faydaları yanları, uygulamasının kolay ve ekonomik olması, kalabalık sınıflara kısa zamanda çok fazla bilgi aktarılması, temel kavram, teori ve genellemeleri öğretmekte faydalı olması, yeni bir konuya girişte ve tekrar yapmakta etkili olması ve konuları belli bir sırada sunarak zamanın verimli kullanılmasına yardımcı olması şeklinde sıralanabilir. Anlatım yönteminin sınırlılıkları ise, öğretmen merkezli olması, çok fazla tekrar edilmesinden dolayı öğrenciler için dersin sıkıcı bir hale gelmesi, öğretimde etkileşimi sağlamada yetersiz olması, öğrencilerin ilgi ve isteklerini düşürmesi ve öğrencilerin bilgiyi kalıcı olarak edinmesine imkân tanımaması şeklinde sıralanabilir (Uşun, 2005'ten aktaran Köstereliоğlu, 2018).

Anlatım yöntemi kapsamında ele alınan bazı öğretim teknikleri;

- Sunu Tekniği
- Konferans Tekniği
- Söylev Tekniği

şeklinde sıralanabilir.

Gösteri yöntemi, öğretmenin bir işlemi öğrencilerin önünde göstermesidir. Öğretmen bu işlem sırasında hem görsel hem de işitsel öğelerden yararlanabilir (Aydıner, 2014). Gösteri yöntemi, öğretmenin eylemi göstermesinin ardından öğrenciden de eylemi gerçekleştirmesini istemesiyle gösterip yaptırma yöntemine dönüşmektedir. Gösteri kısmında öğretmen eylemi gösterir, yapma kısmında ise öğrenci merkeze

alınır (Köstereliođlu, 2018). Gösteri yönteminin yararları, gösteri kısmının öğretmen, yapma kısmının öğrenci merkezli olmasıyla öğretmen ve öğrenci merkezinin eşit oranda dağılması, öğrenci açısından dikkat çekici olması, öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin bilgiyi yaparak - yaşayarak öğrenmesini sağlaması şeklinde sıralanabilir (Vural, 2004). Sınırlılıkları ise, öğretmenin uzun süren hazırlık ve plan yapması, kalabalık sınıflarda tüm öğrencilere yapılmasının mümkün olmaması, öğrenciler için yeterli araç gereçlerin olmaması olarak sıralanabilir. Gösteri yöntemi kapsamında kullanılan öğretim tekniği yine yöntemin ismiyle aynı olarak gösteri tekniğidir.

2.9.2. Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri

Yaşadığımız çağda gerek bilimsel gerekse sosyal hayatta vurgulanan kavramların başında gelişim ve değişim kavramları ön plana çıkmaktadır. Gelişim ve değişimin tetiklediği bilgi patlaması, bilgiye hâkim olmanın dışında eleştirel bakış, yaratıcı çözümler sunma ve problem çözme gibi becerilerin de gelişmesini gerekli kılmaktadır (Köstereliođlu, 2018). Problem çözme yönteminde öğrencilerin, tıpkı bir bilim insanı gibi problemi tespit etmesi ve üzerine çalışarak konuyu öğrenmesi esas alınmıştır. Geleneksel yöntemin aksine, öğrenciye bir problem sunulur ve problemin saptanması ve çözüme kavuşturulması sürecinde öğrenme gerçekleşir (Demirel, 2017). Problem çözme yönteminin faydaları, öğrencilerin konuya ilişkin motivasyonunun artması, konu ile ilgili derin bilgi edinmesini sağlaması, teori ve uygulama arasında bağlantı kurulmasının sağlanması, öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesini sağlaması şeklinde sıralanabilir. Problem çözme yönteminin sınırlılıkları ise, öğrenci ve öğretmen için uzun hazırlıklar gerektirmesi, öğrencilerin öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinin zor olması, bazı problemlere odaklanırken eğitim hedeflerinden uzaklaşılması, baskın öğrencilerin daha fazla sorumluluk alması şeklinde açıklanabilir (Aydıner, 2014; Taşpınar, 2014).

Problem çözme yöntemi kapsamında ele alınan bazı öğretim teknikleri;

- 5N 1K Tekniği
- Düşün - Eşleş- Paylaş Tekniği
- Balık Kılçığı Tekniği

şeklinde sıralanabilir.

Soru cevap yöntemini ilk kullananlardan biri Sokrates'tir. Sokrates'e göre, bilgiler insanın kafasında mevcuttur fakat uyanık ve berrak değildir. Bu nedenle eğitimin işlevi insanları içlerinde var olan bilgilere uyandırmaktır. Öğretme sadece soru sorularak yapılmalıdır. Sokrat bu yöntemi kullanırken, bilgiyi doğrudan sunmak yerine öğrencilerine soru sormuş, soruların cevaplarına yine sorular ile karşılık vermiştir. Bu süreçte soru sorma aracılığıyla öğrencileri yönlendirerek doğruyu kendilerinin bulmalarını sağlamıştır (Büyükalan, 2007). Küçükahmet'e (2014, 66) göre, "soru cevap yönteminde öğretmen neyi ne zaman soracağını bilmeli ve öğrencileri de belli bir çerçeve içinde tutmalıdır. Öğretmen soruları ile öğrencilerin gerçek hatırlama ile cevap vermelerini değil düşünmelerini de sağlamalıdır". Soru cevap yönteminin yararları, öğrencilere düşünme ve dinleme becerileri kazandırması, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrencileri derse karşı güdülemesi, öğrencilere konuşma alışkanlığı kazandırması olarak sıralanabilir. Bu yöntemin sınırlılıkları ise, öğretmen için etkin soru hazırlamanın zor ve uzmanlık gerektiren bir iş olması ve öğrenme süreci yavaş işlediği için doğru cevabın bulunmasının zaman ve güven kaybına sebep olması şeklinde ifade edilebilir (Taşpınar, 2014).

Soru cevap yöntemi kapsamında ele alınan bazı öğretim teknikleri:

- Sokrat Tekniği
- Sokrat Semineri Tekniği
- Sokrat/Buldurma Tekniği
- Çember Tekniği

şeklinde sıralanabilir.

Sınıf içinde tartışma yapılması öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat tanınması ve öğrenci dostu bir sınıf ortamı oluşturma açısından önem taşımaktadır (Schunk, 2012). Tartışma yöntemi, "öğrenci merkezli bir sınıf ortamının oluştuğu ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, iletişim kurma gibi becerileri geliştiren bir yöntemdir. Tartışma bir söyleşi niteliğinde değil, amaçlı bir konuşmadır" (Aydıner, 2014, 130). Tartışma yöntemini başarılı bir şekilde uygulayabilmek için, tartışmaya dâhil olanların konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Sonucu kesin belli

konular ile tartışma yapılmamalıdır. Tartışma tek taraflı olmamalıdır, her birey belli bir düzeyde tartışmaya katılmalıdır. Tartışma yönteminde herkesin durmadan fikir beyan etmesi gerekli değildir, bazen yalnızca konuşanlar dinlenebilir. Anlatma ve soru cevap yöntemlerinden farklı olarak, tartışma yönteminde sonuca mutlaka ulaşılmalıdır ve eğer bir sonuca ulaşılamıyorsa beyan edilen fikirler toparlanmalıdır (Aydıner, 2014; Demirel, 2017). Tartışma yönteminin yararları, öğrencilere kendilerini ifade edebilme olanağı sağlaması, öğrencilerin hem dinleme hem konuşma becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin başkalarının fikirlerine saygılı olmayı öğrenmesi, konuları tekrarlama, kavrama ve günlük hayatta kullanım alanlarını ortaya koyması olarak sıralanabilir. Tartışma yönteminin sınırlılıkları ise, uzun hazırlık gerektirmesi, bazı baskın öğrencilerin süreci yönetmesi, konu anlatımı için çok yavaş ilerleyen bir yöntem olması, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması ve bazı öğrencilerin tartışmaya katılmak için yeterince motive olamaması şeklinde ifade edilebilir (Taşpınar, 2014).

Tartışma yöntemi kapsamında ele alınan bazı öğretim teknikleri;

- Büyük Grup Tartışması Tekniği
- Küçük Grup Tartışması Tekniği
- Panel Tekniği
- Zıt Panel Tekniği
- Kollegyum
- Forum Tekniği
- Sempozyum Tekniği
- Öğrenme Halkası Tekniği
- Münazara Tekniği
- Çalıştay Tekniği

şeklinde sıralanabilir.

Örnek olay yönteminde gerçek hayatta karşılaşılma ihtimali olan bir konunun sınıf ortamı içinde ele alınması ve çözülmesinin sağlanmasının hedeflendiği bir yöntemdir (Demirel, 2017). Örnek olay yöntemi öğrencileri kendilerine yöneltilen konu

üzerinde aktifleştirir, öne sürülen örnek olay yolu ile olayı kendileri deneyimliyormuş gibi bir bakış açısı ile ele alıp kendilerini ifade edebilir ve probleme çözüm üretebilirler (Sönmez, 2019). Örnek olay yöntemi, özellikle sosyal bilimler alanında sınıfa uygulanması kolay bir yöntemdir. Öğrenciler "tartışarak öğrenme imkânına kavuştukları için bu yöntemden oldukça hoşlanmaktadırlar" (Küçükahmet, 2014, 81). Örnek olay yönteminin faydaları, öğrencilerin araştırma, problem çözme, empati, karar verme, sonuca ulaşma, değerlendirme gibi becerilerinin gelişmesi, problemleri kişiselleştirmeksizin sonuca kavuşturmayı öğrenmesi ve olaylar üzerine neden sonuç ilişkisi kurma bakış açısı kazanması olarak sıralanabilir. Örnek olay yönteminin sınırlılıkları ise, bu yöntemin hazırlanmasının ve uygulanmasının zaman alması, amaca uygun bir örnek bulmanın zor olması ve öğrencilerin problem çözme, tartışma ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin yeterince gelişmediği sınıflarda uygulanmasının zor olması şeklinde ifade edilebilir (Aydıner, 2014; Demirel, 2017).

Proje yöntemi, öğrencilerin bir konu veya bir problemle ilgili olarak, okul içinde ve dışında araştırmalar yapmalarını destekleyen ve öğrencileri proje üzerinden ürün üretmeye teşvik eden bir yöntemdir. Proje tabanlı öğretim yöntemi yeni değildir, temelleri Bruner, Piaget, Vygotsky ve Dewey'in görüşlerine, yani bir diğer deyişle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır. Proje yöntemi olarak William Heard Kilpatrick tarafından 20. Yüzyılda kullanılmıştır (Pecore, 2015). Proje tabanlı öğrenme yönteminde, öğrenci öğrenmeyi hayatın içinde gerçekleştirir. Problem öğrenciye mevcut hali ile öne sürülür. Öğrenci var olan bilgileri ve yaptığı araştırmalar sonucu elde ettiği bilgileri kullanarak ilişkiyi kendisi kurar. Verilen konular okul ve öğretim programı ile sınırlı değildir, öğrenci hayatın içinden istediği herhangi bir konuyu ele alabilir ve süreci yönetmek öğrencilere aittir ve öğrenciler sorunları işbirliği içinde ele alır ve öğrenme sürecine aktif olarak katılım sağlarlar (Aydıner, 2014; Raghavan, Coken-Regev, Strobel, 2001'den aktaran Baysura, Altun, Toy 2015). Proje tabanlı öğrenme yönteminin yararları, sınıf ortamının geleneksel sınıf ortamından farklı olması, öğrenci merkezli olması, öğrencilerin ilgi ve becerilerini ortaya çıkarması, öğrencilere birlikte çalışma becerileri kazandırması, öğretmenlerin de kendilerini geliştirmesine olanak sağlaması, öğretmenin kılavuz rolü üstlenmesi, öğrenciler ve öğretmen arasında etkileşimi artırması şeklinde sıralanabilir. Proje tabanlı öğrenmenin sınırlılıkları ise, proje bulmada sorun

yaşanması, öğretmenin her öğrencinin projesi hakkında bilgi sahibi olmasının gerekmesi, öğrencileri doğru kaynaklara yönlendirmede sorun yaşanabilmesi şeklinde ifade edilebilir (Taşpınar, 2014).

Rol oynama yöntemi sayesinde sınıfa sayısız durum sığdırılabilir. Öğretim sınıfta gerçekleşir fakat aslında amaç öğrencileri hayata hazırlamaktır. Öğrencilerin hayattaki rollerini sınıf ortamına taşımanın etkili yollarından biri rol oynama yöntemidir (Ladousse, 2004). Rol oynama yönteminin önemi, öğrencinin farklı bir kimliğe bürünmesi durumudur. Başka bir kimliğe bürünerek empati kurma becerilerini geliştirmesine olanak sağlar. Rol oynama yöntemi insan davranışları üzerine çalışma ve değerlendirme yapma konusunda yararlı bir yöntemdir (Küçükahmet, 2014). Rol oynama yönteminde, öğrenci herhangi bir tepki ile karşılaşma korkusu yaşamadan bir başkası olma imkânına sahiptir bu neden öğrencilerin kendi üzerlerinde baskı hissetmeden problemlerle başa çıkma ve çözüm bulma becerileri kazanmasını sağlar. Rol oynama yönteminin faydaları, oynayan öğrencilerde de izleyen öğrencilerde de ilgi uyandırması, katılımı desteklemesi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin olaylara karşı soğukkanlı olmayı öğrenmesi şeklinde sıralanabilir (Aydıner, 2014). Rol oynama yönteminin sınırlılıkları ise, kalabalık sınıflarda uygulamanın yeterince etkili olmaması, vakit alması, kavram yanılgılarına sebep olabilmesi, yarışma duygusunu ön plana çıkarması, yalnızca yetenekli öğrencilerin ön plana çıkması, çekingen öğrencilerin konudan daha fazla uzaklaşması şeklinde ifade edilebilir (Kavak, Köseoğlu 2007; Aydıner, 2014).

Rol oynama yöntemi kapsamında ele alınan bazı öğretim teknikleri;

- Drama Tekniği
- Rol oynama Tekniği
- Pandomin Tekniği

şeklinde sıralanabilir.

Senemoğlu (2018), işbirlikli öğrenmeyi, yarışmanın zıttı olarak açıklamaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminde, öğrenciler hedefe ulaşmak için bir arada çalışmak zorundadır. Öğrenciler bu süreçte, birlikte hareket etmeyi, grup arkadaşlarını dinlemeyi ve dikkate almayı öğrenirler. Aynı zamanda birbirlerinin eksik ve güçlü

yönlerini keşfederek akran öğrenme gerçekleştirirler (Tombak, Altun, 2016). İşbirlikli öğrenmenin yararları, öğrencilerin farklı bakış açıları kazanması, ait olma gereksinimlerini karşılaması, akranlarıyla etkileşim halinde olması ve üst düzey düşünme becerilerini kazanması şeklinde ifade edilebilir. İşbirlikli öğrenme birçok seviyede uygulamaya uygun bir yöntemdir (Slavin ve diğ., 1985). İşbirlikli öğrenmede öğretmen rehber rolündedir, işbirliği halinde olan grupları yönlendirirken aslında öğretir. Öğrenciler kendilerini özerk hissederler (Jacobsen, Eggen, Kauchack, 2009).

Farklılaştırılmış öğretim yönteminde öncelik öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme ihtiyaçları tespit edilerek, öğrencinin bireysel özelliklerine en doğru şekilde hitap edecek yollar göz önünde bulundurulur. Anlatılacak konu belirli olsa da, her öğrencinin bu bilgiyi nasıl alacağı, işleyeceği ve içselleştireceği farklılık gösterdiği için, tüm bu farklılıkları kapsayacak ders etkinlikleri sunulması gereklidir (Yabaş, 2008). Farklılaştırılmış öğretim, sınıf düzenini bozacak, öğrencileri bilindik bir taktik olan homojen gruplara bölen, görevi hızlı bitiren öğrenciye ek alıştırma vermek gibi yollara başvurulan bir yöntem değildir. Farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenler, öğrencileri ile bir arada çalışır, derin öğrenmelerini sağlamaya çalışır ve öğrencilerin öğrenme sürelerine karşı esnek davranır. (Tomlinson, 2005). Farklılaştırılmış öğretim bireysel farklılıklara sahip öğrencilere aynı anda, materyali, ortamı, etkinliği farklılaştırarak hitap etmektir (Olivia, 2005).

2.10. Öğretim Teknikleri

Teknik, "bir yöntemi uygulamaya koyma biçimi olarak tanımlanmaktadır". Teknik ve yöntem anlamsal olarak eş anlamlı gibi gözükse de, yöntem kelimesi, eğitim alanında daha geniş bir kapsama sahiptir ve öğretim tekniği seçilen öğretim yöntemine uygun olarak seçilir (Aydıner, 2014, 114). Bir öğretmen için sınıfta kullanılabilecek çok sayıda teknik vardır ve hiçbiri bir diğerine göre "daha iyi" olarak tanımlanamaz. Öğrenciye bilgiyi direk sunmak yerine, bilgiyi öğrenmeyi öğretme daha olumlu bir etkiye sahiptir, bu nedenle öğretimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için süreç boyunca kullanılacak çeşitli yöntem ve tekniklerin öğrenme sürecindeki önemi büyüktür (Taşpınar, 2014; Demirel, 2017). Yöntemde olduğu gibi teknikte de önemli olan konuya, sınıfın bağlamına, öğrencilerin bireysel durumlarına

ve belirlenen yönteme uygun olarak seçilmesidir. Öğretim tekniklerini grupla öğretim teknikleri, bireysel öğretim teknikleri ve sınıf dışı öğretim teknikleri şeklinde üç grupta inceleyebiliriz.

2.10.1. Grupla Öğretim Teknikleri

Grupla öğretim teknikleri, "sınıf içinde öğrenci - öğrenci ve öğretmen - öğrenci etkileşimini sağlayan tekniklerdir". Öğretmenler, özellikle kalabalık sınıflarda ders işleme durumunda kaldıklarında, öğretim tekniklerinin uygulanmasının güç olduğunu düşünürler. Fakat grupla öğretim teknikleri, öğrencilerin konuşma, dinleme, düşünme, fikirlerini savunma becerilerini geliştirir ve değişime eleştiriye ve gelişime açık bireyler olmalarına olanak sağlar. (Pesen, Epçaçan, 2018, 149).

Grupla öğretim teknikleri;

- Beyin Fırtınası Tekniği
- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
- Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği
- Görüş Geliştirme Tekniği
- Ayrılıp Birleşme Tekniği
- Konuşma Halkası Tekniği
- İstasyon Tekniği
- Simülasyon Tekniği
- Katlı öğretim tekniği
- Mikro Öğretim Tekniği
- Eğitsel Oyunlarla Öğretim Tekniği
- Deney Tekniği
- Gösteri Tekniği
- Sokrat Tekniği
- Balık Kılçığı Tekniği
- Rol Oynama Tekniği
- Drama Tekniği
- Düşün - Eşleş- Paylaş Tekniği
- Tartışma Yöntemi İle Kullanılan Teknikler (Büyük Grup/Küçük Grup/Sempozyum etc.)
- Akvaryum Tekniği
- Kartopu Tekniği

- Sandviç Tekniği

şeklinde sıralanabilir (Aydıner, 2014; Demirel, 2017; Pesen, Epçaçan, 2018).

2.10.2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bilgi edinme becerisi ve hızı öğrenciden öğrenciye değişmektedir (Hesapçıoğlu 2011). "Öğrenciler arasında bireysel farklılığın giderilmesi, her öğrencinin öğrenme fhızına uygun düşecek bir öğretimin yapılması, öğretimin bireyselleştirilmesiyle olası görülmektedir (Aydıner, 2014, 188). Eğitim- öğretimin sınıfta gerçekleşen bir süreç olmasının yanı sıra, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi için uygulanabilecek birçok bireysel öğretim teknikleri de vardır. Sınıf içinde uygulanan tekniklerin dışında bireysel öğretim tekniklerinin de öğrencilere sunulması ve bu konuda rehberlik edilmesi göz ardı edilmemelidir (Pesen, Epçaçan, 2018).

Bireysel öğretim teknikleri;

- Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği
- Programlı Öğretim Tekniği
- Modüler Öğretim Tekniği
- Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği
- Uzaktan Eğitim Tekniği

şeklinde sıralanabilir (Aydıner, 2014; Demirel, 2017; Pesen, Epçaçan, 2018).

2.10.3. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri

Öğrenme ve öğretme sınıf büyük çoğunlukla içinde gerçekleşir. Fakat öğrenme ve öğretme etkinliklerinin sadece sınıf içinde sınırlı kalmamalı, okul dışındaki ortamlar ile öğrenme ve öğretme süreci birleştirilmelidir (Karabacak, 2018). Öğrencilerin derse daha hazırlıklı ve güdülenmiş bir biçimde gelmeleri için öğrencileri, okul dışı gezi, gözlem ya da ev ödevleri gibi teknikler ile desteklenebilir (Aydıner, 2014). Bu teknikler "uzun süre sınıf içerisinde sıralarda oturmak zorunda kalan öğrencilerin ilgisini çekmektedir, öğrenciler sıkıcı sınıf içi ortamlar yerine daha esnek olan okul dışı çevreleri tercih ederler" (Noel, 2007'den aktaran Karabacak, 2018). Sınıf dışı öğretim teknikleri öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel becerilerini geliştirir (Orion ve Hofstein, 1994'ten aktaran Karabacak, 2018).

Sınıf dışı öğretim teknikleri;

- Gezi Tekniği
- Eğitsel Gezi Tekniği

- Görüşme Tekniği
- Gözlem Tekniği
- Sergi Tekniği
- Ödev Tekniği
- Müze Eğitimi Tekniği

şeklinde sıralanabilir (Aydıner, 2014; Demirel, 2017; Karabacak, 2018).

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin yetkinlikleri ve eğilimlerine ilişkin araştırmalar ve öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesine ilişkin araştırmalar açıklanmıştır.

2.11.1. Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimleri ve Yetkinliklerine İlişkin Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin ve öğretmen adayların, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri yönelik yapılan araştırmalar özetlenmiştir. İngilizce öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri ile yapılan çalışmaların sayısının çok fazla olmaması sebebiyle, fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği gibi farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin eğilim ve yetkinliklerine yönelik çalışmalar da dâhil edilmiştir.

Aşılıoğlu'nun (2006) Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği son sınıfta okuyan 97 kişi ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarına öncelikle pedagojik formasyon bilgisi bakımından kendilerini yeterli yetersiz buldukları yönler sorulmuştur. Verilen cevaplar sonucunda yetersiz bulunan yönlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin olduğu saptanıp 3'lü likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Karma yaklaşım ile yürütülen araştırmanın sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının genel olarak kendilerini özellikle öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri konusunda, yeterli olarak algılamadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda, çalışmada, öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmemelerinin, program sürecinde, sınıfların çok kalabalık olmasından kaynaklı öğrencilerin yeteri kadar derslerde uygulamalara katılamaması, öğretim üyesi sayısından kaynaklanan yetersizlikler, uzmanlık alanına ağırlık verilirken meslek derslerinde oluşan yetersizlikler, fakültelerdeki fiziksel koşullar, öğrencilere uygulama düzeyinde

rehberlik edecek kaynakların yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklandığının düşünüldüğü belirtilmiştir.

Bulut (2010) Hatay ilinde 6. 7. ve 8. sınıflarda ders veren ilköğretim Fen ve Teknoloji ders öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri bilgi düzeyleri, kullanım sıklıkları, araç ve gereçlerin yeterliliği üzerine bir çalışma yapmıştır. Anket uygulayarak nicel yaklaşım ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin en fazla bilgi sahibi oldukları yöntemin soru-cevap, en az bilgi sahibi oldukları yöntemin ise tartışma yöntemi olduğu bulgularına ulaşmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim teknikleri üzerine yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösterip yaptırma, örnek olay ve laboratuar yönteminde sahip oldukları bilgi düzeyleri daha iyiyken, drama, kavram haritası, beyin fırtınası, zıt panel, sempozyum, çember tekniği, altı şapkalı düşünme, forum, tartışma ve işbirlikli öğrenme tekniklerinde zayıf olduklarının tespit edildiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanma alışkanlıklarına bakacak olursak, en sık kullandıkları yöntemin, bilgi düzeyleri ile ilgili ulaşılan bulgularla paralel olarak soru-cevap yöntemi olduğu tespit edilirken, en az kullandıkları yöntemin gezi yöntemi olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin en fazla kullanmayı tercih ettikleri tekniklerin beyin fırtınası, en az kullandıkları tekniğin ise çember tekniği olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin yöntem ve teknikler üzerine sahip oldukları bilgi düzeyi yeterli olmasına rağmen çeşitli yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarının az olduğunun görüldüğü belirtilmiştir.

Kayabaşı (2012) Ankara ilinde MEB'e bağlı okullardan rastgele seçilmiş toplamda 325 sınıf ve branş öğretmenleri ile çalışmıştır. Nicel yaklaşım ile verileri elde etmiştir. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntemleri ve bunları tercih etme nedenleri ile yürütülen araştırmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin derslerinde öğretmen merkezli yöntem olan düz anlatım yöntemini, bireysel öğretim yöntem ve tekniklerinden ise programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, beyin fırtınası, küme çalışması, soru-cevap, küçük grup tartışması, problem çözme, örnek olay, yaparak uygulayarak öğretim, gösterim, drama, gözlem, proje hazırlama, gezi, sergi, ev ödevi, görüşme yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini ders içeriklerine bağlı olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, her ne kadar farklı

yöntem ve teknikleri sınıf ortamında kullandıkları ifade edilse de bu yöntem ve tekniklerin ilkelerine uygun olarak kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Karamustafaoğlu, Bayar ve Kaya (2014) Amasya ilinde görev yapan ve rastgele seçilen 60 Fen Bilgisi öğretmenlerine öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına ilişkin anket uygulamış, derslerini gözlemlemiş ve derslerindeki öğrenciler ile grup halinde görüşmeler yapmıştır. Karma yaklaşım ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin anlatım, soru-cevap, gösteri, örnek olay ve problem çözme yöntemleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu yöntemleri tercih etmelerinin sebebi, araç-gereç kullanmadan ders işlemek istemeleri ve bu yöntemlerin öğrencilerle iletişimi ve günlük hayattan örnekler vermeyi kolaylaştıran yöntemler olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Öğretmenler bu yöntemleri kullanırken önceden hazırlık yapmaksızın dersin akışına göre yöntemleri kullanarak dersi yürütmektedirler. Yapılan mülakatlarda ise öğrenciler, öğretmenlerin en çok anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler gösteri yöntemini, öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmek için bilgisayar desteği alarak kullanmayı tercih etmişlerdir. Aynı zamanda bu yöntemi örnek olay yöntemi ile pekiştirmelerinin, yapılan mülakatlarda öğrencilerin kavramları günlük hayatla ilişkilendirmesine fayda sağladığı ve bilgilerin daha kalıcı hale geldiğine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin gezi ve rol oynama yöntemleri ile ilgili iyi düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirtmelerine rağmen bu yöntemleri az kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli, tartışma, laboratuvar, rol oynama, proje yöntemleri ile ilgili orta düzeyde bilgi sahibi olduğu, fakat bu yöntemleri, bu yöntemlere yönelik yeni yaklaşımları bilmeme ya da bu yöntemlerin hazırlık gerektirmesi gibi nedenlerden dolayı sık kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin gösteri, mikro öğretim, münazara, altı şapkalı düşünme tekniği ve çember tekniğini kullanmadıkları, kavram haritası ile işbirlikli öğrenme tekniğini ise çok az kullandıklarının gözlemlendiği belirtilmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin bu yöntemlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yulu'nun (2014) 5 farklı matematik öğretmeninin 5 farklı dersini video kaydına alarak nitel yaklaşım ile ortaöğretim matematik öğretiminde öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin, düz anlatım, soru-cevap, problem çözme, beyin fırtınası, tanımlar

yardımıyla öğretim, analiz yoluyla öğretim, kurallar yardımıyla öğretim, örnekler yoluyla öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Grupla çalışma yöntemi, proje tabanlı öğrenme, gösterip yaptırma, benzetim tekniği, deney yoluyla öğretim, oyunlarla öğretim ve teknoloji destekli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanım düzeylerinin düşük bulunduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin kendilerini yormayan, çok fazla çaba gerektirmeyen, tercihen öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğrencileri aktif hale getirecek yöntem ve teknikleri kullanmayan öğretmenlerin, derse girdikleri sınıflarda akıllı tahta olmasına ve bilgisayar bilgi ve eğitimleri olmasına rağmen teknolojiden uzak bir biçimde ders işlemeye devam ettikleri tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin uygulama konusunda yetersiz oldukları ya da öğretim inançları ile ilgili olabileceğinin düşünüldüğü belirtilmiştir. Çalışmada dikkat çeken bir diğer husus da, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda karşılaştıkları sorunlardan birinin müfredat yoğunluğu olmasıdır. Öğretmenlerin sürekli müfredatın çok yoğun olduğundan şikâyet ettikleri belirtilmiştir.

Durdukoca (2018) maksimum çeşitlilik örneklemesi ile 5'li likert anket ve görüşme soruları uygulayarak karma yaklaşım ile sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ve öğretim yöntem ve teknikleri üzerine yeterlilik algıları üzerine bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu, fakat ders kapsamında hedefe uygun sınıf dışı öğretim teknikleri seçimi konusundaki yeterlilik algılarının zayıf olduğunun tespit edildiği belirtilmiştir. Ayrıca, çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde sunuş stratejisi üzerinden ders sürecini yürütmeyi tercih ettikleri, en sık kullandıkları yöntemin anlatım yöntemi, en sık kullandıkları tekniğin soru - cevap tekniği olduğu belirtilirken, öğrenci merkezli olan drama, eğitsel oyun gibi teknikleri daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim tekniği kavramlarını birbirleri yerine kullandıkları ve bu kavramlar konusunda kavram kargaşası yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinde öğrencileri ezberden uzaklaştıracak öğretim yöntem ve tekniklerin seçimi konusunda yeterlilik algıları oldukça yüksek iken, ders sürecinde öğrencileri ezbere yönlendiren ve

öğretmen merkezli öğretim stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise bu çelişkili durumun sebebi öğretmenlerin öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri konusundaki bilgilerini uygulamaya dönüştürmede çeşitli sebeplerden dolayı zorluk yaşadıkları şeklinde yorumlandığı belirtilmiştir. Durdukoca'ya (2018) göre araştırmanın en dikkat çekici sonucu, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, sosyal bilgiler dersinde kullanmak üzere seçtikleri strateji, yöntem ve tekniklere yönelik mesleki gelişime ihtiyaç duymamalarıdır. Çeşitli değişkenlerden dolayı mükemmel öğretim programı hazırlamanın mümkün olmadığını, bu neden programlardaki ve derslerdeki eksikleri giderecek olanların öğretmenler olduğunu, ders sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında en çok görevin öğretmene düştüğünü belirterek öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duymamaları durumunun probleme sebep olacağı belirtilmiştir.

Yalçın ve Uzun (2018) Kilis ve Gaziantep illerinde rastgele seçilmiş 120 okul öncesi öğretmeni ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin 5'li likert tipi tutum ölçeği uygulanarak okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma düzeylerini incelemiştir. Nicel yaklaşım esas alınan çalışmaya göre, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin, Açık Öğretim programlarından mezun olan okul öncesi öğretmenlerine kıyasla özel öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeninin ise, örgün öğretimde uygulamaya yönelik eğitim olanağının olması olduğu düşünülmektedir.

Güneş, Dilek, Çelikoğlu ve Demir (2011) Samsun'da fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanımı üzerine karma yaklaşım ile tasarlanmış bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmenlere anket uygulanmış ve belli bir kısmı ile de sözlü görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin buluş yoluyla öğretim ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejilerini, işbirlikli öğretim, proje tabanlı öğretim, tartışma, soru-cevap, gösteri, deney yöntemlerini, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, drama, hikâye tamamlama gibi teknikleri kullandıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çeşitli yöntem ve teknikleri kullanıyor olmalarına karşın, strateji, yöntem ve teknik kavramları arasındaki farkı bilmedikleri ve bu terimleri sık sık birbirleri ile karıştırdıkları tespit edilmiştir.

2.11.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Değerlendirilmesine İlişkin Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere mesleki alanda öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin bilgisini ve süreci yürütmelerini sağlayacak ilkeleri içeren "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinin değerlendirilmesi üzerine olan çalışmalardan bahsedilmiştir.

Demir (2012) Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin, öğretmenlerin görüşlerine yer vermenin yanı sıra, Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeliyle "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersini nitel yaklaşım ile değerlendirmiştir. Demir'e göre Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin çalışmanın öğrenci memnuniyeti boyutunda olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenciler dersi, kendilerini mesleğe hazırlamaya yönelik yaralı bir ders olarak görmektedir fakat bazı öğrenciler dersin kapsamının bir ders dönemi içerisinde etkin bir biçimde tamamlanamayacağını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise kavramların zor ve karmaşık olduğu yönünde fikir beyan ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, Öğretim ilke ve Yöntemleri dersini alan tüm bölümlerin ortak bir sınavla değerlendirilmesinin ve ölçme aracı olarak çoktan seçmeli test tekniğinin kullanılmasının olumsuz bir etkiye sahip olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Öğrenciler, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde kazandırılmak istenen davranış ile ölçme aracının uyumlu olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı bölümlerde öğrencilerin, dersin içeriği kapsamında anlatılan tüm yöntem ve tekniklerin kendi alanlarında kullanım alanının olmadığını düşündükleri belirtilmiştir. Öğrencilerin, ders sürecinin uygulamaya dayalı olması, teorik bilginin ardından pratikte bu bilgileri pekiştirmek için fırsat verilmesi, sınıfların derse uygun hale getirilmesi gibi önerilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Demir'in (2012) çalışmasının bir diğer boyutu da dersin öğretmenler tarafından değerlendirilmesidir. Öğretmenler genellikle, dersin içeriği kapsamında olan öğretim yöntem ve tekniklerinden mesleki yaşantılarında yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretim yöntem ve tekniklerini görev aldıklarını okulların imkânları ve ders süreleri doğrultusunda uyguladıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilgili önerileri, dersin içeriğinin bilimsel gelişmelere ve güncel konulara paralel olarak güncellenmesi, ders sürecinde öğretim elemanlarının

öğretmen adaylarına dersin gerekliliğini açıklayarak öğrencileri motive etmesi, mikro öğretimin kullanılması ve dersin değerlendirmesinin klasik yazılı sınav şeklinde olmaması yönündedir. Öğretmen ve öğrencilerin ders ile ilgili ortak görüşleri, dersin nitelikli eğitim - öğretim ortamı oluşturmak için kapsamının yeterli olduğu, fakat konular arası geçişlerdeki bağlantıların açık olmamasından dolayı içeriğin karışık olduğu, dersin kapsamı ve içeriğinin güncellenmesi gerektiği, dersin uygulama ağırlıklı işlenmediği, dersin sınavla değerlendirilmesinin yetersiz olduğu, performansın değerlendirilmesi gerektiği şeklindedir.

Kuzu (2015) öğretim elemanları ve okul müdürlerinin görüşlerine dayalı öğretmen ve öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi yeterliliklerine ilişkin karma yaklaşım ile Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi programının değerlendirilmesi üzerine gerçekleştirdiği çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin öz yeterlilik algısı, okul yöneticilerinin ise öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi ve uygulama düzeyine ilişkin düşünceleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini veren öğretim elemanlarının derse yönelik yeterlilik düzeylerine ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu, cinsiyet ve mezun oldukları lise türlerinin öz yeterlilik algıları üzerine bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinden kurs alan öğretmen adaylarının, derse yönelik herhangi bir kurs almayan adaylara kıyasla öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu, genel olarak sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer programlara kıyasla öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, branşlarının, eğitim düzeylerinin, görev yaptıkları kademelerin ve mezun oldukları fakültelerin ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarının Öğretim İlke ve Yöntemleri öz yeterlilik düzeylerini etkilemediği sonuçlarına varılmıştır. Okul müdürlerinin görüşleri, öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin düzeylerinin yeterli olduğu, ancak uygulama düzeylerinin yetersiz olduğu şeklindedir. Aynı zamanda, lisansta verilen öğretim ilke ve yöntemleri dersinin hem teorik hem de uygulama olarak yetersiz olduğu, öğretmenlerin program geliştirme ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarına ilişkin bilgilerinin hem teorik hem de uygulama olarak yetersiz olduğu yönündedir. Öğretim

elemanlarının görüşleri ise, öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri yeterlilik düzeyleri hem kuramsal bilgi hem de bilgiyi uygulayabilme yeterliliği bakımından yetersiz olduğu, öğretmen adaylarının lisansta Öğretim ilke ve yöntemleri dersini teorik ve uygulama bakımında yeterli bir düzeyde almadıkları şeklindedir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve dersi veren öğretim elemanlarının görüşünün, Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin uygulama düzeyinde ders programı kapsamında yeterli olmadığı yönünde olduğu belirtilmiştir.

Yeşilpınar-Uyar ve Doğanay (2018) öğretim ilke ve yöntemleri dersi müfredatının geliştirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma bir eylem araştırmasıdır ve 14 hafta süren bu araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada öğretim ilke ve yöntemleri dersi okul temelli yaklaşıma göre geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakültesinde öğrenim gören 36 2. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öncelikle öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin problemlerin neler olduğunu belirlenmiştir. Bu problemlerin ders süresinin kısıtlı olması, akran değerlendirmesi için yeterli imkân sağlanmaması, oturma düzeni ve müfredatın ders süresi için çok yoğun olması olduğu ortaya çıkmıştır. Okul temelli yaklaşımla geliştirilen 14 haftalık öğretim ilke ve yöntemleri dersi uygulamasının sonucunda araştırmanın başında belirlene problemlerin büyük oranda çözüldüğü ve öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerinin de olumlu yönde değiştiği sonucuna varılmıştır.

Duman (2019) öğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada söz konusu dersler CIPP program değerlendirme modeli ile değerlendirilmiştir. Araştırma nitel yaklaşımlardan olgubilim desenine göre tasarlanmış, çalışma gurubunun belirlenmesi için ölçüt örnekleme modeli kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu meslek bilgisi dersi veren 116 öğretim elemanı ve eğitim fakültesinde öğrenim gören 328 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim ilke ve yöntemleri dersinin önkoşul gerektiren bir ders olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanları öğretim ilke ve yöntemleri dersinin eğitimde program geliştirme dersini aldıktan sonra öğretilmesi gereken bir ders olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adayları ise öğretim ilke ve yöntemleri dersini KPSS ile ilişkili bir ders olarak

görmektedir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç da, öğretim elemanlarının dersleri anlatırken büyük oranda sunuş yoluyla öğretim stratejisini benimsemiş olmalarıdır.

Hıdıroğlu, Kandemir ve Tuncel (2016) tarafından öğretmen yetiştirme programlarına yer alan öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesine ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada söz konusu dersi değerlendirmek için Hammond'un program değerlendirme küpü modeli uygun görülmüştür. Araştırma karma yöntem yaklaşımından eş zamanlı çeşitleme desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik anabilim dalında öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgi formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğretim ilke ve yöntemlerinin amacı ve öneminin farkında olduklarını tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin eğitim bilimine giriş ve gelişim psikolojisi derslerindeki başarıları ile öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki başarılarının ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin diğer anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerden farklı olarak öğretim ilke ve yöntemleri uygulayacakları bir branşları yoktur. Fakat Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmeni olup öğretmenlik mesleğine başladıkları zaman diğer branşlardan öğretmenlere rehberlik etmeleri açısından bu derse hâkim olmaları önem taşımaktadır. Araştırmanın sonucunda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin; öğretim ilke ve yöntemleri dersini yeterli sürede alamadıkları ortaya çıkmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmanın deseni, çalışma grubu ve özellikleri, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırmalar, toplumsal olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşır, olayları kendi bağlamlarında inceler ve bu bağlamda yorumlar (Neuman, 2017).

Creswell'e (2009, 183) göre;

> "Nitel araştırma yöntemleri, nicel araştırma yöntemlerinden farklı bir araştırma yaklaşımı gösterir. İkisinin de süreçleri benzer olmasına rağmen, nitel yöntemler metin ve imgesel verilere dayanır ve veri analizinde özgün adımlara ve farklı desenlere sahiptir."

Maxwell (1996) nitel araştırmaların güçlü yanının verileri sayılar ile değil de betimlemelere vurgu yapması ile ele alması olduğunu belirtmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılarak İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013,78) göre, olgubilim deseni, farkında olunan fakat derinlemesine bilgi sahibi olunmak istenen olgulara dikkat çeker. "Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini hazırlar". Olgubilim araştırmalarında, veri kaynaklarının yaşantılarını ve bu yaşantıları ve bu yaşantıların anlamlarını ortaya çıkarmak hedeflenir (Büyüköztürk ve diğ. 2017). Öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri, öğretmenlerin öğrenim sürecine, öğretim inançlarına ve yaşantılarına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu nedenle bir nitel yaklaşım deseni olan olgubilim deseni, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri öğretmenlerin kendi deneyimlerine bağlı olarak kurdukları ilişkiyi tespit etmek için uygun görülmüştür.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmada, katılımcılar İstanbul ilinde çalışmakta olan 34 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan, bilgi sahibi olduğumuz konularda derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla araştırma yapılacağında kullanılan yöntemlerdir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Patton'a (2002, 46) göre "amaçlı örneklemenin mantığı ve gücü derinlemesine anlayışa olan vurgusundan gelmektedir". Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, "göreli olarak küçük bir grup oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır." (Yıldırım, Şimşek, 2013, 136). Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da, araştırmaya yansıtılacak çeşitlilik durumlarının araştırmanın amacına hizmet ediyor olmasıdır (Büyüköztürk ve diğ. 2017). Araştırmanın çalışma grubu cinsiyet, çalıştığı kurum, deneyim yılı, mezun olduğu eğitim programı, çalıştığı kademe ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre çeşitlendirilmiştir.

3.2.1. Katılımcıların Özellikleri

Çalışma grubundaki katılımcıların özellikleri, maksimum çeşitlilik yöntemine uygun bir biçimde, cinsiyet, çalıştığı kurum, deneyim yılı, mezun olduğu eğitim programı, çalıştığı kademe, mezuniyet durumu olmak üzere gruplandırılmışlardır. Tablo 6'da katılımcıların değişkenlere göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıları Değişkenlere Göre Dağılımı

Cinsiyet Dağılımı	
Kadın	28
Erkek	6
Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Dağılım*	
Özel Okul	24
Devlet Okulu	10
Mezun Olunan Eğitim Programı Dağılımı	
Eğitim Fakültesi	21
Fen/Edebiyat Fakültesi (Pedagojik formasyon)	13
Deneyim Yılına Göre Dağılım	
0-2 yıl arası	12
3-8 yıl arası	11
9-14 yıl arası	6
15 yıl üstü	5
Yükseköğretim	12
Mezuniyet Durumu Dağılımı	
Lisans	22
Yüksek Lisans (Öğrenci)	10
Doktora (Öğrenci)	2

*Devlet okullarında görüşme yapma isteği istenilen düzeyde karşılık bulmamıştır. Görüşmeye gidilen kurumlardan özel okullar ve yükseköğretim kurumunda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere kıyasla çalışmaya daha fazla katılım göstermeye istekli olmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü üzere, çalışma grubunda cinsiyet, çalıştığı kurum, deneyim yılı, mezun olduğu eğitim programı, çalıştığı kademe, mezuniyet kıdem durumu değişkenlerinde çeşitlilik sağlanmıştır. Katılımcıların 28'i kadın 6'sı erkektir. Katılımcılardan 24'ü özel okullarda, 10'u ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcılardan İngilizce Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi) mezunu olan öğretmenlerin sayısı 21, İngiliz Dili ve Edebiyatı/ Amerikan Kültürü ve Edebiyatı mezunu olup pedagojik formasyon belgesi almış olan öğretmenlerin sayısı 13'tür. 0-

2 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmen sayısı 12, 3-8 yıl arası öğretmen sayısı 11, 9-14 yıl arası öğretmen sayısı 6, 15 yıl ve üzeri öğretmen sayısı ise 5tir. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmen sayısı 6, ortaokul 8, lise 8 ve yükseköğretimde görev yapan öğretmen sayısı 12'dir. Katılımcıların 22'si yalnızca lisans mezunu, 13'ü ise lisansüstü eğitimini tamamlamış ya devam eden öğretmenlerdir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin aldıkları eğitimin öğretim ilke ve yöntemlerine etkisine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu nedenle veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Öğretmenlerin gözlemlenmesi için uygun şartlar sağlanamayacağı için de görüşme tekniği uygun görülmüştür. Aynı zamanda araştırmanın deseni olan olgubilimde, veri kaynaklarının deneyimlerine ulaşmak için görüşme uygun bir teknik olarak görülür (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Görüşme, bireylerin duygularına, deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine ilişkin veri elde etmek için oldukça etkili bir yöntemdir (Briggs, 1986). Görüşme, bir konuda bilgi almak için sohbet etmek olarak da tanımlanabilir (Berg, Lune, 2015). Bunların dışında, Creswell (2009, 191) birebir görüşme veri toplama tekniğini "katılımcılar doğrudan gözlemlenemeyeceğinde etkili" olarak tanımlamıştır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin hem katılımcıların fikirlerini beyan etmeleri için esneklik sağlaması, hem de belirli bir yol göstermesi bakımından sağlıklı bir görüşme aracı olduğu söylenebilir (Weisner, Cronshaw, 1988; Bogdan, Biklen, 2007). Araştırmada görüşmeler toplamda yaklaşık 6 ay sürmüştür. Birebir görüşmeler ise 15-30 dakika arası sürmüştür. İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu ve görüşme formunun geçerlilik, güvenirlik çalışmasından aşağıda bahsedilmiştir.

3.3.1. Görüşme Formunun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

Katılımcılara verilen görüşme formu, tez danışmanı ile bir arada çalışılarak hazırlanmıştır. Araştırmada katılımcıların öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin yetkinlikleri ve eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır, bu nedenle katılımcıların görüş ve düşüncelerini belirli sınırlamalar olmadan ifade edebilmesi için görüşme

tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. Görüşme soruları araştırmanın çalışma grubu ile uygulanmadan önce, katılımcılar arasında olmayacak 3 öğretmene sorulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularında, görüşme denemesi sırasında bir soruna rastlanmamıştır. Katılımcılara görüşme formu verilmiş ve görüşme protokolü imzalatılmıştır. Görüşme formunda yer alan demografik bilgi ölçeği ve görüşme soruları aşağıda Tablo 7 ve 8'de yer almaktadır.

Tablo 7: Demografik Bilgi Soruları

Katılımcı ad/soyad:	
Cinsiyet:	( ) K ( ) E
Mezuniyet durumu/açıklama:	
Mezun olunan eğitim programı:	( ) Eğitim Fakültesi ( ) Pedagojik Formasyon
Deneyim yılı:	
Çalıştığı kurum/kademeler:	

Tablo 8: Görüşme Soruları

Soru	İngilizce dersinde farklı öğretim strateji yöntem ve teknikleri kullanmak ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
1	
2	Sizce öğretim strateji yöntem ve teknik ilişkisi nedir?
3	Derste en çok kullanmayı tercih ettiğiniz öğretim stratejisi ya da stratejileri nelerdir? Neden?
4	Derste en çok kullanmayı tercih ettiğiniz öğretim yöntem ya da yöntemler nelerdir? Neden?
5	Derste en çok kullanmayı tercih ettiğiniz teknik ya da teknikler nelerdir? Neden?
6	Deneyimlerinize dayanarak İngilizce eğitiminde en çok verim aldığınız strateji yöntem ve teknikleri nelerdir?

Tablo 8-devam

7	Kullanmak istediğiniz ancak kullanamadığınız strateji, yöntem, teknik var mıdır? Neden uygulayamıyorsunuz?
8	Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini aldığınız hangi eğitim ya da ders aracılığıyla öğrendiniz?
9	Üniversitede aldığınız strateji, yöntem, teknik eğitimleri yeterli mi? Hayırsa nasıl olmasını isterdiniz?

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci yaklaşık 6 ay sürmüştür. Veri toplama süreci Mayıs 2019 ayında başlamış ve Kasım 2019 ayında sona ermiştir. Veri toplama sürecinde, görüşmeden önce araştırmacı kendisi ve araştırmanın amacı hakkında katılımcıları bilgilendirmiş ve isimlerinin herhangi bir şekilde araştırmada yer almayacağını, herhangi bir rahatsızlık duymaları durumunda araştırmayı yarıda bırakabileceklerini belirterek güven ortamı oluşturulmuştur. Görüşme soruları görüşme öncesinde katılımcılara gönderilmemiş, araştırmanın sonucunun güvenirliğini etkileme durumuna karşın sorular görüşme sırasında sunulmuştur. Görüşmenin hemen öncesinde katılımcılara görüşme protokolü verilmiş, araştırmaya kendi rızaları ile katıldıklarına dair imzaları alınmıştır. Görüşme sırasında ses kaydı öğretmenlerin izinleri doğrultusunda alınmıştır. Görüşmeler ortalama olarak 15-30 dakika arası sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcıların cevaplarına hiçbir şekilde yorum yapılmamış, cevaplara dair katılımcıları yönlendirme durumu söz konusu olmamıştır.

Veri toplama süreci sırasıyla şu şekildedir;

1. Öğretmenler ile görüşmek için okullara gidilmesi,
2. Okul yöneticilerinin haberdar edilmesi ve izinlerinin alınması,
3. Öğretmenlere araştırmanın kısaca anlatılması,
4. Öğretmenlerin rızası alındıysa görüşme randevusu alınması,
5. Görüşme gün ve saatinde öğretmenler ile buluşulması,
6. Görüşmeden hemen önce görüşme protokolü okutulması ve imzalatılması, görüşme formunda yer alan demografik bilgilerin doldurulması,
7. Öğretmenlere soruların yöneltilmesi,

8. Görüşmelerin 15 ile 30 dakika arası sürmesi,

8. Öğretmenlerin cevaplarının bilgileri doğrultusunda ses kaydına alınması,

9.Öğretmenlerin cevaplarının ses kaydına alınmış olmasının dışında araştırmacının notlar alması,

10. Görüşme sonunda öğretmenlere cevapları hakkında özet bilgi verilmesi ve onaylarının alınması,

Görüşmelerin hepsi kararlaştırılan zamanlarda gerçekleştirilmiştir, iptal edilen görüşme olmamıştır. Görüşmenin bölünmesi gibi bir durum söz konusu olmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmada verilerin analizinin anlamı ve rolü nicel araştırmalardan farklıdır (Neuman, 2017). Veri sayılar değil, kelimelerdir. Bu yönüyle de "sosyal iletişim" incelemesi olarak da görülebilir (Berg, Lune, 2015, 384). Nitel araştırma yaklaşımda verilerin analizi üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar betimleme, analiz ve yorumlamadır. Araştırmada veri analizinin ne şekilde ele alınacağının çözümlenmesi açısından araştırmacının bu üç aşamayı kavramsal olarak iyi anlamış olması önem arz etmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2013, 54). Araştırmada veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi seçilmiştir. Betimsel analizde veriler özetlenir ve yorumlanır, içerik analizinde ise verilerin anlamları ve ilişkilerinin derinlemesine incelenmesi ve tespit edilmesi hedeflenir (Yıldırım, Şimşek, 2013). İçerik analizi verilerde ilk bakışta tespit edilemeyen mesajlara ulaşmaya çalışır (Merriam, 2009). İçerik analizi sürecinde verileri döngüsel bir şekilde analiz etmek gerekir, verilerin düzenlenmesi ve gözden geçirilmesi aşamaları sürecin sonuna kadar devam etmelidir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Verilerin analizi süreci;

1. Ses kayıtlarının dinlenmesi,
2. Ses kayıtlarının metne dönüştürülmesi,
3. Ses kayıtları ve metinlerin bir arada ele alınması ve kontrol edilmesi,
4. Verilerin defalarca okunması,
5. Görüşme sırasında alınan notların ses kayıtları ile bir araya getirilmesi,
6. Verilerin kodlanması,
7. Ses kayıtlarının tekrar dinlenilmesi ve metinlerin okunması,
8. Verilerin kodlarının düzenlenmesi,
9. Bulunan kodlardan kategoriler elde edilmesi,

10. Temaların bulunması,

11. Kodların, kategorilerin ve temaların düzenlenmesi,

12. Verilerin gözden geçirilmesi,

13. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması,

sırasıyla gerçekleşmiştir. Kodlama yöntemi ile çıkarılan, kod, kavram ve temalar yorumlanmıştır. Verilerin yorumlanması için Saldaña'nın (2009) güvenirliğini desteklediği elle analiz yöntemi kullanılmış, veriler araştırmacı tarafından uzun süreli etkileşimin ardından analiz edilmiştir. Tablo 9'da içerik analizinden bir örneğe yer verilmiştir.

Tablo 9: İçerik Analizine Ait Tablo Örneği

Tema	Kategori	Kod	Alıntı
1.Öğretmen Merkezli Öğretim Stratejileri	Sunuş Yoluyla Öğretim	Öğrenciler konuyu dinlemeli	*(K32) "Şuan yetişkin bir grup ile çalıştığımdan dersin dilbilgisi kısmını bir sunumu sunar gibi işlemekteyim çünkü öğrencinin bu şekilde dersten verim aldığını gözlemledim."*
		Öğretmen konuyu açıklamalı	*(K33) "Genellikle dilbilgisi konuları gibi bilgi odaklı olan konularda sunuş yolu stratejisini kullanıyorum."*
		Sınıf mevcudunun fazla olması	*(K25) "Sınıflar çok kalabalık dolayısıyla genelde sunuş yolu ile ders anlatmaktayım."*
2. Öğrenci Merkezli Öğretim Stratejileri	Buluş Yoluyla Öğretim	Öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlaması	*(K22 "Öğrencinin aktif olmasını gerektirecektir buluş ve merak etmesini sağlayacağını düşünüyorum böylece kalıcı oluyor."*
		Öğrencileri sürece dâhil etme	*(K13) "Öğrenciyi dâhil etmemiz gerekiyor, öğretmen odaklı olunca verim alınamıyor, içselleşmiyor."*

3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliği

Nitel araştırmalara getirilen en büyük eleştiri verilerin geçerlilik ve güvenirliği konusudur. Fakat nitel araştırmalarda da, araştırmanın geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak için alınan bir takım önlemler vardır. Bu önemler nicel araştırmada alınan önlemlerin karşılı olarak farklı terimler ile açıklanmıştır, bunlar;

- İç geçerlilik – İnandırıcılık
- Dış geçerlilik – Aktarılabilirlik
- İç güvenirlik – Tutarlılık
- Dış güvenirlik – Teyit edilebilirlik

şeklindedir (Lincoln, Guba, 1985).

3.6.1. İnandırıcılık

Bir çalışmanın bilimsel olarak kabul edilmesi için, bulguların gerçekliğine ve benzer ortamlarda da aynı sonucu verebilir olmasına bakılmalıdır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için birtakım yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler, uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi şeklindedir (Creswell, 2009). Bu araştırmada kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

Derinlik odaklı veri toplama: Elde edilen veriler defalarca okunmuş, farklı katılımcıların cevapları birbirleri ile ve alanda yapılan çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

Uzman incelemesi: Bulgular tez danışmanı ve yüksek lisans sınıf arkadaşları tarafından incelenmiş ve geri dönütler alınmıştır.

Katılımcı teyidi: Veri toplamanın hemen sonunda, alınan notlar aracılığıyla katılımcılara elde edilen veriler özetlenmiş ve teyitleri alınmıştır.

3.6.2. Aktarılabilirlik

Nicel araştırmanın temel amaçlarından biri genellemedir. Nitel araştırmada sonuçlar rakamlarla ifade edilemediğinden genelleme kavramının nitel araştırmadaki karşılığı olarak aktarılabilirlik kavramı ön plana çıkarılmıştır (Lincoln, Guba, 1985). Nitel araştırmada "genelleme" yerine "aktarılabilirlik" kavramının benimsenmesi, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak bu tür

ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2013, 304). Ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri ile aktarılabilirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Ayrıntılı betimleme: Araştırmanın yönteminde veri toplama süreci, veri analizi süreci ve çalışma grubu ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bulgularda yer alan alıntılar ses kayıtlarından alınmış ve görüşme sırasında alınan notlar göz önünde bulundurularak içerik analizi tablosu oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar olduğu gibi verilmiştir.

Amaçlı örnekleme: Amaçlı örnekleme yönteminde maksimum çeşitleme seçilmiş ve 34 İngilizce öğretmeni, çalıştığı kurum, deneyim yılı, mezun olduğu eğitim programı, çalıştığı kademe, mezuniyet kıdem durumu, cinsiyet değişkenlerine göre çeşitlendirilmiştir.

3.6.3. Tutarlılık

Tutarlılık, nicel araştırmada tekrar edilebilirliği ifade eden " güvenirlik" kavramının karşılığı olarak önerilmiştir. Fakat nitel araştırmada tekrar edilebilirliğin, olay ve olguların değişiklik sağlamasından dolayı tam olarak elde edilmesi mümkün değildir. Bu çerçevede bakarsak "nitel araştırma nicel araştırmada kullanıldığı biçimi ile güvenirlik peşinde değildir". Nitel araştırmada, olay ve olguların değişkenliği kabul edilerek, değişkenliğin araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtılmasını temel alan bir yaklaşım vardır (Maxwell, 1996; Yıldırım, Şimşek, 2013, 305). Araştırmada tutarlılık, tutarlılık incelemesi yoluyla sağlanmıştır.

Tutarlılık incelemesi: Araştırmanın başından sonuna kadar, atılan her adım kayıt altına alınmıştır. Tutarlılığın sağlanması için, her bir adımda en başa geri dönülmüş ve bir sonraki aşamalara buna bağlı olarak geçilmiştir. Örneğin elde edilen bulgulara göre araştırmanın amacı ve araştırma soruları tekrardan ele alınmıştır.

3.6.4. Teyit Edilebilirlik

Bilimsel araştırmaların nesnel olması gerekir. Araştırmacı sonucu kendi yargılarıyla etkilememelidir (Creswell, 2009). Teyit incelemesi yöntemi ile araştırmanın teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

Teyit incelemesi: Tez danışmanı tarafından uygun görüldüğü durumlarda araştırmacıdan, katılımcılara sorduğu sorular ve aldığı cevaplar birebir istenmiş, bulgular incelenmiştir. Görüşmelerin ardından katılımcılara görüşleri gösterilmiş ve teyitleri alınmıştır. Bunun dışında yüksek lisans sınıf arkadaşları tarafından verilerin ve bulguların incelenmesini talep edilmiştir.

3.7. Araştırmacıların Rolü

Araştırma kapsamında, iki araştırmacı yer almaktadır. Araştırmacılardan birincisi tezin yazarıdır. Araştırmacı İngilizce öğretmenliği lisans alanında eğitimini tamamlamış ve eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitimini tamamlamaktadır. Tezin yazarı olmanın dışında araştırmacı, araştırma süresince çalışma grubu ile görüşmelerin yapılması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması rolünü üstlenmiştir. Araştırmacılardan bir diğeri tez danışmanıdır. Tez danışmanı, öğretmen eğitimi, eğitim programları, öğretim tasarımı, öğretim ilke ve yöntemleri alanlarında ulusal ve uluslararası birçok projede yer almıştır. Tez danışmanı, tezin yazımı sürecinde araştırmanın sağlıklı yönetilmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Verilerin analizi ve bulguların yorumlanması başta olmak üzere tezin her aşamasında tez danışmanının görüşleri alınmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda iki alt amaç belirlenmiştir. Alt amaçlara ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimleri ve Yetkinlikleri

Katılımcılara öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinliklerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda; verilen cevaplar ile uyumlu olarak temalar belirlenmiştir. Söz konusu temalardan aşağıda bahsedilmiştir.

4.1.1. Tema 1: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimleri

Araştırma sürecinde bazı katılımcılar kendilerine yöneltilen sorulara kavramsal cevaplar verirken bazı katılımcılar ilgili strateji, yöntem ve tekniği adlandıramamış, derste uyguladığı etkinliği açıklamıştır. Bu durum karşısında katılımcıların açıklamalardan yola çıkılarak belirtilen kavramlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimlerine ait sıklık tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 10: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimleri

Öğretim Stratejileri	**(f)**
Buluş Yoluyla Öğretim	34
Sunuş Yoluyla Öğretim	10
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	1
Öğretim Yöntemleri	
Tartışma	15
İşbirlikli Öğrenme	11

Tablo 10- devam

Soru-Cevap	9
Düz Anlatım	8
Rol Oynama	6
Farklılaştırılmış Öğretim	3
Göreve Dayalı Öğretim	3
Örnek Olay	2
Bütüncül Fiziksel Tepki	2
Düzvarım	1
Öğretim Teknikleri	
Eğitsel Oyunlar	15
Beyin Fırtınası	11
Drama	9
İstasyon	4
Küçük Grup Tartışmaları	4
Gösterip Yaptırma	3
Ayrılıp Birleşme	3
Altı Şapkalı Düşünme	2
Münazara	2
Hikâye Anlatma	1

Tablo 10'a bakıldığında, araştırmaya katılan 34 öğretmenin tümü öğrenci merkezli buluş yoluyla öğretim stratejisini uyguladıklarını ifade etmektedir. Fakat konuyu öğretmenin anlatması ve öğrencinin dinlemesi gereken durumlarda zaman zaman sunuş yoluyla öğretim stratejisini de uyguladıklarını belirtmişlerdir. Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi gerçek anlamıyla yalnızca 1 katılımcı tarafından doğru tanımlanmıştır. Katılımcılar büyük oranda tartışma, işbirlikli öğrenme, soru

cevap, düz anlatım, rol oynama yöntemlerini uygulamaktadır. En sık uyguladıkları tekniklerin ise eğitsel oyunlar, beyin fırtınası ve drama olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> "Genellikle dilbilgisi konuları gibi bilgi odaklı olan konularda sunuş yolu stratejisini kullanıyorum." (K33)

> "Öğrencinin aktif olmasını gerektirecektir buluş ve merak etmesini sağlayacağını düşünüyorum böylece kalıcı oluyor." (K22)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere, öğretmenler dilbilgisi anlatırken sunuş yolunu tercih etmekte fakat kalıcı öğrenme sağlamak için buluş yoluyla öğretim stratejisini faydalı bulmaktadır.

> "Grup etkinliklerini öğrenciler birbirlerinden de öğrenebiliyorlar bu nedenle faydalı buluyorum." (K11)

> "Top oyunları, bingo, word hunter gibi oyunlar oynatıyorum dili sevdirmek için, eğleniyorlar." (K9)

Yukarıdaki alıntılarda ise en çok tercih edilen yöntemlerden işbirlikli öğrenme ve en çok tercih edilen tekniklerden eğitsel oyun tekniğine ilişkin katılımcı yorumları yer almaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin etkileşime geçmesi ve öğrencilere dilin sevdirilmesi gibi nedenler belirtmişlerdir.

Araştırmada katılımcıların öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri, uyguladıkları strateji, yöntem ve tekniklerin sıklığına bakılarak belirlenirken, verilerin derinleşmesi amacıyla katılımcıların cevapları içerik analizine tabi tutulmuştur. Tablo 11'de öğretmenlerin eğilimleri tema, kategori, kod ve alıntı başlıkları altında detaylı bir şekilde sunulmuştur. Kodlarda eğilimlerinin altında yatan nedenler ifade edilmektedir.

Tablo 11: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine Yönelik Eğilimleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
1.Öğretmen Merkezli Öğretim Stratejileri	Sunuş yoluyla öğretim	Öğrenciler konuyu dinlemeli	*(K32) "Şuan yetişkin bir grup ile çalıştığımdan dersin dilbilgisi kısmını bir sunumu sunar gibi işlemekteyim çünkü öğrencinin bu şekilde dersten verim aldığını gözlemledim."*
		Öğretmen konuyu açıklamalı	*(K33) "Genellikle dilbilgisi konuları gibi bilgi odaklı olan konularda sunuş yolu stratejisini kullanıyorum."*
		Sınıf mevcudunun fazla olması	*(K25) "Sınıflar çok kalabalık dolayısıyla genelde sunuş yolu ile ders anlatmaktayım."*
2. Öğrenci Merkezli Öğretim Stratejileri	Buluş yoluyla öğretim	Öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlaması	*(K22 "Öğrencinin aktif olmasını gerektirecektir buluş ve merak etmesini sağlayacağını düşünüyorum böylece kalıcı oluyor."*
		Öğrencileri sürece dâhil etme	*(K13) "Öğrenciyi dâhil etmemiz gerekiyor, öğretmen odaklı olunca verim alınamıyor, içselleşmiyor."*
		Bireysel farklılıkları dikkate alma	*(K19) "Öğretmen öğrenciyi çok iyi tanımalı, derse buluş yöntemi ile başlayarak bireysel farklılıkları kapsayabilir."*
		Öğretmenin rehber rolünü üstlenmesi	*(K16) "Bilgiyi ileten değil rehberlik eden olma taraftarıyım."*

Tablo 11- devam

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
2. Öğrenci Merkezli Öğretim Stratejileri	Buluş yoluyla öğretim	Öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir ilişki oluşturması	*(K20) "Öğretmen rehberlik ettiğinde öğrenci kendini sınıfa ve öğretmene karşı güvende hisseder, rehberlik ederek onların bulmasını sağlayarak öğrencileri kendimize karşı güvende hissettirebiliriz."*
	Araştırma inceleme yoluyla öğretim	Öğrencilerin keşfederek öğrenmesi	*(K16) "Mesela şöyle ki araştırma ve buluş taraftarıyım sorgulamaya yöneltiyorum bilgiyi ileten değil rehberlik eden olmaya taraftarıyım zaten anasınıfı olabildiğince drama var grup aktiviteleri oluyor IB öğrenen profili diye bir şey var orda amaçlara yönelik yetiştirmeye çalışıyorum, empati becerilerini düşünme önemli bu bir dil başkalarını düşünüp onların adına konuşmayı da bilmen gerekiyor…"*
3.Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemleri	Düz anlatım	Dilbilgisi açıklanmalı	*(K8) "Her ne kadar istemesek de dilbilgisi anlatırken düz anlatıma kayabiliyoruz."*
		Sınıf mevcudunun fazla olması	*(K5) "30-40 kişinin arasında her öğrenciye söz alma olanağı sağlayamıyoruz, bu nedenle anlatım yapılıyor."*
	Düzvarım yöntemi	Dilbilgisi açıklanmalı	*(K10) "Dilbilgisinde daha çok kalıp öğretimi eski yöntemlerden veriyoruz dili aslında düzvarım yöntemi biçim, anlam, kullanım böyle bir sıralaması var."*

Tablo 11- devam

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
4.Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri	Tartışma / Soru-cevap	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama	*(K4) "Tartışma yöntemi etkili oluyor kendi fikirlerini söylemek için kayıtsız kalamıyorlar. Soru cevap da etkili oluyor siz soru sormadan yorum yapmaya istekli olmuyorlar."*
		Kültürel paylaşım ile öğrencilerin dikkatini çekme	*(K5) "Genel kültür paylaşımı yaptığınız zaman öğrencinin ilgisi artıyor bir tartışma olarak olabilir."*
	İşbirlikli öğrenme	Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimini sağlama	*(K11) "Grup etkinliklerini öğrenciler birbirlerinden de öğrenebiliyorlar bu nedenle faydalı buluyorum."*
		Öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlaması	*(K33) "İşbirlikli öğrenme, çünkü birinin bildiğini bir diğeri bilmiyor olabilir ortak bir iş çıkarmış olurlar ve doğrudan öğretmen anlatmadığı için daha kalıcı bir öğrenme olur."*
	Rol oynama	Öğrencilerin ön hazırlık yapması	*(K7) "Önden hazırlık yapmaları gerekiyor çalışmış oluyorlar böylece."*
		Öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlaması	*(K15) "Herhangi bir yapıyı öğrendikten sonra bir role girip kullanması kalıcılığı sağlar."*
		Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi	*(K19) "Rol oynamada hareket halindeler eğleniyorlar bu nedenle konuşmaya teşvik ediyor öğrenciyi, dili kullanıyor."*
		Gerçek hayata yakınlık bulma	*(K24) "Senaryo oluşturuyor kullandığı yapının gerçek hayattaki karşılığını öğreniyor."*

Tablo 11- devam

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
4.Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri	Farklılaştırılmış öğretim	Bireysel farklılıkları dikkate alma	*(K8) "Öğrenciler farklı bu nedenle dersi de farklılaştırmalıyız, ders içinde sıkça değişebilir yöntemler.*
	Örnek olay	Öğrencilerin çıkarım yaparak öğrenmesini sağlama	*(K22) "Öğrencinin öğrenmesi istenen konuyu verilen örnekler üzerinden çıkarım yaparak öğrenmesi etkili oluyor."*
	Göreve dayalı öğretim	Hedef dilin sınıf ortamında kullanma	*(K15) "Örneğin bir alışveriş teması üzerinden, fiyat sorma, beden sorma gibi onları üretime geçirecek etkinlikler olmalı."*
	Bütüncül fiziksel tepki	Dili işlevi ile bağdaştırma	*(K29) "Çalıştığım yaş grubunda (ilkokul) bütüncül fiziksel tepki yöntemi kullanıyorum somut bir öğretim oluyor."*
5.Grupla Öğretim Teknikleri	Eğitsel oyunlar	Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi	*(K9) "Top oyunları, bingo, word hunter gibi oyunlar oynatıyorum dili sevdirmek için, eğleniyorlar."*
		Dil becerilerinin öğretiminde çeşitlilik sağlama	*(K12) "Dinleme ve okuma becerileri için farklı oyunlar oynatıyoruz örneğin, tüm becerileri harmanlıyor oyunlar."*
		Öğrencilerin motivasyonunu artırma	*(K17) "Bir konu veriyorum doğaçlama olarak onun üzerine münazara yapıyorlar güzel sonuçlar çıkıyor."*
		Öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlaması	*(K14) "İlk başta kontrollü bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışıyorum birbirimize aşina olunca oyunlarla keşfederek öğrenmelerini sağlıyorum kalıcı öğrenme oluyor."*

Tablo 11- devam

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
5.Grupla Öğretim Teknikleri	Beyin fırtınası	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama	*(K21) "Fikirlerini belirterek sürece dâhil oluyorlar."*
		Yaratıcı düşünme becerisini geliştirme	*(K33) "Öğrencilerin dikkatlerini çekiyorum ve kendi bilgilerini dışa vurma şansı veriyoruz söz hakkı tanıyoruz."*
	Drama	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama	*(K3) "Drama tekniklerini kullanmayı seviyorum, öğrenci süreci yönlendiriyor."*
	İstasyon /Altı şapkalı düşünme	Dil becerilerinin öğretiminde çeşitlilik sağlama	*(K15) "Dil becerilerinde örneğin bir yapıyı uygulamaları için farklı istasyonlar oluşturabiliriz. Üretime geçmiş olurlar. Konuşma için de altı şapkalı, fikirlerini ifade etme fırsatı bulurlar."*
	Küçük grup tartışmaları	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama	*(K22) "Sınıfı küçük gruplara bölüp tartışma yaptırınca öğrencilerin daha aktif katıldığını gözlemledim."*
	Gösterip yaptırma	Öğrenciler için anlamlı öğrenme sağlaması	*(K19) "Önce örneği görüyor sonra benzerini yapıyor böylece anlamlı bir öğrenme oluyor."*
	Münazara	Konuşma becerisini geliştirme	*(K17) "Bir konu veriyorum doğaçlama olarak onun üzerine münazara yapıyorlar güzel sonuçlar çıkıyor."*
	Ayrılıp birleşme	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama	*(K33) "Fikirlerini özgürce açıklayıp konu hakkında araştırma yapsınlar ve grup halinde hareket etme konusunda yetkin olmaları için önemli."*

Tablo 11- devam

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
5.Grupla Öğretim Teknikleri	Bulmaca etkinlikleri	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama	*(K11) "Bir etkinlik var, hikâyeyi altıya bölüyoruz her yere farklı bölümler asıyoruz, parçada sorular var hepsi bir yere gidiyor A'ya B'ye sonra birleştiriyorlar etkili oluyor."*
	Hikâye anlatma	Konuşma becerilerini geliştirme	*(K7) "Lisede belirli bir alt yapıları olduğu için, konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla hikâye anlatma kullanıyorum."*

Tablo 11'de katılımcıların öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve nedenleri alıntılarıyla verilmiştir. Belirlenen kategorilerden ilki "Öğretmen Merkezli Öğretim Stratejileri" kategorisidir. Bu kategoride, "sunuş yoluyla öğretim" alt kategorisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sunuş yoluyla öğretim stratejisini uygulamalarının altında yatan nedenler ise kodlar ile açıklanmıştır. Bu kategoride elde edilen kodlar, "öğrenciler konuyu dinlemeli", "öğretmen konuyu açıklamalı" ve "sınıf mevcudunun fazla olması" şeklindedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> "Şuan yetişkin bir grup ile çalıştığımdan dersin dilbilgisi kısmını bir sunumu sunar gibi işlemekteyim çünkü öğrencinin bu şekilde dersten verim aldığını gözlemledim." (K32)

> "Sınıflar çok kalabalık dolayısıyla genelde sunuş yolu ile ders anlatmaktayım." (K25)

Belirlenen ikinci kategori "Öğrenci Merkezli Öğretim Stratejileri"dir. Bu kategoride, "buluş yoluyla ve araştırma inceleme yoluyla öğretim" alt kategorilerine ulaşılmıştır. Katılımcıların eğilimleri ve nedenleri ise kodlar ile açıklanmıştır. "Öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlaması", "öğrencileri sürece dâhil etme", "bireysel farklılıkları dikkate alma", "öğretmenin rehber rolünü üstlenmesi", " öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir ilişki oluşturması" ve "öğrencilerin keşfederek öğrenmesi" kodlarına ulaşılmıştır. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden alınan bir alıntı aşağıda sunulmuştur.

> “Mesela şöyle ki araştırma ve buluş taraftarıyım sorgulamaya yöneltiyorum bilgiyi ileten değil rehberlik eden olmaya taraftarıyım zaten anasınıfı olabildiğince drama var grup aktiviteleri oluyor IB öğrenen profili diye bir şey var orda amaçlara yönelik yetiştirmeye çalışıyorum, empati becerilerini düşünme önemli bu bir dil başkalarını düşünüp onların adına konuşmayı da bilmen gerekiyor mesela su tüketimi çocuk kendi adına söylerse duymak istediğimiz şeyleri söyler mesela eğlence parkında su tüketimi onun sahibi tarafından da başkaları gibi de konuşabilsin o dili biraz daha boyut kazandırıyor, bazen serbest oyun kuruyorlar.” (K16)

Öğretmenler buluş yoluyla öğretim ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini, öğrencinin keşfederek öğrenmesini sağlamak amacıyla tercih etmektedir. Öğrencilere keşfetmeleri için uygun ortamı sağlamanın, öğrencilere becerileri dili kullandırarak kazandırmanın öğretmenin önceliği olduğu görülmektedir.

Belirlenen üçüncü kategori ise “Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemleri”dir. Bu kategoride, “düz anlatım” ve “düzvarım” yöntemleri alt kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğilimlerinin nedenleri ise “dilbilgisi açıklanmalı” ve “sınıf mevcudunun fazla olması” kodları ile açıklanmıştır. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> “Her ne kadar istemesek de dilbilgisi anlatırken düz anlatıma kayabiliyoruz.” (K8)

> “30-40 kişinin arasında her öğrenciye söz alma olanağı sağlayamıyoruz, bu nedenle anlatım yapılıyor.” (K5)

Dördüncü kategori “Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri”dir. Bu kategoride, “tartışma”, “soru cevap”, “işbirlikli öğrenme”,” rol oynama”, “farklılaştırılmış öğretim”, “göreve dayalım öğretim” ve “bütüncül fiziksel tepki” yöntemleri alt kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerinin eğilimlerinin nedenleri, “öğrencilerin aktif katılımını sağlaması”, “kültürel paylaşım ile öğrencilerin dikkatini çekme”, “öğrencilerin ön hazırlık yapması”, “öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlaması”, “öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi”, “gerçek hayata yakınlık bulma”, “öğrencilerin birbirleri ile etkileşimini sağlaması”, “bireysel farklılıkların dikkate alınması”, “öğrencilerin çıkarım yaparak öğrenmesini sağlama”, “hedef dili sınıf ortamında kullanma”, ve “dilin işlevi ile bağdaştırılması” kodlarıyla açıklanmıştır. Bu noktada

öğretmen merkezli stratejiler ve öğretmen merkezli yöntemler temalarında kodların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> "Tartışma yöntemi etkili oluyor kendi fikirlerini söylemek için kayıtsız kalamıyorlar. Soru cevap da etkili oluyor siz soru sormadan yorum yapmaya istekli olmuyorlar." (K4)

> "İşbirlikli öğrenme, çünkü birinin bildiğini bir diğeri bilmiyor olabilir ortak bir iş çıkarmış olurlar ve doğrudan öğretmen anlatmadığı için daha kalıcı bir öğrenme olur." (K33)

Beşinci ve son kategori ise "Grupla Öğretim Teknikleri" temasıdır. Bu kategoride, "eğitsel oyunlar", "beyin fırtınası", "drama", "altı şapkalı düşünme", "istasyon", "küçük grup tartışmaları", "münazara", "gösterip yaptırma", "ayrılıp birleşme", "bulmaca etkinlikleri" ve "hikâye anlatma" alt kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğilimlerinin nedenleri "öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi", "dil becerilerinin öğretiminde çeşitlilik sağlaması", "öğrencilerin motivasyonunu artırma", "öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlaması", "yaratıcı düşünme becerisini geliştirme", "öğrenciler için anlamlı öğrenme sağlaması", "öğrencilerin aktif katılımını sağlama" ve "konuşma becerilerini geliştirme" şeklinde açıklanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin öğrencileri grup olarak harekete geçirecek öğretim tekniklerini uygulamanın etkili olduğunu düşündüğü görülmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> "Öğrencileri motive edip derse katılımlarını sağlamak için eğitsel oyunlar etkili." (K33)

> "Sınıfı küçük gruplara bölüp tartışma yaptırınca öğrencilerin daha aktif katıldığını gözlemledim." (K22)

> "Spelling bee oyunu var kelime öğretimi için çok etkili." (K10)

> "Bir konu veriyorum doğaçlama olarak onun üzerine münazara yapıyorlar güzel sonuçlar çıkıyor." (K17)

Araştırmada farklı kademelerden İngilizce öğretmenleri ile görüşülmüş ve öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimlerinde kademelere göre bazı değişiklikler

bulunduğu tespit edilmiştir. Kademelere göre İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları strateji yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 12: Kademelere Göre İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Strateji Yöntem ve Teknikler

	İlkokul	**Ortaokul**	**Lise**	**Yükseköğretim**
1. Öğretim Stratejisi	Buluş/Araştırma İnceleme	Buluş/Sunuş	Buluş/Sunuş	Buluş/Sunuş
2.Öğretim Yöntemi	Rol Oynama Soru-Cevap Farklılaştırılmış Öğretim Bütüncül Fiziksel Tepki	Tartışma Soru-Cevap İşbirlikli Öğrenme Düz Anlatım Örnek Olay Rol Oynama	Tartışma Soru-Cevap İşbirlikli Öğrenme Düz Anlatım Göreve Dayalı Öğretim Rol Oynama	Tartışma Soru-Cevap İşbirlikli Öğrenme Farklılaştırılmış Öğretim Düz Anlatım Göreve Dayalı Öğretim Rol Oynama
3.Öğretim Tekniği	Eğitsel Oyunlar Drama Gösterip Yaptırma Bulmaca Etkinlikleri	Eğitsel Oyunlar Beyin Fırtınası Küçük Grup Tartışmaları Münazara İstasyon Drama Altı Şapkalı Düşünme Gösterip Yaptırma Bulmaca Etkinlikleri	Eğitsel Oyunlar Beyin Fırtınası Küçük Grup Tartışmaları Münazara İstasyon Drama Altı Şapkalı Düşünme	Eğitsel Oyunlar Beyin Fırtınası Küçük Grup Tartışmaları Drama İstasyon Ayrılıp Birleşme Altı Şapkalı Düşünme

Tablo 12'de yer alan verilere bakıldığında, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde uygulanan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buluş yoluyla öğrenme stratejisi, rol oynama ve soru cevap yöntemi, eğitsel oyunlar ve drama tekniği tüm kademelerden öğretmenlerin uyguladıklarını belirttikleri etkinliklerdir. Öğretmenlerin kademelere göre farklı strateji, yöntem ve teknikleri tercih etme nedenlerine dair alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> "Ortaokul ve Lisede drama kullanmak isterdim daha çok ama ergenlikte çekingen oluyorlar bırakın dramayı oturduğu yerden konuşmak bile zor gelebiliyor." (Lise-K19)

> Çalıştığım yaş grubunda (ilkokul) bütüncül fiziksel tepki yöntemi kullanıyorum somut bir öğretim oluyor." (İlkokul-K29)

> "Lisede belirli bir alt yapıları olduğu için, konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla hikâye anlatma kullanıyorum." (Lise-K7)

> "Mesela şöyle ki araştırma ve buluş taraftarıyım sorgulamaya yöneltiyorum bilgiyi ileten değil rehberlik eden olmaya taraftarıyım zaten anasınıfı olabildiğince drama var grup aktiviteleri oluyor IB öğrenen profili diye bir şey var orda amaçlara yönelik yetiştirmeye çalışıyorum, empati becerilerini düşünme önemli bu bir dil başkalarını düşünüp onların adına konuşmayı da bilmen gerekiyor mesela su tüketimi çocuk kendi adına söylerse duymak istediğimiz şeyleri söyler mesela eğlence parkında su tüketimi onun sahibi tarafından da başkaları gibi de konuşabilsin o dili biraz daha boyut kazandırıyor, bazen serbest oyun kuruyorlar." (İlkokul-K16)

> "Öğrencileri motive edip derse katılımlarını sağlamak için eğitsel oyunlar etkili." (Yükseköğretim-K33)

Belirtilen temada, İngilizce öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri öğretim stratejisinin buluş yoluyla öğretim, öğretim yönteminin tartışma, soru-cevap ve işbirlikli öğrenme, öğretim tekniğinin ise eğitsel oyunlar, beyin fırtınası ve drama olduğu bulguları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin eğilimlerinin altında yatan nedenler arasında en çok öğrencilerin aktif katılımı ve kalıcı öğrenme sağlaması düşünceleri yer almaktadır.

4.1.2. Tema 2: İngilizce Öğretmenlerine Göre Dersin Verimliliğini Etkileyen Faktörler

Tablo 13'te öğretmenlerin görüşlerine göre dersin verimliliğini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 13: İngilizce Öğretmenlerinin Verimli ve Verimsiz Ders Tanımları

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
1.Verimliği Olumlu Etkileyen Faktörler	Öğrenci merkezli dersler	Öğrencilerin ilgisini çekecek konuların işlenmesi	*(K5) "Genel kültür paylaşımı yaptığınız zaman öğrencinin ilgisi artıyor bir tartışma olarak olabilir."*
		Öğrencilerin süreci deneyim etmesinin sağlanması	*(K11) "Çocuğu kendi içerisinde katınca mesela bir hikâye canlandırdığı zaman içselleştirebiliyor."*
	Eğitsel oyunlar	Öğrencilerin dikkatini oyunlar ile canlı tutma	*(K32) "Yaş grubu fark etmeksizin İngilizce öğretiminde sınıfın en çok verim aldığını düşündüğüm süreci oyuna dönüştürmek."*
	Öğretmenin öğrencilere karşı yaklaşımı	Öğrencilerin duyguları dikkate alınmalı	*(K8) "Şunu yapıyorum mükemmel verim alıyorum dediğim bir şey tam olarak yok değişebiliyor önemli olan öğrenciye sıcak bir şekilde yaklaşmak öğrenci soru sorabiliyor o zaman."*
		Öğrenci ile bağ kuracak etkinlikler yapılmalı	*(K9) "Derse girdiğimde warm up etkinliği yapıyorum hepsine bireysel göz atıyorum bir yerinde morluk var mı nasılsın ne oldu gibi aramızda bir bağlantı oluşsun istiyorum, buradan geçiyor sanırım."*

Tablo 13- devam

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
1.Verimliliği Olumlu Etkileyen Faktörler	Gerçek yaşama uygun ders ortamı	Gerçek materyalleri kullanma	*(K11) "Yanıma karakter ya da materyal alıyorum onun üzerinden gidiyorum, sineklik, kutu, çanta vb. ve onları heyecanlandıracak etkinlikler yapmaya çalışıyorum şarkıyla başlıyoruz mesela sonra şarkıyla bitiriyoruz."*
		Öğrenilen bilginin yaşamdaki yerini öğrencilere bildirme	*(K16) "Aslında dil ve parayı çok benzetiyorum ikisi de araç mesela iş görüşmesine gidince parayı konuşuyor ilk önce ama hiçbir şey yapmıyor o para gelince aslında trendyoldan bir şey alıyor ve bitiyor kendine yatırım yapmıyor, dile de öyle yaklaşıyorlar amaçmış gibi düzgün bir gramerle konuşup ne yapıyorsun?"*
	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etme	*(K17) "Bence tek bir şey yok her şeyi kullanmaya çalışıyorum çoklu zekâ kuramını benimsiyorum farklılaştırmaya çalışıyorum."*
	İdari destek	Öğretmenlerin etkinliklerinin idare tarafından desteklenmesi	*(K3) "İstediğim her şeyi uygulayabiliyorum, 2023 vizyonu da yardımcı oluyor idare desteklesin İngilizce öğretmenini diye. Sıkıntı yaşamıyoruz."*
2.Verimliliği Olumsuz Etkileyen Faktörler	İdari kısıtlamalar	Müfredat baskısı	*(K13) "Müfredattan kaynaklı, üniversitede bu kadar sıkı olmaması gerekiyor bazen yöneticilerin bazı isteklerinden dolayı olabiliyor böyle şeyler."*

Tablo 13- devam

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
2.Verimliliği Olumsuz Etkileyen Faktörler	Öğrencilerin gelişimsel ve tutumsal özellikleri	Gelişimsel özellikler Öğrenci ilgisizliği	*(K4) "Siz ne kadar isteseniz de ergen sınıflarında her şeyi kullanmak mümkün olmuyor."* *(K19) "Ortaokul ve Lisede drama kullanmak isterdim daha çok ama ergenlikte çekingen oluyorlar bırakın dramayı oturduğu yerden konuşmak bile zor gelebiliyor."*
	Sınıf mevcudu	Sınıfların kalabalık olması	*(K5) "Sınıfın kalabalığı dil öğretimi açısından sıkıntı 30-40 kişi arasında söz alma olanağı her öğrenciye sağlanamıyor."*
	Eğitim ortamındaki eksiklikler	Dil laboratuarının olmaması Materyal eksikliği	*(K7) "Sınıfımızda dil laboratuarı yok mesela, yabancı dil öğrencilerinin en çok sıkıntı çektiği konu, çok verimli olmuyor listening için dil laboratuarı olmadan."*
		Teknolojik araçların eksik olması	*(K9) "Teknik eksiklikler var akıllı tahta yok internet yok, kendi bilgisayarımı kullanıyorum."* *(K14) "Öğrencilerin teknoloji odaklı etkinlikler yapmasını isterdim ama araç gereç yok."*
	Süre kısıtlaması	Konuların işlenmesi için yeterli süre verilmemesi	*(K1) "Zaman kısıtlı 4 kurda 4 kitap bitiriyoruz verimli olmuyor."*

Tablo 13'de yer aldığı üzere, katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak dersin verimliğini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler açıklanmıştır. Olumlu etkileyen faktörler; "öğrenci merkezli dersler", "eğitsel oyunlar", "öğretmenin öğrenciye karşı yaklaşımı", "gerçek yaşama uygun ders ortamı", "bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak", "idari destek" şeklinde nedenler ile açıklanmıştır. Katılımcıların cevaplarından yola çıkarak alt kategori olarak ele alının verimli ders tanımları alıntılarla desteklenmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> "Şunu yapıyorum mükemmel verim alıyorum dediğim bir şey tam olarak yok değişebiliyor önemli olan öğrenciye sıcak bir şekilde yaklaşmak öğrenci soru sorabiliyor o zaman." (K8)
>
> "Yaş grubu fark etmeksizin İngilizce öğretiminde sınıfın en çok verim aldığını düşündüğüm süreci oyuna dönüştürmek." (K32)
>
> "Yanıma karakter ya da materyal alıyorum onun üzerinden gidiyorum, sineklik, kutu, çanta vb. ve onları heyecanlandıracak etkinlikler yapmaya çalışıyorum şarkıyla başlıyoruz mesela sonra şarkıyla bitiriyoruz." (K11)
>
> "İstediğim her şeyi uygulayabiliyorum, 2023 vizyonu da yardımcı oluyor idare desteklesin İngilizce öğretmenini diye. Sıkıntı yaşamıyoruz." (K3)
>
> "Bence tek bir şey yok her şeyi kullanmaya çalışıyorum çoklu zekâ kuramını benimsiyorum farklılaştırmaya çalışıyorum." (K17)

Verimliliği olumsuz etkileyen faktörler; "idari kısıtlamalar", "öğrencilerin gelişimsel ve tutumsal özellikleri", "sınıf mevcudu", "eğitim ortamındaki eksiklikler", "süre kısıtlaması" gibi sebepler ile açıklanmıştır. Katılımcıların cevaplarından yola çıkarak kategori olarak ele alının verimli olmayan ders tanımları alıntılarla desteklenmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> "Bir dönemde bir kitap bitirilebilir ama kısıtlı bir zamanda bir kitap" bitirmeye çalışıyoruz, öğrenci kaldı kalmadıya bakıyor yalnızca." (K1)
>
> "Öğrencilerin teknoloji odaklı etkinlikler yapmasını isterdim ama araç gereç yok." (K14)

"Ortaokul ve Lisede drama kullanmak isterdim daha çok ama ergenlikte çekingen oluyorlar bırakın dramayı oturduğu yerden konuşmak bile zor gelebiliyor." (K19)

"Kalabalık sınıflarda özellikle rol oynama gibi yöntemlerden verim alamıyorum öğrenciyi gözlemleme fırsatım olmuyor." (K23)

"Teknik eksiklikler var akıllı tahta yok internet yok, kendi bilgisayarımı kullanıyorum." (K9)

"Bilgisayar destekli öğrenme gibi yöntemleri çalışmakta olduğum kurumun fiziksel altyapısının eksikliği nedeniyle uygulayamıyorum." (K24)

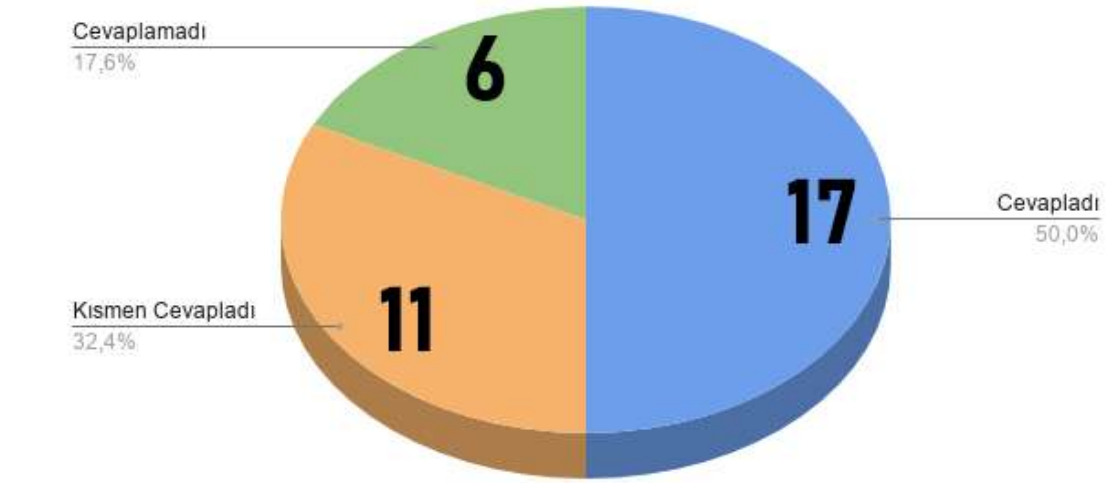
"Ders saatlerinin yetersizliğinden sorun oluyor beceri eğitimi vermek çok zor." (K10)

Yukarıda yer alan alıntılara bakıldığında öğretmenlerin uygulamak istedikleri bir takım etkinlikler olduğu, fakat kendi kontrolleri dışında gelişen etmenler nedeniyle uygulayamadıkları görülmektedir.

Bu temada dikkat çeken bulgular ise bazı öğretmenler idareyi destek olarak görürken, bazı öğretmenlerin idarenin kendilerini kısıtladığını düşünmeleridir.

4.1.3. Tema 3: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Yetkinlikleri

Araştırmada öğretmenlerin yetkinliklerine dair bilgi almak amacıyla görüşme sorularının ilk ikisi dolaylı olarak öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerinde, strateji-yöntem- teknik kavramlarına dair yetkinlikleri hakkında veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Söz konusu sorulara öğretmenlerin cevap verme durumları şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6: Katılımcıların Sorulara Cevap Verme Durumu

Şekil 6'da görüldüğü üzere, 6 katılımcı soruyu tamamen cevapsız bırakmıştır, 11 katılımcı kısmen cevap vermiştir ve 17 katılımcı doğru tanımlar yaparak soruyu cevaplamıştır. Eğilimlerinin belirlendiği sorularda da tablo aynı şekildedir. Kavram kullanmadan cevap veren katılımcıların anlattıklarından çıkarım yapılmıştır.

> "Bunları cevaplayacağımı sanmıyorum terim kullanamam sanırım aklımda bir şey canlanmıyor." (K8)

Alıntıda görüldüğü üzere, katılımcı kavramların kafasında herhangi bir şey canlandırmadığını belirtmiş ve cevapsız bırakmıştır.

Kısmi cevap alınan katılımcıdan örnekler aşağıda verilmiştir.

> "Ne kastediyorsunuz tam olarak? Önce warm up yaparız temaya bağlayarak yöntem seçeriz tabi ki hangi beceriyi yapıyoruz buna göre seçeriz." (K4)

> "Bu aslında hem dersin amacına göre de değişebiliyor neyi ya da hangi beceri üzerinden gideceğimize göre önce karar veriyoruz müfredata göre de değişiyor vocab ile başlıyoruz daha ziyade görseller üzerinden yürütüyoruz yararlı oluyor." (K12)

Yukarıdaki alıntılara bakıldığında katılımcılar uygulanacak strateji, yöntem ve tekniklerin konuya ya da öğretilen dil becerisine göre seçileceğini ifade etmekte fakat kavramları tanımlayamamaktadır.

"Vazgeçilmez bir bütündür." (K3)

Yukarıdaki alıntıda ise katılımcı strateji, yöntem ve tekniğin ilişkili olduğunu ifade etmekte fakat ilişkiyi açıklamamaktadır.

İlişkiyi doğru tanımlayarak soruyu cevaplayan katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir.

> "Teknik ve yöntemler uygulanacak öğretim stratejisine tabi olacağından; büyükten küçüğe, kapsayıcı ve genel olandan, belirli ve özel olana doğru bir hiyerarşi içerisinde bir silsile ile kullanılmak üzere seçilmesi uygundur." (K24)

> "Strateji belirlendikten sonra ona uygun yöntem ve teknik bulunur." (K22)

> "Hepsi birbirini tamamlayıcı şeyler sunuş yolu ile bir ders anlatıyorsam bunun için kullanacağım yöntem anlatım olmalıdır mesela buluş yolunu seçersek yöntem de tartışma ya da problem çözme olabilir teknik de beyin fırtınası olabilir hepsi tamamlıyor birbirlerini." (K18)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere, katılımcılar strateji, yöntem ve tekniklerin birbirine bağlı olarak seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aralarındaki ilişkinin bir bütünün parçası şeklinde tanımlandığını, seçilen stratejinin ardından yöntem ve tekniğinde stratejiye uygun olarak şekilleneceğini ifade etmişlerdir.

> "Biraz bence şey olması gerekiyor ben UbD çok beğeniyorum o konuda ne vermek istiyorumdan çok kazanım ne olmalı ve bunu nasıl ölçerim ölçmeye karar verdikten sonra ölçme elemanına hizmet edecek stratejisi, yöntem ve teknik olması gerekiyor yoksa ölçemezsin." (K16)

Yukarıdaki alıntıda ise katılımcı, strateji, yöntem ve teknik ilişkisinin her şeyden önce kazanım ve ölçme aracına bağlı olarak seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Anlamaya dayalı tasarım (UbD) modelinde tasarımdan önce hedeflerin ve ölçme araçlarının belirlenmesi ve büyük fikrin tanımlanması unsurlarına atıfta bulunmuştur.

4.1.4. Tema 4: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Kavram Yanılgıları

Araştırmada öğretmenlerinin kavram yanılgılarını belirlemede öğretmenlere yöneltilen tüm sorular dikkate alınmıştır. İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin kavram yanılgılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 14: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine Yönelik Kavram Yanılgıları

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
1.Kavram Yanılgısı Olanlar	Öğretim strateji, yöntem veya tekniği adlandıramama	Uygulanışı bilme fakat adlandıramama	*(K1) "Öğrenci merkezli düşünmeye öğrenciyi de derse katmaya çalışıyorum kendileri öğrensinler istiyorum." (Buluş yoluyla öğretim stratejisi)*
	Uyguladığı öğretim strateji yöntem veya tekniği yanlış tanımlama	Tanımları yanlış bilme	*(K1) "Strateji verilen karar, teknik ise bunun uygulamaya geçmiş hali."*
		Ders sürecini ve materyallerini bir yaklaşım ile bağdaştırma	*(K5) "Öğrenciyi hazırlama ardından alıştırma yapma, okuma dinleme gibi, bizim özellikle şu dediğimiz bir şey söz konusu değil akıllı tahta uygulaması olduğu için bizi yormuyor oradan anlatabiliyoruz iletişimsel olabiliyor."*
		Stratejinin uygulanışını bilmeme	*(K17) "Araştırma incelemeyi seviyorum mesela tahtadan müzik açıyorum ellerine worksheet dağıtıyorum bunu tamamlattırmaya çalışıyorum kime ait olduğunu buldurmaya çalışıyorum."*

Tablo 14- devam

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alıntı
1.Kavram Yanılgısı Olanlar	Öğretim strateji, yöntem veya teknik kavramlarını birbirlerinin yerine kullanma	Yaklaşım ile yöntemi karıştırma	*(K3) "Blended yöntem kullanıyorum." (Karma öğrenme yaklaşımı)*
		Teknik ile yöntemi karıştırma	*(K17) "Soru cevap tekniği kullanıyorum mesela ben bir soru soruyor birini seçiyorum cevaplatıyorum sonra o başkasını seçiyor bu şekilde herkes cevaplıyor."*
		Strateji ile yöntemi karıştırma	*(K28) "Buluş ve sunuş yöntemi severim, çünkü sınıf atmosferi göz önünde bulundurulduğunda bu iki durum söz konusu."*
2.Kavram Yanılgısı Olmayanlar	Öğretim strateji, yöntem veya tekniği doğru adlandırma	Kavram doğru adlandırma	*(K_4) "Tartışma yöntemi etkili oluyor, kendi fikirlerini söylemek için kayıtsız kalamıyorlar."*
	Uyguladığı öğretim strateji yöntem veya tekniği doğru ifade etme ve işlevlerini bilme	Doğru kavram kullanma ve uygulanmasını doğru açıklama	*(K16) "…Araştırma ve buluş yoluyla öğrenme stratejileri, bilgiyi ileten değil rehberlik eden olma taraftarıyım…"*

Tablo 14'te öğretmenler kavram yanılgısı olanlar ve kavram yanılgısı olmayanlar şeklinde iki tema altında incelenmiştir.

Birinci kategori "Kavram Yanılgısı Olanlar" kategorisidir. Bu kategoride, öğretmenlere yöneltilen sorular neticesinde öğretmenlerin öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği terimlerine ait kavram yanılgıları ve yanıldıkları durum açıklanmıştır. "Öğretim strateji, yöntem veya tekniği adlandıramama", "uyguladığı öğretim strateji

yöntem veya tekniği yanlış tanımlama", "öğretim strateji, yöntem veya teknik kavramlarını birbirlerinin yerine kullanma" alt kategorilerine ulaşılmıştır.

> "Şu yöntem diyemem, ama yaş grubum küçük olduğu için işitsel ve görsel veriyorum yazamıyorum kinetik hareketler yaparak her kelimeyi bir hareketle bağdaştırarak duyulara hitap etmeye çalışıyorum, oyunvari çaktırmadan öğretmeye çalışıyoruz, başta kontrollü oluyor sonra kendilerinin keşfetmelerine müsaade ediyorum." (K14) –Buluş yoluyla öğretim stratejisi, bütüncül fiziksel tepki yöntemi, eğitsel oyun tekniği-

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere, öğretmenler derslerinde bir takım etkinlikler uygulamakta ve bunlara önem vermekte, fakat kavramsal olarak adlandıramamaktadır.

> "Araştırma incelemeyi seviyorum mesela tahtadan müzik açıyorum ellerine worksheet dağıtıyorum bunu tamamlattırmaya çalışıyorum kime ait olduğunu buldurmaya çalışıyorum." (K17)

> "Araştırma inceleme için genelde ödev veriyorum." (K19)

Yukarıdaki yer alan alıntılarda, öğretmenlerin araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini boşluk doldurma etkinliği ve ödev ile karıştırmakta olduğu görülmektedir.

> "Öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği bir öğretmenin dersi işlerken o sınıfa göre seçtiği yöntem ve tekniklerdir. Az önce de bahsettiğimiz gibi öğrencilerin farklılıkları vardır. Dil eğitiminde özellikle seviye farkı olarak ortaya çıkar. Düşük seviyede kullandığımız bir tekniği yüksek bir seviyede kullanamayabiliriz. Bu nedenle öğretmen öğrenciyi iyi tanımalı mesela öğrenci sunum ile anlayacaksa önce bunu seçmeli sonrasında buluş yoluna geçmeli, daha farklı öğrenciler varsa direk buluşla başlamalı bu nedenle öğretmen öğrenciyi çok iyi tanımalı aynı zamanda yaş faktörü de çok önemli." (K19)

Yukarıdaki alıntıda ise katılımcının, sunuş yoluyla öğretim ve buluş yoluyla öğretim stratejilerinin öğrencilerin düzeyine göre seçilmesi gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Oysaki stratejiler öğrencilerin seviyelerine göre seçilmelidir şeklinde bir durum söz konusu değildir.

> “Strateji çok detaylı oluyor ama teknik step by step uygulanıyor daha çok onu uygulama taraftarıyım.” (K2)

Yukarıda yer alın alıntıya bakıldığında, katılımcı strateji ve tekniğin bir arada kullanılmayacak kavramlar olduğunu düşündüğünü görülmektedir.

> “Buluş ve sunuş yöntemi severim, çünkü sınıf atmosferi göz önünde bulundurulduğunda bu iki durum söz konusu.” (K28)

Buluş ve sunuş yoluyla öğretim yöntem değil stratejidir, öğretmenin yöntem ve strateji kavramlarını birbirleri yerine kullandığı görülmektedir.

> “Eğer tema öğrencinin dikkatini çekemiyorsa iletişimsel yöntem kullanmamız zor oluyor tabi.” (K4)

İkinci kategori “Kavram Yanılgısı Olmayanlar” kategorisidir. Bu kategoride, “öğretim strateji, yöntem veya tekniği doğru adlandırma”, “uyguladığı öğretim strateji yöntem veya tekniği doğru ifade etme ve işlevlerini bilme” alt kategorilerine ulaşılmıştır. Kavram yanılgıları yaşayan katılımcılar vardır fakat bazı katılımcılar yöneltilen sorulara kafa karışıklığı yaşamadan, terimleri ve açıklamaları doğru ifade etmişlerdir.

> “Sunuş ve buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanıyorum.” (K15)

> “Hepsi birbirini tamamlayıcı şeyler, sunuş yolu ile bir ders anlatıyorsan bunun için kullanacağın yöntem anlatım olmalıdır, buluş yolunu seçersen de yöntem tartışma ya da problem çözme olabilir teknik beyin fırtınası olabilir hepsi tamamlıyor birbirini.” (K18)

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular: İngilizce Öğretmenlerinin Aldıkları Eğitimin Öğretim İlke ve Yöntemlerine Yönelik Deneyimlerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Araştırmada katılımcıların öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin deneyimleri ile aldıkları eğitimin ilişkisine dair görüşlerini almak amacıyla sorular yöneltilmiştir.

Katılımcılar öğretim ilke ve yöntemlerini; YÖK (2018) tarafından yayınlanan İngilizce öğretmenliği müfredatına göre meslek bilgisi kategorisinde yer alan “öğretim ilke ve yöntemleri”, “özel öğretim yöntemleri” dersleri ve alan eğitimi

kategorisinde yer alan “İngilizce Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları”, “İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi” dersleri kapsamında öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 15: İngilizce Öğretmenlerinin Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşleri

	(f)	(%)
Yeterli Bulanlar	11	32,4
Lisans Eğitimini Yeterli Bulanlar	9	
Pedagojik Formasyon Eğitimini Yeterli Bulanlar	2	
Lisansüstü Eğitim ve Sertifikaları Yeterli Bulanlar	6	
Yeterli Bulmayanlar	23	67,6
Lisans Eğitimini Yeterli Bulmayanlar	12	
Eğitimini Yeterli Bulmayanlar	11	

Tablo 15’e bakıldığında araştırmaya katılan 34 öğretmenin 23’ü aldığı eğitimin yeterli olmadığını düşünürken, 11’i yeterli olduğunu düşünmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin aldıkları eğitimin öğretim ilke ve yöntemleri deneyimlerine etkisine ilişkin görüşlerinin yer aldığı bulgular tablo aşağıda yer almaktadır. Bu kapsamda iki temaya ulaşılmıştır.

Tablo 16: İngilizce Öğretmenlerinin Aldıkları Eğitimin Öğretim İlke ve Yönelik Deneyimlerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Alıntı
1.Olumlu Etkiye Sahip Olduğunu Düşünenler	Ders süreci	Ders içinde yapılan uygulamalara geribildirim alınması	*(K4) “Çok fazla sunum yaptık hocalarımız eleştirdi çok faydası oldu.”*
		Öğretim elemanının olumlu tutumu	*(K16) “Sınıftakilerle beraber bir deneyim yaşıyorduk bana bir şey öğretiyor gibi değil de, bütün hocaların tavrı böyleydi.”*

Tablo 16- devam

Tema	Kategori	Kod	Alıntı
1.Olumlu Etkiye Sahip Olduğunu Düşünenler	Ders süreci	Arkadaş etkileşimi	*(K30) "Sınıf mevcudu daha azdı ve herkes yaptığı işi ciddiye alıyordu."*
	Ders sürecinin yapılanması	Eğitimin sonunda bilgilerini uygulamaya geçirebilmesi	*(K8) "İsim olarak çıkaramıyoruz ama uygulamada hissediyoruz içselleştirmişiz."*
		Alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin bir arada verilmesi	*(K16) "Biz de öğretim ilke ve yöntemleri şeklinde ayrı bir ders yoktu hepsi yaklaşımlar dersi içindeydi."*
		Bilgilerin derinleşmesine imkân sağlanması	*(K15) "Farklı bir düzeyde eğitim veriliyor bu nedenle yüksek lisansta öğrendim büyük çoğunluğunu."*
		Mikro öğretimin uygulama imkânı sağlaması	*(K20) "Mikro öğretim uyguladık farklı kuramlara farklı yöntemlere göre bunların çok faydası oldu."*
2.Olumsuz Etkiye Sahip Olduğunu Düşünenler	Ders sürecini verimsiz olarak değerlendirme	Öğretmenlerin öğrettikleri yöntem ve teknikleri derste uygulamaması Öğretim elemanının olumsuz tutumu Bilgilerin teorik kalması	*(K2) "Hocalar dediğimi yap yaptığımı yapma gibi davranıyordu, kesinlikle uygulamıyorlardı anlattıklarını."* *(K7) "Uygulanabilir eğitim verilmiyor gerçek hayatla karşılaştırdığınız öğrenci sayısı okulun imkânları altyapısı bunlar göz önünde bulundurarak öğretilmiyor."*

Tablo 16-devam

Tema	Kategori	Kod	Alıntı
2.Olumsuz Etkiye Sahip Olduğunu Düşünün	Ders sürecinin verimsiz olarak değerlendirme	Eğitim sürecinde tecrübe edememe	*(K6) "İşe başlamadan hiçbiri oturmuyor."* *(K9) "Yüzeysel öğretildi, hep kitap üzerinden, sınıfta ne yapılması gerektiği öğretilmedi biz hayat tecrübesi ile kazandık."*
		Alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin bir arada verilmemesi	*(K3) "Tüm bu yöntemler aslında bir yerde dil eğitimi ile çıkmış ama Türkçe dersler kavramsal kalıyor, o derse İngilizce hocaları girmiyor derse yönelik verilip ilişkilendirilemiyor."* *(K2) "Matematik dersine anlattığını bize de anlatıyordu mesela."*
		Staj süresinin eksikliği	*(K15) "Ben stajın lisansa yayılması taraftarıyım, öğrendiklerimizi hem uygulayıp hem gözlemleyeceğimiz okullar olsaydı daha işe yarar olurdu."*

Tablo 16'da öğretmenler aldıkları eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz etkisi olduğunu düşünenler olarak iki temada incelenmiştir ve öğretmenlerin belirttikleri nedenler açıklanmıştır.

Birinci tema "olumlu etkisi olduğunu düşünenler" teması. Bu temada, "ders süreci" ve "ders sürecinin yapılanması" alt kategorilerine ulaşılmıştır. Ders sürecini verimli olarak değerlendirilmesi alt kategorisinde, "ders içinde yapılan uygulamalara geribildirim alınması", "öğretim elemanının olumlu tutumu", "arkadaş etkileşimi" "bilgilerin derinleşmesine imkân sağlanması", "alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin bir arada verilmesi" nedenlerine ulaşılmıştır. Ders sürecinin yapılanması

alt kategorisinde ise, "öğretmenin eğitimin sonunda bilgilerini uygulamaya geçirebilmesi" ve "mikro öğretimin öğretmene uygulama imkânı sağlaması" nedenleri belirtilmiştir. Katılımcılara ait alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> "Sınıftakilerle beraber bir deneyim yaşıyorduk bana bir şey öğretiyor gibi değil de, bütün hocaların tavrı böyleydi." (K16)
>
> "Biz de öğretim ilke ve yöntemleri şeklinde ayrı bir ders yoktu hepsi yaklaşımlar dersi içindeydi." (K16)
>
> "İsim olarak çıkaramıyoruz ama uygulamada hissediyoruz içselleştirmişiz." (K8)

Yukarıdaki alıntılarda dikkat çeken noktalardan biri sürecin "birlikle deneyim" olarak değerlendirilmesidir. Katılımcı öğrenci merkezli bir eğitim gördüğünü ifade etmektedir. Dikkat çeken noktalardan bir diğeri ise katılımcıların hiç EGT kodlu Türkçe ders almaması, alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin tek dilde verilmiş olmasıdır.

İkinci tema "olumsuz etkisi olduğunu düşünenler" temasıdır. Bu temada, "ders sürecini verimsiz olarak değerlendirme" alt kategorisine ulaşılmıştır. Ders sürecini verimsiz olarak değerlendirme alt kategorisinde, "öğretmenlerin öğrettikleri yöntem ve teknikleri derste uygulamaması" "öğretim elemanının olumsuz tutumu ve "bilgilerin teorik kalması" "eğitim sürecinde tecrübe edememe", "alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin bir arada verilmemesi" ve "staj süresinin eksikliği" nedenlerine ulaşılmıştır.

> "İsim olarak verildi nasıl uygulanır hangi etkinlikler yapılır anlatılmadı." (K18)
>
> "Söyleşi tarzında ders işlendi, hiçbirinin kullanılmadığını fark ettim." (K17)"
>
> "Hatırlamamamı hocalara bağlıyorum, slayt at fotoğrafını çek pek bir kalıcılığı olmadı, bir şey uygulanmadı kendileri ders anlatmak istemediler biz anlattık." (K13)
>
> "Ben stajın lisansa yayılması taraftarıyım, öğrendiklerimizi hem uygulayıp hem gözlemleyeceğimiz okullar olsaydı daha işe yarar olurdu." (K16)

"Pratikte sistem öyle olmuyor, müfredat telaşı oluyor, yapılması gereken sınavların telaşı oluyor, uygulama ve teori bir arada gitse daha farklı olabilirdi." (K13)

"Denememize fırsat verilmedi, teoride kaldı hep." (K21)

"Celtada öğretmenler önce teknikleri derste öğretiyor aynı gün ders gözlemleri başlıyor önce öğretmenleri gözlemliyorsunuz sonra 3 günden itibaren ders vermeye başlıyorsunuz. Konular ve seviyeler belirleniyor, ders verirken arkadaş ve öğretmeniniz sizi izliyor ders sonunda eleştiriyor ve dersin sonunda feedback veriyor, siz bunu yazıyorsunuz. Ben çok ağladığımı biliyorum çok ciddi bir baskı uluslararası sertifika kimse kimsenin gözünün yaşına bakmıyor bırakın uyguladığınız teknikleri derste ayağınızın duruşundan kolunuzu tutuşunuza tahtaya yazışınıza kadar her şey eleştiriliyor. Bir öğretmenin tekniklerin yanında derste duruşunun bile bir eğitim olduğunu size öğretiyorlar bunun bana çok şey kattığını düşünüyorum iyi ki ağlaya ağlaya aldığımı düşünüyorum. İsterim ki ülkemizde eğitim fakültelerinde böyle bir eğitim verilsin. Bu kalitenin sebebi ise öğrenci daha ilk başlardan aktif bir şekilde ders anlatıyor kendi öğretmenleri eşliğinde bizim iş mutfakta bitiyor biz o bilgiyi alırız ama bir yerden sonra onları kullanmak durumundayız 4.sınıf staj için çok geç bunun erkene çekilmesi gerektiğini düşünüyorum." (K19)

Yukarıda verilen altınlarda, öğretmenlerin, öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğitim adlıları eğitimi, uygulanabilirliği hakkında bilgi verilmemiş, kalıcılığı sağlanmamış olarak görmektedir. Öğretmenler staj süreci ve süresinin de yeterli olmadığına ve daha etkili yollar olabileceğine değinmişlerdir.

"Tüm bu yöntemler aslında bir yerde dil eğitimi ile çıkmış ama Türkçe dersler kavramsal kalıyor, o derse İngilizce hocaları girmiyor derse yönelik verilip ilişkilendirilemiyor." (K3)

"Matematik dersine anlattığını bize de anlatıyordu mesela." (K2)

Yukarıdaki alıntıda ise öğretmenlerin, öğretim ilke ve yöntemlerine dersine giren öğretim elemanlarının, eğitim verilen dalda uzman olmaları ya da yetkin olmaları üzerinde durmaktadır. İngilizce öğretmenliği bölümünde öğretim ilke ve yöntemleri

dersine girecek öğretim elemanının İngilizce dalında yetkin olmasının ve alanı bir bütün olarak ele almasının gerekliliğine değinmektedir.

Dikkat çeken bir diğer nokta da, bazı öğretmenlerin kavramları çoğunlukla İngilizce kullanması ve buna neden olarak da eğitim dilinin tamamen İngilizce olmasını öne sürmeleri olmuştur. Aynı zamanda dili İngilizce olan derslerde çok sayıda mikro öğretim yapılması ve öğretim elemanlarının geri bildirimlerinin önemli bir rolü olduğuna değinmiştir.

> "Biz İngilizce (dili) öğrenmedik how to teach öğrendik, young learners adult learners biraz daha konulara eğinilebilirdi bu konu nasıl öğrenir gibi ama teorik olarak öğretiliyor teoride kalıyor teknikler havada kalıyor, sahaya inilebilirdi. Son 2 yılda çok fazla sunum yaptık hocalarımız eleştirdi tabi ama hep tereddüt ederek yaptık sürekli uyguladık çok da teoride kaldı diyemem ama hiç Türkçe kodlu ders almadım bütün dersler İngilizceydi, birleşik olarak aldım hatta KPSS'de kavram karmaşası yaşamıştım lisede Türkçe üniversitede İngilizce gördüğüm için." (K4)

Bir başka katılımcı da alan eğitimi derslerinin öğretim ilke ve yöntemlerinden daha ağır bastığını ve daha kalıcı bir öğrenme sağladığını belirtmiştir.

> "Metodoloji anlamında fazlasıyla yeterliydi çok yoğun bir eğitim dönemiydi eğitim fakültesi olmasının avantajı vardı bir de ülkenin en eski öğretmen yetiştiren kurumu çaba sarf ettiler bizim faydamıza oldu. Türkçe ve İngilizce dersler ayrıydı. Mutlaka belirli bir şekillenme anlamında önemi vardır ama İngilizce metodolojinin daha anlamı oldu." (K5)

> "İngilizce (alan bilgisi) olan derslerin yine biraz daha verimli geçtiğini düşünüyorum az bile olsa uygulama yaptık kullanmak istediğimde ne olduğunu biliyorum ama öğretim ilke ve yöntemleri derslerinde aldıklarımız teorik ve sıkıcı." (K15)

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, elde edilen sonuçlara ilişkin tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Katılımcıların en fazla uygulamayı tercih ettiği öğretim stratejileri sunuş yolu ile öğretim ve buluş yolu öğretim stratejileridir. Katılımcıların tamamı buluş yolu ile öğretim stratejisini tercih ettiğini ifade etmiştir. Gerekli durumlarda sunuş yoluyla öğretim stratejisinin de uygulandığını belirtmişlerdir. Katılımcılar arasından yalnızca biri araştırma inceleme yolu ile öğretim stratejisini uyguladığını ifade etmiştir.
- Katılımcılar; tartışma, işbirlikli öğrenme, soru-cevap, düz anlatım, farklılaştırılmış öğretim, göreve dayalı öğretim, örnek olay, bütüncül fiziksel tepki, düzvarım yöntemlerini uyguladıklarını ifade etmişlerdir. En sık uygulanan öğretim yöntemlerinin tartışma, işbirlikli öğrenme, soru-cevap olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar üniversite eğitimlerinde alan bilgisi derslerinin daha verimli olduğunu söylemiştir. Buna rağmen katılımcılar yabancı dil öğretim yöntemlerinden birçoğundan bahsetmemiştir.
- Katılımcılar; eğitsel oyun, beyin fırtınası, drama, istasyon, küçük grup tartışmaları, gösterip yaptırma, münazara, hikâye anlatma, ayrılıp birleşme tekniklerini uyguladıklarını ifade etmiştir. En sık uygulanan öğretim tekniklerinin; eğitsel oyun, beyin fırtınası ve drama olduğu ortaya çıkmıştır. Kademe fark etmeksizin en fazla bahsedilen öğretim tekniği eğitsel oyun tekniğidir.
- Katılımcılara göre verimli dersler; öğrenci merkezli, eğitsel oyunların dâhil edildiği, öğrenci ile sağlıklı bir ilişki kurulduğu, gerçek yaşam ile ilişki kurulduğu, bireysel farklılıkların gözetildiği ve idare tarafından desteklenen derslerdir. Öğretim ortamındaki eksiklikler, sınıfların kalabalık olması, süre

kısıtlığı, öğrencilerin olumsuz davranış ve tutumları, idari kısıtlamalar dersin verimliliğini azaltmaktadır. Aynı zamana bazı öğretmenlerin idareden destek gördüğü, bazılarının ise destek görmediği ortaya çıkmıştır.

- Katılımcıların çoğu öğretim strateji, yöntem ve teknik kavramlarını doğru bir şekilde açıklamıştır. Kavramları tanımlayamamış ve olan katılımcılar azınlıktadır.
- Katılımcıların küçük bir kısmı uyguladığı öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri adlandıramamıştır. Bu durumda katılımcılardan derste uyguladıkları etkinliği açıklamaları istenmiş ve çıkarım yapılmıştır.
- "Strateji-yöntem-teknik" kavramlarını birbiri yerine kullanma, uyguladıkları etkinliği yanlış tanımlama gibi bir takım kavram yanılgılarına sahip olan katılımcılar azınlıktadır.
- Katılımcıların çoğu üniversitede aldıkları eğitimi yeterli görmediğini ifade etmiştir.
- Uygulamaya imkân tanınması, öğretim elemanlarının olumlu tutumu, alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin bir arada verilmesi katılımcıların aldıkları eğitimi yeterli görme nedenleridir.
- Uygulama imkânlarının olmaması, staj süresinin yetersiz olması, bilgilerin teorik kalması öğretim elemanlarının olumsuz tutumu, alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin ayrı alanlar gibi verilmesi ise aldıkları eğitimi yetersiz görme nedenleridir.
- Katılımcılardan birkaçı lisans eğitiminde tüm dersleri İngilizce dilinde görmüştür. Bunun da katılımcılarda kavram yanılgısı oluşmasında bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimlerini ve yetkinliklerini belirlemek hedeflenmiştir. "Öğretim ilke ve yöntemleri" kapsamında katılımcıların öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma eğilimleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların tamamı buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanmayı tercih ettiklerini, bazıları da dilbilgisi anlatma ve sınıfların kalabalık olması durumunda sunuş yolunu seçtiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan yalnızca biri araştırma inceleme yolu ile öğretim stratejisini uygulamaktadır. 2 katılımcı daha araştırma inceleme yolu ile öğretim

stratejisini uyguladığını ifade etmiştir. Fakat açıklamalarına bakıldığında kastettikleri etkiliğin araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi değil, "ödev" ve "boşluk doldurma etkinliği" olduğu ortaya çıkmıştır. Oysa araştırma inceleme yolu ile öğretim stratejisi öğrencinin gerçek hayatta karşılaşma ihtimali olan durumları sınıf ortamına taşımayı, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Senemoğlu, 2018). Bundan yola çıkarak öğretmenlerin öğrenciye bir şeyin cevabını buldurma ya da araştırmalarını sağlama durumunu araştırma inceleme yolu ile öğretim stratejisi ile karıştırdıklarını söyleyebiliriz. Katılımcılar buluş yolu ile öğretim stratejisini tercih etmelerinin nedenlerini, öğrencilerin kalıcı öğrenmesini desteklemesi, öğrencinin öğretim sürecine dâhil edilmesi olarak ifade etmiştir. Buluş yolu ile öğretim stratejisinde öğrencinin keşfederek öğrenmesinin önemi vurgulanır (Bruner, 1983). Yabancı dil eğitiminde kalıcı ve anlamlı öğrenmenin önemi birçok eğitimcinin üzerinde durduğu bir konudur. Wiggins ve McTighie (2011) yabancı dil öğretiminde, öğretilenin anlamlı olmasının üzerinde durmuştur, öğrencilere anlamlı öğrenme sağlanacak ortamlar oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Krashen (1981) da yabancı dil edinimi ve öğretimi teorilerinde öğrencilere anlaşılabilir ve anlamlı bir öğrenme sağlanmasının öneminden bahsetmiştir. Katılımcılar dilbilgisi öğretimi ya da sınıfların kalabalık olması gibi durumlarda sunuş yolu ile öğretim stratejisini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sunuş yolu ile öğretim stratejisi az sürede çok ve sistematik bilgi vermeyi hedefler (Senemoğlu, 2018). Bu açıdan ele alındığında öğretmenlerin aslında bu stratejiyi mevcut problemlere bir çözüm yolu olarak seçtiğini söylemek mümkündür.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin eğilimleri belirlenirken incelenen bir diğer unsur öğretim yöntemleridir. Katılımcıların uyguladıkları öğretim yöntemleri; tartışma, işbirlikli öğrenme, soru-cevap, düz anlatım, farklılaştırılmış öğretim, göreve dayalı öğretim, örnek olay, bütüncül fiziksel tepki, düzvarım yöntemleridir. Yabancı dil öğrenmenin temel amacının iletişim kurmak olduğunu düşündüğümüzde, katılımcıların en çok uygulamayı tercih ettikleri yöntemlerin tartışma, işbirlikli öğrenme, soru-cevap gibi yöntemler olmasının yabancı dil öğretiminin hedefi ile örtüştüğünü söyleyebiliriz. Özellikle işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve buna bağlı olarak başarılı sonuçlar elde edildiği yapılan çalışmalar ile desteklenmektedir. Bunlardan biri Tombak ve Altun (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin motivasyon ve ürünleri üzerindeki etkisini inceledikleri

çalışmadır. Bu araştırmanın sonunda işbirlikli öğretim ortamlarının öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi, eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması ile birlikte önemli ölçüde artmıştır. Ancak eldeki araştırmada yalnızca 3 katılımcı farklılaştırılmış öğretimin önemine vurgu yapmıştır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ilgilerini, ihtiyaçlarını, görüşlerini dikkate alarak, derste uygulanan tekniklerin, kullanılan materyallerin, ders ortamının, ölçme araçlarının farklılaştırılması ile öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Koeze, 2007). Öğretmenlerin öğretim süreci boyunca bireysel farklılıklara dikkat etmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, farklılaştırılmış öğretim etkili bir yöntemdir. Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim yöntemine bu kadar az sayıda değinmesinden, farklılaştırılmış öğretim kavramını bilmedikleri ya da farklılaştırılmış öğretimi uygulayacak şartlara sahip olmadıkları çıkarımı yapılabilir

Katılımcıların çoğu "İngilizce öğrenme ve öğretme yaklaşımları" gibi alan bilgisi derslerinin daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, söz konusu derslerin öğretim elemanlarının mikro öğretime ağırlık vermesi ve öğretim sürecinde yapıcı geri bildirimler alınması gibi nedenlerden verimli gördüklerini ifade etmiştir. Buna rağmen yabancı dil öğretim yöntemlerinin sadece birkaçından bahsedilmiştir. Örneğin katılımcılar iletişimsel yaklaşıma değinmiş, fakat "iletişimsel yöntem" olarak bahsetmiştir. İletişimsel yaklaşım öğrencinin iletişimsel becerilerine ağırlık veren ve tüm becerileri bir arada öğretmeyi hedefleyen, en bilinen yabancı dil öğretim yaklaşımlarındandır (Savignon, 2002). İletişimsel yaklaşıma bağlı olarak çeşitli yöntemler seçilebilir. Katılımcıların bahsettiği yabancı dil öğretim yöntemleri; göreve dayalı, bütüncül fiziksel tepki ve düzvarım yöntemleridir. Göreve dayalı öğretim öğrencinin anlamlı öğrenmesine odaklanan yöntemlerden biridir ve iletişimsel yaklaşımın etkisi ile şekillenmiştir (Prabhu, 1987). Bütüncül fiziksel tepki ve düzvarım, dilbilgisi çeviri yöntemine karşı gelen bir akım ile ortaya çıkmış yöntemlerden olmalarına rağmen tam olarak yapısal yaklaşımdan uzaklaşmış yöntemler değillerdir (Richards, Rodgers, 2014). Prabhu (1990) birçok yaklaşım ve yöntemin; bir başka yaklaşım ve yöntemin eksikliklerine ya da sınırlılıklarına yönelik ortaya atıldığını, hepsinin güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Bu açıklamadan yola çıkarak, öğretmenlerin derslerinde olabildiğince çeşitlilik sağlaması, yöntemlerin güçlü taraflarını ele alarak derslerine uyarlaması ve

ellerindeki imkânlar dâhilinde öğrencilerine göre en doğru ders etkinliklerini uygulamalarının önemli olduğu vurgulanabilir.

Araştırmanın sonucunda katılımcıların uyguladıkları öğretim tekniklerinin; eğitsel oyun, beyin fırtınası, drama, istasyon, küçük grup tartışmaları, altı şapkalı düşünme, gösterip yaptırma, münazara, hikâye anlatma, ayrılıp birleşme teknikleri olduğu ortaya çıkmıştır. En sık uygulanan öğretim teknikleri, eğitsel oyun, beyin fırtınası ve dramadır. Birçok kademeden katılımcı, özellikle eğitsel oyun tekniğinden çok verim aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar eğitsel oyunların dil becerilerinin öğretiminde etkili olduğunda, öğrencilerin derse karşı motive olup eğlenerek öğrendiğinden ve dikkatlerinin oyun oynarken hep canlı kaldığından bahsetmişlerdir. Şahin ve Samur (2017) oyunlaştırmanın öğrencilerin dışsal motivasyonlarını, içsel motivasyona dönüştürmede başarılı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların en fazla uyguladığı diğer teknikler beyin fırtınası ve drama teknikleridir. Shraiber ve Yaroslavowa (2016) drama tekniğinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra, takım çalışması, telaffuz ve tonlama becerilerini de geliştirdiğini ve anlamlı öğrenme gerçekleşmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Yabancı dil eğitiminde yaşanılan sıkıntıların başında, duyduğunu anlamak ve kendini ifade etmek gelmektedir. Bu becerileri geliştirmek için ise öğrencilere öncelikle iyi bir dinleyici ve iyi bir konuşmacı olmayı öğretmek gerekir (Porter, Grant, 1992). Kalabalık sınıf ortamlarında öğrencilerin dikkatlerini kaybetmeden hem iyi bir dinleyici hem de iyi bir konuşmacı olmalarını sağlamak için beyin fırtınası gibi tartışmaya yönlendiren teknikler ve drama gibi tüm sınıfı kapsayan etkinliklerin faydalı olduğu söylenebilir.

Anlamaya dayalı tasarım modeli, bilinen geleneksel modellerden farklı olarak ölçme aracı belirlendikten sonra öğretim planının hazırlanmasını uygun görür ve buna "sondan başa doğru tasarım" adını verir. Bir diğer deyişle, öğrencilerin başarısını ve istenen sonuçları nasıl ölçeceğine karar verdikten sonra ders etkinliği belirlenir. Bunun altında yatan temel neden ise, istenilen sonuca gidecek yolda daha sağlam adımlar atılmasıdır. Bu durumda derste tercih edilen öğretim strateji, yöntem ve teknikler istenilen sonuçlara göre seçilmelidir (Altun, Yurtseven, 2019). Araştırmada bir katılımcının derste uyguladığı etkinlikleri seçmeden önce istenilen sonuçları göz önünde bulundurduğunu ifade etmesi dikkat çekici bir nokta olmuştur. Sondan başa tasarımın önemine sadece bir katılımcı değinmiştir.

Araştırmada katılımcıların tercih ettikleri strateji, yöntem ve teknik eğilimleri altında yatan nedenleri daha net belirlemek amacıyla, katılımcılardan verimliliği olumlu ve olumsuz etkileyen faktörleri açıklamaları istenmiştir. Katılımcılar; öğrenci merkezli, eğitsel oyunların dâhil edildiği, öğrenci ile olumlu ve karşılıklı bir iletişim sağlandığı, gerçek yaşam ile ilişki kurulduğu, bireysel farklılıkların gözetildiği ve idari destek alındığı durumlarda derslerin verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların eğitsel oyunların dâhil edildiği dersleri verimli görmesi, araştırmalar ile de desteklenmektedir. Figueroa-Flores (2015) oyunlaştırmanın içsel motivasyonu geliştirmedeki büyük rolünden ve tüm dil becerilerine uyarlanabilir olmasından bahsetmiştir. Scrivener (2005) özellikle yabancı dil eğitiminde derslerin öğrenci merkezli olmasının önemine dikkat çekmiştir. Araştırmacı, "Öğretmenin az, öğrencinin çok konuştuğu" öğretim ortamlarının önemine vurgu yapmıştır (Scrivener, 2005, 14). Tomlinson (2008) yabancı dil eğitiminde "özgün (*authentic*)" materyal kullanımın öneminden bahsetmiş ve öğrencilerin bilgileri anlamlandırmadığı sürece kalıcı öğrenme sağlanamayacağını ifade etmiştir. Görsel ve işitsel materyallerin öğretim ortamına entegre edilmesini tavsiye etmiştir. Öğrencilerin öğretmenleri özellikle küçük yaşlarda rol model aldıkları ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Koca, 2016).

Araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta ise, bazı öğretmenler idareden destek gördüğünü söylerken bazıları ise destek görmediğini ifade etmiştir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin bir kısmı için "idari destek" dersleri verimli kılarken, diğer kısmı için "idari kısıtlama" dersleri verimsiz kılmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim şartlara sahip olması için idarecilerin bu eşitliği sağlayacak bir tutum sergilemesinin önemi bilinmektedir (Demirbulak, 2012). Dersleri verimsiz kılan diğer nedenler; materyallerin yetersiz kalması, dil laboratuvarının olmaması, akıllı tahta vb. teknolojik araç gereçlerin olmaması gibi öğretim ortamındaki eksiklikler, sınıfların kalabalık olması, süre kısıtlaması, öğrencilerin olumsuz davranış ve tutumları şeklinde ifade edilmiştir. Eldeki araştırmaya benzer olarak öğretmenlerin ders kitaplarının kendilerini sınırladıklarını düşündükleri, ders süresini yetersiz buldukları, programın yoğun olması gibi sıkıntılar yaşadıkları başka araştırmalarda da değinilen konulardır (Demirbulak, 2013). Uysal (2019) bir yabancı dil hazırlık okulunda karşılaşılan problemler ile ilgili yaptığı çalışmada benzer sonuçlara

ulaşmıştır. Hazırlık okulunda çalışan öğretim görevlileri sürenin kısıtlı olması, sınıf şartları, materyallerin yetersiz olması gibi problemlerin dersin verimini düşürdüğünü belirtmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer unsur da, her şeyin teknoloji odaklı olduğu günümüzde, öğretmelerin hala bazı okullarda teknolojik araç gereç anlamında ciddi eksikliklerin bulunduğunu ifade etmeleridir. Aynı zamanda katılımcıların bir kısmı teknolojik araç gereç anlamında imkânları yalnızca akıllı tahta ile sınırlamaktadır. Buna bağlı olarak, akıllı tahta kullanımı dışında eğitim teknolojilerinin öğretim ilke ve yöntemleri ile ilişkisine değinilmediği görülmektedir. Teknoloji uygun konu ve bağlamda doğru kullanıldığı zaman öğrencilerin derse karşı tutumu ve dersteki başarısını olumlu etkiler. (Harris, Hofer, 2011). Öğretmenlerin teknolojik araçları kullanmada yetkinlik kazanmaları günümüzde bir gereklilik halini almıştır. Aynı zamanda bu araçların kullanımı öğretim ilke ve yöntemlerini sınıfta daha etkin hale getirmek için önemli bir fırsattır (Horzum, 2010).

Yükseköğretim Kurulu (2018) tarafından yayınlanan İngilizce Öğretmenliği bölümü müfredatında dersler; genel kültür, alan eğitimi ve meslek bilgisi şeklinde 3 gruba ayrılmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi meslek bilgisi grubuna aittir. Katılımcıların öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilim ve yetkinliklerinin belirlenmesi aşamasında, katılımcılara ilgili dersin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Buna bağlı olarak, katılımcıların çoğu öğretim strateji, yöntem ve teknik ilişkisini ve kavramlarını doğru bir şekilde tanımlamıştır. Kavramları tanımlayamamış ve açıklayamamış olan katılımcılar azınlıktadır. Bazıları katılımcılar söz konusu kavramları adlandıramayacağını görüşmenin başında dile getirmiştir. Bu durum karşısında, katılımcılardan derste uyguladıkları etkinlikleri açıklamaları istenmiş ve açıklamalarından yola çıkarak çıkarımlar yapılmıştır. Katılımcıların küçük bir kısmında "strateji-yöntem-teknik" kavramlarını birbirinin yerine kullanma, uyguladıkları etkinliği yanlış bilme gibi kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Bazı katılımcıların öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin seviyelere göre seçildiği, düşük seviyeli sınıflarda sunuş ve öğretmen merkezli etkinliklerin faydalı olacağını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğretim stratejisi, öğretme-öğrenme sürecini nasıl yürüteceğine dair genel bir çerçevedir. Öğretim yöntemi, ulaşılmak istenen hedefe giderken seçilen yol, öğretim tekniği ise yöntemin uygulamaya dökülmesidir (Demirel, 2011; Küçükahmet, 2017). Öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği ayrı kavramlardır, ayrı içeriğe sahiptir. Tabi ki bu

etkinlikler öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve seviyelerine göre seçilmelidir. Fakat öğretmen merkezli etkinlikler düşük seviyelere; öğrenci merkezli etkinlikler ise yüksek seviyelere hitap eder şeklinde bir düşünce söz konusu olmamalıdır. Öğretmenin etkili ders ortamları oluşturması için sahip olması gereken özelliklerden biri de pedagojik bilgidir. Bir diğer deyişle nasıl öğreteceği konusunda uzman olmalıdır (Dinçer ve diğ., 2013).

Tüm bunların yanı sıra, katılımcıların bir kısmı kavramları İngilizce olarak ifade etmiştir. YÖK (2018, 7) güncellediği İngilizce öğretmenliği lisans programında öğretim ilke ve yöntemleri dersini;

- Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar; öğretim-öğrenme ilkeleri, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri; öğretimde hedef ve amaç belirleme; öğretim ve öğrenmede içerik seçimi ve düzenlemesi; öğretim materyalleri; öğretimin planlanması ve öğretim planları; öğretimle ilgili kuram ve yaklaşımlar; etkili okulda öğretim, öğrenme ve öğrenmede başarı; sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi.

şeklinde tanımlamıştır.

İngilizce öğrenme ve öğretme yaklaşımları dersini ise;

- İngilizce öğrenmenin ve öğretmenin anlamı; İngilizce öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; İngilizce öğretiminin tarihçesi; öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının İngilizce öğretimine yansımaları; İngilizce öğretiminde temel beceriler; sınıf-içi uygulama örnekleri; İngilizce öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar; etkili bir İngilizce öğretiminin bileşenleri; İngilizce öğretimine sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan bakış.

şeklinde tanımlamıştır.

Görüldüğü üzere, iki ders de içerik bakımından benzerlik göstermekte ve temelde öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri üzerinde durmaktadır. Yukarıda belirtilen ve araştırmanın sonucunda ortaya çıkan, öğretmenlerden bir kısmının öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin kavramları hatırlama zorluğu yaşaması, kavram yanılgılarının olması ve kavramları İngilizce ifade etmesi gibi problemlerin öğretim ilke ve yöntemleri dersinin alan eğitimi dersleri ile ilişkilendirerek verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Katılımcılardan bu durumu bizzat ifade edenler de bulunmaktadır. Çelik ve Kasap (2019) İngilizce öğretmen yetiştirme programlarını

incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının alan eğitimi derslerini meslek bilgisi derslerinden daha verimli bulduğu ve meslek bilgisi derslerini teorik, kişisel gelişime katkı sağlamayan dersler olarak nitelendirdiklerini ifade etmiştir. Bu noktada bu araştırma ile paralellik gösteren sonuçlar bulunmaktadır. Fakat eldeki araştırmanın sonucunda katılımcıların yabancı dil öğretim yöntemlerine de yeteri kadar değinmedikleri sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların çoğu üniversitede aldıkları eğitimi yeterli görmediğini ifade etmiştir. Aldıkları eğitimi yeterli görenler; öğrendiklerini uygulamaya imkân tanınması, alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin bir arada verilmesi ve öğretim elemanının olumlu tutumu gibi nedenlerden bahsetmiştir. Aldıkları eğitimi yeterli görmeyenler ise; öğretim elemanlarının olumsuz bir tutum sergilemesi, bilgilerin teorik kalması ve uygulamaya geçme imkânı sağlanmaması, alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin ayrı alanlar gibi verilmesi, staj süresinin yetersiz olması gibi nedenlerden bahsetmiştir. Ayrıca birkaç katılımcı, lisans eğitimleri süresince, meslek bilgisi dersleri dâhil tüm derslerin dilinin İngilizce olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun katılımcılarda kavram yanılgılarına neden olmuştur. Bozak, Özdemir ve Seraslan (2016) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Katılımcıları büyük bir çoğunluğu aldıkları eğitimi yetersiz görmektedir. Öğretmenler üniversitelerin fiziksel şartları, ders sürelerinin yetersiz olması, uygulama yapma fırsatlarının olmaması, öğrenciler ile birebir iletişime geçebilecekleri koşulların sağlanmaması ve öğretim elemanlarının öğretmenlik geçmişi ve deneyimi olmaması gibi nedenleri öne sürmüştür. Bu sonuçlar da eldeki araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada katılımcıların değindiği bir nokta da öğretim elemanlarının öğrettikleri yöntem ve teknikleri derste uygulamamasıdır. İlter (2014) öğretim elemanların kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini araştırdığı bir çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının geleneksel yöntemler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bozpolat, ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretim elemanlarının öğretim ilke ve yöntemleri dersinde anlatım yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları tarafından anlatım yönteminin kullanılmasının nedeni sınıfların kalabalık olması olarak açıklanmıştır. Demirbulak (2012) öğretmen adaylarına öğrencinin ihtiyaçlarını ve öğrenme süreçlerini anlama becerilerini geliştirmek için

ihtiyaç duydukları öğrenme ortamının sağlanmasının önemini vurgulamıştır. Öğretmen adayları öğretmenlik becerilerinin kazandırılacağı ortamlarda öğrenim görmezse, mezun olduklarında öğrencilerine yaklaşımları bu yönde şekillenecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarına uygulama ve öğrendiklerini yansıtmaları için uygun ortamlar öğretim elemanları tarafından sağlanmalıdır.

Tüm açıklamalar ışığında, katılımcıların öğrenci merkezli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulamaya eğilimli olduklarını ve derslerini çeşitli materyaller yoluyla zenginleştirdiklerini söyleyebiliriz. Katılımcıların idari sebepler ya da okulların fiziksel koşulları gibi ellerinde olmayan nedenlerden uygulamak istedikleri fakat uygulayamadıkları etkinlikler olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların çoğu aldıkları eğitimi yetersiz görmektedir. Katılımcıların çoğu öğretmenlik mesleğine başlamadan önce yeterli uygulama fırsatı verilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimin ve çalışma koşullarının, öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna varabiliriz.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre önerilere yer verilmiştir. Öneriler uygulayıcılar için öneriler ve araştırmacılar için öneriler olarak iki başlık altında incelenmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmanın sonucunda, katılımcıların öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri üzerinde idari sebepler öğretim ortamının fiziksel şartları gibi kendi ellerinde olmayan nedenlerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların çoğu öğretim ilke ve yöntemleri dersi başta olmak üzere aldıkları eğitimi yetersiz olarak nitelendirmektedir. Bu durumun başlıca sebepleri ders sürecinin verimsiz olması, alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin birbirleri ile bağlantılı olarak verilmemesi, alan bilgisi olmayan ya da öğrettiklerini uygulamayan öğretim elemanların ders görmeleri ve öğrendiklerinin teorik kalması, eğitim sürecinde uygulama fırsatı bulamamaları şeklinde ifade edilmiştir. Bundan yola çıkarak aşağıda yer alan öneriler yapılmıştır.

- Öğretmenlerin derslerini verimli hale getirmeleri için ihtiyaç duydukları destek konusunda öğretmenlere yardımcı olunabilir ve gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Yöneticiler farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında öğretmenleri teşvik etmeli ve onları desteklemelidir.
- Eğitim fakültelerinde alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerine birbirinden farklı dersler olarak değil birbirini destekleyen ve bağlantılı dersler olarak yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarına teorik bilgilerini uygulamaya geçirmeleri için gerekli şartlar sağlanabilir.
- Eğitim fakültelerinde öğretim ortamı uygulamalı eğitime imkân tanıyacak şekilde düzenlenebilir.
- Meslek bilgisi dersine giren öğretim elemanlarının ders verdikleri program mezunu olması ya da bu alanda çalışmalar yapmış kişiler olması şeklinde düzenlemeler yapılabilir.
- Yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde tüm dersler İngilizce dilinde verilebilir.
- Staj sürecine son sene yer vermek yerine bu süreç 4 yıllık eğitim sürecine yayılabilir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Yapılan araştırma 34 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri "öğretim stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim tekniği" kavramları üzerinden incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak birebir görüşme kullanılmıştır. Bunlardan yola çıkarak aşağıda yer alan öneriler yapılmıştır.

- Öğretmen sayısının artırılması ve aynı zamanda öğretmenlerin ders ortamında gözleminin yapılması önerilmektedir.
- Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri, öğretmenlerin benimsedikleri öğretim ilkeleri ve öğretim modelleri de dâhil edilerek incelenebilir.
- Farklı branşlardan öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri incelenebilir.

- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen dersler incelenebilir ve değerlendirilebilir.
- Eylem araştırmaları ile öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin yetkinlikleri geliştirilebilir.
- Eylem araştırmaları yoluyla öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin eğilimleri ve yetkinlikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenebilir. Öğrencilerin açısından dersin etkililiği araştırılabilir ve öğrenci görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

Altun, Sertel. 2011.Öğretim Stratejileri ve Sınıflamalar. **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**. ed. Seval Fer. Ankara: Anı Yayıncılık: 170-184.

Altun, Sertel, Nihal Yurtseven. 2019. **Tasarımcı Öğretmen UbD El Kitabı**. Ankara: Asos Yayınları.

Asher, James. 2012. **Learning Another Language Through Action.** 7. bs. CA: Sky Oak Productions Inc.

Aşılıoğlu, Bayram. 2006. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Algıları. **Eurasian Journal of Educational Research.** s. 22: 1-11.

Ausubel, David P. 2000. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. The City University of New York: Springer Science+Business Media Dordrecht.

Aydıner, Nurettin. 2014. Öğretim Yöntem ve Teknikleri. **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** ed. Çavuş Şahin, Zeki Genç. İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları: 111-219.

Baysura, Ö. Deniz, Sertel Altun, Banu Yücel-Toy. 2015. Perceptions of Teacher Candidates Regarding Project-based Learning. **Eurasian Journal of Educational Research.** s. 62: 15-36.

Bayyurt, Yasemin, Şebnem Yalçın. 2014. Content-based Instruction. **Approaches And Principles in English As A Foreign Language (EFL) Education.** Servet Çelik ed. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları. 201-224.

Berg, Bruce L., Howard Lune. 2015. **Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri.** çev. Hasan Aydın. 8.bs. Konya: Eğitim Yayınevi.

Bogdan, Robert, Sari K. Biklen 2007. **Qualitative Research for Eucation: An Introduction to Theory And Methods.** Boston: Pearson.

Bozak, Ahmet, Talip Özdemir, Durmuş Seraslan. 2016. Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Almış Oldukları Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Görüşleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 13 s. 36: 100-113.

Bozpolat, Ebru, Celal Teyyar Uğurlu, Hatice Gonca Usta, Ahmet Salih Şimşek. 2016. Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi**. s. 27: 83-95.

Briggs, Charles. 1986. **Learning How To Ask: A Sociolinguistic Appraisal Of The Role Of The Interview In Social Science Research.** Cambridge: Cambridge University Press.

British Council, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. 2014. **Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.** https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf [08.04.2019]

Brown, Douglass. 2000. **Teaching by Principles.** 2. bs. London: Pearson Education.

Bruner, Jerome S. 1983 **Child's Talk.** Oxford: Oxford University Press.

Bulut, Gülbahar. 2010. İlköğretim (6-7-8.Sınıf) Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Alışkanlıkları (Hatay İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Büyükalan, Sevil. 2007. **Soru Sorma Sanatı.** 2. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erken Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2017. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** 23. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Chomsky, Noam. 2018. **Doğa ve Dil Üzerine.** 4. bs. çev. Ayşe Banu Karadağ. İstanbul: Sözcükler Yayıncılık.

Creswell, John W. 2009. **Research Design: Qualitative, Quantitative And Mixed Methods Approaches.** California: Sage Publications.

Çakır, İsmail. 2014. Community Language Learning. **Approaches And Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education.** Servet Çelik ed. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları: 163-183.

Çelik, Servet. 2014. **Approaches And Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education.** Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

_____.2014. Communicative Language Teaching. **Approaches And Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education.** Servet Çelik ed. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları: 183-200.

Çelik, Şehnaz Nigar, Süleyman Kasap. 2019. Türkiye'de Uygulanan İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi** Dergisi, c. 16 s. 1: 1010-1031.

Demir, Seda. 2012. Eğitim Fakülteleri Programı Kapsamında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin

Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Demirbulak, Dilara. 2012. A Case Study in Istanbul: Exploring The Deliberation in English As A Foreign Language Teaching Units At State Schools. **International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research JournaL.** c. 1 s. 4 s: 230- 239.

_____. 2012. Fostering Propensities for Reflective Practice at Undergraduate Methodology and Practicum Courses. **Eurasian Journal of Educational Research.** c. 48 s: 39-58.

_____. 2013. Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Uygulamalara ve Öğretmenliğine İlişkin Düşünceleri, İngilizce Öğretmenlerinin Konuya İlişkin Yorumları Ve Program Geliştirmede Uzlaşmacı Yaklaşım. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c. 21 s. 4 s: 39-58. 1641-1660.

Demirel, Özcan. 2014. **Yabancı Dil Öğretimi.** 8. bs. Ankara: Pegem Akademi.

_____. 2017. **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı.** 23.bs. Ankara: Pegem Akademi.

Demirezen, Mehmet. 2014. The Audio-Lingual Method. **Approaches And Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education.** Servet Çelik ed. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları: 29-38.

Demirpolat, Başak. 2015. Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimi ile İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Analiz.** s. 131: 7-18.

Dewey, John. 2011. **Deneyim ve Eğitim**. çev. Sinan Akıllı. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Dick, Walter, Lou Carey, James O. Carey. 2015. **The Systematic Design of Instruction.** 8. Bs. USA: Pearson Publishing.

Dikilitaş, Kenan. 2014. Desuggestopedia. **Approaches And Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education.** Servet Çelik ed. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları: 97-108.

Dinçer, Ali, Ali Göksu, Ayşegül Takkaç, Mine Yazıcı. 2013. Common Characteristics of An Effective English Language Teacher. **Educational Research Association The International Journal of Educational Researchers.** c. 4 s. 3: 1-8.

Duman, Serap Nur. 2019. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Durdukoca, Şule. 2018. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Uygulamaları İçin Öğretim Tekniklerinin Seçimine Yönelik Yeterlilik

Algıları ve Görüşleri. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c. 22 s. 1: 211-242.

Esmer, Elif, Sertel Altun. 2015. Farklı Yöntemlerle Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Değişir mi? **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD).** c. 16 s. 1 s: 323-340

Farrel, Thomas S. C. , George M. Jacobs. 2010. **Essentials for Succesful English Language Teaching.** New York: Continuum International Publishing Group.

Figueroa-Flores, Jorge F. 2015. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. **Digital Education Review.** s. 27: 32-54.

Ganta, Tonia G. 2015. The Strengths and Weaknesses of Task-based Learning (TBL) Approach. **Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies.** s. 3: 2760-2771.

Gardner, Howard. 1983. **Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences.** USA: Basic Books.

Gläser-Zikuda, Michaella, Stefan Fuß. 2008. Impact of Teacher Competencies on Student Emotions: A Multi-Method Approach. **International Journal of Educational Research.** s. 47: 136-147.

Güneş, Tohit, Nilay Şener Dilek, Murat Çelikoğlu, E. Serdar Demir. 2011. The Using Levels of the Teaching Methods and Techniques by Teachers. **Procedia Social and Behavioral Sciences.** s. 15: 1092-1096.

Gürsoy, Esim. 2014. Total Physical Response. **Approaches And Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education.** Servet Çelik ed. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları: 109-130.

Harmer, Jeremy. 2001. **The Practice of English Language Teaching.** 3. bs. Longman.

_____. 2007. **How to Teach English.** England: Pearson Education Limited.

Harris, Judith B., Mark Hofer. 2011. Technological Pedagocial Content Knowledge (TPACK) in Action. **Journal Research on Technology in Education.** c. 43 s. 3: 211-229.

Hesapçıoğlu, Muhsin. 2011. **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** 7.bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hıdıroğlu, Çağlar Naci, Anıl Kandemir, İbrahim Tuncel. 2016. Hammond'un Değerlendirme Küpü Çerçevesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Değerlendirilmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 37:47-68.

Horzum, M. Barış. 2010. Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.** c. 7 s. 1: 604-635.

Howatt, Anthony. 1984. **A History of English Language Teaching.** Oxford University Press.

Işık, Ali. 2008. Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? **Journal of Language and Linguistic Studies.** s. 4: 16-26.

İlter, İlhan. 2014. Öğretim Elemanlarının Kullandığı Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 7 s. 35: 562-575.

Jacobsen, A. David, Paul Eggen, Donald Kauchack, 2004. **Methods for Teaching: Promoting Student Learning in K-12 Classroom**. 8. bs. USA: Pearson Education.

Karabacak, Kerim. 2018. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri. **Öğretim İlke ve Yöntemleri** ed. Ali Arslan, Cevat Eker. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık: 207-234.

Karamustafaoğlu, Orhan, Adem Bayar, Mert Kaya. 2014. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri Üzerine Bir Araştırma: Amasya örneği. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**. c. 7 s. 4: 436-462.

Karasar, Niyazi. 2018. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler.** 33. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kavak, Nusret, Fitnat Köseoğlu.2007. Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Rol Oynama Öğretim Yönteminin Avantaj ve Dezavantajları. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.** c. 27 s. 2: 309-325.

Kayabaşı, Yücel. 2012. Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Bunları Tercih Etme Nedenleri. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 15 s. 27: 45-65.

Kırkgöz, Yasemin. 2014. Task-Based Language Teaching. **Approaches And Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education.** Servet Çelik ed. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları: 225-239.

Koca, Fatih. 2016. Motivation to Learn and Teacher-Students Relationship. **Journal of International Education and Leadership.** c. 6 s. 2: 1-20.

Koeze, A.Patricia. 2007. Differentiated Instruction: The Effect on Students Achievement in An Elementary School. Doktora Tezi. Eastern Michigan University.

Köstereliоğlu, İlker. 2018. Öğretim Yöntemleri. **Öğretim İlke ve Yöntemleri** ed. Ali Arslan, Cevat Eker. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık: 121-145.

Krashen, Stephen D. 1981. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New Jersey: Prentice Hall

_____. 1982. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press.

Kumaravadivelu, B. 2006. **Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kuzu, Sekvan. 2015. Öğretim İlke ve Yöntemleri Ders Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Küçükahmet, Leyla. 2007. 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 5 s. 2: 203-218.

_____. 2014. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ladousse, Gillian Porter. 2004. **Role Play.** 16. bs. Oxford University Press.

Larsen-Freeman, Diane. 2000. **Techniques and Principles in Language Teaching.** 2.bs. New York: Oxford University Press.

Lewis, Michael. 1993. **The Lexical Approach: The State of ELT and Way Forward. Language.** England: Teaching Publications.

Lincoln, Yvonna S., Egon G. Guba. 1985. **Naturalistic inquiry.** USA: Sage Publications.

Maxwell, Joseph A. 1996. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach.** California: Sage Publications.

McDonough, Jo, Christopher Shaw, Hitomi Masuhara. 2013. **Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide.** 3.bs. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.

Memiş, M.Raşit, M. Dursun Erdem. 2013. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.** c. 8. s. 9. 297-318

Merriam, Sharan. 2009. **Qualitative Research A Guide to Design and Implementation.** 2.bs. USA: Jossey-Bass A Wiley Print.

Millî Eğitim Bakanlığı. 2017. [05.05.2019]. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.** https://meb.gov.tr/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/haber/15142/tr.

Neuman, W. Lawrence. 2017. **Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar Cilt 2.** Çev. Sedef Özge. 9.bs. Ankara: Yayınodası Yayıncılık.

Nunan, David. 1989. **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** The UK: Cambridge Press.

Oliva, Peter F. 2005. **Developing The Curriculum.** 6. bs. Boston: Pearson.

Özmat, Demet. 2017. İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler. Doktora Tez. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, Ergün. 2014. Eğitim ve Öğretim ile İlgili Temel Kavramlar. **Öğretim İlke ve Yöntemleri** ed. Çavuş Şahin, Zeki Genç. İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları:1-19.

Patel, M.,F., Praveen M. Jain. 2008. **English Language Teaching.** Jaipur: Sunrise Publishers & Distributors.

Patton, M. Quinn. 2002. **Qualitative Research & Evaluation Methods.** Londra: Sage Publications.

Pecore, L. John. 2015. From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning. **International Handbook of Progressive Education.** 155-171.

Pesen, Ata, Cevdet Epçaçan. 2018. Öğretim Teknikleri. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. ed. Ali Arslan, Cevat Eker. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık: 149-178.

Porter, Patricia, Margaret Grant. 1992. **Communicating Effectively in English: Oral Communication for Non-native Speakers.** Boston: Heinle ELT.

Prabhu, N. S. 1987. **Second Language Pedagogy.** Oxford University Press.

Prabhu, N. S. 1990. There Is No Best Method - Why?. **TESOL Quarterly.** c. 24 s. 2: 161-176.

Richards, Jack C. , Theodore S. Rodgers. 2014. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3.bs. Oxford: Cambridge University Press.

Saldaña, Johnny. 2009. **The Coding Manual for Qualitative Researchers.** London: Sage Publications.

Savignon, Sandra J. 2002. **Interpreting Communicative Language Teaching.** London: Yale University Press.

Schunk, H. Dale. 2012. **Learning Theories: An Educational Perspective**. 6.bs. USA: Pearson.

Scrivener, Jim. 2005. **Learning Teaching: A Guide Book for English Language Teachers.** Oxford: Macmillan.

Senemoğlu, Nuray. 2018. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. 26. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Shraiber, Elena, Elena Yaroslavova. 2016. Drama Techniques in Teaching English as A Second Language To Universıty Students. **Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences.** s. 8: 59–65.

Sidekli, Sabri, İskender Daşdemir. 2014. Öğrenme-Öğretme Stratejileri. **Öğretim İlke ve Yöntemleri** ed. Çavuş Şahin, Zeki Genç. İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları: 61-108.

Slavin, Robert E., Shlomo Sharan, Spencer Kagan, Rachel Hertz-Lazarowitz, Clark Webb, Richard Schmuck, 1985. **Learning to Cooperate, Cooperating to Learn.** New York: Springer Science+Business Media.

Slavin, Robert E. 2006. **Educational Psychology: Theory and Practice.** 8. bs. USA: Pearson.

Sönmez, Veysel. 2019. **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** 10. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, Ali Murat. 2014**. Öğretim İlke ve Yöntemleri.** 6.bs. Konya: Eğitim Kitabevi.

Şahin, Çavuş, Salih Zeki Genç. 2014. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.

Şahin, Murat, Yavuz Samur. 2017. Dijital Çağda Bir Öğretim Yöntemi: Oyunlaştırma. **Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi**. c. 1 s. 1: 1-27.

Tarcan, Ahmet. 2004. **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Taşpınar, Mehmet. 2014. **Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Edge Akademi.

Tombak, Büşra, Sertel Altun. 2016. The Effect of Cooperative Learning: University Example. **Eurasian Journal of Educational Research.** s. 64: 173-196.

Tomlinson, Brian. 2008. **English Language Learning Materials: A Critical Review**. London: Continuum.International Publishing Group.

Tomlinson, Carol Ann. 2005. **The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.** ABD: Pearson Merrill Prentice Hall.

Tuncer, Berfu K., Bülent Güven. 2007. Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 4 s. 2: 1-20.

University of Cambridge. 2011. **Using the CEFR: Principles of Good Practice.** Cambridge: Cambridge ESOL.

Uysal, Derya. 2019. Problems and Solutions concerning English Language Preparatory Curriculum at Higher Education in View of ELT Instructors. **International Journal of Contemporary Educational Research**, c. 6 s. 2: 452-467.

Vural, Birol. 2004. **Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem, Teknik ve Etkinlikler**. İstanbul: Hayat Yayınları.

Wiggins, Grant, Jay McTighe. 2011. **The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.** 1. bs. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Yabaş, Defne. 2008. Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlilik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yabaş, Defne, Sertel Altun. 2014. Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri Ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 37: 201-214.

Yalçın, Vakkas, Halil Uzun,2018. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği). **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi**. c. 3 s. 2: 42-54.

Yangın- Ekşi, Gonca, Ceylan Yangın Ersanlı. 2014. The Lexical Approach. **Approaches And Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education.** Servet Çelik ed. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları. 143-161.

Yeşilpınar- Uyar, Melis, Ahmet Doğanay. 2018. A School-Based Curriculum Development for the Teaching Principles and Methods Course. **Croation Journal of Education**. c. 20. s. 2:621-67.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** 9. bs. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılgör, İbrahim. 2009. Yabancı Dille Eğitim. **İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi**. c. 1 s. 1: 185-195.

Yılman, Mustafa. 2006. **Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri.** 2. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, Gökcan, Seval Fer. 2003. Çok Yönlü Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 25: 235-245.

Yulu, Özcan. 2014. Ortaöğretim Matematik Öğretiminde Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurtseven, Nihal. 2010. Mentorluk Hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz Yeterlik Algıları ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 2016. Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Araştırmasına Dayalı Ubd (Anlamaya Dayalı Tasarım) Uygulamalarının Öğretmenler Ve Öğrenciler

Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yükseköğretim Kurulu. 2018. [03.03.2019]. **Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı.** https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretme-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf.

EKLER

Ek 1. Görüşme Protokolü

Görüşme Protokolü

Araştırmanın Adı: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Eğilimleri ve Yetkinliklerinin İncelenmesi

Araştırmacının Bilgileri:

Hüma Nayman

humabal1996@gmail.com

Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik eğilimlerini belirlemektir. Görüşme yolu ile veri toplanacak nitel bir çalışmadır.

Sayın Katılımcı,

Araştırmanın 2018-2019 yılları içinde tamamlanması planlanmaktadır. Bu araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esaslı olmak ile birlikte rahatsızlık duyduğunuz bir durumda araştırmayı bırakabilirsiniz. Araştırmanın sizin adınıza bir riski ya da dezavantajı bulunmamaktadır. Araştırma için seçilme nedeniniz "İngilizce Öğretmeni" olmanızdır, araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinde farklı kademelerde çalışan İngilizce Öğretmenleridir. Görüşmenin ardından cevaplarınız sizinle paylaşılacak ve herhangi bir itirazınızın olması durumu dikkate alınacaktır, araştırmanın sonunda sizinle paylaşılan metni teyit etmeniz araştırmanın güvenirliliğine katkı sağlayacaktır. Araştırma hakkında soru sorma hakkına sahipsiniz. Kimliğiniz ve kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Katılımcılar için takma adlar kullanılacaktır. Görüşme süresince cevaplarınız sizin onayınızla ses

kaydına alınacaktır, görüntü kaydı yapılmayacaktır. Görüşmeyi yürüten de görüşmeye katılan da bu araştırma adına herhangi bir ödeme almayacaktır.

Yukarıdaki şartları okudum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

_____

Tarih:

Mail:

Telefon:

Katılımcı isim/soyisim:

Cinsiyet: K ( ) E ( )

Mezuniyet durumu (Lisans/Yüksek Lisan/Doktora):

Mezun olduğu eğitim programı: ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Pedagojik formasyon

Deneyim yılı:

Çalıştığı kurum/kademe:

Yürütücü İsim ve İmza:

Tarih:

Görüşme Soruları

1. İngilizce dersinde farklı öğretim strateji yöntem ve teknikleri kullanmak ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Sizce öğretim strateji yöntem ve teknik ilişkisi nedir?
3. Derste en çok kullanmayı tercih ettiğiniz öğretim stratejisi ya da stratejileri nelerdir? Neden?

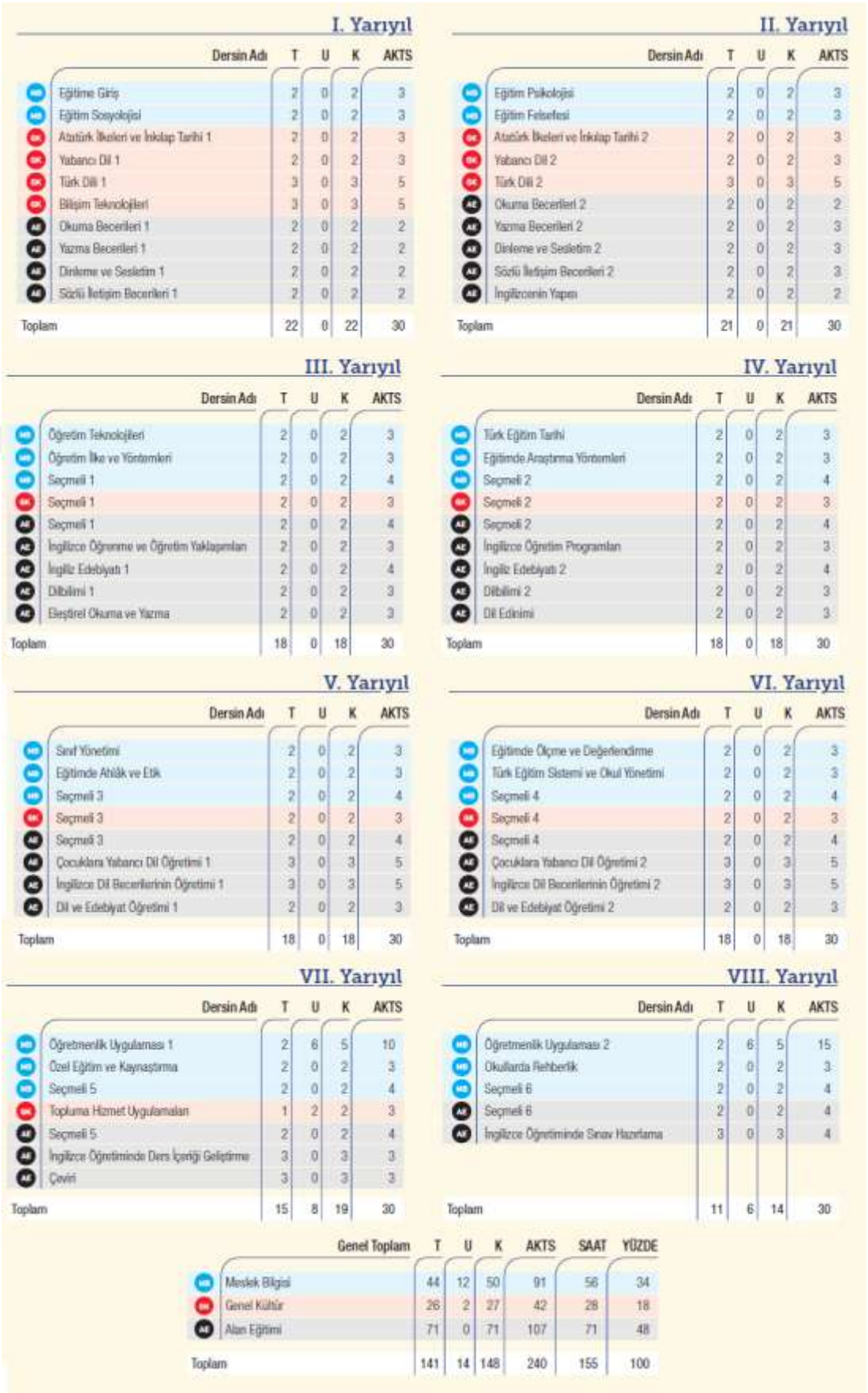
4. Derste en çok kullanmayı tercih ettiğiniz öğretim yöntem ya da yöntemler nelerdir? Neden?
5. Derste en çok kullanmayı tercih ettiğiniz teknik ya da teknikler nelerdir? Neden?
6. Deneyimlerinize dayanarak İngilizce eğitiminde en çok verim aldığınız strateji yöntem ve teknikleri nelerdir?
7. Kullanmak istediğiniz ancak kullanamadığınız strateji, yöntem, teknik var mıdır? Neden uygulayamıyorsunuz?
8. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini aldığınız hangi eğitim ya da ders aracılığıyla öğrendiniz?
9. Üniversitede aldığınız strateji, yöntem, teknik eğitimleri yeterli mi? Hayırsa nasıl olmasını isterdiniz?

Ek 2. Katılımcılara Ait Bilgiler

	Çalıştığı Kurum	**Deneyim Yılı**	**Mezuniyet**	**Formasyon/ Eğitim Fakültesi**	**Cinsiyet**
K1	Yükseköğretim	9	Doktora (öğrenci)	Formasyon	K
K2	Yükseköğretim	2	Yüksek lisans (öğrenci)	Eğitim Fakültesi	K
K3	Lise (devlet okulu)	17	Doktora (öğrenci)	Eğitim Fakültesi	K
K4	Lise (devlet okulu)	16	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K5	Lise (devlet okulu)	29	Lisans	Eğitim Fakültesi	E
K6	Lise (devlet okulu)	13	Lisans	Formasyon	K
K7	Lise (devlet okulu)	11	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K8	Yükseköğretim	3	Yüksek lisans (öğrenci)	Eğitim Fakültesi	K
K9	İlkokul (devlet okulu)	17	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K10	Ortaokul (özel okul)	14	Lisans	Eğitim Fakültesi	E
K11	Ortaokul (özel okul)	5	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K12	İlkokul (özel okul)	1	Lisans	Formasyon	K
K13	Yükseköğretim	2	Yüksek lisans (öğrenci)	Eğitim Fakültesi	K
K14	İlkokul (özel okul)	1	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K15	Yükseköğretim	2	Yüksek lisans (öğrenci)	Eğitim Fakültesi	K
K16	İlkokul (özel okul)	2	Yüksek lisans (öğrenci)	Eğitim Fakültesi	K
K17	Ortaokul (özel okul)	2	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K18	Ortaokul (özel okul)	2	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K19	Lise (özel okul)	15	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K20	İlkokul (özel okul)	6	Lisans	Formasyon	K
K21	Ortaokul (özel okul)	1	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K22	Lise (devlet okulu)	1	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K23	Yükseköğretim	4	Yüksek lisans	Formasyon	K

			(öğrenci)		
K24	Yükseköğretim	8	Lisans	Formasyon	E
K25	Lise (özel okul)	3	Yüksek lisans (öğrenci)	Formasyon	K
K26	Yükseköğretim	6	Yüksek lisans (öğrenci)	Formasyon	K
K27	Yükseköğretim	3	Yüksek lisans (öğrenci)	Formasyon	E
K28	Yükseköğretim	5	Yüksek lisans (mezun)	Formasyon	E
K29	İlkokul (özel okul)	12	Lisans	Formasyon	K
K30	Ortaokul (özel okul)	10	Lisans	Eğitim Fakültesi	K
K31	Yükseköğretim	1	Lisans	Formasyon	K
K32	Yükseköğretim	3	Lisans	Formasyon	K
K33	Ortaokul (özel okul)	3	Yüksek lisans (öğrenci)	Eğitim Fakültesi	E
K34	Ortaokul (özel okul)	1	Lisans	Eğitim Fakültesi	K

Ek 3. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018)



I. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	2	0	2	3
Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
Yabancı Dil 1	2	0	2	3
Türk Dili 1	3	0	3	5
Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
Okuma Becerileri 1	2	0	2	2
Yazma Becerileri 1	2	0	2	2
Dinleme ve Sesletim 1	2	0	2	2
Sözlü İletişim Becerileri 1	2	0	2	2
Toplam	22	0	22	30

II. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
Yabancı Dil 2	2	0	2	3
Türk Dili 2	3	0	3	5
Okuma Becerileri 2	2	0	2	2
Yazma Becerileri 2	2	0	2	3
Dinleme ve Sesletim 2	2	0	2	3
Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2	3
İngilizcenin Yapısı	2	0	2	2
Toplam	21	0	21	30

III. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4
Seçmeli 1	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4
İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
İngiliz Edebiyatı 1	2	0	2	4
Dilbilimi 1	2	0	2	3
Eleştirel Okuma ve Yazma	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

IV. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 2	2	0	2	4
Seçmeli 2	2	0	2	3
Seçmeli 2	2	0	2	4
İngilizce Öğretim Programları	2	0	2	3
İngiliz Edebiyatı 2	2	0	2	4
Dilbilimi 2	2	0	2	3
Dil Edinimi	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

V. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Eğitimde Ahlâk ve Etik	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4
Seçmeli 3	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 1	3	0	3	5
İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 1	3	0	3	5
Dil ve Edebiyat Öğretimi 1	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

VI. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
Seçmeli 4	2	0	2	4
Seçmeli 4	2	0	2	3
Seçmeli 4	2	0	2	4
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 2	3	0	3	5
İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 2	3	0	3	5
Dil ve Edebiyat Öğretimi 2	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

VII. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4
Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4
İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	3	0	3	3
Çeviri	3	0	3	3
Toplam	15	8	19	30

VIII. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	15
Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
Seçmeli 6	2	0	2	4
Seçmeli 6	2	0	2	4
İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama	3	0	3	4
Toplam	11	6	14	30

Genel Toplam	T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
Meslek Bilgisi	44	12	50	91	56	34
Genel Kültür	26	2	27	42	28	18
Alan Eğitimi	71	0	71	107	71	48
Toplam	141	14	148	240	155	100

Ek 3- devam

Aşağıda yer alan tabloda yalnızca araştırmada bahsedilen derslerin içerikleri verilmiştir. Araştırmanın amacı dışında bulgularda adı geçen derslere de yer verilmiştir. Aşağıda yer alan tablo YÖK tarafından 2018 yılında güncellenmiş olarak yayınlanmış eğitim programıdır.

Dersin Kategorisi	Dersin Adı
Meslek Bilgisi	**Öğretim İlke ve Yöntemleri** **3. yarıyıl** **Ders süresi: 2 saat** Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar; öğretim-öğrenme ilkeleri, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri; öğretimde hedef ve amaç belirleme; öğretim ve öğrenmede içerik seçimi ve düzenlemesi; öğretim materyalleri; öğretimin planlanması ve öğretim planları; öğretimle ilgili kuram ve yaklaşımlar; etkili okulda öğretim, öğrenme ve öğrenmede başarı; sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi.
Alan Eğitimi	**İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları** **3. yarıyıl** **Ders süresi: 2 saat** İngilizce öğrenmenin ve öğretmenin anlamı; İngilizce öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; İngilizce öğretiminin tarihçesi; öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının İngilizce öğretimine yansımaları; İngilizce öğretiminde temel beceriler; sınıf-içi uygulama örnekleri; İngilizce öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar; etkili bir İngilizce öğretiminin bileşenleri; İngilizce öğretimine sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan bakış.

Ek 3- devam

Alan Eğitimi	**Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 1** **5. yarıyıl** **Ders süresi: 3 saat** Erken yaş dil öğrenenleri (5-12 yaş) ile diğer yaşlardaki öğrenenler arasındaki farklar (dil yapısı, becerileri ve alt becerilerinin öğrenimi açısından) ve erken yaş öğrenenleri hakkında yanlış bilinenler; erken yaş öğrenenlerinin öğrenme biçemleri (görsel, işitsel ve duyuşsal) ve stratejileri (örn.: üstbiliş, biliş, sosyoduyuşsal); kelime, dil becerisi, dil yapısı öğretimi için aktiviteler (örn.: yapboz, hikâye, oyun ve benzetim), görsel-işitsel araçlar (örn.: resim, gerçek nesneler, karikatür, kukla ve şarkılar) geliştirilmesi; öğrenenlerin dil seviyelerine ve bilişsel, duyuşsal gelişimlerine uygun öğretim noktalarının seçimi, sıralaması, materyal uyarlaması ve değerlendirmesi.
AE	**Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 2** **6. yarıyıl** **Ders süresi: 3 saat** Erken öğrenen (5-12 yaş) grupları için farklı izlence türleri (hikâye temelli, içerik temelli, tema temelli, görev temelli); seçilen izlence türünde çocuk edebiyatının etkili kullanımı, sınıf yönetimi, dil sunumu ve alıştırmaları.
Alan Eğitimi	**İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 1** **5. yarıyıl** **Ders süresi: 3 saat** Dinleme, konuşma, sesletim ve sözcük öğretiminin farklı evreleri ve teknikleri; dil farkındalığının ve öğretim becerilerinin değişik yaşta ve dil yeterliliğinde öğrenen gruplar için geliştirilmesi; farklı yeterlilik düzeylerine uygun ders planlama ilke ve teknikleri.

Ek 3- devam

Alan Eğitimi	**İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 2** **6. yarıyıl** **Ders süresi: 3 saat** Okuma, yazma ve dil bilgisi öğretiminin farklı evrelerinin ve tekniklerinin detaylı incelenmesi; değişik yaşta ve dil yeterliliğinde öğrenen grupları için dil farkındalığının ve öğretim becerilerinin geliştirilmesi; farklı yeterlilik düzeylerine uygun ders planlama ilke ve teknikleri.
Meslek Bilgisi	**Öğretmenlik Uygulaması 1** **7. yarıyıl** **Ders süresi: Teorik 2+ Uygulama 6** Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma.
Meslek Bilgisi	**MB Öğretmenlik Uygulaması 2** **8. yarıyıl** **Ders süresi: Teorik 2+ Uygulama 6** Alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlem yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapma; bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme; dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama; sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hüma Bal Nayman

Doğum Tarihi : 18.03.1996

Doğum Yeri : İstanbul

Eğitim Bilgileri

Yüksek Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD (2017-2020**)**

Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü (2013-2017)

Lise : Beşir Balcıoğlu Lisesi (2009-2013)

Çalıştığı Kurum ve Kuruluşlar

Asil Okulları – İngilizce Öğretmeni (2017-2018)
Medeniyet Okulları – İngilizce Öğretmeni (2018)
İSMEK– İngilizce Öğretmeni (2018-2019)
İstanbul Gelişim Üniversitesi – Öğretim Görevlisi (2019- Halen)

İletişim Bilgileri

E posta adresi : humabal1996@gmail.com