



**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN
YETİŞTİRME PROGRAMININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLAYDA SÖZBİLİR

ESKİŞEHİR 2025

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMININ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

İlayda SÖZBİLİR

Yüksek Lisans Tez Önerisi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ağustos, 2025

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlayda Sözbilir'in "İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ" başlıklı tezi 30/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Eğitim Programları ve Öğretim Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı):	Prof. Dr. Meral Güven	
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ	
Üye:	Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU'	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmen Adaylarının ve
Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi

İlayda SÖZBİLİR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2025

Danışman: Prof. Dr. Meral Güven

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenliği lisans programının öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışmada açıklayıcı sıralı karma yöntem benimsenmiş olup, nicel veriler öğretmen adaylarına uygulanan ölçek aracılığıyla, nitel veriler ise öğretim elemanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Nicel veriler Jamovi programında frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleriyle değerlendirilmiş; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle temalar ve alt temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının sırasıyla amaç, öğrenme- öğretme süreci, içerik boyutuna yönelik daha olumlu görüşe sahipken ölçme-değerlendirme boyutunda daha düşük olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Nitel bulgular, öğretim elemanlarının programın güncelliği, uygulama süreci, fiziksel ve teknolojik altyapı, öğrenci katılımı ve değerlendirme yaklaşımları hakkında çeşitli görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda programın yapısı ve içeriği, öğretim süreci ve yöntemler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, teknolojik altyapı ve öğrenci niteliği olmak üzere görüşlerini beş alt temada ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonucunda, programın belirlenen hedefleri büyük oranda gerçekleştirebildiği ancak özellikle uygulama süreci ve ölçme-değerlendirme alanlarında iyileştirmelere gereksinim duyulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmenliği öğretmen yetiştirme programı, öğretmen eğitimi, karma yöntem, öğretim elemanları, öğretmen adayları.

ABSTRACT

An Examination of the English Language Teacher Education Program Based on the Views of Pre-service Teachers and Faculty Members

İlayda Sözbilir

Department of Educational Sciences

Program in Curriculum Development and Instruction

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, 2025

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

The purpose of this study is to examine the English Language Teaching (ELT) undergraduate program based on the views of pre-service teachers and faculty members. An explanatory sequential mixed methods design was adopted. Quantitative data were collected through a scale administered to pre-service teachers, while qualitative data were obtained through semi-structured interviews with faculty members. Quantitative data were analyzed using Jamovi through frequency, mean, and standard deviation statistics, whereas qualitative data were analyzed thematically using content analysis. It was revealed that the pre-service teachers had more positive opinions respectively regarding the objectives, the teaching-learning process, and the content dimensions of the program, whereas their positive opinions were lower concerning the assessment and evaluation dimension. The qualitative findings indicated diverse opinions among faculty members concerning the program's updated structure, implementation processes, physical and technological infrastructure, student participation, and evaluation strategies. In their responses to the open-ended questions, the pre-service teachers expressed their opinions under five sub-themes: the structure and content of the program, the teaching process and methods, assessment and evaluation approaches, technological infrastructure, and student qualifications. As a result, while the program was found to meet its intended goals to a large extent, certain aspects—especially practice-based training and assessment—require further improvement.

Keywords: English language teaching programme, teacher education, mixed methods, faculty members, pre-service teachers

TEŞEKKÜR

Bu çalışma değerli danışmanım, meslektaşlarım, ailem ve arkadaşlarımdan destekleri ile gerçekleşmiştir. Öncelikle yüksek lisans ve tez sürecimde bana her türlü konuda yol gösteren, hem akademik hem de manevi olarak bana destek sağlayan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Meral GÜVEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Tez savunma komitesinde yer alarak bana zaman ayıran ve önerileriyle tezimi zenginleştiren Dr. Öğr. Üyesi Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ ve Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca bana maddi ve manevi her türlü desteği sunan, her zaman arkamda olduklarını hissettiğim annem Nurcan SÖZBİLİR ve babam Mehmet SÖZBİLİR'e teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi bu süreçte de beni hiç yalnız bırakmayan, her zaman motive eden ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen ablam Didem SÖZBİLİR'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve tez sürecim boyunca her zaman beni dinleyen ve zor günlerimde bana destek olan değerli arkadaşım Fulya ESMER'e teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca bana hep destek olan, ben kendime inanmadığımda bile bana inanan sevgili Recep KURHAN'a teşekkür ederim.

İlayda SÖZBİLİR

Eskişehir, 2025

31/08/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

İlayda SÖZBİLİR

31/08/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından destek almadım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İlayda SÖZBİLİR

İÇİNDEKİLER

Başlık Sayfası.....	
Jüri ve Enstitü Onayı.....	
Özet	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür	v
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi	vi
Üretken Yapay Zekâ Kullanım Beyanı.....	vii
İçindekiler	viii
Tablolar Dizini	x
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5 Tanımlar.....	8
1.6 Kuramsal Çerçeve	9
1.6.1 Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Süreci	9
1.6.2 2018 Yılı Öncesi İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları.....	11
1.6.3 Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programları	12
1.6.4 Öğretim Programı ve Boyutları.....	19
2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	21
3.YÖNTEM	26
3.1 Araştırmanın Deseni	26
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	26
3.2.1 Nicel Boyut, Evren ve Örneklemi	26

3.2.2 Nitel Boyut Katılımcıları	27
3.3 Veri Toplama Aracı	28
3.4 Veri Toplama Süreci	29
3.5 Verilerin Çözümlemesi	31
3.6 Araştırmada Etik	34
4.BULGULAR.....	36
4.1 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Bulgular	36
4.2 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Ait Bulgular	59
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	77
5.1 Sonuç	77
5.2 Tartışma	79
5.3 Öneriler	83
KAYNAKÇA.....	84
EKLER	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. 2018 yılı öncesi İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programı İçeriği	11
Tablo 2 Seçilen üniversiteler ve KPSS atama puanları	13
Tablo 3 İngilizce Öğretmenliği Öğretim Programlarının Yapısının Karşılaştırılması	17
Tablo 4 Üniversitelerden katılan öğrenci sayısı	27
Tablo 5 Üniversitelerden katılan öğretim elemanı sayısı.....	28
Tablo 6 Görüşme gerçekleştirilen öğretim elemanlarının görüşme bilgileri	30
Tablo 7 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anket ve Anketin Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri	33
Tablo 8 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Öğeleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri	36
Tablo 9 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Amaç Boyutuna Yönelik Görüşleri	37
Tablo 10 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının İçerik Boyutuna Yönelik Görüşleri	42
Tablo 11 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yönelik Görüşleri	47
Tablo 12 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri	51
Tablo 13 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına Yönelik Öğretmen Adaylarının Yaşanan Sorunlar ve Önerilere İlişkin Görüşleri	54
Tablo 14 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri	59

1. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenimi, bireylerin hem akademik hem de mesleki yaşamlarında önemli bir beceri haline gelmiştir. Bu anlamda, özellikle İngilizce öğrenimi Türkiye’de hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çeşitli zorluklar barındırmaktadır (Kırkgöz, 2009). Eğitim sisteminde İngilizce öğretiminin niteliğini artırmak amacıyla oluşturulan İngilizce Öğretmenliği lisans programları, öğretmen adaylarını pedagojik, alan bilgisi ve mesleki yeterlikler açısından geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak, bu programların içeriği, uygulama süreçleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile öğrenci profiline yönelik çeşitli eleştiriler ve geliştirme gereksinimleri alanyazında sıkça dile getirilmektedir (Demirel, 2017; Arıkan, 2006). Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının çok yönlü olarak değerlendirilmesini ve hem öğretim elemanlarının hem de öğretmen adaylarının bakış açılarının bir arada ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Nitelikli bir İngilizce öğretmeni yetiştirebilmek için programların güncel, uygulama odaklı ve öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alan bir yapıda olması önem taşımaktadır (Yıldırım ve Çobanoğlu, 2023).

Bu çalışmada İngilizce öğretmenliği lisans öğretim programının öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda İngilizce Öğretmenliği öğretmen yetiştirme programında görev yapan öğretim elemanları ve bu programda öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır.

1.1 Problem Durumu

İngilizce günümüz dünyasında birçok ülke tarafından kullanılan evrensel bir dildir (Turdaliyeva, 2023). Türkiye’de İngilizce eğitimi, zorunlu eğitimin ilk aşamalarından itibaren uzun yıllardır uygulanmakla birlikte, 2012-2013 öğretim yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi öncesinde ise genellikle dördüncü sınıftan itibaren başlatılmıştır (MEB, 2010). Ancak, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılan düzenlemelerle birlikte, İngilizce eğitimi ikinci sınıftan itibaren başlatılarak erken yaşta dil eğitimi almanın önemi vurgulanmıştır. Bu değişikliklerle beraber, 12 yıllık zorunlu eğitim sürecinde daha erken yaşlarda yabancı dil öğretimine başlanması hedeflenmiş ve böylece öğrencilerin dil ediniminde daha sağlam temeller oluşturulması amaçlanmıştır (MEB, 2012). Erken yaşta başlayan bu eğitimin zamanla olumlu etkiler göstereceğine inanılmaktadır (TEPAV, 2013). Türkiye’de yabancı dil eğitiminde yapılan bu değişiklikler

sadece ders boyutunda kalmamakla birlikte 2005-2006 yılında uygulanmaya başlanan program ile daha yapılandırmacı ve iletişime yönelik uygulamalar eklenmiştir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008).

Buna karşılık, İngilizce öğreniminde birçok sorunun halen gündemde olduğu görülmektedir. Nitekim İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI) incelendiğinde Türkiye'nin 47,80 puan ile dünyada çok düşük yeterlilik düzeyinde olduğu görülebilir. 63 ülkenin yer aldığı indekste Türkiye 47. sıradadır (EF Education First, 2020). 2020 yılında yapılan YKS sınavı ile ilgili Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) değerlendirme raporunda sınava giren adayların 80 soruda doğru ortalaması 38,32'dir (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2020). 2021 yılı Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Öğretmenlik Alan Bilgisi kısmında sorulan 75 soruluk İngilizce sınavında doğru ortalaması ise 42,79'dur (ÖSYM, 2021). Gerek YKS gerek KPSS sınavında giren öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında bu sonuçların nedenlerinin incelenerek araştırmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Alanyazında İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları inceleyen farklı araştırmalar bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri motivasyon eksikliğidir. Acat ve Demirel (2003), bireylerin dil öğrenmenin gerekliliğine ikna edilememesi, toplumun bu konuda destekleyici yaklaşım sergilememesi gibi etkenlerin öğrencilerin güdülenmesini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Araştırmacılar, bu anlamda öğrenmenin gerçekleştiği ortamın dikkat çekici ve teşvik edici şekilde düzenlenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Acat ve Demirel, 2003).

Benzer şekilde, Bayraktaroğlu (2012) da araştırmasında öğretim elemanlarının akademik yükümlülüklerinin fazla olması ve yeterli mesleki gelişim olanaklarının sunulmamasının öğretmen motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmektedir. Öğretmenlerin desteklenmediği koşullarda bu durumun öğrencilerin öğrenme ortamına da yansıdığı fark edilmektedir.

Bununla birlikte Haznedar (2010), Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yaşanan zorlukların sadece sınıf içi dinamiklerden değil, aynı zamanda dil politikaları ve öğretim yaklaşımlarındaki tutarsızlıklardan kaynaklandığını söylemiştir. Karar alma süreçlerine öğretmenlerin yeterince dâhil edilmemesi, eğitim politikalarının yerel gereksinimleri karşılamada yetersiz kalmasına sebep olmaktadır (Haznedar, 2010).

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin istihdam biçimlerine dair belirsizlikler ve eğitim süreçlerinin yeterince denetlenmemesi de öğretmen yetiştirme sistemini olumsuz etkilemektedir. Demirpolat (2015), öğretmen istihdam politikalarının çoğunlukla sınav merkezli olduğunu ve öğretmen yeterliklerinin bu sınavlar ile belirlenmesinin sorunlu bir yaklaşım olduğunu ileri sürmektedir.

Ayrıca, öğretmen adaylarının yetiştirildiği sınıf ve fakülte ortamları, eğitim kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Türkiye’de birçok üniversitede sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve teknolojik materyallerin yetersizliği eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir (Haznedar, 2010; Demirpolat, 2015). Bu durum, öğretmen adaylarının bireysel olarak desteklenmesini ve etkin bir şekilde uygulama yapmalarını engellemektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi uzun yıllardır çeşitli süregelen sorunlar barındırmaktadır ve bu sorunların çoğu günümüzde de devam etmektedir. Eğitim camiası, öğretmen eğitimi alanında yaşanan aksaklıklar karşısında sürekli yeni arayışlara yönelmiş; farklı dönemlerde yapılan reformlara rağmen temel problemler büyük ölçüde devam etmiştir (Soner, 2007). Benzer olarak Haznedar (2010), Türkiye’de nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda süregelen problemler yaşandığını vurgulamaktadır. Alanyazında sıkça yinelenen bu durum, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının niteliksel anlamda yeniden yapılandırılması gerektiği biçiminde yorumlanabilir.

Benzer şekilde, Demirpolat (2015), öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde yeterince uygulama yapamadan mezun olduklarını, bunun da sınıf ortamında mesleki zorluklar yaşanmasına neden olduğunu belirtmektedir. Aynı biçimde Bayraktaroğlu (2012) ise görevdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimden yeterince yararlanmadığını ve bu durumun mesleki gelişimi olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri öğrenip uygulama imkânı bulamamaları, güncel yaklaşımlara uzak kalmalarına neden olmaktadır.

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programları, çoğu zaman kuramsal bilgiye ağırlık verirken mesleki ve uygulamalı eğitimi geri palanda bırakmaktadır. Bayraktaroğlu (2012), öğretmen yetiştirme programlarının uygulama temelli bir yapıya sahip

olmamasının, öğretmen adaylarının sınıf içi yeterliklerini geliştirmelerini zorlaştırdığını vurgulamaktadır (Demirpolat, 2015).

Takkac (2012) ise öğretmen adaylarının staj süreçlerinin nitelikli bir biçimde yürütülemediğini, bu süreçlerin hem öğretim elemanlarının hem de okul rehber öğretmenlerinin aşırı iş yükü nedeniyle verimsiz alınmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin mesleki deneyimlerini geliştirebileceği bu süreçlerin etkili yönetilememesi, öğretmen adaylarının pratik beceri geliştirme olanaklarını azaltmaktadır.

Bunun yanı sıra bazı araştırmalar öğretmen yetiştirme sürecinde eksiklikler olduğunu göstermiştir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin uzun yıllardır arzu edilen başarı düzeyine ulaşamaması, bu alandaki yapısal ve pedagojik sorunların sürekliliğine işaret etmektedir. Bu başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri, öğretmen yetiştirme süreçlerindeki eksiklikler olarak gösterilmektedir (Işık, 2008; Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Uygulama temelli eğitimin yetersizliği, öğretim programının aşırı kuramsal oluşu ve öğretmen adaylarının gerçek sınıf deneyiminden uzak kalması, mezuniyet sonrası öğretim yeterliklerini olumsuz etkilemektedir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Öztürk & Aydın, 2019).

Öğretmenlerin çoğunlukla dilbilgisi ağırlıklı, öğretmen merkezli yöntemlerle yetiştirilmeleri, bu yaklaşımların sınıf içi uygulamalara da doğrudan yansımaya neden olmaktadır (Oktay, 2015). Ayrıca kalabalık sınıflar, materyal yetersizliği, erken yaşta dil öğretiminin yapılandırılmaması ve mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı gibi faktörler de öğretmen yetiştirme sisteminin dışsal ancak etkili engelleri arasında yer almaktadır (Demirpolat, 2015; Tekin ve Gürkan, 2022).

Bu kapsamda yapılan araştırmalar, öğretmen yetiştirme programlarının içerik, yöntem ve uygulama açısından yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Özellikle öğretmen adaylarının seçiminden başlayarak lisans eğitimi, staj süreci ve hizmet içi gelişim aşamalarında karşılaşılan yapısal sorunlar, Türkiye’de yabancı dil eğitiminde kalıcı ilerlemenin önünde önemli bir engel olarak değerlendirilmektedir (Öztürk & Aydın, 2019). Öğretmen yetiştirme süreçlerine yönelik reformların yalnızca öğretim programı değişiklikleriyle sınırlı kalmayıp, öğretmeni bir eğitim uzmanı olarak güçlendiren politikalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tekin ve Gürkan, 2022).

Günümüz dünyasında İngiliz dili uluslararası geçerli bir dil olarak kabul edilmektedir. Ülkemizdeki İngilizce programlarını incelendiğinde amacın İngiliz dili gramer, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine sahip bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu alanı geliştirmek amacıyla yapılan çok fazla proje ve araştırma bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programı ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Uysal & Topkaya, 2017). Bu durum, öğretmen eğitim süreçlerinin ve programlarının etkisinin yeterince araştırılmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenleri, dil öğretiminde doğrudan rol alan ve eğitim kalitesini belirleyen en önemli aktörlerden biri olarak, farklı öğretmen eğitimi programlarından yetişen öğretmen adayları gibi öğretmen eğitimi programının amaç, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarından doğrudan etkilenmektedir (Liston, 2008). Dolayısıyla, İngilizce öğretmenliği öğretim programlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Sınırlı sayıda gerçekleştirilen araştırmalar, bu alandaki bilgi eksikliğini açıkça ortaya koymakta ve öğretmen eğitimi programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi için daha kapsamlı çalışmalar yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Hill, Mancenido ve Loeb, 2021). Bu bağlamda, İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programlarına dair araştırmaların artırılması hem öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini geliştirmeye hem de dil öğretiminde daha etkili ve güncel yaklaşımların benimsenmesine olanak sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programını hem öğretmen adaylarının gözünden hem de öğretim üyeleri gözünden incelemek ve görüşlerini almaktır. Aynı zamanda İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programını hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarının bakış açısından ele alarak, programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenliği lisans öğretim programının öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesidir.

Bu genel amaca dayalı olarak araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının devam ettikleri öğretim programının;
 - a. amaç
 - b. içerik

- c. öğrenme ve öğretme süreci ve
 - d. değerlendirme
- öğelerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. İngilizce öğretmenliği lisans programı hakkında öğretim elemanı görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İngilizce Öğretimi programları incelendiğinde, Türkiye’de yoğun ve teorik olarak etkili bir İngilizce öğretimi yapıldığı gözlemlenmektedir. Ancak yapılan sınav sonuçları ve öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeylerine ilişkin veriler, öğretim sürecinde çeşitli eksikliklerin varlığını göstermektedir. Alanyazında bu eksikliklerin birden çok nedeni tartışılmış olmakla birlikte, özellikle İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları üzerine yapılan araştırmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma, İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programını hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarının bakış açısından ele alarak programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın öğretmen eğitimi programları açısından önemi, bu programların içerik, amaç ve uygulama süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlamasıdır. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini, alan bilgisi yeterliliklerini ve pedagojik becerilerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda çalışma, öğretmen eğitimi alanında var olan eksikliklerin belirlenmesi ve programların daha işlevsel hale getirilmesine yönelik somut öneriler sunma potansiyeline sahiptir.

Öğretim elemanları açısından, eğitim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin ve mevcut programın uygulamadaki yansımalarının ortaya konulması, ders içeriklerinin yeniden yapılandırılmasına ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Böylece öğretim elemanlarının kendi uygulamalarını sorgulama, yenileme ve geliştirme süreçlerine ışık tutulacaktır.

Öğretmen adayları açısından bakıldığında, araştırma, onların mesleki yeterliliklerinin artırılmasına, öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunların anlaşılmasına ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarının geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, öğretmen adaylarının program hakkındaki deneyim ve görüşleri, onların mesleğe hazırlık

düzeylerinin belirlenmesine ve daha etkili bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Öğrenciler açısından ise, bu programların doğrudan etkilediği öğretmen kalitesinin yükseltilmesi yoluyla öğrenme başarısının artırılması beklenmektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetişmesi, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda onların eleştirel düşünme, problem çözme ve yabancı dilde iletişim kurma becerilerini de geliştirecektir. Bu yönüyle çalışma, dolaylı olarak eğitim sisteminin genel niteliğine de katkı sunmaktadır.

Bu araştırma yalnızca mevcut programın değerlendirilmesine katkıda bulunmakla kalmayıp, öğretmen yetiştirme politikalarına ve uygulamalarına yönelik yol gösterici bulgular üretme potansiyeline sahiptir. Böylelikle hem mikro düzeyde öğretmen ve öğrenci gelişimine hem de makro düzeyde öğretmen eğitimi sisteminin bütününe katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmanın yenilikçi katkısı, mevcut bilgi boşluğunu doldurmak ve İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programlarının etkinliğine dair kapsamlı bir değerlendirme sunmaktır. Ayrıca, elde edilen bulguların, programların iyileştirilmesi için öneriler geliştirilmesine ve gelecekte yapılacak araştırmalar için temel oluşturmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Böylece çalışma hem öğretmen eğitimi alanında hem de uygulamadaki süreçlerin geliştirilmesinde önemli bir referans noktası teşkil edecektir.

Bu araştırma, aynı zamanda yabancı dil öğretimi ve öğretmen eğitimi alanlarında çalışan araştırmacılar açısından da önemli katkılar sunmaktadır. İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının hem yapısal özelliklerini hem de uygulamadaki yansımalarını öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının deneyimlerine dayalı olarak incelemesi, bu alanda gerçekleştirilecek ileri araştırmalara zemin hazırlayacaktır. Alanyazında sınırlı sayıda ele alınan bu çift yönlü bakış açısı, program değerlendirme çalışmalarına metodolojik çeşitlilik kazandırırken, öğretmen eğitimi politikalarının yeniden yapılandırılmasına yönelik ampirik veriye dayalı çıkarımlar yapılmasına da olanak tanıyacaktır. Böylece bu çalışma, benzer konularda çalışacak araştırmacılar için hem içerik hem yöntem açısından yol gösterici bir kaynak işlevi görebilecektir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma 2024-2025 yılında Anadolu Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2024-2025 yılında Anadolu Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği öğretmen adaylarının görüşleri ve öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yabancı Dil Öğretimi: Yabancı dil öğretimi, bireylerin anadili olmayan bir dili edinmesini sağlamak amacıyla planlı öğretim etkinliklerini kapsar. Bu süreçte dilin dört temel becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve iletişimsel yeterlilik kazandırmak hedeflenir (Richards ve Rodgers, 2014).

Öğretim Programı: Öğretim programı, bir eğitim kurumunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları sistematik bir şekilde düzenleyen; amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme unsurlarını içeren bir plandır (Demirel, 2017).

İngilizce Öğretmenliği Programı: İngilizce öğretmenliği lisans programı, bireylerin pedagojik formasyonla birlikte yeterli düzeyde İngilizce dil bilgisine sahip öğretmenler olarak yetiştirmelerini amaçlayan çok boyutlu bir programdır. Bu program; dil bilgisi, dil becerileri, öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme, staj gibi kuramsal ve uygulamalı bileşenlerden oluşur (Coşkun ve Daloğlu, 2010).

Öğretmen Yetiştirme Programı: Öğretmen yetiştirme programı, bireylerin mesleki, alan ve genel kültür yeterliliklerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılan öğretim programlarıdır. Bu programlar; öğretim elemanları, uygulama okulları ve staj süreçleriyle birlikte çok paydaşlı bir sistem içerisinde yürütülür (YÖK, 2018).

1.6. Kuramsal Çerçeve

Bu araştırma kapsamında bundan sonraki bölümde Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci hakkında bilgi verilecektir.

1.6.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Süreci

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar birçok yapısal ve yönetsel dönüşüm geçirmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, Osmanlı’dan devralınan Darülmualimin geleneğinin devamı olarak öğretmen okulları yeniden yapılandırılmış; öğretmen eğitimi kırsal ve kentsel gereksinimlere göre şekillendirilmiştir (Ergün, 1987). 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri, özellikle kırsal kesim için uygulamalı ve çok yönlü öğretmen yetiştirme modeliyle dikkat çekmiş, ancak 1954’te siyasi ve ideolojik nedenlerle kapatılarak yerini klasik öğretmen okullarına bırakmıştır (Yüksel, 2011). 1970’li yıllarda Eğitim Enstitüleri, özellikle ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirme görevini üstlenmiş; bu yapı, 1982 yılında çıkarılan 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile tümüyle üniversiteler bünyesindeki Eğitim Fakültelerine devredilmiştir (Yüksel, 2011; Küçükahmet, 2007). Bu değişim, öğretmen yetiştirmenin bilimsel, kurumsal ve akademik temellere dayandırılması açısından bir dönüm noktası olmuştur.

1974-1982 tarihleri arasında yaşanan batılılaşma süreci ile birlikte yaşanan öğretmen ihtiyacı 1982 yılında öğretmen yetiştirmenin yükseköğretim kurumu ve üniversitelere devredilmesi ile yeni bir dönem başlamıştır (Ergün,1987). 20 Temmuz 1982 tarihli 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname doğrultusunda, öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumları üniversite çatısı altında yeniden yapılandırılmıştır. Bu süreçte, dört yıllık Eğitim Enstitüleri Yüksek Öğretmen Okulları ile Eğitim Fakültelerine; iki yıllık Eğitim Enstitüleri ise Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Ayrıca, Yabancı Diller Yüksekokulları kapatılarak ilgili bölümleri Eğitim Fakülteleri bünyesine aktarılmış, Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı Gençlik ve Spor Akademileri ise Beden Eğitimi ve Spor Bölümü adı altında Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır (Yüksel, 2011).

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinin ardından geçen yaklaşık on beş yıl içinde, sistemin yeniden yapılandırılmasına yönelik kapsamlı bir gereksinim doğmuştur (Başkan, 2001). Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurulu (YÖK), öğretmen yetiştirme modelini, program yapısını, içeriklerini, Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliğini ve kurumlar arası ilişkileri güncellemiş; eğitim ve istihdam dengesine önem vermiştir.

1997’de başlayan yeniden yapılandırma sürecinin ardından, yaklaşık sekiz yıl sonra, 2006 yılında programlarda değişikliğe gidilerek, bilgi birikimi ve toplumsal gereksinimlere uygun yeni programlar geliştirilmiştir (Yüksel, 2011; YÖK, 2007).

2007 yılından itibaren Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi önemli değişikliklere uğramıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan düzenlemelerle, öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, öğretim süresi ve yapısı yeniden şekillendirilmiştir. Bu düzenlemelerin temel amacı, öğretmen adaylarının pedagojik ve mesleki yeterliklerini artırmak ve eğitim sisteminin gereksinimlerine uygun öğretmenler yetiştirmektir (Küçükahmet, 2007).

2006-2007 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren yeni programlarda, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayısı artırılmış, alan bilgisi ve genel kültür dersleri dengeli şekilde dağıtılmıştır. Ancak program içeriklerinin çağdaş öğretmen yetiştirme anlayışıyla tam uyumlu olmadığı yönünde eleştiriler de bulunmaktadır (Küçükahmet, 2007).

2010 yılında başlatılan akreditasyon çalışmaları ile öğretmen yetiştiren kurumların eğitim kalitesi denetlenmeye başlanmış ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenerek, öğretmen adaylarının sahip olması gereken bilgi ve beceriler netleştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

2018 yılı öğretmen yetiştirme programı revizyonları, meslek bilgisi derslerinin kapsamını genişletirken, seçmeli ders havuzunun çeşitlendirilmesine ve genel kültür derslerinin sayısında azalmaya yöneliktir. Örneğin, Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği dersi 2007 programında haftada üç saat olarak yer alırken, 2018 revizyonunda bu süre iki saate indirilmiştir. Ayrıca bu revizyonla, alan bilgisi dersleri %45–50 oranında, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %30–35 oranında ve genel kültür dersleri %15–20 oranında dağıtılmış, böylelikle alan ve meslek odaklı içeriğe ağırlık verilmiş, genel kültür bileşeni yeniden yapılandırılmıştır (Yılmaz, Yener ve Yılmaz, 2020; YÖK, 2020).

Bu kapsamlı öğretim programları revizyonları ve öğretim saatlerindeki değişimler, üniversitelerin kendi programlarını yerel gereksinimlere uygun hale getirme motivasyonlarını da artırmıştır. Nitekim YÖK, 2019 yılı sonunda yaptığı düzenleme ile öğretmen yetiştirme programlarının oluşturulması ve güncellenmesinde yetkiyi Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerine devretmiştir. Bu karar, fakültelere esneklik kazandırmış, yerinde program geliştirme süreçlerini ve kurumların kendi önceliklerine

göre özelleştirme yapabilmelerini mümkün kılmıştır (Yeşil, 2020; Yükseköğretim Kurulu, 2020).

Sonuç olarak, 2007'den sonra Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında yapılan bu değişiklikler, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırmayı hedeflemiş; ancak programların içerik ve uygulama açısından geliştirilmesi gereken yönleri olduğu da ifade edilmiştir (Küçükahmet, 2007; MEB, 2017; Yılmaz, Yener ve Yılmaz, 2020). Tüm bu gelişmeler, öğretmen yetiştirme süreçlerinin, toplumsal ve eğitsel gereksinimler doğrultusunda sürekli bir dönüşüm içerisinde olduğunu göstermektedir.

Bu bölümde Türkiye'deki öğretmen yetiştirme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Bundan sonraki bölümde 2018 yılı öncesi İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları hakkında bilgi verilecektir.

1.6.2 2018 Yılı Öncesi İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları

2018 yılından önce uygulanan programda dersler, içerikleri, ders sayıları gibi konularda farklılıklar görülmüştür. Neden yeni programa gereksinim duyulduğunu ve üniversitelerin neden kendi programlarına geçiş yaptığını daha iyi anlamak amacıyla, 2018 yılı öncesi İngilizce Öğretmenliği yetiştirme programı derslerine aşağıda yer verilmiştir. Bu değişikliklerin temelinde, öğretim programı geliştirme ilkelerine tam olarak uyulmaması, uygulama saatleriyle ilgili eksiklikler, güncel içerikler ve staj uygulamalarının yeniden yapılandırılması gibi faktörler yer almaktadır (Ulubey ve Başaran, 2019). Tablo 1'de 2018 yılı öncesi İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programı İçeriği hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 1. 2018 yılı öncesi İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programı İçeriği

Toplam alınması gereken ders sayısı	59
Eğitim dersi sayısı	12
Seçmeli ders sayısı	12
İngilizce dilinde öğretilen ders sayısı	34
Mezun olunması gereken not ortalaması	2.00/4.00
Mezun olunması için yeterli AKTS sayısı	240

(AÜ 2016-2017 Ders Kataloğu)

Tablo 1'de görüldüğü gibi 2018 yılı öncesinde uygulanmakta olan İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programı'nın temel içerik özellikleri özetlenmiştir. İngilizce Öğretmenliği Programına göre, öğretmen adaylarının toplamda 59 ders alması gerekmekteydi. Bu derslerin 12'si eğitim bilimleri, 12'si seçmeli ders, 34'ü ise İngilizce dilinde yürütülen derslerden oluşmaktaydı. Programın ağırlıklı olarak meslek dersleri ve alan dersleri üzerine kurulu olduğu, özellikle İngilizce dilinde verilen ders sayısının yüksekliğiyle, adayların mesleki yeterliliklerinin yanı sıra dil yeterliliklerinin de geliştirilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Mezuniyet koşullarına bakıldığında, adayların 4.00 üzerinden en az 2.00 not ortalamasına sahip olmaları ve 240 AKTS kredisi tamamlamaları gerektiği görülmektedir. Bu durum, programın Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) kriterlerine uygun biçimde düzenlendiğini ve ulusal/uluslararası akademik yeterliliklere uyum sağlama amacı taşıdığını göstermektedir.

Bu veriler, programın yapısının öğretmen adaylarının hem pedagojik hem de alan bilgisi açısından dengeli biçimde yetiştirilmesini hedeflediğini; ancak seçmeli ders oranının görece sınırlı olması nedeniyle adayların bireysel ilgi ve gelişim alanlarına yönelik ders seçme fırsatlarının kısıtlı olabileceğini de düşündürmektedir. Ayrıca, mezuniyet için belirlenen asgari not ortalamasının 2.00 olması, öğretmenlik mesleği açısından yeterli akademik başarıyı sağlama konusunda tartışmaya açık bir eşik değeri olarak değerlendirilebilir.

Bu bölümde 2018 yılı öncesi İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları hakkında bilgi verilmiştir. Bundan sonraki bölümde Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programları hakkında bilgi verilecektir.

1.6.3 Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programları

Türkiye'de bünyesinde İngilizce Öğretmenliği Lisans Programını barındıran 83 üniversite bulunmaktadır (YÖK). Bu üniversiteler arasından 2022 yılı KPSS atama puanlarına göre başarılı sayılan 9 üniversite seçilmiştir. Ancak araştırmanın kapsamını yönetilebilir kılmak ve derinlemesine bir analiz gerçekleştirebilmek amacıyla, bu üniversitelerin tamamının incelenmesi mümkün olmamıştır. Bu nedenle, örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiş ve 2022 yılı KPSS öğretmen atama puanlarına göre en başarılı olarak değerlendirilen 9 üniversite araştırmaya dahil

edilmiştir. KPSS atama puanları, öğretmen adaylarının akademik yeterliklerinin ve programlarının etkililiğinin dolaylı bir göstergesi olarak kabul edildiğinden, bu ölçüt çalışmanın amacına uygun görülmüştür. Böylece, hem İngilizce Öğretmenliği programlarının güçlü yönlerinin belirlenmesi hem de iyi uygulama örneklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Bu tercihle birlikte, araştırmanın bulgularının tüm üniversitelere genellenebilirliği sınırlı olmakla birlikte, seçilen üniversitelerin sunduğu yüksek başarı örnekleri üzerinden öğretmen yetiştirme programlarının niteliklerinin daha ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlanmıştır.

Tablo 2’de bu araştırma kapsamında seçilen üniversiteler ve KPSS atama puanları hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 2. Seçilen üniversiteler ve KPSS atama puanları

Üniversiteler	KPSS Atama Puanları
Boğaziçi Üniversitesi	75,24083
Yıldız Teknik Üniversitesi	71,45142
Anadolu Üniversitesi	
Hacettepe Üniversitesi	72,65936
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	70,53059
Akdeniz Üniversitesi	68,50320
Çukurova Üniversitesi	67,07085
ODTÜ	75,31442
Dokuz Eylül Üniversitesi	71,92494

(ÖSYM, 2022)

Boğaziçi Üniversitesi

Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programı 1982 yılında kurulmuştur. Programın amacı çokdilliliğin önemini bilen, kendini sürekli olarak geliştiren, İngiliz Dili alanında donanımlı eğitim ve öğretim bilgileri mevcut öğretmenler yetiştirmektir. Bu programdan mezun olabilmek için toplamda 139 Kredi/246 AKTS karşılığı ders almak zorunludur. Programın %54’ünü alan ile ilgili dersler, %20’sini genel kültür dersleri, %15’ini öğretmen eğitimi dersleri, %11’ini seçmeli dersler oluşturmaktadır. 7. ve 8. dönemlerde İngilizce Dil Öğretiminde Okul Deneyimi ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulama adlı uygulamalı dersler bulunmaktadır.

Yıldız Teknik Üniversitesi

Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programının amacı ilk iki yılda öğrencilere İngiliz Dilinin genel işleyişini öğretmek, 3. ve 4. Yıllarda öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmek, son iki dönemde ise uygulama ile öğrencileri mesleklerine hazırlamaktır. Programdan mezun olabilmek için toplamda 240 AKTS karşılığı ders almak ve 2.00/4 ortalamaya sahip olmak zorunludur.

Anadolu Üniversitesi

Anadolu Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı 1982 yılında kurulmuştur. Programdan mezun olabilmek için 240 AKTS karşılığı ders almak ve 2.00/4 ortalamaya sahip olmak zorunludur. Programın 7. ve 8. döneminde öğretmenlik uygulaması dersleri mevcuttur.

Hacettepe Üniversitesi

Hacettepe Üniversitesi Ana Bilim Dalı 1982 yılında kurulmuştur. Bu programın amacı kamu ve özel sektörde ilkokuldan üniversite seviyesine kadar görev alacak olan, ilerici ve etik değerlere sahip, kendini geliştiren öğretmenler yetiştirmektir. Programdan mezun olabilmek için 240 AKTS karşılığı ders almak ve 2.00/4 ortalamaya sahip olmak zorunludur. 7. ve 8. Dönemlerde öğretmenlik uygulaması dersleri bulunmaktadır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi 2013 yılında faaliyete başlamıştır. Programın amacı ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerinde nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirmek, Milli eğitim okullarının ve üniversitelerin öğretmen ihtiyacını karşılamaktır. Programdan mezun olabilmek için 240 AKTS karşılığı ders almak ve 2.00/4 ortalamaya sahip olmak zorunludur. 7. ve 8. Dönemlerde öğretmenlik uygulaması dersleri bulunmaktadır.

Akdeniz Üniversitesi

Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programı 2005/2006 yılında faaliyete başlamıştır. Programın amacı öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerine sahip olan, teknolojiye hâkim, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, okumayı ve öğretmeyi seven ilerici

öğretmenler yetiştirmektir. Programdan mezun olabilmek için 240 AKTS karşılığı ders almak ve 2.00/4 ortalamaya sahip olmak zorunludur. 7. ve 8. Dönemlerde öğretmenlik uygulaması dersleri bulunmaktadır.

Çukurova Üniversitesi

Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programının amacı çağdaş, pratik beceri ve tutumlarla öğrenci yetiştirmektir. Programdan mezun olabilmek için 240 AKTS karşılığı ders almak ve 2.00/4 ortalamaya sahip olmak zorunludur. 7. ve 8. Dönemlerde öğretmenlik uygulaması dersleri bulunmaktadır.

Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Ortadoğu Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programı 1982 yılında kurulmuştur. Programın amacı alanında uzman, güncel ve özgüvenli öğretmenler yetiştirmektir. Programdan mezun olabilmek için 240 AKTS karşılığı ders almak ve 2.00/4 ortalamaya sahip olmak zorunludur. 7. ve 8. Dönemlerde okul deneyimi dersleri bulunmaktadır.

Dokuz Eylül Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1982 yılında kurulmuştur. Programın amacı çağdaş yaklaşımları temel alan, teknolojik gelişmeler doğrultusunda öğretim gerçekleştiren, alanında kendini geliştiren öğretmenler yetiştirmektir. Programdan mezun olabilmek için 240 AKTS karşılığı ders almak ve 2.00/4 ortalamaya sahip olmak zorunludur. 7. ve 8. Dönemlerde öğretmenlik uygulaması dersleri bulunmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde mezuniyet için gerekli AKTS/kredi bölümünde Boğaziçi üniversitesi dışında tüm okulların 240 AKTS ile öğrencilerini mezun ettiğini görülmektedir. Boğaziçi Üniversitesi'nde ise mezun olmak için gerekli AKTS 241'dir. Mezuniyet için gerekli not ortalaması kısmını incelediğimizde ise tüm okullar en az 2.00 not ortalaması ile öğrencilerini mezun etmektedir. Alınması gereken seçmeli ve zorunlu dersler kısmında ise herhangi bir ortak payda bulunmamaktadır. Öğrencilerin alması gereken zorunlu ders sayısı her okulda değişmektedir. Seçmeli dersler kısmında ise bazı okullarda meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür seçmeli dersleri bulunurken bazı okullarda bu seçmeli dersler bölüm içi veya bölüm dışı olarak geçmektedir. Alınan seçmeli ders sayısı da üniversitelere göre değişiklik göstermektedir. Uygulama dersleri

bölümünde ise Boğaziçi Üniversitesi dışında tüm üniversitelerde 7. ve 8. Dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır. Boğaziçi Üniversitesi'nde ise 7. dönemde İngilizce Dil Öğretiminde Okul Deneyimi, 8. Dönemde İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulama dersi alınır. KPSS atanma puanlarına göre üniversiteleri incelendiğinde en başarılı üniversite olan ODTÜ'nün en az zorunlu derse sahip üniversite olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre bu üniversiteler arasından en farklı içeriğe sahip olan Boğaziçi Üniversitesi KPSS atanma puanlarına göre en başarılı 2. üniversitedir. Yine KPSS atanma puanlarına baktığımızda diğer üniversitelerden daha az başarılı olan Çukurova Üniversitesi'nin en fazla zorunlu derse sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarının yapısal farklılıklarının analiz edilebilmesi için, bu programların öğretim programı öğeleri açısından da değerlendirilmesi önemlidir. Tyler'ın klasik öğretim programı modeline göre bir öğretim programı; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşur (Tyler, 1949). Bu öğeler arasındaki tutarlılık, programın işlevselliği ve etkililiği açısından belirleyicidir. Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans programları da bu temel yapıyı izlemekle birlikte, üniversiteler arası içerik ve uygulama çeşitliliği, özellikle zorunlu/seçmeli ders dağılımları, uygulama derslerinin kapsamı ve alan-genel kültür-meslek bilgisi oranları açısından dikkat çekmektedir. Posner'a (2004) göre bir öğretim programının farklı yönleriyle karşılaştırılabilir olması, onun açık (resmi) program ve örtük program boyutlarını göz önünde bulundurarak analiz edilmesini gerektirir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca ders içerikleriyle değil, aynı zamanda öğretme-öğrenme deneyimlerini nasıl yapılandırdığıyla da değerlendirilmesi gerekir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programları üzerine yapılan araştırmalar, çoğu zaman program çıktıları yerine girdi ve süreç boyutuna odaklanmakta; bu durum, programların bütüncül bir öğretim programı çerçevesinde değerlendirilmesini sınırlandırmaktadır (Demirel, 2012). Oysa öğretim programı öğeleri birbirinden bağımsız değil, sürekli etkileşim içinde olan dinamik unsurlardır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırırken yalnızca ders sayısı ya da kredi dağılımı değil, bu derslerin hangi hedeflere hizmet ettiği, nasıl sunulduğu ve ne şekilde değerlendirildiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 3'te İngilizce Öğretmenliği Öğretim Programlarının yapısı karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. *İngilizce Öğretmenliği Öğretim Programlarının Yapısının Karşılaştırılması*



Üniversiteler	Mezuniyet İçin Gerekli AKTS/Kredi	Mezuniyet İçin Gerekli Not Ortalaması	Alınması Gereken Zorunlu ve Seçmeli Dersler	Uygulama Dersleri
Boğaziçi Üniversitesi	137 Kredi/241 AKTS		Alınması gereken 34 adet zorunlu ders, 2 adet sosyal bilimler seçmeli ders, 3 adet alan bilgisi seçmeli ders, 6 adet herhangi bir bölümden alınabilen seçmeli ders bulunmaktadır.	7. dönemde İngilizce Dil Öğretiminde Okul Deneyimi, 8. Dönemde İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulama dersi alınır.
Yıldız Teknik Üniversitesi	240 AKTS	2.00/4	Alınması gereken 49 adet zorunlu ders, 16 adet seçmeli ders bulunmaktadır.	7. ve 8. dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır.
Anadolu Üniversitesi	240 AKTS	2.00/4	Alınması gereken 42 adet zorunlu ders, 9 adet meslek bilgisi seçmeli ders, 3 adet seçmeli ders bulunmaktadır.	7. ve 8. dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır.
Hacettepe Üniversitesi	240 AKTS	2.00/4	Alınması gereken 51 adet zorunlu ders, 6 adet meslek bilgisi seçmeli ders, 4 adet genel kültür bilgisi seçmeli ders, 6 adet alan bilgisi seçmeli ders bulunmaktadır.	7. ve 8. dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır.
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	240 AKTS	2.00/4	Alınması gereken 50 adet zorunlu ders, 6 adet meslek bilgisi seçmeli ders, 4 adet genel kültür bilgisi seçmeli ders, 6 adet alan bilgisi seçmeli ders bulunmaktadır.	7. ve 8. dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır.
Akdeniz Üniversitesi	240 AKTS	2.00/4	Alınması gereken 51 adet zorunlu ders, 6 adet meslek bilgisi seçmeli ders, 4 adet genel kültür bilgisi seçmeli ders, 6 adet alan bilgisi seçmeli ders bulunmaktadır.	7. ve 8. dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır.
Çukurova Üniversitesi	240 AKTS	2.00/4	Alınması gereken 59 adet zorunlu ders, 6 adet meslek bilgisi seçmeli ders, 4 adet genel kültür bilgisi seçmeli ders bulunmaktadır.	7. ve 8. dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır.

Ortadoğu Teknik Üniversitesi	240 AKTS	2.00/4	Alınması gereken 40 adet zorunlu ders, 5 adet bölüm içi seçmeli ders, 5 adet bölüm dışı seçmeli ders bulunmaktadır.	7. ve 8. dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır.
Dokuz Eylül Üniversitesi	240 AKTS	2.00/4	Alınması gereken 51 adet zorunlu ders, 20 adet seçmeli ders bulunmaktadır.	7. ve 8. dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır.

Tablo 3 incelendiğinde mezuniyet için gerekli AKTS/kredi bölümünde Boğaziçi üniversitesi dışında tüm okulların 240 AKTS ile öğrencilerini mezun ettiğini görülmektedir. Boğaziçi Üniversitesi'nde ise mezun olmak için gerekli AKTS 241'dir. Mezuniyet için gerekli not ortalaması kısmı incelendiğinde ise tüm okullar en az 2.00 not ortalaması ile öğrencilerini mezun etmektedir. Alınması gereken seçmeli ve zorunlu dersler kısmında ise herhangi bir ortak payda bulunmamaktadır. Öğrencilerin alması gereken zorunlu ders sayısı her okulda değişmektedir. Seçmeli dersler kısmında ise bazı okullarda meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür seçmeli dersleri bulunurken bazı okullarda bu seçmeli dersler bölüm içi veya bölüm dışı olarak geçmektedir. Alınan seçmeli ders sayısı da üniversitelere göre değişiklik göstermektedir. Uygulama dersleri bölümünde ise Boğaziçi Üniversitesi dışında tüm üniversitelerde 7. ve 8. Dönemde öğretmenlik uygulaması dersleri alınır. Boğaziçi Üniversitesi'nde ise 7. dönemde İngilizce Dil Öğretiminde Okul Deneyimi, 8. Dönemde İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulama dersi alınır. KPSS atanma puanlarına göre üniversiteler incelendiğinde en başarılı üniversite olan ODTÜ'nün en az zorunlu derse sahip üniversite olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre bu üniversiteler arasında en farklı içeriğe sahip olan Boğaziçi Üniversitesi KPSS atanma puanlarına göre en başarılı 2. üniversitedir. Yine KPSS atanma puanlarına baktığımızda diğer üniversitelerden daha az başarılı olan Çukurova Üniversitesi'nin en fazla zorunlu derse sahip olduğu görülmektedir.

1.6.4. Öğretim Programı ve Boyutları

Öğretim programı; bireyde geliştirilmek istenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri planlı biçimde kazandırmak amacıyla yapılandırılan, öğretme-öğrenme sürecine rehberlik eden bir plandır (Demirel, 2012).

Bir program; amaçlar/kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve lme-değerlendirme olmak üzere dört temel ge üzerinden yapılandırılır ve bu ögelerin birbirleriyle tutarlı biçimde hizalanması program etkililiğinin önkoşulu kabul edilir (Biggs, 1996; Tyler, 1949/2013).

Amaçlar/kazanımlar, programın ulaşmak istediğı hedef davranış ve yeterlikleri tanımlar; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları kapsayacak biçimde llebilir ve gözlenebilir ifadelerle yazılmalıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Tyler, 1949/2013). Amaçların açık ve llebilir olması, hem içerik seçimini hem de ğretim ve değerlendirme kararlarını yönlendirir (Wiggins ve McTighe, 2005).

İçerik, amaçları gerçekleştirmek için seçilen bilgi, beceri ve değerler bütünüdür. İçerik; kapsayıcılık, güncellik, dizgisel ilerleme ve ğrenci gereksinimlerine uygunluk ltleriyle düzenlenir; konu kapsamı ile derinlik arasında denge aranır (Taba, 1962; Posner, 2004). İeriğın yalnızca alan bilgisini değil, alanın uygulamadaki kullanımını da görünür kılması beklenir.

ğrenme-ğretme süreci, amaç ve içeriğın sınıf içi etkileşime dönüştürüldüğü pedagojik tasarımıdır. Etkili süreç tasarımı; ğrenci merkezli etkinlikler, farklılaştırma, aktif öğrenme ve teknoloji entegrasyonu gibi ilkelerle desteklenir; öğretmenin alan bilgisi kadar pedagojik alan bilgisine de dayanır (Shulman, 1987). Öğretim strateji ve tekniklerinin seçimi, hedeflenen kazanımların doğasına ve öğrencilerin hazırbulunuşluk özelliklerine göre yapılmalıdır (Biggs ve Tang, 2011).

lme-değerlendirme, amaç-içerik-ğretim üçlüsünün çıktısını nesnel kanıtlara dönüştürür; tanısai, biçimlendirici ve düzey belirleyici işlevlerle öğrenmeyi hem izler hem de yönlendirir (Black ve Wiliam, 1998). Yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu biçimde, performans temelli ve özgün görevler, açık rubrikler ve geri bildirim mekanizmaları, hedeflerle yapıcı hizalama içinde kurgulanmalıdır (Biggs, 1996; Wiggins ve McTighe, 2005). Bu dört ögenin birbirini mantıksal olarak beslediğı ve aralarında “amaç-içerik-ğretim-değerlendirme” döngüsünün kurulduğu durumlarda program etkililiğinin arttığı gösterilmiştir (Biggs ve Tang, 2011; Posner, 2004).

2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde İngilizce Öğretmenliği öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

İngilizce öğretmeni yetiştirme programları üzerine Türkiye’de ve uluslararası bağlamda yürütülen araştırmalar, bu programların yapısı, içeriği ve etkililiği açısından önemli bilgiler sunmaktadır.

Çelik ve Memduhoğlu (2022), 2006 yılında uygulamaya konan İngilizce Öğretmenliği lisans programını hem öğretim elemanları hem de mezun öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Nitel bir durum çalışması kapsamında yapılan araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analiziyle incelenmiştir. Çalışma, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür dersleri arasında bir dengesizlik olduğunu ve programın teorik ağırlıklı yapısı nedeniyle uygulama fırsatlarının sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca fakülte-okul iş birliğinde süreklilik sağlanamaması önemli bir sorun olarak görülmüştür. Mezun öğretmenler de sınıf içi uygulamalara uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırmacılar, program çıktılarının öğretmen yeterlikleriyle daha sıkı ilişkilendirilmesi, uygulamaların erken yıllara yayılması ve paydaşların düzenli katılımıyla programın güncellenmesi gerektiğini önermektedir (Çelik & Memduhoğlu, 2022).

Benzer şekilde, Ranjbar, Khani ve Pirpour (2020) tarafından İran’da yapılan bir araştırmada, İngilizce öğretmen yetiştirme programının farklı paydaş grupları tarafından nasıl algılandığı incelenmiştir. Karma yöntemle yürütülen bu çalışmada ölçekler ve görüşmelerden yararlanılmış, bulguların tutarlılığı için üçgenleme yapılmıştır. Sonuçlar, programın teorik açıdan güçlü, pratik açıdan ise zayıf olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, özellikle ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi ve okul uygulamalarının süresi konusunda yetersizlikler belirtmişlerdir. Ayrıca ders sıralamalarında kopukluk ve uygulamaların üniversitelere göre değişiklik göstermesi, programın bütünlüğünü zedeleyen unsurlar arasında yer almıştır. Araştırma, okul temelli klinik deneyimlerin artırılması, performans temelli değerlendirme ölçütlerinin kullanılması ve üniversite-okul iş birliğinin mentorluk modelleriyle güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ranjbar et al., 2020).

Türkiye bağlamında yapılan bir başka çalışma, Öztürk ve Aydın (2019) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırma, İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemini bütüncül biçimde ele alarak, mevcut sorunları ve politika önerilerini tartışmayı amaçlamıştır. Kavramsal bir inceleme olarak tasarlanan çalışmada, mevzuat, öğretim programı belgeleri ve literatür analizi karşılaştırmalı olarak yapılmıştır. Bulgular, merkeziyetçi tasarımın baskın olduğunu, program geliştirme sürecinde paydaş katılımının oldukça sınırlı kaldığını ve eleştirel düşünme ile yaratıcılığı destekleyen öğrenme yaşantılarının yeterince yer almadığını göstermektedir. Ayrıca program içeriklerinin güncellenmesinde süreklilik eksikliği dikkat çekmektedir. Araştırmacılar, paydaş görüşlerinin daha etkin biçimde dikkate alınmasını, bağlama duyarlı ve esnek öğretim programlarının geliştirilmesini ve öğretmen adaylarının araştırmacı-uygulayıcı kimliklerini destekleyen atölye ve derslerin artırılmasını önermektedir (Öztürk & Aydın, 2019).

Endonezya’da Sulistiyo, Wiryotinoyo ve Wulan (2019) tarafından yapılan araştırma ise, programların aşırı kuramsal ağırlığa sahip olduğunu ve ders içeriklerinde tekrarların bulunduğunu ortaya koymuştur. Nitel vaka çalışması kapsamında öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde, uygulamalı derslerin saat ve kapsam açısından yetersiz kaldığı, kalabalık sınıfların etkileşimi sınırladığı ve teknoloji entegrasyonunun düzensiz olduğu belirtilmiştir. Bulgular, benzer içeriklerin konsolide edilmesi, uygulama derslerinin artırılması ve okul-üniversite köprüsünün güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca dijital pedagojilerin daha sistematik şekilde entegrasyonu önerilmiştir (Sulistiyo et al., 2019).

Çelik ve Kasap (2019) ise Türkiye’de 1998, 2006 ve 2018 programlarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Doküman analizi yöntemiyle yürütülen çalışmada, ders listeleri, krediler, öğrenme çıktıları ve uygulama bileşenleri karşılaştırılmıştır. Bulgular, reformların bazı ders yükü sorunlarını giderdiğini, ancak teori-pratik bağlantısının hâlâ güçlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Özellikle ölçme-değerlendirme ve klinik uygulama alanlarının programlarda kritik bir zayıflık olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar, programların daha tutarlı hâle getirilmesi, uygulama bileşenlerinin güçlendirilmesi ve performans temelli ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yaygınlaştırılmasını önermiştir (Çelik & Kasap, 2019).

Yaman (2018), 2006 ve 2018 programlarını karşılaştırarak ders yapıları ve ağırlıkları üzerindeki değişiklikleri incelemiştir. Doküman analizi yöntemiyle elde edilen bulgulara

göre, 2018 programında meslek bilgisi derslerinin kapsamı genişlemiş, alan bilgisi derslerinin ağırlığı azalmıştır. Seçmeli ders havuzu zenginleşse de uygulamalara verilen ağırlık sınırlı kalmıştır. Ayrıca seçmeli derslerin içerikleri ile programın genel çıktıları arasında tam bir uyum sağlanamamıştır. Araştırma, uygulama derslerinin erken yıllardan itibaren kademeli olarak verilmesi ve seçmeli derslerin program hedefleriyle daha uyumlu hâle getirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Yaman, 2018).

Uzun (2016), İngilizce öğretmen adaylarının lisans programına ilişkin memnuniyet düzeylerini ve programın etkililiğini incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmada anket ve görüşme verileri kullanılmıştır. Bulgular, genel memnuniyet düzeyinin orta seviyede olduğunu göstermiştir. Adaylar, öğretmenlik uygulaması derslerini en faydalı deneyim olarak değerlendirirken, bazı teorik derslerin katkı düzeyini düşük bulmuştur. Ölçme-değerlendirme ve sınıf yönetimi alanlarında ise pratik eksiklikler öne çıkmıştır. Araştırmacı, okul temelli uygulamaların artırılması, mikro-öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve ders içeriklerinin daha uygulanabilir hâle getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Uzun, 2016).

Yavuz ve Zehir Topkaya (2013), 2006 programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Nitel bir çalışma olarak yürütülen araştırmada, öğretim elemanlarından alınan yanıtlar tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, ders içeriklerinin sıralanışında ve bazı temel derslerin kaldırılmasında sorunlar bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, program geliştirme sürecinde öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine yeterince yer verilmemesi, önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Araştırma, derslerin daha sarmal bir yapıyla düzenlenmesi ve sürekli güncellenen bir program geliştirme sürecinin benimsenmesi gerektiğini önermektedir (Yavuz & Zehir Topkaya, 2013).

Nguyen (2013), Avustralya ve Vietnam'daki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmıştır. Karşılaştırmalı doküman analizi ve program geliştiricilerle yapılan görüşmeler sonucunda, bağlamsal farklılıkların program yapısını belirleyici olduğu bulunmuştur. Bulgular, tek tip bir program modelinin işlevsiz olduğunu, her ülkenin kendi gereksinimleri doğrultusunda yapılandırılmış programlara sahip olması gerektiğini göstermiştir. Staj biçimleri, derslerin yapısı ve teknoloji entegrasyonu bağlama göre farklılık göstermektedir. Araştırma, yerel bağlama duyarlı ve esnek program tasarımlarının geliştirilmesini önermektedir (Nguyen, 2013).

Hismanoğlu (2012), Türkiye’de İngilizce öğretmen adaylarının lisans programına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Anket temelli olarak yürütülen çalışmada, adayların programı genel olarak gereksinimlerini karşılayan bir yapı olarak gördükleri, ancak eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, derslerin öğrencilerin ilgisini çekme ve derse aktif katılımı sağlama konusunda sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini destekleyen etkinliklerin artırılmasını önermektedir (Hismanoğlu, 2012).

Son olarak, Huhn (2012) tarafından yürütülen uluslararası bir literatür incelemesi, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının etkililiğini belirleyen temel bileşenleri ortaya koymuştur. Araştırmada, geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemine dayalı programların iletişimsel yeterliliği geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkili programlarda ise kültürlerarası yetkinlik, eleştirel düşünme ve teknoloji entegrasyonu gibi çağdaş unsurların yer aldığı vurgulanmıştır. Araştırmacı, öğretim programında iletişimsel ve görev temelli yaklaşımlara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini önermektedir (Huhn, 2012).

Bu çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında hem Türkiye’de hem de uluslararası bağlamda ortak bir desen ortaya çıkmaktadır: programlar zaman içinde çeşitli yapısal revizyonlar geçirse de teori-pratik dengesinin kurulmasında ve program tutarlılığının sağlanmasında kalıcı güçlükler sürmektedir. Bulgular, alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür bileşenleri arasındaki dengesizlikler, uygulama fırsatlarının süre ve nitelik bakımından sınırlılığı, ölçme-değerlendirme ile sınıf yönetimi gibi pratik yeterliklerde eksikler ve paydaş katılımının (öğretim elemanı, aday, okul mentoru) program geliştirmeye yeterince yansımaması yönünde yoğunlaşmaktadır (Çelik ve Memduhoğlu, 2022; Ranjbar, Khani, ve Pirpour, 2020; Öztürk ve Aydın, 2019; Sulistiyo, Wiryotinoyo, ve Wulan, 2019; Çelik ve Kasap, 2019). Karşılaştırmalı ve doküman temelli çalışmalar, reformların ders yükü ve dağılımında iyileştirmeler getirdiğini; ancak klinik deneyimlerin erken ve kademeli biçimde yapılandırılması, performans temelli değerlendirme ve okul-üniversite iş birliğinin kurumsallaştırılması gibi alanlarda açıkların devam ettiğini göstermektedir (Yaman, 2018; Uzun, 2016; Yavuz ve Zehir Topkaya, 2013). Uluslararası literatür, tek tip modele dayanmayan, bağlama duyarlı esnek tasarımların, kültürlerarası yeterlik ve teknoloji entegrasyonunu içeren iletişimsel-görev temelli yaklaşımların etkililiğini vurgulamakta; bu yönlerin Türkiye bağlamındaki bulgularla örtüştüğünü göstermektedir (Nguyen, 2013;

Hismanoğlu, 2012; Huhn, 2012). Genel olarak, güçlü programların ortak paydası; açık çıktılarla hizalanmış içerik, sistematik ve uzunlamasına klinik uygulamalar ile paydaş katılımı sürekli iyileştirme döngüleridir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, evren ve örnekleme, katılımcıları veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi, etik ve araştırmacının rolü hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

İngilizce öğretmenliği lisans öğretim programının öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi amacını taşıyan bu araştırmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı karma desen, ilk olarak nicel verinin toplandığı ve analiz edildiği, ardından bu nicel bulguları daha derinlemesine anlamak için nitel veriye başvurulmuş iki aşamalı bir yaklaşımdır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu tasarım, özellikle beklenmedik veya güçlü nicel sonuçları açıklamak amacıyla nitel verilerin devreye alındığı çalışmalarda tercih edilir (Creswell , 2003) Bu araştırmada öğretmen adaylarına anket formu uygulanmış olup öğretim üyeleri ile de yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Hem nicel araştırma hem de nitel araştırma yapıp zengin bir veri seti elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu veriler eş zamanlı olarak toplanmış olup ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ayrı ayrı analiz edilen veriler bulgular kısmında ilişkilendirilmiştir.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı İngilizce Öğretmenliği 3. ve 4. Sınıfta okuyan İngilizce Öğretmenliği lisans programı öğrencileri ve öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu araştırmada çalışma grubu içerisine alınacak üniversitelerin belirlenmesi için ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede belirli bir grubu temsil eden bireyler seçilir (Yıldırım ve Erdem, 2018; Tutar ve Erdem, 2020). Bu örneklemede ölçüt önceden belirlenip araştırmacı tarafından hazırlanabilir (Tutar ve Erdem, 2020). Bu araştırmada 2022 yılı İngilizce Öğretmenliği KPSS atama puanları ölçüt olarak belirlenmiştir. Başarılı olan üniversiteler örnekleme dahil edilmiştir. Nitel ve nicel veriler için çalışma grupları ayrı başlıklarda açıklanmıştır.

3.2.1 Nicel boyut evren ve örnekleme

2022 yılı İngilizce Öğretmenliği KPSS atama puanları ile 9 üniversite belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme dayalı olarak belirlenen Boğaziçi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi

Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversiteleri olarak belirlenmiştir. Bu üniversitelerden ulaşılp anket uygulanabilen okul sayısı 4'tür. Bu üniversiteler Dokuz Eylül Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'dir. Belirlenen diğer 5 üniversitenin eğitim fakültesi dekanlıklarına ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu üniversitelerde araştırma yapılamamıştır. Ulaşılan okullardan katılan öğrenci sayıları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Üniversitelerden katılan öğrenci sayısı

Okullar	Katılımcı sayısı
Dokuz Eylül Üniversitesi	137
Çukurova Üniversitesi	77
Anadolu Üniversitesi	26
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	61
Toplam öğrenci sayısı	301

Tablo 4 incelendiğinde bu dört üniversiteden 301 öğrenciye ulaşılmıştır. Ulaşılan 301 öğrenciden 187'si kadın olup 114'ü erkektir. Öğrencilerin 285'inin yaş aralığı 21-23 iken 16 öğrencinin yaşı 24 ve üstüdür. Bu öğrencilere ilgili üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği bölüm başkanları yönlendirmesi ile ve görüşme yapılan öğretim elemanları sayesinde ulaşılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi için anket formları hazırlanıp kargo ile öğretim elemanlarına iletilmiştir. Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi için öğretim elemanları ile görüşülüp belirlenen ders saatlerinde araştırmacı tarafından anketler uygulanmıştır. Tüm bu süreçler öncesinde ilgili üniversitelerden araştırma izni alınmıştır.

3.2.2 Nitel boyut katılımcıları

Araştırmanın nitel bölümünde ise yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Çalışma grubu İngilizce Öğretmenliği lisans programı öğretim üyeleridir.

2022 yılı İngilizce Öğretmenliği KPSS atama puanları ile 9 üniversite belirlenmiştir. Bu üniversiteler Boğaziçi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi,

Çukurova Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'dir. Bu üniversitelerden İngilizce Öğretmenliği bölümünde ders veren öğretim elemanlarına e-posta ile ulaşılmıştır. Geri dönüş yapıp görüşmeye gönüllü katılmak isteyen öğretim elemanları ile tarih ve saat belirlenerek görüşme yapılmıştır. Bu üniversitelerden ulaşılp görüşme yapılabilen öğretim elemanı sayısı 6'dır. Bu üniversiteler Çukurova Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'dir. Bu okullardan katılan öğretim elemanı sayıları Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5. *Üniversitelerden katılan öğretim elemanı sayısı*

Okullar	Katılımcı sayısı
Çukurova Üniversitesi	2
Anadolu Üniversitesi	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2

Tablo 5 incelendiğinde üniversitelerden görüşme yapılan öğretim elemanı sayısının 6 olduğu görülebilir. Bu öğretim elemanlarının 5'i kadın 1'i erkektir. Çukurova Üniversitesi'nden görüşme yapılan öğretim elemanları ile Google Meet ve Zoom üzerinden görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nden görüşme yapılan öğretim elemanları ile yüz yüze görüşme yapıp ses kaydı alınmıştır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi uygulanmıştır. Anket geliştirme sürecinde ilk olarak araştırmacı ve danışman hoca tarafından 53 soruluk bir anket hazırlanmıştır. Sonrasında uzman görüşü alınarak sorular tekrardan gözden geçirilmiştir. Toplam 10 adet uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlar İngilizce Öğretmenliği Programı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı ve Ölçme-Değerlendirme Programında uzmanlığı profesör doktor, doçent doktor ve dr. öğretim üyesi düzeyinde uzmanlara maddelerin kapsamının uygunluğu, anlaşılabilirliği, yeterli olup olmadığı gibi noktalarda görüşlerini almak üzere gönderilmiştir. Uzman görüşlerine göre maddelerin anlaşılabilirliği ve açıklığı

açısından kimi düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerden sonra anketin son haline tez danışmanı ile birlikte karar verilmiştir. Toplam 57 soruluk bir anket oluşturulmuştur. İlk 3 soru öğretmen adaylarının cinsiyeti, yaşı ve öğrenim gördükleri üniversite ile ilgilidir. Bu sorulardan 52'si 5'li likert tipi anket şeklindedir. 2 soru ise açık uçlu anket olarak tasarlanmıştır. Bu sorular İngilizce öğretmenliği lisans programını amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ana öğeleri üzerinden incelemekte olup öğretmen adaylarının görüşlerini almaktadır. Anketin ilk kısmında programın amacı ile ilgili 17 adet ifade bulunmaktadır. İkinci kısmında ise programın içeriği ile alakalı 14 adet ifade yer almaktadır. Diğer kısımda ise programın öğrenme-öğretme süreci ile ilgili 13 ifade bulunmaktadır. Son kısımda ise programın ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili 8 adet ifade yer almaktadır. Katılımcılar kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden birini işaretleyecektir. Anketin sonunda ise 2 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular İngilizce öğretiminde genel olarak belirledikleri sorular ve görüşleri ile ilgilidir (EK-1).

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik öğretim elemanları ile yapılacak görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme için ilk olarak sekiz soru hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için Uzman Görüşü formu hazırlanmış ve İngilizce Öğretmenliği Programı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı ve Ölçme-Değerlendirme Programında uzmanlığı bulunan 10 adet uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler ile formlar tekrardan düzenlenip geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son haline tez danışmanı ile karar verilmiştir. Görüşme formu düzenlenirken soruların daha net ve açıklayıcı olmasına dikkat edilmiştir. Sonuç olarak 16 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu sorular programın amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutu, mesleki yeterlikler, programın güçlü ve zayıf yönleri ve öneriler ile ilgilidir (EK-2).

3.4 Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama süreci 2024-2025 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği lisans programında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden ve Çukurova Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde bulunan öğretim

elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Bu süreç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci 16.09.2024 tarihinden itibaren belirlenen üniversitelerden gelen araştırma izin belgesi ile başlamıştır (EK-3). İzin belgesi bulunan üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği bölüm başkanları ve öğretim elemanlarına ulaşılmıştır. Bu sürecin nasıl yürütüleceği konusunda bölüm başkanları ile görüşülmüştür. Eskişehir ilinde bulunan üniversitelerde öğretim elemanları ile yüz yüze görüşme sağlanmıştır. Bu görüşmeler öğretim elemanlarının okul içerisinde bulunan odalarında ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşülen öğretim elemanlarına görüşmeden önce onam formu imzalatılmıştır (EK-4). Diğer illerde bulunan öğretim elemanlarıyla Zoom ve Google Meet üzerinden görüşme yapılmıştır. Görüşme esnasında ses ve görüntü kaydı ve sesli onay alınmıştır. Görüşülen öğretim elemanları ve görüşme ile ilgili bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Görüşme gerçekleştirilen öğretim elemanlarının görüşme bilgileri*

Katılımcı	Tarih	Yer	Süre
ÖE1	27.11.24	Eskişehir Osmangazi Üni.	23.34
ÖE2	09.12.24	Eskişehir Osmangazi Üni.	19.23
ÖE3	13.12.24	Anadolu Üni	17.15
ÖE4	16.12.24	Anadolu Üni	25.11
ÖE5	05.02.25	Zoom	23.49
ÖE6	20.02.25	Google Meet	24.49

Anket uygulamasında ise İngilizce Öğretmenliği bölümünde ders veren öğretim elemanları ile iletişime geçilmiştir. Eskişehir'de olan üniversitelerde öğretim elemanları ile belirlenen ders saati içerisinde uygulama yapılmıştır. Eskişehir dışında olan üniversiteler için öğretim elemanları ile iletişime geçilip kargo yoluyla anket ulaştırılmıştır. Öğretim elemanları anketleri uyguladıktan sonra tekrardan araştırmacıya göndermiştir. Anket uygulanan öğrencilere ise anketin en sonunda yer alan onam formu imzalatılmıştır (EK-5).

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada, açıklayıcı karma desen kapsamında nicel ve nitel verilerin analizleri birlikte ele alınmıştır. İlk aşamada öğretmen adaylarından toplanan nicel veriler betimsel istatistik teknikleriyle analiz edilmiş, ardından elde edilen bu nicel sonuçları derinlemesine açıklamak amacıyla nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Nicel bulguların analizinden sonra nitel bulguların devreye sokulması, ardışık açıklayıcı desene uygun bir yaklaşımdır; bu tasarımda nitel veriler, nicel bulguların ardındaki anlamı ortaya koymak üzere toplanır ve incelenir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Nitekim bu çalışmada da nicel verilerin analizinden sonra elde edilen sonuçları açıklamak amacıyla ilgili nitel veriler derlenip analiz edilmiştir. Böylelikle, iki farklı veri türünden elde edilen bulgular bütüncül bir yaklaşımla bütünleştirilmiş ve araştırma sorularına daha kapsamlı yanıtlar sağlanmıştır (Patton, 2018).

Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmen adaylarından anket yoluyla elde edilen veriler Jamovi istatistik programı kullanılarak betimsel istatistiklere tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde frekans dağılımları, yüzdelikleri, aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (Altinkurt ve Yılmaz, 2013). Bu temel istatistik tekniklerinin seçilmesindeki amaç, katılımcıların yanıtlarına ilişkin genel eğilimleri, merkezi eğilim ölçülerini ve varyasyonu ortaya koyarak veriyi özetlemektir. Betimsel istatistikler, araştırma grubunun özelliklerini ve eğilimlerini yalın bir biçimde göstermeye olanak tanıdığı için tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2019). Elde edilen bu nicel bulgular tablo ve grafikler halinde sunularak yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretim elemanlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmen adaylarının açık uçlu soru yanıtlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Tüm nitel veriler öncelikle yazılı dokümanlar haline getirilmiş, ardından içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, nitel araştırmalarda ham veriyi anlamlandırmak ve verilerdeki temel tutarlılıkları ile anlamları ortaya çıkarmak için kullanılan sistematik bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem sayesinde, katılımcıların ifadelerinde sıkça tekrar eden kavramlar ve olgular tespit edilerek, araştırma problemini açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmıştır (Patton, 2018).

İçerik analizi, alanyazında önerilen adımlara uygun biçimde yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre:

1. Veriler defalarca okunmuş ve ön kodlamalar yapılmıştır.
2. Anlamlı birimler kodlanarak gruplandırılmış ve benzer kodlar altında temalar oluşturulmuştur.
3. Kod ve temalar tekrar gözden geçirilmiş, veriler bu temalara göre yeniden düzenlenmiştir.
4. Her tema altında katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiş, yorumlamada öznel değerlendirmelerden kaçınılmıştır.

Analiz süreci manuel olarak araştırmacı tarafından yürütülmüş, kodlama ve tema oluşturma aşamalarında tutarlılığın sağlanması için titizlikle çalışılmıştır. Gerekğinde uzman görüşüne başvurulmuş ve güvenilirlik artırılmıştır.

Açıklayıcı karma desenin gereği olarak, nicel ve nitel analizlerden elde edilen bulgular araştırmanın yorumlama aşamasında entegrasyon yoluyla bir araya getirilmiştir. Nicel analiz sonuçları, nitel aşamada hangi konuların derinlemesine inceleneceğine ışık tutmuştur. Nitel veriler ise, nicel bulgularda gözlemlenen eğilimlerin ardındaki nedenleri açıklamıştır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Böylelikle, öğretmen adaylarının anket sonuçlarından çıkan genel desenler ile öğretim elemanlarının görüşlerinden ve açık uçlu yanıtlardan elde edilen temalar karşılaştırmalı biçimde ele alınmıştır. Sonuç olarak, araştırma probleminin anlaşılmasında sayısal verilerin geniş ölçekli geçerliliği ile sözel verilerin derinlemesine içgörüsü bir araya getirilmiş ve bütüncül bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur (Patton, 2018).

Bu araştırmanın nicel ve nitel boyutunun güvenilirliği için yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmada kullanılan "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi" ve bu ankete ait dört alt boyuta ilişkin iç tutarlılık düzeyleri Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir.

Tablo 7. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anket ve Anketin Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri

Anket ve Alt Boyutları	Cronbach's Alpha	N (Sayı)
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi	0,965	52
Programın Amaç Boyutu	0,895	17
Programın İçerik Boyutu	0,914	14
Programın Öğrenme- Öğretme Süreci Boyutu	0,893	13
Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutu	0,908	8

Tablo 7’de görüldüğü üzere, anketin geneline ait Cronbach’s Alpha değeri 0.965 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin tamamının çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2022). Ölçek alt boyutlarına ilişkin Cronbach’s Alpha değerleri ise 0.893 ile 0.914 arasında değişmektedir. Bu durum, her bir alt boyutun da yüksek derecede güvenilir olduğunu ve maddeler arasında anlamlı bir tutarlılık bulunduğunu göstermektedir.

Özellikle;

- Amaç Boyutu ($\alpha = 0.895$)
- İçerik Boyutu ($\alpha = 0.914$)
- Öğrenme–Öğretme Süreci Boyutu ($\alpha = 0.893$)
- Ölçme–Değerlendirme Boyutu ($\alpha = 0.908$)

hepsi .80’in üzerinde yer almakta olup, araştırma kapsamında elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir analizler için uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik verilerin inandırıcılığının, aktarılabilirliğinin, tutarlık ve doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla uzman görüş birliği, katılımcı teyidi, ölçüt örnekleme ve ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış görüşmeler için Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda uzman görüş birliği Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Hesaplamalar

sonucunda ğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin güvenirliği %92 bulunmuştur. Ayrıca, katılımcıların belirlenmesinde temel alınan ölçütler açıkça ifade edilmiş ve araştırmanın bulguları doğrudan alıntılarla desteklenerek derinlemesine betimlenmiştir.

3.6 Araştırmada Etik

Etik ilkeler, araştırmaların ihtiyaa uygun, gerçekçi ve etkili bir biçimde tasarlanmasını; katılımcıların haklarını ve bütünlüklerini gözeterek yürütülmesini, sonuçlarının drştlk ilkesine bağlı kalınarak yayımlanmasını sağlayarak, insan odaklı bilimsel çalışmaların etik açıdan meşru kabul edilmesine katkı sağlamaktadır (Ersoy, 2015). Bu araştırma da bu çerçevede hazırlanmıştır. Bu araştırmanın araştırma etiğini yansıtabilmesi için uygulanan aşamalar aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırmacının bağlı olduğu üniversiteden etik kurul izni (EK-6) alınmıştır.
- Araştırmacının araştırma yapıp veri toplayacağı üniversitelerden araştırma izni belgeleri (EK-3, EK-7, EK-8, EK-9) alınmıştır.
- Araştırmada ğrencilere uygulanan anket formu için öğrencilerden onam formu alınmıştır.
- Araştırmada ğretim elemanları ile yapılan görüşmeler için ğretim elemanlarından onam formu alınmıştır.
- Araştırmada katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur.
- Veri toplama sürecinde gerekli malzemeler (anket formu ve onam formu için çıktılar) araştırmacı tarafından temin edilmiştir.
- Veri toplama sürecinde uygulanan anketler dersin akışını aksatmayacak şekilde yrtlmştir.
- Veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler ğretim elemanlarının zaman çizelgeleri gz önünde bulundurulularak yapılmıştır.
- Araştırma sonucunda elde edilen verilen sadece bu araştırma kapsamında kullanılmıştır.

Bu araştırmada araştırmacının rolü ve deneyimi ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Bu çalışmanın araştırmacısı, İngilizce ğretmenliği lisans programından mezun olduktan sonra, aktif olarak özel bir eğitim kurumunda İngilizce ğretmeni olarak görev yapmaktadır. Mesleğinin ilk yıllarından itibaren ğretmen yetiştirme süreçlerine ve

öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilgi duyan araştırmacı, bu bağlamda lisansüstü eğitim sürecine başlamış ve öğretmen yetiştirme programlarının niteliği üzerine çeşitli akademik okumalar ve incelemeler gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı hem meslektaş hem de öğretmen adayı yetiştiren akademisyenlerle iletişim kurma, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerini gözlemleme ve onların karşılaştığı güçlükleri doğrudan deneyimleme fırsatı bulmuştur. Özellikle kendi eğitim sürecinde ve meslek hayatında edindiği tecrübeler, bu araştırmanın konusunun belirlenmesinde ve araştırma sürecinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Araştırmacı, bir öğretmen olarak sahada edindiği deneyimlerin ve öğretmen adaylarının gereksinimlerine dair gözlemlerinin, araştırmanın daha nitelikli ve gerçekçi verilere dayanmasını sağlayacağı düşüncesiyle bu çalışmayı yürütmeye karar vermiştir.

Veri toplama sürecinde araştırmacı, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri adına güven ortamı oluşturmayı ve tarafsız bir şekilde veri toplamayı ilke edinmiştir. Katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve etik kurallar doğrultusunda hareket edilmiştir. Araştırmacı, sürecin hiçbir aşamasında kişisel görüş ve deneyimlerini araştırmanın sonuçlarına yansıtmamış, elde edilen verileri katılımcıların ifadeleri doğrultusunda analiz edip yorumlamıştır.

Araştırmacının İngilizce öğretmenliği alanındaki mesleki deneyimi ve öğretmen yetiştirme programlarına duyduğu akademik ilgi, bu araştırmanın yürütülmesinde önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur. Saha deneyimiyle akademik bilgiyi bir araya getirme fırsatı sunan bu çalışma, araştırmacının hem mesleki gelişimine hem de öğretmen yetiştirme süreçlerine katkıda bulunma isteğini destekleyen bir nitelik taşımaktadır.

4. BULGULAR

Bu bölümde İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine ait bulgular verilmiştir.

4.1 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Bulgular

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenliği lisans öğretim programının öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesidir. Bu kapsamda yanıtı aranan ilk soru İngilizce öğretmenliği lisans öğretim programına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin ne olduğudur. Bu kapsamda uygulanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi'ne verilen yanıtlara yönelik elde edilen bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Öğeleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Boyut	Aritmetik Ortalama	Standart sapma
	$\bar{x}$	SS
Amaç	3.59	1.01
İçerik	3.31	1.04
Öğrenme-Öğretme Süreci	3.36	1.04
Ölçme-Değerlendirme	3.05	1.06
Genel	3.32	1.03

Tablo 8 incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına yönelik olarak öğretmen adayları en yüksek ortalamayı amaç boyutuna yönelik 3.59 olarak elde etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde en düşük ortalamaya ölçme-değerlendirme boyutunda sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının anketin geneline yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.32 olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının sırasıyla amaç, öğrenme- öğretme süreci, içerik boyutuna yönelik daha olumlu görüşe sahipken ölçme-değerlendirme boyutunda daha düşük olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketinin amaç boyutunda bulunan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde elde edilen frekans değerleri ve yüzdelere Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Amaç Boyutuna Yönelik Görüşleri

Soru	Kesinlikle								Kesinlikle	
	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılıyorum		Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İngilizce Öğretmenliği Programının belirlenen felsefesine uygun kazanımları elde ettiğime inanıyorum.	9	3.0	36	12.0	61	20.3	171	56.8	24	8.0
İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının /kazanımlarının öğretmen adayı olarak (iyi bir öğretmen olmak, öğretmen yeterliklerini elde etmek vb.) gereksinimlerimi karşıladığını düşünüyorum.	5	1.7	42	14.0	58	19.3	159	52.8	37	12.3
İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının/kazanımlarının bilişsel gelişimime uygundur.	1	0.3	19	6.3	48	15.9	186	61.8	47	15.6
İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının/kazanımlarının duyuşsal gelişimime uygundur.	1	0,3	31	10.3	55	18.3	167	55.5	47	15.6
İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının/kazanımlarının psikomotor gelişimime uygundur.	6	2.0	37	12.3	58	19.3	150	49.8	50	16.6
İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce temel becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kazandırdığını düşünüyorum.	12	4.0	37	12.3	46	15.3	138	45.8	68	22.6

İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce yazma becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.	11	3.7	42	14.0	54	17.9	126	41.9	68	22.6
İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce dinleme becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğine inanıyorum.	14	4.7	52	17.3	52	17.3	123	40.9	60	19.9
İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce okuma becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.	9	3.0	42	14.0	36	12.0	136	45.3	77	25.7
İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce konuşma becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.	13	4.3	44	14.6	55	18.3	115	38.2	74	24.6
İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce gramer bilgisi öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.	37	12.3	69	22.9	60	19.9	83	27.6	52	17.3
İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce telaffuz öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.	13	4.3	35	11.7	48	16.0	131	43.7	73	24.3
İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce kelime bilgisi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.	12	4.0	33	11.0	53	17.7	142	47.3	60	20.0
İngilizce Öğretmenliği programının üst düzey düşünme becerilerimi (eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı) kazandırdığına inanıyorum.	17	5.7	47	15.7	63	21.0	119	39.7	54	18.0
İngilizce Öğretmenliği programının çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik bilgi ve becerileri kazandırdığına inanıyorum.	9	3.0	16	5.3	27	9.0	143	47.5	106	35.2
İngilizce Öğretmenliği programının hedeflerinin ölçülebilir niteliktedir.	7	2.3	27	9.0	103	34.3	141	47.0	22	7.3
İngilizce Öğretmenliği programının kapsayıcılığı	20	6.7	82	27.4	97	32.4	80	26.8	20	6.7

Tablo 9 incelendiğinde İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun ilk sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği Programının belirlenen felsefesine uygun kazanımları elde ettiğime inanıyorum*” maddesine yönelik olarak en yüksek oranda katılıyorum (%56,8), en düşük oranda ise kesinlikle katılmıyorum (%3,0) biçiminde görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların genel eğiliminin olumlu yönde olduğu, yanıtların aritmetik ortalama puanı $3,55 \pm 0,91$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun ikinci sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının /kazanımlarının öğretmen adayı olarak (iyi bir öğretmen olmak, öğretmen yeterliklerini elde etmek vb.) gereksinimlerimi karşıladığını düşünüyorum.*” maddesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda katılıyorum (%52,8), en düşük oranda ise kesinlikle katılmıyorum (%1,7) yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ifadeye yönelik olumlu katılım göstermiş olup bu madde de aritmetik ortalama puanı $3,60 \pm 0,93$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun üçüncü sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının/kazanımlarının bilişsel gelişime uygundur.*” maddesine verilen yanıtların dağılımına bakıldığında, en yüksek oranda katılıyorum (%61,8), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%0,3) seçeneğinin işaretlendiği görülmektedir. Bu maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalama puanının $3,86 \pm 0,76$ ile oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun dördüncü sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının/kazanımlarının duyuşsal gelişime uygundur.*” maddesinde katılımcıların en çok katılıyorum (%55,5) seçeneğini tercih ettiği, en az ise kesinlikle katılmıyorum (%0,3) yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu maddeye yönelik aritmetik ortalama puanı $3,76 \pm 0,85$ olarak hesaplanmıştır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun beşinci sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının/kazanımlarının*

psiko-motor gelişimime uygundur.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde, en yüksek oranda katılıyorum (%49,8), en düşük oranda ise kesinlikle katılmıyorum (%2,0) ifadesi işaretlenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalama puanı $3,67 \pm 0,96$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun altıncı sırasında yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce temel becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kazandırdığını düşünüyorum.”* maddesine ilişkin en çok tercih edilen seçenek katılıyorum (%45,8), en az ise kesinlikle katılmıyorum (%4,0) olmuştur. Bu maddenin aritmetik ortalama puanının $3,71 \pm 1,07$ ile olumlu yönde olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun yedinci sırasında yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce yazma becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.”* maddesine katılımcıların en yüksek oranda katılıyorum (%41,9), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%3,7) yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Yanıtların aritmetik ortalama puanı $3,66 \pm 1,09$ olarak hesaplanmıştır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun sekizinci sırasında yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce dinleme becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğine inanıyorum.”* maddesine katılımcıların %40,9’u katılıyorum, %4,7’si ise kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,54 \pm 1,13$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun dokuzuncu sırasında yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce okuma becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.”* maddesine katılımcıların %40,9’u katılıyorum, %4,7’si ise kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,54 \pm 1,13$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun onuncu sırasında yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce konuşma becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.”* maddesine katılımcıların %40,9’u

katılıyorum, %4,7'si ise kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,54 \pm 1,13$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun onbirinci sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce gramer bilgisi öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.*” maddesine verilen yanıtların dağılımında en yüksek oran katılıyorum (%27,6), en düşük oran ise kesinlikle katılıyorum (%17,3) olarak belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,15 \pm 1,29$ ile daha düşük bir onay düzeyini gösterdiği söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun onikinci sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce telaffuz öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.*” maddesine katılımcıların en çok katılıyorum (%43,7), en az kesinlikle katılmıyorum (%4,3) yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,72 \pm 1,09$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun onüçüncü sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce kelime bilgisi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.*” maddesine verilen yanıtların en yüksek oranı katılıyorum (%47,3), en düşük oranı kesinlikle katılmıyorum (%4,0) olarak belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı ise $3,68 \pm 1,04$ 'tür.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun ondördüncü sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının üst düzey düşünme becerilerimi (eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı) kazandırdığına inanıyorum.*” maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%39,7), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%5,7) yanıtının verildiği görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,49 \pm 1,07$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun onbeşinci sırasında yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik bilgi ve becerileri kazandırdığına inanıyorum.*” maddesine katılımcıların %47,5'i katılıyorum, %35,2'si kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $4,07 \pm 0,96$ olarak hesaplanmıştır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun onaltıncı sırasında yer alan “İngilizce Öğretmenliği programının hedeflerinin ölçülebilir niteliktedir.” maddesine verilen yanıtlarda en yüksek oran katılıyorum (%47,0), en düşük oran ise kesinlikle katılmıyorum (%2,3) olarak belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,48 \pm 0,84$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının amaç boyutunun onyedinci sırasında yer alan “İngilizce Öğretmenliği programının kapsayıcılığı her bir birey için (göçmenler, engelli bireyler vb.) yeterlidir.” maddesinde en fazla işaretlenen seçenek katılıyorum (%26,8) olurken, kesinlikle katılıyorum en az tercih edilen seçenek olmuştur (%6,7). Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,99 \pm 1,04$ olarak hesaplanmıştır. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama puanının en düşük puanlardan birisi olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretim programının amaç boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde programın çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik bilgi ve becerileri kazandırdığına yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları, buna karşılık programın kapsayıcılığının her bir birey için (göçmenler, engelli bireyler vb.) yeterli olduğu konusunda daha düşük düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketinin içerik boyutunda bulunan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde elde edilen frekans değerleri ve yüzdelere Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının İçerik Boyutuna Yönelik Görüşleri

Soru	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin programın amaçlarıyla	17	5.7	52	17.4	76	25.5	126	42.3	27	9.1

tutarlı düşünüyorum.	olduğunu										
İngilizce programının güncel düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriğinin olduğunu	44	14.7	71	23.7	80	26.7	84	28.0	21	7.0
İngilizce programının öğrenci karşılığını düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriğinin gereksinimlerini	32	10.7	71	23.7	92	30.7	95	31.7	10	3.3
İngilizce programının öğrenci karşılığını düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriğinin gereksinimlerini	43	14.3	107	35.5	76	25.2	64	21.3	11	3.7
İngilizce programının öğretmenlik hazırladığını düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriği beni mesleğine	21	7.0	29	9.6	63	20.9	141	46.8	47	15.6
İngilizce programının öğretmenlik gerekliliklerini karşılığını düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriği mesleğinin gerekliliklerini	13	4.3	44	14.6	83	27.6	128	42.5	33	11.0
İngilizce programının dilinin gramer bilgisi ile ilgili yeteri kadar ders sağladığını düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriği İngiliz dilinin gramer bilgisi ile ilgili yeteri kadar ders sağladığını düşünüyorum.	49	16.3	85	28.3	75	25.0	77	25.7	14	4.7
İngilizce programının İngilizce becerilerini düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriğinin konuşma geliştirdiğini	18	6.0	42	14.0	56	18.7	135	45.0	49	16.3
İngilizce programının öğretmenlik yönelik meslek bilgi ve becerilerini düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriğinin mesleğine yönelik meslek bilgi ve becerilerini artırdığını	6	2.0	32	10.6	47	15.6	159	52.8	57	18.9
İngilizce programının öğretmenlik yönelik genel kültür bilgi ve becerilerini artırdığını düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriğinin mesleğine yönelik genel kültür bilgi ve becerilerini artırdığını	9	3.0	42	14.0	64	21.3	148	49.2	38	12.6
İngilizce programının öğretmenlik yönelik alan becerilerini düşünüyorum.	Öğretmenliği içeriğinin mesleğine yönelik alan bilgi ve becerilerini artırdığını	3	1.0	20	6.6	61	20.3	169	56.1	48	15.9

İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmen yeterliklerini karşılamaktadır.	13	4.3	63	20.9	74	24.6	125	41.5	26	8.6
İngilizce Öğretmenliği programı kapsamında ettiğimiz öğretmenlik uygulamaları derslerinin uygulamasına yönelik yeterliklerimi artırdığını düşünüyorum.	19	6.3	32	10.7	57	19.0	141	47.0	51	17.0
İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum geliştirmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.	20	6.6	36	12.0	63	20.9	139	46.2	43	14.3

Tablo 10 incelendiğinde İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan onsekizinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin programın amaçlarıyla tutarlı olduğunu düşünüyorum.*” maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%42,3), en düşük oranda ise kesinlikle katılmıyorum (%5,7) yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,32 \pm 1,05$ olarak hesaplanmıştır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan ondokuzuncu sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin güncel olduğunu düşünüyorum.*” maddesinde en yüksek oran katılıyorum (%28,0), en düşük oran ise kesinlikle katılıyorum (%7,0) şeklindedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,89 \pm 1,17$ ’dir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirminci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin öğrenci gereksinimlerini karşıladığını düşünüyorum.*” maddesine en fazla katılıyorum (%31,7), en az kesinlikle katılıyorum (%3,3) yanıtı verildiği görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,93 \pm 1,05$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirminci birinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını dikkate aldığına inanıyorum.*” maddesinde en yüksek

oran katılıyorum (%25,2), en düşük oran kesinlikle katılıyorum (%3,7) olarak belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,64 \pm 1,08$ 'dir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirmi ikinci sırada yer alan "*İngilizce Öğretmenliği programının içeriği beni öğretmenlik mesleğine hazırladığını düşünüyorum.*" maddesinde en yüksek oranda katılıyorum (%46,8), en düşük oranda ise kesinlikle katılmıyorum (%7,0) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,54 \pm 1,08$ 'dir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirmi üçüncü sırada yer alan "*İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğinin gerektirdiklerini karşıladığını düşünüyorum.*" maddesine en fazla katılıyorum (%42,5), en az kesinlikle katılmıyorum (%4,3) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,41 \pm 1,03$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirmi dördüncü sırada yer alan "*İngilizce Öğretmenliği programının içeriği İngiliz dilinin gramer bilgisi ile ilgili yeterli kadar ders sağladığını düşünüyorum.*" maddesinde en yüksek oran katılıyorum (%25,7), en düşük oran kesinlikle katılıyorum (%4,7) olarak belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,74 \pm 1,15$ 'tir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirmi beşinci sırada yer alan "*İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.*" maddesinde en çok katılıyorum (%45,0), en az kesinlikle katılmıyorum (%6,0) yanıtı verilmiş olup bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,52 \pm 1,10$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirmi altıncı sırada yer alan "*İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğine yönelik meslek bilgi ve becerilerimi artırdığını düşünüyorum.*" maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%52,8), en düşük oranda katılmıyorum (%10,6) yanıtının verildiği görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,76 \pm 0,94$ 'tür.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirmi yedinci sırada yer alan "*İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğine yönelik genel kültür bilgi ve becerilerimi artırdığını düşünüyorum.*"

maddesinde en fazla katılıyorum (%49,2), en az kesinlikle katılmıyorum (%3,0) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,54 \pm 0,98$ olarak hesaplanmıştır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirmi sekizinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğine yönelik alan bilgi ve becerilerimi artırdığını düşünüyorum.*” maddesine en çok katılıyorum (%56,1), en az kesinlikle katılmıyorum (%1,0) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,79 \pm 0,82$ olarak bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan yirmi dokuzuncu sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik yeterliklerimi karşılamaktadır.*” maddesinde en yüksek oran katılıyorum (%41,5), en düşük oran kesinlikle katılmıyorum (%4,3) olarak belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,29 \pm 1,06$ ’dır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan otuzuncu sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programı kapsamında devam ettiğimiz öğretmenlik uygulama derslerinin uygulama sürecine yönelik yeterliklerimi artırdığını düşünüyorum.*” maddesine en çok katılıyorum (%47,0), en az kesinlikle katılmıyorum (%6,3) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,58 \pm 1,09$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının içerik boyutunda olan otuz birinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum geliştirmeme yardımcı olmuştur.*” maddesinde en çok katılıyorum (%46,2), en az kesinlikle katılmıyorum (%6,6) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,50 \pm 1,09$ olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretim programının içerik boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğine yönelik alan bilgi ve becerilerini artırdığına yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları, buna karşılık İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını dikkate alması konusunda daha düşük düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketinin öğrenme-öğretme süreci boyutunda bulunan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde elde edilen frekans değerleri ve yüzdelere Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yönelik Görüşleri

Soru	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde verilen derslerdeki öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine uygun olduğuna inanıyorum.	6	2.0	32	10.6	48	15.9	166	55.1	49	16.3
İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak öğrencilerin gereksinimlerini karşıladığını düşünüyorum.	8	2.7	54	17.9	76	25.2	135	44.9	28	9.3
İngilizce Öğretmenliği programı içerisindeki derslerde izlenen öğrenme-öğretme etkinlikleri süre, geçerlilik, gerçekleştirilebilirlik açısından uygundur.	18	6.0	54	17.9	70	23.3	134	44.5	25	8.3
İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde verilen öğrenme-öğretme etkinlikleri (çocuklara yabancı dil öğretimi, yetişkinlere yabancı dil öğretimi) gerçek yaşama uygulanabilirlik konusunda yeterlidir.	23	7.6	57	18.9	69	22.9	121	40.2	31	10.3
İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde dersler öğrenme-öğretme ilkelerine uygun olduğunu düşünüyorum.	7	2.3	26	8.6	67	22.3	173	57.5	28	9.3
İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde farklı	7	2.3	40	13.3	56	18.6	143	47.5	55	18.3

öğretim stratejilerine yer verildiğine inanıyorum.											
İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde verilen derslerde kullanılan öğretim stratejilerinin güncel hayat ile uyumlu olduğunu düşünüyorum.	25	8.3	53	17.6	89	29.6	105	34.9	29	9.6	
İngilizce Öğretmenliği programı içerisindeki derslerin alana yönelik materyal ve etkinlik hazırlama konusunda bilgi, beceri ve duyuşsal özellikler kazandırdığını düşünüyorum.	3	1.0	34	11.3	53	17.6	162	53.8	49	16.3	
İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde materyal hazırlama ile ilgili verilen bilgi, beceri ve özelliklerin ülkemizin her yerinde kullanılabilir ve uyarlanabilir olduğuna inanıyorum.	53	17.6	88	29.2	61	20.3	69	22.9	30	10.0	
İngilizce Öğretmenliği programında öğrenme stillerine uygun farklı öğrenme ortamlarının yaratıldığını düşünüyorum.	41	13.6	79	26.2	75	24.9	86	28.6	20	6.6	
İngilizce Öğretmenliği programında farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanıldığını düşünüyorum.	18	6.0	43	14.3	56	18.6	147	48.8	37	12.3	
İngilizce Öğretmenliği programının dijital yetkinliklerimi artırdığına inanıyorum.	43	14.3	73	24.3	59	19.6	96	31.9	30	10.0	
İngilizce Öğretmenliği programında mikro öğretim etkinliklerine yer verildiğini düşünüyorum.	9	3.0	30	10.0	66	21.9	142	47.2	54	17.9	

Tablo 11’de görüldüğü gibi İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan otuz ikinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde verilen derslerdeki öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine uygun olduğuna inanıyorum.*” maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%55,1), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%2,0) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,73 \pm 0,93$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan otuz üçüncü sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak öğrencilerin gereksinimlerini karşıladığını düşünüyorum.”* maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%44,9), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%2,7) yanıtının verildiği belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,04 \pm 0,97$ 'dür.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan otuz dördüncü sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programı içerisindeki derslerde izlenen öğrenme-öğretme etkinlikleri süre, geçerlik, gerçekleştirilebilirlik açısından uygundur.”* maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%44,5), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%6,0) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,13 \pm 1,05$ 'tir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan otuz beşinci sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde verilen öğrenme-öğretme etkinlikleri (çocuklara yabancı dil öğretimi, yetişkinlere yabancı dil öğretimi) gerçek yaşama uygulanabilirlik konusunda yeterlidir.”* maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%40,2), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%7,6) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,27 \pm 1,11$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan otuz altıncı sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde dersler öğrenme-öğretme ilkelerine uygun olduğunu düşünüyorum.”* maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%57,5), en düşük oranda katılmıyorum (%2,6) yanıtı verilmiştir. Bu maddelerin aritmetik ortalama puanı $3,63 \pm 0,86$ 'dır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan otuz yedinci sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde farklı öğretim stratejilerine yer verildiğine inanıyorum.”* maddesine en çok katılıyorum (%47,5), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%2,3) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,66 \pm 1,00$ 'dır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan otuz sekizinci sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde verilen derslerde kullanılan öğretim stratejilerinin güncel hayat ile uyumlu olduğunu*

düşünüyorum.” maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%34,9), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%8,3) yanıtının verildiği belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,20 \pm 1,10$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan otuz dokuzuncu sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programı içerisindeki derslerin alana yönelik materyal ve etkinlik hazırlama konusunda bilgi, beceri ve duyuşsal özellikler kazandırdığını düşünüyorum.”* maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%53,8), en düşük oranda katılmıyorum (%11,3) yanıtının verildiği belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,73 \pm 0,90$ ’dır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan kırkinci sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde materyal hazırlama ile ilgili verilen bilgi, beceri ve özelliklerin ülkemizin her yerinde kullanılabilir ve uyarlanabilir olduğuna inanıyorum.”* maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%22,9), en düşük oranda kesinlikle katılıyorum (%10,0) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,78 \pm 1,26$ ’dır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan kırk birinci sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programında öğrenme stillerine uygun farklı öğrenme ortamlarının yaratıldığını düşünüyorum.”* maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%28,6), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%13,6) yanıtının verildiği belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,88 \pm 1,16$ ’dır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan kırk ikinci sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programında farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanıldığını düşünüyorum.”* maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%48,8), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%6,0) yanıtının verildiği görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,47 \pm 1,07$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan kırk üçüncü sırada yer alan *“İngilizce Öğretmenliği programının dijital yetkinliklerimi artırdığına inanıyorum.”* maddesine en çok katılıyorum (%31,9), en az kesinlikle katılmıyorum (%14,3) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,99 \pm 1,24$ ’tür.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda olan kırk dördüncü sırada yer alan “İngilizce Öğretmenliği programında mikro öğretim etkinliklerine yer verildiğini düşünüyorum.” maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%47,2), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%3,0) yanıtının verildiği belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,67 \pm 0,98$ olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretim programının öğrenme- öğretim süreci boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği programının içerisinde verilen derslerdeki öğrenme-öğretim etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine uygun olması ve alana yönelik materyal ve etkinlik hazırlama konusunda bilgi, beceri ve duyuşsal özellikler kazandırmasına yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları, buna karşılık İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde materyal hazırlama ile ilgili verilen bilgi, beceri ve özelliklerin ülkemizin her yerinde kullanılabilir ve uyarlanabilir olması konusunda daha düşük düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketinin ölçme-değerlendirme boyutunda bulunan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde elde edilen frekans değerleri ve yüzdelere Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri

Soru	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İngilizce Öğretmenliği programında süreç değerlendirmelerinin yeterli olduğuna inanıyorum.	22	7.3	72	23.9	96	31.9	96	31.9	15	5.0
İngilizce Öğretmenliği programında bilişsel özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldığını düşünüyorum.	18	6.0	63	20.9	85	28.2	116	38.5	19	6.3

İngilizce Öğretmenliği programında duyuşsal özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldığını düşünüyorum.	29	9.6	77	25.6	83	27.6	97	32.2	15	5.0
İngilizce Öğretmenliği programında psikomotor özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldığını düşünüyorum.	33	11.0	76	25.2	81	26.9	91	30.2	20	6.6
İngilizce Öğretmenliği programının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alındığını düşünüyorum.	61	20.3	105	34.9	66	2.9	58	19.3	11	7.3
İngilizce Öğretmenliği programının öğretmenlik mesleğine dair güncel ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi ve beceri kazandırdığına inanıyorum.	21	7.0	56	18.6	74	24.6	131	43.5	19	6.3
İngilizce Öğretmenliği programının değerlendirme süreçlerinin programın amaç ve kazanımlarına uygun olarak gerçekleştirildiğini düşünüyorum.	19	6.3	48	15.9	81	26.9	126	41.9	27	9.0
İngilizce Öğretmenliği programı sürecinde kullanılan farklı ölçme değerlendirme araçları ile bilgi, beceri ve tutumlarımızın değerlendirildiğini düşünüyorum.	20	6.7	51	17.1	91	30.4	123	41.4	14	4.7

Tablo 12 incelendiğinde İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme- değerlendirme boyutunda kırk beşinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programında süreç değerlendirmelerinin yeterli olduğuna inanıyorum.*” maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%31,9), en düşük oranda kesinlikle katılıyorum (%5,0) yanıtını verdikleri belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,03 \pm 1,03$ ’tür.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme- değerlendirme boyutunda kırk altıncı sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programında bilişsel özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldığını düşünüyorum.*” maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%38,5), en düşük oranda kesinlikle

katılmıyorum (%6,0) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,18 \pm 1,03$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme- değerlendirme boyutunda kırk yedinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programında duyuşsal özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldığını düşünüyorum.*” maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%32,2), en düşük oranda kesinlikle katılıyorum (%5,0) yanıtı verdikleri belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,97 \pm 1,08$ ’dir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme- değerlendirme boyutunda kırk sekizinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programında psikomotor özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldığını düşünüyorum.*” maddesine en yüksek oranda katılıyorum (%30,2), en düşük oranda kesinlikle katılmıyorum (%11,0) yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $2,96 \pm 1,12$ ’dir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme- değerlendirme boyutunda kırk dokuzuncu sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alındığını düşünüyorum.*” maddesine en yüksek oranda katılmıyorum (%34,9), en düşük oranda katılıyorum (%2,9) yanıtı verdikleri belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama puan $2,51 \pm 1,12$ olarak hesaplanmıştır.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme- değerlendirme boyutunda ellinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının öğretmenlik mesleğine dair güncel ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi ve beceri kazandırdığına inanıyorum.*” maddesine en çok katılıyorum (%43,5), en az ise kesinlikle katılmıyorum (%7,0) olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,24 \pm 1,05$ ’tir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme- değerlendirme boyutunda ellibirinci sırada yer alan “*İngilizce Öğretmenliği programının değerlendirme süreçlerinin programın amaç ve kazanımlarına uygun olarak gerçekleştirildiğini düşünüyorum.*” maddesine en çok katılıyorum (%41,9), en az katılmıyorum (%15,9)

yanıtını verdikleri belirlenmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı $3,31 \pm 1,05$ olarak belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme- değerlendirme boyutunda elli ikinci sırada yer alan “İngilizce Öğretmenliği programı sürecinde kullanılan farklı ölçme değerlendirme araçları ile bilgi, beceri ve tutumlarımızın değerlendirildiğini düşünüyorum.” maddesine en çok katılıyorum (%41,4), en az kesinlikle katılıyorum (%4,7) yanıtı verilmiştir. Bu maddenin aritmetik ortalama puanı ise $3,20 \pm 1,00$ olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde programın değerlendirme süreçlerinin programın amaç ve kazanımlarına uygun olarak gerçekleştirildiğine yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları, buna karşılık programın psikomotor özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yaptığı konusunda ise daha düşük düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketinin sonunda yer alan iki açık uçlu soruya verilen yanıtlar içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına Yönelik Öğretmen Adaylarının Yaşanan Sorunlara ve Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema
Programın Yapısı ve İçeriği	Programın güncelliği Ders dengesi Beceri dersleri
Öğretim Süreci ve Yöntemler	Uygulama eksikliği Gerçek hayatta uygulanabilirlik
Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	Objektiflik
Teknolojik Altyapı	Teknoloji kullanımındaki eksiklik

Tablo 13 incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği programına yönelik yaşanan sorunlar ve öneriler sorularına yanıt olarak programın yapısı ve içeriği, öğretim süreci ve yöntemler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, teknolojik altyapı ve öğrenci niteliği olmak üzere beş tema belirlenmiştir.

Programın yapısı ve içeriği temasında ortaya çıkan alt temalar programın güncelliği, ders dengesi ve beceri dersleri temalarıdır. Programın güncelliği ile ilgili özellikle içerik ve kullanılan yöntemlere vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Programın güncelliği alt temasında ÖA177 İngilizce Öğretmenliği programına yönelik yaşadığı sorunu “*Güncel bilgilere ulaşmak*” olarak belirtmiştir. Bu soruna yönelik “*güncel hayatın derslere entegre edilmesi*” önerisinde bulunmuştur. ÖA180 ise programa yönelik yaşadığı sorunu “*eski, güncel olmayan metotlar kullanılması*” olarak ifade etmiştir. Öneri olarak “*günceli takip etmek*” cevabını vermiştir. Öte yandan ÖA181 sorunu “*değişen sınav sisteminden dolayı programın güncelleştirilmesini öngörüyorum*” olarak dile getirmiştir. ÖA188 programa yönelik sorunu “*öğretim programlarının güncel olmaması*” ÖA193 ise “*yeterince güncel değil*” olarak iletmıştır. ÖA193 öneri olarak “*güncel veya dünyanın halinden haberi olan öğretmenler*” şeklinde söylemiştir. ÖA296 ise “*AI gibi öğrenmemiz gereken şeyler öğretilmiyor, güncel değil*” şeklinde belirtmiştir. ÖA48 benzer bir şekilde “*artık günümüzde yapay zekanın oldukça fazla işleviyle kullanılması ancak bize herhangi bir yapay zeka eğitimi verilmemesi başlıca sorunlardan biridir*” şeklinde sorun belirtmiş olup “*İngilizce Öğretmenliği lisans programına yapay zekâ dersleri veya bu araçları sıklıkla kullanabileceğimiz öğrenme ortamları bizlere sunulabilir*” şeklinde öneride bulunmuştur. ÖA298 ise “*program sürecinde öğretilen derslerin güncel olmaması*” olarak belirttiği soruna “*derslerin güncelliği konusunda öğrencilerle iş birliği yapılması*” önerisinde bulunmuştur.

Ders dengesi alt teması incelendiğinde ise öğrencilerin ders fazlalığı hakkında görüş birliğinde oldukları söylenebilir. ÖA 284 yaşadığı sorunu “*2. sınıfta ve 3. sınıfta okutulan alan dışı dersler; özellikle 3. Sınıftaki alan dışı dersler çok zaman alıyor*” şeklinde belirtmiştir. Öneri kısmında “*program uygulanırken 2. ve 3. sınıfta okutulan alan dışı*

ders eğitimlerinin sadece 2. sınıfta ve belki de 1. sınıfta verilmesinin daha uygun olduğunu düşünüyorum. 3. Sınıfta alan dışı gibi dersler yerine daha çok pratiğe hazırlayan derslerin okutulmasının programda verimliliği daha çok artıracığına inanıyorum” olarak belirtmiştir. ÖA291 ise *“dilbilgisi konusunun kullanmayacağımız kadar fazla öğretilmesi”* sorununa çözüm olarak *“dilbilgisi derslerinin azaltılması”* önerisinde bulunmuştur. ÖA196 ise teorik derslerin çok fazla olması sorununu *“programın günümüz dünyasındaki çocuklara öğretebilme konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Daha çok teorik kısmından ziyade pratik ve materyal geliştirme, daha etkili ve iyi ders nasıl işlenebilirliğini öğretmesi gerektiğini düşünüyorum. Program daha çok teorik kısmı içerdiği için yetersiz görüyorum”* şeklinde dile getirmiştir. Öneri olarak *“daha çok pratiklik uygulanan etkinlikler içerebilir”* demiştir. ÖA200 ise bu sorunu *“çoğu şey teorik.... Bazı dersler sadece doldurmak için gibi geliyor”* şeklinde belirtmiş olup öneri olarak *“gerçek bir alan araştırması ile öğrencilerin işine yarayacak bilgileri kapsayan dersler programa dahil edilmeli”* demiştir. ÖA1 ise derslerin yoğunluğunu sorun olarak belirtip *“üniversitenin ilk yılında derslerde yapılmamızı istenen sunum ve etkinliklerin yoğun olduğunu düşünüyorum. İlerleyen sınıflarda zaten süreç daha yoğun bir şekilde ilerliyor; birinci sınıfta daha temel bir şekilde ilerlenmesi gerektiğini düşünüyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Öneri olarak *“1. Sınıf derslerinin daha teorik olarak yapılması...”* şeklinde belirtmiştir.

Beceri dersleri alt teması incelendiğinde ÖA171 *“meslek eğitiminin temellerini attığımız 1. sınıfta writing, listening, reading ve speaking gibi becerilerimizin yeterince geliştiğini düşünmüyorum”* şeklinde sorun belirtmiştir. Öneri olarak *“bu derslere giren hocalarımızın bu dersleri biraz daha ciddiye alması gerektiğini düşünüyorum”* demiştir. ÖA182 ise *“yeterli speaking yapılmaması”* şeklinde sorun belirtmiştir. ÖA50 ise *“grammar ve vocabulary açısından daha iyi bir eğitimle daha yetkin olabilirdim”* şeklinde belirttiği soruna öneri olarak *“bir ingilizce öğretmeninin ihtiyacına yönelik şekilde seçmeli dersler verilirse daha iyi olabilir”* şeklinde cevap vermiştir.

Öğretim süreci ve yöntemler teması incelendiğinde uygulama eksikliği ve gerçek hayatta uygulanabilirlik alt temaları ortaya çıkmıştır. Uygulama eksikliği alt teması incelendiğinde ÖA299 *“... öğretmenlik derslerinde uygulamalı bir yaklaşım izlenmelidir”* şeklinde sorun belirtip öneri olarak *“uygulamalı bir yaklaşımla ana bölüm dersleri işlenebilir”* biçiminde dile getirmiştir. ÖA 289 *“.... “uygulamalara dair*

etkinliklere daha az yer verilmesi” şeklinde sorunu açıklarken “ uygulamalara daha fazla önem verilmeli, özellikle uygulamalı olması gereken dersler sunum olmamalı” olarak öneri belirtmiştir. ÖA283 sorun olarak “en büyük problem az pratik yapma şansı, son sene stajda yapıyoruz, o da yetersiz” şeklinde ifade etmiştir. Öneri olarak “her düzey için daha çok uygulama dersi” demiştir. ÖA195 ise “meslek uygulamasına daire derslerin sadece 3. sınıfta verilmeye başlanması, daha erken olmaması” şeklinde sorun belirtmiştir. Öneri olarak “öğrencilere daha iyi meslek tanıtımı yapılabilir” demiştir. ÖA194 uygulama eksikliği sorununu “son sınıfa kadar olan süreçte yetersiz öğretmenlik uygulamalarının yapıldığını düşünüyorum” olarak belirtmiştir. Öneri olarak “daha fazla mikro öğretim uygulamaları olmalı” şeklinde belirtmiştir. ÖA51 ise “uygulama dersleri yani staj 4. Sınıfta değil de daha önceki dönemlerde başlamalı,, en azından 3. Sınıfta tüm kademeleri gözlemlemeliyiz” şeklinde sorun ve öneri belirtmiştir. ÖA2 bu sorunu “öğretmenlik uygulaması derslerinin son sınıfta verilmesinin bizi yeterince geliştirdiğini düşünmüyorum. Her okul kademesinde staj yapma imkânı bulamıyorum” diyerek ele almıştır. Öneri olarak “.... Stajın son sınıftan önce olması gerektiğini düşünüyorum, dönem içinde her kademedede 1 ay staj yapabiliriz...” şeklinde belirtmiştir. ÖA42 sorunu “yeterince uygulama dersi yok, teorik derslerden çok uygulamaya ihtiyacımız var” şeklinde belirtip öneri olarak “üniversitenin kendi uygulama okulu olmalı, daha staj yapmalıyız” demiştir. ÖA54 ise “bence okullara son yıl gitmemiz bizi kötü etkiliyor...” demiştir ve öneri olarak “2. ve 3. Sınıflarda gözlem yapmaya gidebiliriz” demiştir.

Gerçek hayatta uygulanabilirlik alt temasında ise ÖA294 yaşadığı sorunu “öğretilen yöntem ve tekniklerin gerçek hayatta ne kadar kullanılabilir olduğuna dair soru işaretlerim var” şeklinde belirtmiştir. ÖA281 ise “.... devlet okullarına karşılaştığımız şeyler çok farklı” şeklinde sorun belirtmiştir. ÖA199 ise “bu programın öğrettiklerini gerçek hayatta uygulayabileceğimizi pek düşünmüyorum. Teorik dersler teoride kalıyor, gerçek hayatta pek işe yaramıyor” diyerek sorun belirtmiştir. Öneri olarak “staj 4 seneye yayılabilir, ilk1-2 sene gözlem olur...” demiştir. ÖA197 sorun olarak “gerçek öğretmenliğe hazırlamıyor..” şeklinde belirtmiştir. ÖA192 ise “genellikle aldığımız eğitim en mükemmel koşullarda öğretmenlik yapacağımız varsayılarak veriliyor” demiştir ve öneri olarak “problem çözme becerilerimiz, kriz yönetimimiz ve beklenmedik durumlardaki öğretmenliğimizi geliştirebilmeli” demiştir. ÖA191 sorun olarak “staj okullarına gözlem için gelen öğretmenlerin çok yüksek olması ve %100’e yakın ingilizce konuşmamızın beklenmesi” şeklinde belirtmiştir. Öneri olarak “öğretmenlerin

beklentilerini düşürmesi” şeklinde belirtmiştir. ÖA190 da “*gerçek hayatla her zaman uygun değil*” şeklinde sorun belirtmiştir. ÖA188 ise “*sahada karşılaştığımız öğrenci tutumu ve atmosferinin bize fakültede öğretilenlerden çok farklı olması*” diyerek cevap vermiştir. Öneri olarak “*4 sene boyunca stajın olması*” diye eklemiştir. ÖA186 sorun olarak “*teoride öğrenilen bilgilerin stajda uygulanması zor oluyor ve hocalardaki beklentiler fazla oluyor*” şeklinde belirtmiştir. Öneri olarak “*sınıf ortamını gözlemleme şansımızın daha fazla olması*” olarak iletmiştir. ÖA174 ise “*gerçek sınıflara yönelik eğitildiğimizi düşünmüyorum*” şeklinde belirtmiştir. Öneri olarak “*daha gerçekçi yaklaşılabilir*” şeklinde cevap vermiştir. ÖA170 sorunu “*bazı teorik derslerdeki kurallar; teoriler ve benzeri şeylerin gerçek ortamlarda uygulanmasının zor olması...*” şeklinde belirtmiştir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları temasında objektiflik alt teması belirlenmiştir. Bu alt temada ÖA44 sorun olarak “*ölçme ve değerlendirmenin genellikle test olması*” şeklinde belirtip öneri olarak “*performance-based assesment kullanılmalı*” sunmuştur. ÖA45 ise “*ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bireysel farklılıkları göz ardı ettiğini düşünüyorum*” demiştir. ÖA287 soruna yönelik “*hocalar notları verirken tutarsız*” şeklinde yanıt vermiştir. ÖA285 ise “*stajlar adil değerlendirilmiyor*” şeklinde sorun belirtip öneri olarak “*staj değerlendirilmesinde üniversiteden 1 değil 2 hoca gelmeli*” şeklinde iletmiştir. ÖA184 “*ölçme-değerlendirmede yalnızca bir dönemde 2 ödev ya da yazılı sınav yöntemi kullanılıyor*” diyerek sorun belirtmiş ve “*farklı yöntemlerle değerlendirme yapılması*” şeklinde öneride bulunmuştur.

Teknoloji altyapısı temasında teknoloji kullanımında eksikler teması belirlenmiştir. ÖA286 sorun olarak “*okullarda kullanılan teknolojinin yeterli olduğunu düşünmüyorum*” şeklinde belirtmiştir. Öneri olarak “*okul yönetimi bu konuya el atmalı*” demiştir. ÖA193 ise “*gelişen teknolojinin hızına yetişemiyor*” şeklinde sorun belirtmiştir. ÖA185 “*teknoloji kullanımı az, geleneksel yöntemle ders görüyoruz*” şeklinde sorun belirtmiştir ve öneri olarak “*hocaların değişen ve gelişen yeni çağ tekniklerine ayak uydurması gerekiyor*” demiştir. ÖA184 ise “*teknoloji kullanımı az*” şeklinde sorun belirtip “*daha fazla teknoloji kullanımı*” ihtiyacı olduğunu söylemiştir.

Öğrenci niteliği temasında bireysel farklılıklar alt teması belirlenmiştir. ÖA292 bu sorunu “*bireysel farklılıklar fazla dikkate alınmıyor, bu sebeple öğrenme süreci zarar görüyor*” şeklinde dile getirmiştir. Öneri olarak “*daha çeşitli öğretim uygulamaları yapılabilir*”

şekline belirtmiştir. ÖA183 ise “*bireysel farklılıklar göz önüne alınarak oluşturulmuş bir program değil*” olarak iletmiştir. Öneri olarak “*farklı öğrenciler için çeşitli öğrenme ortamları ve stratejiler geliştirilebilir*” demiştir. ÖA45 ise “*ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bireysel farklılıkları göz ardı ettiğini düşünüyorum*” demiştir. Öneri olarak “*bireysel farklılık ve çeşitliliklere biraz daha önem verilmesinin doğru olduğunu düşünüyorum*” demiştir. ÖA49 “*kişisel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini söyleyip, bizim kişisel farklılıklarımızın dikkate alınmaması*” olarak sorun belirtmiştir.

4.2 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Ait Bulgular

Bu kapsamda yanıtı aranan ikinci soru İngilizce öğretmenliği lisans öğretim programına yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin nasıl olduğudur. Bu kapsamda öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Alt Tema
Programın Yapısı ve İçeriği	Programın güncellenmesi Programın hedefleri Ders dağılımı Ders kapsamı
Uygulama ve Staj Süreci	Stajın zamanlaması ve süresi Mikro öğretim
Öğretim Süreci ve Yöntemler	Öğrenci katılımı Sınıf mevcudu ve bireysel ilgi Öğretim yöntemleri ve stratejileri
Fiziksel ve Teknolojik Altyapı	Fiziki sınıf koşulları Teknolojik olanaklar Kaynak ve materyal desteği
Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	Sınav türleri ve içerikleri Değerlendirme kriterleri
Öğrenci Niteliği ve Katılımı	Öğrenci hazırbulunuşluğu Motivasyon ve tutum Kültürel çeşitlilik ve uyum

Tablo 14 incelendiğinde öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde programın yapısı ve içeriği, uygulama ve staj süreci, öğretim süreci ve yöntemler, fiziksel ve teknolojik altyapı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğrenci niteliği ve katılımı olmak üzere altı temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Programın yapısı ve içeriği temasında programın güncellenmesi, programın hedefleri, ders dağılımı ve ders kapsamı alt temaları belirlenmiştir. Programın güncellenmesi ve hedeflerin gerçekleşmesi alt temaları incelendiğinde katılımcılar genel olarak İngilizce öğretmenliği lisans programının amaçlarının büyük ölçüde gerçekleştirildiğini ve programın belirlenen hedeflerle uyumlu şekilde yapılandığını ifade etmişlerdir. Özellikle son yıllarda YÖK tarafından sunulan esneklik sayesinde program içeriklerinin güncellendiği, paydaşlardan gelen geri bildirimlerle programın iyileştirildiği vurgulanmaktadır. Bu konuda ÖE3, *“çeşitli çalışma gruplarına ayrılıp... hali hazırdaki öğrencilerin, mezun öğrencilerin, sistemde öğretmenlik yapan mezunların ve yöneticilerin hepsinin ayrı ayrı fikirlerini alarak... bilimsel yöntemlerle bir ders programı oluşturduk”* diyerek programın kapsamlı bir gereksinim analiziyle güncellendiğini ifade etmiştir. Bu sayede program hedeflerinin gerçekçi ve uygulanabilir hale getirildiği düşünülmektedir. Aynı katılımcı (ÖE3), hazırladıkları yeni programın üçüncü yılını uyguladıklarını ve *“amaçların yüksek oranda kazandırıldığını, hizmet ettiğini düşünüyorum”* diyerek programın amaçlarına ulaşmada başarılı olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, bir diğer öğretim elemanı da (ÖE2), *staj ve uygulamalı eğitim fırsatları sayesinde de öğretmen adaylarına gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazandırdığını düşünüyorum”* diyerek program yapısının amacına hizmet ettiğini dile getirmiştir.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar program hedeflerinin kağıt üzerinde yeterli görünmesine rağmen uygulamada tam olarak gerçekleştiremeyeceğine dikkat çekmiştir. Özellikle öğrencilerin profili ve dış etkenler nedeniyle, belirlenen bazı hedeflere ulaşmada zorluklar yaşandığı ifade edilmiştir. Nitekim ÖE6, *“biz ne kadar verirsek verelim, öğrencilerin hazır bulunuşluğu çok önemli... KPSS sınavı gerçeğiyle karşı karşıyalar... istenen düzeye çıkaramadığımız kanaatindeyim”* diyerek her ne kadar hedefler uygun belirlenmiş olsa da öğrencilerin sınav kaygısı ve altyapı eksiklikleri nedeniyle hedeflerin tam manasıyla hayata geçemeyeceğini belirtmiştir.

Ders dağılımı ve ders kapsamı alt temaları incelendiğinde ise, programın içerdiği derslerin alan bilgisi (dilbilim, edebiyat, dil becerileri vb.), pedagojik formasyon ve öğretmenlik meslek bilgisi açısından genel olarak kapsamlı ve çeşitli olduğu dile getirilmiştir. Öğretim elemanları, yeni öğretim programında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar ders dağılımının daha dengeli hale getirildiğini ve öğrencilerin gereksinimlerine göre seçmeli ders olanaklarının arttığını belirtmektedir. Bu konuda ÖE4, kendi programlarında ders çeşitliliğinin güçlü bir yan olduğunu vurgulayarak *“metot dersleri ve staj dersleri özellikle güçlü yönlerimizden... Ders dağılımının sınıf sınıf uygun olduğunu düşünüyorum. Seçmeli ders sayısının ve çeşidinin bol olduğunu düşünüyorum”* ifadelerini kullanmıştır. ÖE2 ise programdaki ders içeriklerinin dilbilgisi, edebiyat, iletişim becerileri ve öğretim yöntemleri gibi temel alanlarda derinlemesine bilgi sağladığını belirtmiştir. Ayrıca *“öğrenciler uygulamalı dersler ve projeler sayesinde teoriyi pratiğe dökme fırsatı buluyor... ders içeriklerinin öğretmenlik mesleğine hazırlık açısından işlevsel olduğunu düşünüyorum”* diyerek öğretim programı kapsamının mesleki yeterlikleri kazandırmaya uygun olduğunu ifade etmiştir.

Program içeriğinin güçlü yönlerine karşın, bazı zayıf yönler ve iyileştirme alanları da vurgulanmıştır. Özellikle birkaç öğretim elemanı, öğretmenlik meslek bilgisiyle ilgili derslerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, ÖE1 *“öğrencilerin daha fazla öğretmenlikle ilgili derslere maruz kalmaları gerekiyor... edebiyat dersleri öğrencinin dil gelişimine katkıda bulunuyor, buna inanıyorum ama öğretmenlik mesleğini irdeleyen şeylere de ihtiyaç duyduklarını düşünüyorum”* diyerek öğretim programında daha fazla pedagojik içerikli derse yer verilmesinin önemine işaret etmiştir. Bu görüş, programın dil ve alan bilgisinin yanı sıra, öğretmenlik becerilerini geliştiren içeriklerle dengelenmesi gereğine dikkat çekmektedir.

Benzer şekilde, programdaki ders kredileri ve dağılımıyla ilgili kısıtlar bazı zayıflıklara yol açmıştır. Birçok üniversitede YÖK’ün belirlediği kredi sınırlamaları nedeniyle bazı derslerin azaltıldığı ya da birleştirildiği ifade edilmiştir. ÖE4 bu durumu programın zayıf yanı olarak görmekte ve şöyle demektedir: *“Belli kredi sayısından ötürü bazı dersleri azaltmak ya da birleştirmek durumunda kaldık... Eskiden Dilbilim I, Dilbilim II vardı... Edebiyat dersleri daha fazlaydı. Bunların sayısının azalması öğrencinin işini biraz daha zorlaştırdı, hocanın da işini zorlaştırdı. Çünkü o bilgiyi kompakt olarak daha kısa zamanda vermek durumunda”*. Bu alıntı, öğretim programı değişiklikleri sonucu bazı

temel alanlarda derinlemesine öğrenmenin zorlaşabildiğini göstermektedir. Öğretim elemanları, ders sayılarının azalmasının hem öğrencilerin konu hakimiyetini sınırlandırdığını hem de öğretim üyelerinin ders içeriklerini yetiştirme baskısını artırdığını belirtmişlerdir.

Diğer yandan, genel kültür ve alan dışı seçmeli dersler konusunda farklı görüşler dile getirilmiştir. ÖE2, programlarında sanat, edebiyat ve kültür gibi farklı alanlardaki seçmeli dersler aracılığıyla öğrencilerin genel kültür ve entelektüel birikimlerinin desteklendiğini belirtmiştir. *“Sunduğumuz farklı alanlardaki seçmeli derslerle... bir öğretmen adayını genel kültür anlamında hayata hazırladığınızı düşünüyorum”* diyen bu öğretim elemanı, öğretim programının öğrencilere alan dışı perspektifler kazandırdığını güçlü bir yön olarak sunmuştur. Buna karşılık ÖE6, mevcut genel kültür derslerini yetersiz bulduğunu ifade ederek öğretmen adaylarının sadece kendi alanlarına odaklı yetiştirildiğini eleştirmiştir. *“Genel kültür derslerimizin yeterli olmadığı kanaatindeyim. Öğretmen sadece İngilizce ortamı olarak yetiştiriyor, bu yanlış. Bunun dışında çok daha farklı... alan dışı seçmeli dersler olmalı”* sözleriyle, öğretmen adaylarının daha bütüncül bir eğitim alabilmesi için öğretim programı dışı seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Uygulama ve staj süreci teması ise öğretmenlik uygulaması (staj) ve mikroöğretim boyutuna ilişkin alt temaları içerdiği görülmektedir. Tüm katılımcılar, öğretmen adaylarının teorik bilgileri sınıf ortamında uygulama fırsatı bulmalarının kritik önem taşıdığı konusunda hemfikirdir. Ancak mevcut programların pratik deneyim sağlama yönünde hem güçlü yönleri hem de geliştirilmesi gereken tarafları olduğu belirtilmiştir.

Stajın zamanlaması ve süresi konusunda birden çok öğretim elemanı, programdaki staj uygulamasının çok geç başlamasını bir zayıflık olarak ifade etmiştir. Özellikle 4. sınıfta yapılan öğretmenlik uygulamasının, öğrencilerin pratik deneyim kazanması için geç olduğu vurgulanmaktadır. Katılımcılar, öğretmen adaylarının daha erken sınıflardan itibaren okul deneyimine başlamasını önermektedir. ÖE5’in ifadesi bu noktada oldukça temsil edicidir: *“Öğretmenlik uygulamasının programda çok geç başladığını düşünüyorum. Yani dördüncü sınıfta değil de... metodoloji dersleri başladığında keşke öğrencilerimiz okula gidebilseler ve gözlem yapabilseler. Son sınıfta da... direkt ders anlatımına başlasalar çok daha iyi ve etkili bir şekilde öğretmenliğe hazırlanabileceklerini düşünüyorum”*. Bu alıntıda görüldüğü üzere, metodoloji ve

pedagojik formasyon derslerinin verildiği 2. veya 3. sınıfta öğrencilerin okullarda gözlem yapmaya başlaması, 4. sınıfta ise daha yoğun bir öğretmenlik uygulamasıyla derse girmeleri ideal bir model olarak sunulmaktadır.

Benzer şekilde ÖE1 de teorik bilgi ile gerçek sınıf deneyiminin erken bütünleşmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu katılımcı, öğrencilerin hali hazırda program boyunca çeşitli senaryolar ve örnek olaylar üzerinde tartıştıklarını ancak gerçek öğrencilerle karşılaşmadıkça teorinin önemini tam kavrayamadıklarını söylemektedir. *“Teori kısmında problem yok... ama uygulama kısmında problem var. ...Öğrencilere pratiğin daha erken başlaması gerektiğini düşünüyorum. Mesela ikinci sınıftan itibaren öğrenciler gözleme gidebilir... Gerçek bir sınıf ortamında... teoriyi o şekilde içselleştirmeliler”* sözleriyle, öğrencilerin 4. sınıfa kadar beklemeden 2. ve 3. sınıfta okul gözlemi ve deneyimi yaşamalarının teorik bilgiyi içselleştirmelerine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu görüşler, programın zayıf yönlerinden birinin staj deneyiminin gecikmesi olduğunu, dolayısıyla pratik eğitim sürecinin programın daha erken evrelerine çekilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bazı programlar, bu tespit edilen zayıflığı gidermek adına yapısal değişiklikler yapmış ve bu, programın güçlü bir yönü olarak sunulmuştur. Örneğin, bir üniversitede staj uygulamasının yeniden düzenlendiği ve daha etkin hale getirildiği belirtilmiştir. ÖE4, kendi programlarında stajı güçlendirmek için yenilikler yaptıklarını şu sözlerle aktarmıştır: *“Biz bir de staj derslerinin önemini artırmak için ikiye böldük... staja gitmeden önce [öğrencilerin] planlarına bakıp dönüt veriyoruz. Ve daha sonrasında [dersi] anlattıktan sonra da ‘nasıl geçti, ne oldu, ne bitti, ne gibi sorunlarla karşılaştın’ diye tartışabileceğimiz dersler yapıyoruz. ...Bunların olması bizi biraz daha diğer üniversitelerdeki programlardan ayırt ediyor diyebilirim”*. Bu alıntıdan anlaşıldığı üzere, stajı iki dönem halinde uygulamak, öğrenciler derse girmeden önce mikro-öğretim ve planlama yapıp öğretim elemanlarından geribildirim almak, ders anlattıktan sonra da deneyimi değerlendirmek ilgili programın güçlü bir yönü olarak görülmektedir.

Mikro öğretim ve gerçek sınıf deneyimi alt temasında öğretmenlik uygulamasının içeriği ve kalitesi tartışılırken, mikro-öğretim etkinlikleri de önemli bir kod olarak ortaya çıkmıştır. Programlarda genellikle 3. veya 4. sınıfta yer alan micro-teaching (mikro öğretim) uygulamaları, öğrencilerin ders planlayıp arkadaşlarına kısa ders sunmaları şeklinde gerçekleştirilmektedir. Katılımcılar, mikro-öğretimin faydalı fakat gerçek sınıf

ortamının yerini tam olarak tutmayan bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. ÖE6 öğrencilerin kendi akranlarına ders anlattıkları bu uygulamada yapay bir durum oluştuğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “*Mikro öğretim yapılıyor ama orada da şöyle bir sıkıntı olduğunu gözlemliyorum... Öğrenciler zaten kendi arkadaşlarına mikro yaptıkları için gerçek bir ortam doğmuyor. Ancak staja başladıklarında bu gerçeklikle yüzleşebiliyorlar. ...Arkadaşlarımıza anlattık, hiçbir böyle sorunla karşı çıkmadı. Dolayısıyla [gerçek sınıfa çıkınca] afallıyorlar*” . Bu ifadeler, mikro-öğretim sırasında öğrencilerin birbirlerine genelde anlayışlı davrandıklarını, bu nedenle sınıf yönetimi veya öğrenci tepkileri gibi gerçek öğretmenlik durumlarını yaşamadıklarını göstermektedir.

Öte yandan, bazı katılımcılar mikro-öğretim ve benzeri uygulama ödevlerinin kendi içinde faydalı olduğunu da vurgulamıştır. Bu tür pratik çalışmalar, öğrencilerin teori ile pratiği küçük ölçekte de olsa bir araya getirmesine yardımcı olmaktadır. Nitekim ÖE1, “*uygulamaya yönelik ödevler öğrencilere çok şey katıyor*” diyerek mikro-öğretim gibi değerlendirme etkinliklerinin yararlı tarafını belirtmiş, fakat hemen ardından “çoktan seçmeli sorularla ilgili problemim var” diyerek değerlendirme yöntemleri bağlamında bu konuya değinmiştir. Bu noktaya ölçme-değerlendirme teması altında tekrar değinilecektir. Genel olarak, pratik uygulama teması altında, öğretim elemanlarının ortak görüşü, gerçek sınıf deneyiminin artırılması ve öğrencilerin teori ile uygulamayı birleştirecek fırsatları daha erken ve daha sık yaşamalarının programın etkinliği için hayati olduğudur.

Öğretim süreci ve yöntemlerin etkililiği teması, öğrenci katılımı, sınıf mevcudu ve bireysel ilgi ve öğretim yöntemleri ve stratejileri alt temalarını içermektedir. Katılımcılar, öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirirken özellikle öğrenci katılımı, yeni kuşak öğrencilerin özellikleri, sınıf büyüklükleri ve uygulanan öğretim yöntemleri üzerinde durmuştur. Öğrenci katılımı ve jenerasyon farkları alt temasında birçok öğretim elemanı, günümüz öğrencilerinin derse katılım ve motivasyon düzeylerindeki sorunlara değinmiştir. Özellikle “Z kuşağı” olarak nitelendirilen yeni nesil öğrencilerin dikkatini derste tutmanın giderek zorlaştığı, geleneksel yöntem ve materyallerin bu öğrenciler için yeterince ilgi çekici olmadığı vurgulanmıştır. Bu konuda ÖE1, kendi deneyimlerinden yola çıkarak günümüz öğrencilerinin dikkat dağınıklığı problemine şu çarpıcı örnekle dikkat çekmiştir: “*Ne kadar iyi bir materyal sunarsanız sunun, eğer karşınızdaki öğrenci fiziksel olarak karşınızda ama mental olarak orada değilse, zaten o materyal çok iyi olsa*

da... karşı tarafı harekete geçiremediğiniz sürece sıkıntı. Bence günümüzdeki en büyük problem bu. Yani materyali ya da öğretme biçimini sorgulamıyorum... asıl problem yeni bir jenerasyon var. Sanırım bizim bu öğrencilere uygun içeriklere doğru hareket etmemiz gerekiyor” biçiminde ifade etmiştir. Bu ifadeler, öğretim sürecinde sorunların her zaman öğretim programı veya materyal kaynaklı olmadığını, öğrencilerin derse mental olarak katılım göstermemesinin en büyük engellerden biri haline geldiğini göstermektedir. Katılımcılar, derste ne kadar etkileşimli yöntemler denense de bazı öğrencilerin dikkatini çekmede zorlandıklarını, özellikle sosyal medyanın hızlı ve eğlenceli yapısına alışkın gençlerin uzun süre odaklanmakta sıkıntı yaşadığını belirtmektedirler. Nitekim öğretim elemanı (ÖE1), geleneksel ders anlatımının gençler için cazip olmadığını vurgulayarak *“30 saniyelik bir reels videosu kadar eğlenceli bir şey sunamıyorsun öğrenciye... anlattığım bazı şeyler eğlenceli değil, çünkü bu işin teorik bir yanı var”* diyerek teorik içeriği aktarmanın yeni nesil karşısında güçleştiğini dile getirmiştir.

Bir diğer ortak vurgu, öğretim sürecine teknoloji ve interaktif unsurların daha fazla entegre edilmesi gereğidir. Yeni nesil öğrencilerin teknoloji ile iç içe büyüdüğü düşünülerek, derslerde dijital araçların ve daha görsel-işitsel materyallerin kullanımı bir gereksinim olarak tanımlanmıştır. ÖE1, *“bu jenerasyon teknolojiye çok fazla maruz kalmış bir jenerasyon. Evet materyalimizi teknolojiyle birleştirip belki de daha da interaktif hale getirmeliyiz”* diyerek eğitimde teknoloji kullanımının artırılmasının önemini belirtmiştir. Benzer şekilde ÖE2’de programın zayıf yönlerinden birinin teknoloji entegrasyonunun yeterli olmaması olduğunu vurgulamış ve *“teknolojiyi biraz daha entegre olmamız gerekiyor... dijital platformlar, araçların kullanımı – interaktif beyaz tahta kullanımı, online testler gibi konular – daha etkin bir şekilde kullanılabilir”* sözleriyle hem mevcut durumu eleştirmiş hem de geliştirme önerisi sunmuştur.

Sınıf mevcudu ve bireysel ilgi alt temasında ise öğretim sürecinin etkililiğini belirleyen bir diğer önemli unsur olarak sınıf mevcudu ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı öne çıkmaktadır. Katılımcıların büyük kısmı, kalabalık sınıflarda her bir öğrenciyle birebir ilgilenmenin zorlaştığını ve bunun eğitimin kalitesini olumsuz etkileyebildiğini ifade etmiştir. Pek çok programda öğrenci sayılarının oldukça yüksek olduğu, bazı fakültelerde öğretim elemanı sayısının yetersiz kalması nedeniyle derslerin çok sayıda öğrenciyle yapılmak zorunda olduğu anlaşılmaktadır. ÖE2 , kendi bölümündeki durumu

şu şekilde özetlemiştir: “Öğretim elemanı sayısının azlığı öğretim elemanlarına fazla iş yükü... sebep oluyor. Dolayısıyla öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arttıkça iş yükü de artacak ve... birebir iletişim biraz daha zayıflayacak. Dolayısıyla öğretim elemanı sayısı arttırılarak hem daha verimli hem de daha etkili bir öğretim ortamının oluşturulacağını düşünüyorum”. Bu ifadeler, öğrenci-öğretmen oranının düşürülmesinin, diğer bir deyişle daha küçük gruplarla eğitimin, kaliteyi artıracak yönünde güçlü bir inancı yansıtmaktadır. Nitekim ÖE4 de ideal sınıf mevcuduna değinerek “Gönül isterdi ki... sınıflarımız en fazla 20 kişi olsa” diyerek mevcut sınıfların bu sayıdan epey yüksek olduğunu ima etmiştir. Bu durum, dil öğretimi gibi pratik yapma ve etkileşimin yoğun olması gereken bir alanda kalabalık sınıfların programın zayıf yönlerinden biri olarak algılandığını göstermektedir.

Kalabalık sınıfların olumsuz etkileri, yalnızca öğrencilerin derse katılımı açısından değil, aynı zamanda öğretim elemanlarının her öğrenciye yeterli zamanı ayıramaması açısından da dile getirilmiştir. ÖE6, “fakültelerin bu öğrencileri bireysel olarak daha çok desteklemesi lazım ama bu az öğrenciyle olur. Eğer çok öğrenci alırsanız her bir öğrenciye zaman ayırmak zor olur” diyerek öğrenci sayısının fazlalığının bireysel rehberlik ve destek imkânlarını kısıtladığını açıkça ifade etmiştir.

Öğretim yöntemleri ve stratejileri alt teması incelediğinde İngilizce öğretmenliği programında derslerin nasıl yürütüldüğü, hangi öğretim stratejilerinin kullanıldığı da öğretim sürecinin kalitesini belirleyen unsurlardandır. Katılımcılar genel olarak programın pedagojik formasyon boyutunun iyi tasarlandığını, öğrencilerin çağdaş dil öğretim yöntemleriyle tanıştırıldığını belirtmişlerdir. Hatta ÖE “öğretim yöntemleri, teknikler, yaklaşımlar konusunda derinlemesine bir bilgi veriyoruz... bunlar öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için temel bilgilerdir ve yeterli şekilde verildiğini düşünüyorum” diyerek kendi programlarında teorik olarak yöntem bilgisine önem verdiklerini aktarmıştır.

Bir öğretim elemanının gözlemleri, öğrencilerin öğretim yöntemleri dersi içeriğini genellikle yüzeysel ve ezbere biçimde öğrendiğine dair eleştirel bir bakış sunmaktadır. Bu konuda ÖE6, “öğrenciler ne yöntemin teknikten farkını, ne stratejinin... farkını kavrayamıyor... ders anlatma esnasında, uygulamanın arka planındaki teoriden haberdar değiller maalesef” diyerek, pedagojik stratejilerin altında yatan ilkeleri öğrencilerin tam olarak anlayamadığını belirtmiştir. Bu durumun sonucu olarak, öğrencilerin bildikleri

birkaç kalıplaşmış yöntemi (örn. soru-cevap tekniği gibi) tekrar tekrar kullandıklarını, farklı öğretim stratejilerini devreye sokamadıklarını ifade etmiştir. *“Hep aynı yerde dolanıp duruyorlar... halbuki öğrencinin var olan bilgisini ortaya çıkarabilmek için farklı stratejileri... izleyemiyor maalesef”* sözleri, bazı öğretmen adaylarının öğretim stratejileri konusunda pratikte tekdüze kaldığını göstermektedir.

Öğretim yöntemlerinin uygulanmasındaki farklılıklar öğretim elemanlarının bireysel yaklaşımlarına da bağlı olduğu söylenebilir. Nitekim, ÖE5, her hocanın kendi öğretim stratejisini belirlediğini ve dönem sonunda öğrencilerden aldığı geri bildirimlere göre kendini değerlendirdiğini belirtmiştir. Genel olarak öğrencilerden olumlu dönütler aldığını, olumsuz eleştirilere de açık olduğunu vurgulayan bu öğretim elemanı, yine de bazı öğrencilerin çekingen davranıp tam geribildirim vermediklerini düşündüğünü söylemiştir.

Fiziksel ve teknolojik altyapı teması incelendiğinde fiziki sınıf koşulları, teknolojik olanaklar ile kaynak ve materyal desteği alt temalarına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programının başarısı, sadece öğretim programı ve sınıf içi etkileşimle değil, aynı zamanda fiziksel ortam ve altyapı koşullarıyla da yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Katılımcılar, bulundukları kurumların altyapı imkânlarına dair oldukça çarpıcı geri bildirimler sunmuş; fiziksel koşullar ve teknolojik donanım açısından hem güçlü hem zayıf yönleri tartışmışlardır. Genel tablo, üniversiteler arasında altyapı olanaklarının farklılık gösterdiğini, bazı programların bu açıdan avantajlı iken bazılarının ciddi sıkıntılar yaşadığını ortaya koymaktadır.

Fiziki sınıf koşulları alt teması incelendiğinde özellikle bazı üniversitelerde sınıf ortamının yetersiz ve eğitimi olumsuz etkileyecek durumda olduğu ifade edilmiştir. Bu konuda görüşünü dile getiren ÖE5, görev yaptığı eğitim fakültesindeki dersliklerin durumunu son derece olumsuz kelimelerle betimlemiştir. Onun anlatımına göre, derslikler o kadar soğuk ve donanımsızdır ki, *“pardösüyle, eldivenle, atkıyla ders anlatmak durumunda kalıyoruz”*. Aynı katılımcı (ÖE5) devamla, *“sınıflardaki projeksiyon cihazları çok eski... kullandığımız teknoloji eski... oturma düzeni çok iyi değil. Bazı sınıflarımız çok küçük. Fiziki koşullarda ciddi problemler yaratıyor diyebilirim”* diyerek altyapı sorunlarını detaylandırmıştır. Öğretim elemanının (ÖE5) *“motivasyonumuz düşüyor, kendimi değersiz hissediyorum”* şeklinde duygusal bir ifade

kullanması, fiziki koşulların yarattığı hayal kırıklığı ve motivasyon kaybını da gözler önüne sermektedir.

Bununla birlikte, fiziki altyapı konusunda her kurumun durumu aynı değildir. Bazı katılımcılar, kendi üniversitelerindeki altyapının oldukça iyi olduğunu, bu bakımdan şanslı olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin ÖE3, *“bizim programımızdaki öğretmen adayları oldukça şanslılar... yeterli sayıda öğretim elemanımız, fiziki koşullarımız, teknolojik altyapımız... staj olanakları son derece yeterli”* diyerek kendi kurumunda ciddi bir altyapı sorunu yaşanmadığını vurgulamıştır. Bu kurumun Türkiye çapında da iyi bilindiğini, tercih edilme puanlarının yüksek olduğunu belirten katılımcı, altyapı ve imkânlar açısından güçlü olan programların başarıyla anıldığını ifade etmektedir. Bu durum, fiziki koşulların programa sağladığı katkının altını çizmektedir:

Teknolojik olanaklar ve donanım altyapı temasının bir alt boyutu olarak, teknolojik altyapı ve araçların durumu da yoğun şekilde tartışılmıştır. Günümüzde etkili bir öğretmen eğitimi programı, sınıflarında çağın gereklerine uygun teknoloji barındırmalı ve bunu eğitim amaçlı kullanıma sunmalıdır. Ne var ki, bazı kurumlarda teknolojik donanımın eksikliği veya işlevsizliği önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin ÖE5, bölümünde *“geçmişte... bir akıllı tahta koyulduğunu”* ancak şu anda *“akıllı tahtamız çalışmıyor ve onunla ilgili herhangi bir bakım yapılmıyor”* diyerek var olan teknolojinin bile atıl kaldığını belirtmiştir. Bu durumda öğrenciler akıllı tahta gibi araçlarla üniversite eğitimi sırasında tanışmamakta, ilk kez staj yaptıkları okullarda akıllı tahta kullanımıyla karşılaşmaktadırlar. Aynı katılımcının (ÖE5) aktardığı anekdot, durumu çarpıcı biçimde özetlemektedir: *“Öğrencilerimiz akıllı tahtanın ne olduğunu staja gittiklerinde ancak görüyorlar ve akıllı tahta kullanımı konusunda ders anlattıkları okullardaki öğrencilerden bazen yardım istiyorlar. Bu beni çok rahatsız ediyor”*. Öğretmen adayları, teknolojiyi kullanma becerisini üniversitede edinmedikleri için, staj sırasında lise öğrencilerinden yardım istemek durumunda kalmaktadır. Bu durum hem öğretmen adayının özgüvenini sarsmakta hem de öğretim elemanlarında eğitim kalitesine dair ciddi bir kaygı yaratmaktadır. İlgili öğretim elemanı (ÖE5), öğrencilerinin teknolojiyi kendisinden bile daha kötü kullanabildiklerini üzülmeye vurulmuş ve *“Z kuşağı diyoruz... benim öğrencilerim benden daha kötü teknolojiyi kullanmada, buna çok üzülmüyorum. ...Onlar benden bir adım ileride olmalı ki bu ülke biraz daha ileriye*

gidebilsin” diyerek, teknoloji becerilerinde öğrencilerin geride kalmasını kabul edilemez gördüğünü ifade etmiştir.

Öte yandan, teknolojik altyapı açısından olumlu adımlar atan kurumlar da bulunmaktadır. ÖE4, kendi üniversitesindeki sınıfların yakın zamanda teknolojiyle donatıldığını belirterek bunu programın güçlü bir yönü olarak anlatmıştır: *“Teknolojik açıdan baktığımızda, bir alt yapı projesi ile sınıflarımız yenilendi... akıllı tahtalarımız var. ...O bakımdan güzel; teknoloji entegrasyonunu sınıfta gösterebilme şansını yakalıyoruz”*. Bu açıklama, altyapı iyileştirmelerinin öğretim elemanlarına derslerde çağdaş araçları kullanma olanağı verdiğini ve bunun eğitim kalitesine olumlu yansıdığını göstermektedir.

Kaynak ve materyal desteği alt temasında ise altyapının sadece sınıf donanımı ile sınırlı olmayıp, eğitim materyallerine erişim ve kaynak sağlama boyutunu da içerdiği görülmektedir. Bazı öğretim elemanları, üniversitelerindeki kütüphane ve dokümantasyon imkânlarının kısıtlılığından yakınmıştır. Örneğin ÖE5, *“kütüphanemizden söz edebilirim, online kaynaklarımız sınırlı”* diyerek öğrencilerin güncel ve kapsamlı kaynaklara erişiminin pek kolay olmadığını belirtmiştir. Bu durumda öğretim üyeleri kendi notlarını, materyallerini hazırlayıp öğrencilere dağıtmaya çalışmakta; ancak bu da başka kısıtlarla engellenmektedir. Aynı öğretim elemanı (ÖE5), *“bazen biz ders materyali hazırlıyoruz ama onların fotokopiyle çoğaltılıp öğrencilere dağıtımında sıkıntı oluyor. Çünkü tasarruftedbirleri nedeniyle... fotokopi kısıtlaması var”* diyerek, öğrencilere çoğaltılacak ders notları konusunda dahi bütçe kısıtlarıyla karşılaştıklarını aktarmıştır. Bu durum, öğretim elemanlarını ya cepten harcama yaparak çıktı almaya ya da materyalleri dijital olarak paylaşıp öğrencilerin kendi imkânlarıyla temin etmesine mecbur bırakmaktadır. Sonuç olarak *“bu anlamda da sıkıntılarımız var... koşullar çok iç açıcı değil maalesef”* sözleriyle katılımcı (ÖE5), materyal desteği yetersizliğinin yarattığı hayal kırıklığını dile getirmiştir.

Altyapı ve kaynaklar konusunda dile getirilen bir diğer nokta da öğretim elemanı sayısının, dolayısıyla insan kaynağının yetersizliğidir. Aslında bu konu bir önceki temada tartışılan sınıf mevcudu meselesiyle yakından bağlantılıdır. Birçok katılımcı, mevcut programın güçlü yönlerinden söz ederken bile *“daha fazla öğretim üyesi olsa daha iyi olurdu”* şeklinde ifadeler kullanmıştır. Hoca sayısının artması, altyapının insan boyutunu güçlendirecek bir adım olacaktır. Özellikle yeni açılan üniversiteler ve kadro dağılımı politikaları nedeniyle bazı bölümlerin öğretim üyesi kaybettiği veya yeni kadro alamadığı

dile getirilmiştir (ÖE5). Bu da mevcut hocaların iş yükünü artırmakta ve programın niteliğini olumsuz etkileyen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Ölçme ve değerlendirme teması altında yer alan alt temalar sınav türleri ve içerikleri ile değerlendirme kriterleri olarak sıralanabilir. Eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönleri değerlendirilirken ölçme ve değerlendirme boyutu kritik bir öneme sahiptir. İngilizce öğretmenliği programında derslerin değerlendirilme biçimleri, sınav türleri ve ölçütleri de katılımcılar tarafından ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Genel olarak, mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrenci yeterliklerini tam olarak ortaya koymada yetersiz kaldığı yönünde eleştiriler baskındır. Bununla birlikte, değerlendirme süreçlerinde olumlu bulunan yönlerinde olduğu söylenebilir.

Sınav türleri ve içerikleri alt temasında öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, programdaki derslerde uygulanan sınav ve testlerin genellikle bilgi düzeyinde kaldığını ve ezberci öğrenmeyi ölçmeye yönelik olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda ÖE6, kendi gözlemlerine dayanarak *“sınavda genellikle... bilgi soruları soruluyor, halbuki bilgi sorularının bir yararı yok. Bu yaklaşım ezberlenen bilgilerin kâğıt üzerine yazılmasıyla öğrencilerin ‘başarılı’ ya da ‘başarısız’ olarak tanımlanması demek”* sözleriyle mevcut sınav anlayışını eleştirmiştir. Bu görüş, ölçme-değerlendirme sisteminin öğrencilerin gerçekten hedeflenen beceri ve kazanımları edinip edinmediğini ortaya çıkarmaktan ziyade, kısa süreli hafızaya dayalı teorik bilgiyi geri çağırma amaçlarını ödüllendirdiğini ima etmektedir. Benzer şekilde ÖE1 de çoktan seçmeli testlerin aşırı kullanımını eleştirmiştir. *“Bizim gibi bölümlerde çoktan seçmeli soruların... çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Ne kadar etkin ve güzel sorular hazırlarsanız da çoktan seçmeli soru biraz sıkıntıya girebilir”* diyen katılımcı (ÖE1), özellikle öğretmenlik becerilerini ölçmek yerine sadece tanıma düzeyindeki bilgiyi yoklayan test tiplerinin amacına hizmet etmediğini vurgulamıştır. Bu öğretim elemanı, öğretmen adaylarının sınıf içi performanslarını değerlendirmek için sınavlardan ziyade ders gözlemlerinin anlamlı olduğunu belirterek *“hedeflenen şeylerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ancak bence öğretmen sınıfa girdiğinde... anlayabiliriz; sınavların bunu yansıttığını düşünmüyorum”* şeklinde konuşmuştur.

Bu ifadeler, programın zayıf bir yönü olarak algılanan ölçme kültürünü yansıtmaktadır: Yazılı sınavlar ve özellikle test usulü sınavlar, öğrencilerin pedagojik yeterliklerini ya da

pratik becerilerini ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin pratiğine yönelik değerlendirme yöntemlerinin (örneğin performansa dayalı ödevler, proje ve sunumlar, gözlem formları vb.) daha etkin kullanılmasını önermektedirler. Nitekim, bazı derslerde bu tür uygulamaların bulunduğu ve bunların olumlu etkileri de belirtilmiştir.

Pratik ve alternatif değerlendirme yöntemleri alt temasında program kapsamında yer alan mikro öğretim sunumları, projeler, portfolyolar gibi alternatif değerlendirme yöntemleri, katılımcılar tarafından olumlu bir yön olarak dile getirilmiştir. ÖE1, dersinde yaptırdığı uygulamaya yönelik değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki katkısından bahsederken *“micro teaching... uygulamaya yönelik olması öğrenciler çok şey katıyor diye düşünüyorum”* demiş ve bu tür değerlendirmelerde herhangi bir sorun görmediğini ifade etmiştir. Bu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin teorik bilgilerini pratiğe dönüştürerek göstermelerine fırsat tanıdığı için değerli bulunmaktadır. Katılımcıların vurgusu, işte bu tarz otantik değerlendirme araçlarının artırılması gerektiği yönündedir.

Diğer yandan, teori bilgisine dayalı ölçme gerektiren durumlarda dahi açık uçlu sorular, analiz-sentez gerektiren sorular yerine halen büyük ölçüde çoktan seçmeli testlerin kullanılmasının öğrencileri yüzeysel öğrenmeye sevk ettiği belirtilmiştir. ÖE6, *“açık uçlu sorular sorduğunuzda... eğer derste siz açık uçlu değil de ezbere dayalı bir metot uyguluyorsanız, o zaman öğrenci... istenen çıkarımı yapamaz”* diyerek değerlendirme yönteminin öğretim yöntemiyle tutarlı olması gerektiğini dile getirmiştir. Buna göre, eğer ders boyunca öğretim elemanı öğrenciden eleştirel düşünme, sentez yapma gibi beceriler talep etmemişse, sınavda soracağı açık uçlu sorular da öğrenciyi hazırlıksız yakalayacaktır. Bu sebeple bazı öğretim elemanları, öğrenme kazanımları ile sınav soruları arasındaki uyumun önemine dikkat çekmiştir. Programın güçlü yönlerinden biri olması gereken *“ölçme ve değerlendirmede tutarlılık”*, bazı durumlarda zayıflamaktadır. Katılımcılar, sınavların programın hedeflediği öğretmenlik yeterliklerini gerçekten ölçüp ölçmediğini sorgulamıştır.

Ölçme-değerlendirme temasında tartışılan bir diğer konu, üniversitelerin sınav ve geçme politikaları olmuştur. ÖE5, dersini geçemeyen öğrencilere tanınan pek çok sınav hakkının (örneğin bütünleme, tek ders sınavı vb.) motivasyon düşürücü olduğunu belirtmiştir. *“Dersten kalan öğrenciye... defalarca sınav yapıyoruz. Bu da yine motivasyon düşürücü. ...Öğrenci başarısızsa tekrar tekrar hak verilmesi çok rahatsız edici. Ayrıca çalışıp*

hakkıyla geçen öğrencilere de haksızlık” diyen katılımcı (ÖE5), değerlendirme sistemindeki esnekliğin adalet duygusunu zedeleyebileceğini ifade etmiştir. Bu görüş, programdan bağımsız genel bir yükseköğretim politikası eleştirisi olmakla birlikte, öğretim elemanlarının değerlendirme süreçlerinde yaşadığı memnuniyetsizliklerden birini yansıtmaktadır.

Bazı katılımcılar, ölçme-değerlendirme alanında hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının yeterliliklerini geliştirmeye gereksinim duyduğunu dile getirmiştir. ÖE6’ya göre, eğitim sürecinde *“öğrenciler ya da öğretim elemanları, ölçme ve değerlendirmenin ne olduğunu çok açık ortaya koyamıyor. ...Ölçme ve değerlendirme birbirinden çok farklı kavramlar”* olup, bu kavramların doğru anlaşılması sınav uygulamalarına da yansımaktadır. Bu ifade, öğretmen adaylarının ileride kendi öğrencilerini değerlendirirken de benzer zorluklar yaşayabileceğine dair bir endişeyi göstermektedir. Yani, programın bir amacı da nitelikli ölçme-değerlendirme becerisine sahip öğretmenler yetiştirmek olmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programının çıktılarını değerlendirirken, programa katılan öğrencilerin profili, hazırbulunuşluk düzeyleri ve derslere karşı tutumları da önemli bir yer tutmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin programdan ne derece fayda sağladığının büyük oranda öğrencinin getirdiği altyapı, motivasyon ve kültürel bakış açılarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu tema altında, öğrencilerin akademik ve pratik yeterlikleri, motivasyon sorunları ve kültürel çeşitlilikle ilgili bulgular ele alınmaktadır.

Öğrenci hazırbulunuşluğu ve akademik altyapı alt temasında bazı öğretim elemanları, İngilizce öğretmenliği programına gelen öğrencilerin dil becerileri ve akademik altyapılarının hedeflenen düzeyin altında olabildiğini belirtmiştir. Özellikle farklı üniversitelerin farklı seviyede öğrenci aldığı ve bunun programın işleyişine etki ettiği ifade edilmektedir. ÖE6, öğrencilerin bölüme başlarken sahip oldukları dil becerilerinin ve genel öğrenme alışkanlıklarının, program hedeflerinin gerçekleştirilmesini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. *“Öğrencilerin hazır bulunuşluğu çok önemli. Ne yazık ki... öğrenciler bölüme geldikleri zaman... dersten uzaklaşıyorlar”* diyen bu öğretim elemanı (ÖE6), bazı öğrencilerin üniversiteye gelene kadar yoğun bir sınav hazırlık süreci yaşamış olmalarının veya üniversiteye geldikten sonra farklı önceliklere (örneğin KPSS hazırlığı, çalışma hayatı) yönelmelerinin, derslere gereken önemi vermelerini engellediğini belirtmiştir. Bu durum, özellikle programın teorik kısımlarında öğrencilerin yeterince

aktif olmaması ya da derslere devam-devamlılık sorunu şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Sonuç olarak, ilgili katılımcı (ÖE6) *“istenen düzeye çıkaramadığımız kanaatindeyim”* diyerek, öğrenci faktöründen dolayı program çıktılarının hedeflenen seviyeye tam ulaşmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Diğer yandan, bazı üniversitelerde İngilizce öğretmenliği programlarına oldukça yüksek puanlı ve nitelikli öğrenciler geldiği de belirtilmiştir. Bu, programın güçlü yönlerinden biri olarak görülebilir; zira iyi altyapıyla gelen ve motive öğrencilerle çalışmak, öğretim elemanlarına göre eğitim sürecini kolaylaştıran bir etkidir. Örneğin ÖE3, kendi programlarına gelen öğrencilerin Türkiye genelinde iyi sıralamalardan geldiğini, bunun da programın ünü ve başarısının bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Ancak, ilginç bir bulgu olarak, bazı öğretim elemanları en başarılı öğrencilerin dahi üniversite hayatında bir rehavete kapılabildiğini gözlemlemiştir. ÖE6’nın şu sözleri dikkat çekicidir: *“Öğrencilerin, aldıkları puanların verdiği rehavet var. ...Bir süre sonra... ‘Ben oldum’ havasına giriyorlar. Halbuki biz bile bu yaşta derse hazırlanıp giriyoruz... onlar ise/sadece 10-12 slayt yapmanın yeterli olduğunu düşünüp mezuniyete hazırlanmıyorlar... Stajda ortaya çıkıyor, çok hata yapıyorlar”*. Bu alıntı, öğrencinin başarı düzeyinin yüksek olmasının her zaman istenen çalışma disiplinine sahip olacağı anlamına gelmediğini, tam tersine bazı parlak öğrencilerin özgüven fazlası nedeniyle derslere gerektiği kadar emek vermediklerini anlatmaktadır.

Öğrencilerin derslere ve program içeriğine yönelik tutumları da bulgular arasında önemli yer kaplamıştır. Bazı öğretim elemanları, öğrencilerin özellikle teorik derslere karşı isteksiz olabildiğini, dersi geçmeye yetecek kadar çalışmayı yeterli görme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Örneğin, ölçme-değerlendirme konusunda ÖE6, öğrencilerin dersten yüksek not almak kadar, sadece *“60 alıp geçeyim de yeter”* şeklinde minimal bir hedefe odaklandıklarını belirtmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bir kısmının derin öğrenme yerine yüzeysel öğrenmeyi tercih ettiğine, esas amacın mesleki gelişimden ziyade diploma alma olabildiğine işaret etmektedir. Programın uygulamada karşılaştığı zorluklardan biri de bu motivasyon eksikliğidir.

Öte yandan, bazı öğrencilerin programa ve belirli derslere yönelik ön yargılı veya olumsuz tutumları olduğu da gözlemlenmiştir. Özellikle kültür, edebiyat gibi derslerde, öğrencilerin *“bu benim öğretmenlik yapmamda ne işime yarayacak”* şeklinde düşündükleri örnekler verilmiştir. ÖE6, başından geçen bir olayı şöyle aktarmıştır: Kültür

dersinde dördüncü hafta civarında bazı öğrenciler “*Aaa biz kültür mü öğreneceğiz, saçma*” diye serzenişte bulunmuşlardır. Bu bakışı şiddetle eleştiren katılımcı (ÖE6), sınıfta öğrencilere hitaben “*Farklı kültürleri fark etmeden, empati kurmadan nasıl bir İngilizce öğretmeni olabilirsiniz?*” şeklinde cevap verdiğini anlatmıştır

Son yıllarda üniversitelerde artan uluslararası öğrenci sayısı ve kültürel çeşitlilik, öğretmenlik programlarında da kendini göstermektedir. ÖE6, sınıflarında Suriye’den, Afrika ülkelerinden vb. gelen öğrenciler olduğunu ve programın bu çok kültürlü ortama tam hazır olmadığını ima etmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler veya farklı kültürel geçmişe sahip yerli öğrenciler, program içeriğinin beklentilerini karşılamadığını dile getirebilmektedir. Örneğin, aynı öğretim elemanına göre (ÖE6) bazı yabancı öğrenciler “*daha farklı bir program beklediklerini, istedikleriyle karşılaşamadıklarını*” belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, İngilizce öğretmenliği gibi bir bölümün doğası gereği kültürlerarası etkileşime açık olması, aslında büyük bir potansiyel avantajdır. ÖE6 bu noktaya değinerek, İngilizce öğretmenliği alanını “*kültürler arası... çok güzel bir alan*” olarak tanımlamış ve hem öğrencilerin hem öğretim elemanlarının farklı kültürlerle iç içe olması sayesinde yüksek empati becerileri geliştirebildiklerini ifade etmiştir.

Bu araştırmada İngilizce öğretmenliği lisans programına ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen tüm bulgulara genel olarak bakıldığında programın yapısı ve içeriği, uygulama ve staj süreci, öğretim yöntemleri, fiziksel ve teknolojik altyapı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile öğrenci niteliği ve katılımı konularının ön plana çıktığı görülmektedir.

Programın yapısı ve içeriği ele alındığında öğretmen adaylarının bulgularında, programın amaçlarının büyük ölçüde gerçekleştiği ve mesleğe hazırlık açısından işlevsel olduğu görülmektedir. Özellikle “çocuklara yabancı dil öğretimi becerisi kazandırma” boyutu en yüksek ortalamaya sahip olmuştur. Öğretim elemanlarının görüşleri de bu sonucu desteklemekte; programın güncellenen içeriğinin hedeflerle uyumlu olduğu ve alan-pedagojik derslerin dengeli dağıtıldığı vurgulanmaktadır. Ancak bazı öğretim elemanları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve KPSS baskısı gibi faktörlerin hedeflerin uygulanmasını sınırlandığını belirtmiş, böylece nicel bulgulardaki yüksek düzeyde olumlu algıya kıyasla daha temkinli bir değerlendirme yapmışlardır.

Uygulama ve staj sürecine bakıldığında ortaya çıkan bulgular, uygulama ortamlarının çeşitliliği konusunda öğretmen adaylarının düşük puan verdiğini göstermektedir. Öğretim elemanlarının görüşleri ise öğretmen adaylarının ifade ettiği bu sonucu desteklemekte ve stajın yalnızca dördüncü sınıfta başlamasının önemli bir eksiklik olduğu ifade edilmektedir. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının daha erken sınıflardan itibaren sınıf içi deneyim kazanmalarının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Böylelikle her iki grup da uygulama sürecinin geliştirilmesi gerektiği yönünde örtüşmektedir.

Öğretim süreci ve yöntemlere yönelik olarak ise öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre programın öğretim yöntemleri ve stratejileri çeşitlilik gösterdiği ve genel olarak olumlu bulunduğu görülmektedir. Ancak öğretim elemanlarının görüşleri, yöntem bilgisinin çoğunlukla teoride kaldığını ve öğrencilerin uygulamada bu bilgileri yüzeysel veya ezbere kullanabildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları yöntemsel zenginliği vurgularken, öğretim elemanları bu zenginliğin öğrenme çıktılarında sınırlı karşılık bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Fiziksel ve teknolojik altyapıya bakıldığında öğretmen adaylarının öğrenme ortamı ve materyal çeşitliliğini düşük düzeyde olumlu bulduklarını göstermektedir. Öğretim elemanlarının görüşleri ise bu sonucu destekler nitelikte olup, özellikle bazı kurumlarda teknolojik araçların yetersizliği dile getirilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretim elemanları, güçlü teknolojik olanaklara sahip kurumlarda olumlu örnekler bulunduğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğrenci algısında genel bir olumsuzluk olmakla birlikte, öğretim elemanlarının gözlemlerinde farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili verilerde öğretmen adayları, ölçme-değerlendirme uygulamalarını orta düzeyde yeterli bulmuş ve bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını vurgulamıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri ise bu görüşü ayrıntılı biçimde desteklemekte; ölçme araçlarının ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sınavlara dayandığı ve ezbere yönelttiği belirtilmektedir. Bununla birlikte bazı öğretim elemanları, proje ve mikro öğretim gibi alternatif değerlendirmelerin olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir.

Öğrenci niteliği ve katılımı ile ilgili olarak öğretmen adayları programın bireysel farklılıkları dikkate almada yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Öğretim elemanları da bu bulguyu doğrulayarak özellikle sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğrenci çeşitliliği ve

jenerasyon farklılıklarının bireysel ilgiyi sınırlandırdığını dile getirmişlerdir. Ayrıca motivasyon ve hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılığı, program hedeflerine ulaşmayı zorlaştıran bir unsur olarak belirtilmiştir.

Hem nicel hem de nitel bulgular ele alındığında, programın genel yapısının amaçlara hizmet ettiği, ancak uygulama, ölçme-değerlendirme, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve teknolojik altyapı gibi alanlarda geliştirmeye açık yönlerin bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri deneyimlerinden kaynaklanan genel eğilimleri ortaya koyarken, öğretim elemanlarının görüşleri bu eğilimleri ayrıntılı olarak açıklamakta ve bağlamsallaştırmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri bir arada değerlendirildiğinde, programın güçlü ve zayıf yönlerinin bütüncül biçimde ortaya çıktığı söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Bu çalışmada İngilizce öğretmenliği lisans öğretim programının öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına yönelik olarak öğretmen adayları en yüksek ortalamayı amaç boyutuna yönelik 3.59 olarak ortaya koymuşlardır.
- Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde en düşük ortalamaya ölçe-değerlendirme boyutunda sahip oldukları belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının anketin geneline yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.32 olarak belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının sırasıyla amaç, öğrenme- öğretme süreci, içerik boyutuna yönelik daha olumlu görüşe sahipken ölçe-değerlendirme boyutunda daha düşük olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programının amaç boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde programın çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik bilgi ve becerileri kazandırdığına yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları, buna karşılık programın kapsayıcılığının her bir birey için (göçmenler, engelli bireyler vb.) yeterli olduğu konusunda daha düşük düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.
- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programının içerik boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğine yönelik alan bilgi ve becerilerini artırdığına yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları, buna karşılık İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını dikkate alması konusunda daha düşük düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.
- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programının öğrenme- öğretme süreci boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği programının içerisinde

verilen derslerdeki öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine uygun olması ile alana yönelik materyal ve etkinlik hazırlama konusunda bilgi, beceri ve duyuşsal özellikler kazandırmasına yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları, buna karşılık İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde materyal hazırlama ile ilgili verilen bilgi, beceri ve özelliklerin ülkemizin her yerinde kullanılabilir ve uyarlanabilir olması konusunda daha düşük düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde programın değerlendirme süreçlerinin programın amaç ve kazanımlarına uygun olarak gerçekleştirildiğine yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları, buna karşılık programın psikomotor özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yaptığı konusunda ise daha düşük düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.
- İngilizce Öğretmenliği programına yönelik yaşanan sorunlar ve öneriler sorularına yanıt olarak öğretmen adayları programın yapısı ve içeriği, öğretim süreci ve yöntemler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, teknolojik altyapı ve öğrenci niteliği olmak üzere görüşlerini beş alt temada ortaya koymuşlardır.
- Öğretim elemanlarının İngilizce Öğretmenliği programına yönelik görüşlerinin programın yapısı ve içeriği, uygulama ve staj süreci, öğretim süreci ve yöntemler, fiziksel ve teknolojik altyapı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğrenci niteliği ve katılımı olmak üzere altı temada olduğu belirlenmiştir.
- Öğretim elemanları 2018’de güncellenen İngilizce öğretmenliği lisans programına yönelik olumlu yönde görüşlere sahiptirler. Bu olumlu görüşler arasında programın amaç ve içerik açısından kapsamlı olduğu ve hedeflerle uyumlu biçimde yapılandırıldığı, YÖK’ün sağladığı esneklik ve gereksinim analizi çalışmaları sayesinde programın güncellendiğini ve paydaş geri bildirimlerinin alındığını, bu nedenle program hedeflerinin büyük oranda gerçekleştirilebildiği, yeni programda ders dağılımının daha dengeli hale getirildiği, seçmeli ders çeşitliliğinin arttığı ve öğrencilerin dil, edebiyat, pedagojik formasyon gibi alanlarda geniş bir yelpazede bilgi edinebildiği sıralanabilir.

- Öğretim elemanları programın zayıf yönleri olabileceği konusunda da görüşlere sahiptirler. Bu zayıf yönler arasında öğretmenlik uygulaması sürecinin gecikmesi ve süresinin sınırlı kalması, teorik bilgilerin gerçek sınıf deneyimiyle bütünleşmesinin kritik önem taşıması, ancak mevcut programda öğrencilerin 4. sınıfa kadar gerçek öğrenciyle yeterince karşılaşamaması, öğrencilerin profilinden kaynaklanan öğrenme süreci zorlukları, yeni nesil öğrencilerin derse katılım ve motivasyon sorunları, büyük sınıf mevcudu ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, programdaki sınav odaklı değerlendirme kültürü, çoktan seçmeli testlerin öğretmenlik becerilerini ölçmede yetersiz kalması biçimindedir.
- Öğretim elemanlarının programın iyileştirilmesine yönelik görüşleri arasında stajın daha erken sınıflara yayılması ve 4. sınıfta daha yoğun bir uygulama yapılması, programdaki pedagojik içerikli derslerin sayıca artırılması, özellikle sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme gibi alanlarda daha fazla uygulamalı eğitime gereksinim duyulması, çoktan seçmeli testlerin yerine performansa dayalı ödev, proje, portfolyo, ders gözlemi gibi otantik değerlendirme yöntemlerinin daha fazla kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.
- Genel olarak, araştırmanın nicel ve nitel bulguları birleştirildiğinde programın teorik altyapısının güçlü, pratik uygulama boyutunun ise nispeten zayıf olduğu sonucuna varılabilir. Programın amaçları ve içeriği büyük ölçüde amaca hizmet etmekte; ancak uygulama fırsatlarının sınırlılığı, ölçme-değerlendirme yöntemlerindeki tekdüzelik, teknolojik yeniliklerin ve bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının yeterince entegre edilmemesi nedeniyle hedeflenen çıktılara tam olarak ulaşamadığı görülmektedir. Hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları, daha dengeli bir teori-pratik bütünleşmesi için programda bazı düzenlemelere gidilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu yönüyle çalışma bulguları, İngilizce öğretmenliği lisans programının iyileştirilmesine yönelik kanıtlara dayalı geri bildirim sağladığı söylenebilir.

5.2 Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, alanyazındaki pek çok çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında teori ile pratik arasındaki dengenin kurulmasındaki zorlukların hem Türkiye’de hem de uluslararası bağlamda

sürdüğünü işaret etmektedir. Nitekim Ranjbar vd. (2020) tarafından İran’da yapılan benzer bir araştırmada da programın teorik açıdan güçlü ancak pratik boyutta yetersiz olduğu, özellikle ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi ve uygulama süresine dair önemli eksikler bulunduğu belirtilmiştir. Çelik ve Kasap (2019) ise Türkiye’de 1998, 2006 ve 2018 programlarını karşılaştırdıkları çalışmada reformlar sonrasında dahi klinik uygulama fırsatlarının ve ölçme-değerlendirme alanının programların kritik zayıf yönleri olmaya devam ettiğini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, mevcut araştırmada tespit edilen teorik ağırlık–pratik eksiklik dengesizliğinin yaygın ve süregelen bir sorun olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, literatürde dile getirilen yapısal sorunlarla örtüşmekte ve öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca içerik güncellemesiyle değil, uygulama boyutuyla birlikte ele alınması gerektiğini desteklemektedir.

İçerik boyutuna yönelik bulgular, öğretmen adaylarının İngilizce Öğretmenliği lisans programının alan bilgisi ve mesleki yeterliklerini geliştirmeye dönük içeriğini olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, programın öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve öğretmenlik bilgi-beceri temellerini güçlendirdiğini göstermektedir. Ancak bireysel farklılıklara yönelik içeriklerin yetersiz bulunması, programın farklı öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve gereksinimlere duyarlılığı açısından gelişim alanı olduğunu işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireyler olarak değerlendirilmesi ve bu doğrultuda içeriklerin esneklik kazanması, etkili bir öğretmen eğitimi açısından önem arz etmektedir (Demirel, 2012; Şahin, 2014). Nitekim çağdaş öğretmen eğitimi yaklaşımlarında, öğretim programlarının hem bireysel farklılıklara hitap eden hem de öğretmen adaylarının gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır (Darling-Hammond, 2006; Grossman vd, 2009). Bu bağlamda, programın içerik boyutunun daha kapsayıcı, çeşitlendirilmiş ve bireysel farklılıklara duyarlı hale getirilmesi, öğretmen adaylarının programa yönelik memnuniyet düzeyini artırabilecektir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının programın ölçme-değerlendirme boyutundan en az memnuniyet duyması, literatürde bu alanda dile getirilen eleştirilerle paraleldir. Geleneksel sınav odaklı değerlendirme yöntemlerinin, öğretmen adaylarının gerçek becerilerini yansıtmada yetersiz kaldığı pek çok çalışmada ifade edilmiştir. Örneğin, öğretim elemanlarının bu çalışmada dile getirdiği üzere çoktan seçmeli testlere aşırı vurgu

yapılması, yüzeysel ve ezbere dayalı öğrenmeyi ödüllendirmekte, pratik öğretmenlik yeterliklerini ölçememektedir. Bu durum, Black ve Wiliam (1998) gibi değerlendirmenin öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen klasik çalışmalarda da vurgulanan bir problemdir. Nitel bulgularda adayların performansa dayalı değerlendirme talebi ve öğretim elemanlarının otantik ölçme araçlarını artırma önerileri, program değerlendirme kültürünün yenilenmesine gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Çelik ve Kasap (2019) ile Uzun (2016) gibi araştırmacılar, öğretmen yetiştirme programlarında ölçme-değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve daha fazla uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları değerlendirme boyutunun iyileştirilmesi hususunda literatürdeki çağrılar destekler niteliktedir.

Uygulama sürecine ilişkin bulgular da literatürle tutarlı biçimde yorumlanabilir. Hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları, okul deneyimi ve stajın programa daha erken entegre edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüş, Yavuz ve Zehir Topkaya (2013) ile Yaman (2018) gibi çalışmaların önerileriyle örtüşmektedir. Söz konusu araştırmalarda, öğretmenlik uygulamasının yalnızca son sınıfa bırakılmasının bir zayıflık olduğu, klinik deneyimlerin kademeli biçimde birinci yıldan itibaren programa yayılması gerektiği ifade edilmiştir. Mevcut programda 4. sınıfta yoğunlaşan staj deneyiminin, adayların teori-pratik bağlantısını kurmasını zorlaştırdığı literatürde sıkça belirtilen bir bulgudur. Bu araştırmadaki nitel veriler de bu durumu desteklemekte; hatta bazı üniversitelerin stajı iki döneme yayma, mikro-öğretimlerle gerçek sınıf gözlemlerini harmanlama gibi yenilikçi uygulamalara gittiği görülmektedir. Bu tür iyileştirmelerin olumlu sonuçlar verdiği, literatürde uzunlamasına mentorluk ve uygulama modellerinin etkili olduğuna dair bulgularla da paraleldir (ör. Çelik ve Memduhoğlu, 2022; Ranjbar vd., 2020). Dolayısıyla araştırma bulguları, öğretmen yetiştirme programlarında erken ve sürekli uygulama desteğinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları ayrıca programların güncelliği ve paydaş katılımı konularını tartışmaya açmaktadır. Öğretim elemanlarının bu çalışmada dile getirdiği üzere, 2018 program güncellemesi sırasında paydaş görüşlerinin alınması ve esnek düzenlemelere gidilmesi programın hedeflerine ulaşma düzeyini artırmıştır. Bu, Öztürk ve Aydın (2019)'ın kavramsal incelemesinde belirttikleri önceki programların merkezîyetçi yapısı ve sınırlı paydaş katılımı sorununa karşılık gelen olumlu bir gelişmedir. Ancak halen bazı

içeriklerin güncellik açısından yetersiz kalabildiği, özellikle yapay zekâ ve dijital pedagojiler gibi yeni alanların programa dahil edilmesi gereği hem bulgularımızda hem de literatürde vurgulanmaktadır. Uluslararası literatürde etkili yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının iletişimsel ve teknolojik yeterlikleri gözeten, kültürlerarası farkındalık ve eleştirel düşünme becerilerini entegre eden yapıda olduğu vurgulanmaktadır (Huhn, 2012; Nguyen, 2013). Hismanoğlu (2012) da Türkiye’de yaptığı çalışmada programın genel olarak gereksinimleri karşıladığını ancak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını rapor etmiştir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının benzer şekilde daha güncel, yaratıcı problem çözme odaklı ve teknoloji destekli içerik isteğiyle örtüşmektedir. Dolayısıyla, programın güncel gelişmeler ışığında sürekli iyileştirilmesi ve paydaş geri bildirim mekanizmalarının kurumsallaşması, literatürde önerildiği gibi program etkililiğini artıracak kritik adımlar olarak görülmektedir (Öztürk & Aydın, 2019; Yavuz & Zehir Topkaya, 2013).

Son olarak, öğretim elemanlarının değiştiği öğrenci profili ve katılımı ile ilgili bulgular, program çıktılarının sadece öğretim programına değil öğrenci özelliklerine de bağlı olduğunu göstermektedir. Büyük sınıflarda bireysel öğrenme gereksinimlerine yanıt vermenin zorlaşması, yeni nesil öğrencilerin motivasyon eksikliği gibi hususlar, program etkililiğini kısıtlayan dış değişkenler olarak tartışılmalıdır. Alanyazında Z kuşağı öğrencilerinin dikkat ve ilgi sürelerindeki azalma, öğrenme materyallerinin daha görsel-işitsel ve etkileşimli hale getirilmesini gerektirdiği sıklıkla vurgulanmıştır (Prensky, 2010; Öztürk, 2021). Bu çalışmada öğretim elemanları da benzer şekilde teknoloji entegrasyonunun ve interaktif yöntemlerin artırılmasını önermektedir. Bu noktada, öğretmen yetiştirme programlarının sadece öğretim programı içerikleriyle değil, öğretim yöntemleri ve ortam koşullarıyla birlikte ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Adayların yetiştiği ortamın niteliği, aldıkları eğitimin etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları öğretim elemanlarının hizmet içi eğitimi, altyapı iyileştirmeleri ve öğrenci odaklı pedagojik yaklaşım gibi konuların da en az program içeriği kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu bakış açısı, alanyazındaki bütüncül iyileştirme çağrısıyla uyumludur; yani öğretmen eğitiminin başarısı, program, uygulama, değerlendirme, teknoloji ve öğrenen özellikleri gibi çok boyutlu etmenlerin bir arada geliştirilmesine bağlıdır.

5.3 Öneriler

İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının iyileştirilebilmesi adına araştırma sonuçlarından yola çıkılarak yapılan öneriler aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen yetiştirme programlarını güncellerken düzenli aralıklarla öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerini almaya devam etmeli ve program değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğretim programları öğretmen adaylarının daha çok pratik yapabilmesi için güncellenmelidir. Okul uygulamaları ve gözlem süreçleri uzatılmalıdır.
- Bölüm bazında programdan sorumlu akademisyenler, gereksinim analizi ve sürekli geri bildirim süreçlerini aktif tutmalıdır. Ders içerikleri güncel tutulmalı; örneğin öğretim programına dijital okuryazarlık, farklılaştırılmış öğretim, ölçme-değerlendirmede yeni yaklaşımlar gibi konular eklenerek adayların 21. yüzyıl becerileri desteklenmelidir.
- Program geliştiricileri, kuramsal derslerle uygulama dersleri arasında bütünlük sağlamaya özen göstermelidir. Teorik içeriklerin, mikro öğretim, vaka analizi, proje çalışmaları gibi yöntemlerle pratiğe dönüştürülmesi teşvik edilmelidir.
- Akademisyenler, kendi derslerinde öğrenci merkezli ve etkileşimli yöntemleri daha fazla kullanmaya özen göstermelidir. Teknoloji entegrasyonu da kritik bir unsurdur; öğretim elemanları derslerinde dijital araçlar, çevrimiçi platformlar, multimedya materyaller kullanarak hem derslerin etkililiğini artırabilir.
- Öğretmen adaylarından düzenli olarak dönüt alınmalıdır. Bu proaktif tutum, adayların sadece programın pasif bir izleyicisi değil, aktif bir öğreneni ve program geliştirme sürecinin bir parçası olmasını sağlayacaktır.
- Bu araştırmanın İngilizce Öğretmenliği 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile de gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Bu araştırmanın İngilizce Öğretmenliği mesleğini devlet veya özel kurumlarda aktif olarak gerçekleştiren öğretmenler ile de gerçekleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*
- Altinkurt, M., ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği (OÖGÖ) Geliştirme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 1–20.
- Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. *Longman*.
- Arıkan, A. (2006). EFL öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 1-12.
- Başat, G. (2014). Neden yabancı dil öğrenemiyoruz? *Aljazeera Türk Dergi*.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1625.
- Bayraktaroğlu, S. (2012a). Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz? *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları*.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J., ve Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). *Open University Press*.
- Black, P., ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 5(1), 7–74.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (28. baskı). *Pegem Akademi*.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). *SAGE Publications*.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., ve Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). SAGE Publications.

Creswell, J. (2021). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. *Pegem Akademi*

Çelebi, M. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri. *Pegem Akademi*

Çelik, Ş. N., ve Kasap, S. (2019). Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretmen yetiştirme programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1010–1031.

Coşkun, A., ve Daloğlu, A. (2010). Evaluating English language teacher education programs in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 143–155.

Demirel, Ö. (2012). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (18. baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.

Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (19. baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.

Demirel, Ö. (2017). Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler (19. baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.

Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani.

EF Education First. (2020). EF English Proficiency Index 2020.

Ergün, M. (1987). Atatürk devri Türk eğitimi. *Ankara: Ocak Yayınları*.

Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi:Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Ersoy, N. (2015). Araştırma Etiği. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 2-8. <https://doi.org/10.30934/kusbed.329251>

Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil Eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz.

Hill, H. C., Mancenido, Z., ve Loeb, S. (2021). Effectiveness research for teacher education (EdWorkingPaper No. 20-252). Annenberg Institute at Brown University.

Hismanoğlu, S. (2012). İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 330–341.

Huhn, C. (2012). In search of innovation: Research on effective models of foreign language teacher preparation. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s163–s183. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01184.x>

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15–26.

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383–402.

Kaur, R., ve Noman, M. (2021). Explanatory sequential mixed methods design: An overview of its application in social and behavioral research. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(7), 517–523.

Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–684.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.

Küçükahmet, L. (2007). Öğretmenlik mesleğine giriş. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.

Liston, D., et al. (2008). The Teacher Educator's Role in Enhancing Teacher Quality.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). İlköğretim programları [Yayın No. 123].

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). 4+4+4 Eğitim Sistemi ve uygulamaları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.

- Nguyen, M. H. (2013). The curriculum for English language teacher education in Australian and Vietnamese universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11), 33–53. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n11.3>
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584–593.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2020). 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Değerlendirme Raporu.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2021). 2021 Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı Değerlendirme Raporu.
- Öztürk, G., ve Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181–213.
- Patton, M. Q. (2018). Qualitative research ve evaluation methods (4th ed.). Sage.
- Posner, G. J. (2004). Analyzing the curriculum (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ranjbar, S., Khani, R., ve Pirpour, T. M. (2020). Evaluation of the latest pre-service teacher education curriculum in an EFL context: A testimony of teachers, teacher educators and student teachers' perspectives. *Applied Research on English Language*, 9(1), 1–24.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *Harvard Educational Review* 57(1), 1–22.
- Sulistiyo, U., Wiryotinoyo, M., ve Wulan, R. (2019). Examining an English as a foreign language teacher education program's curriculum: A case study in an Indonesian university. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1323–1333. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1323>

- Suna, Y., ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS–Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7–24.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitimin dünü bugünü.
- Taba, H. (1962). Curriculum development: Theory and practice. Harcourt, Brace ve World.
- Tekin, A., ve Gürkan, A. (2022). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde öğretmen yetiştirme politikaları ve reform süreci. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1–15.
- Turdaliyeva, S. O. (2023). The current role of English as a global language and the importance of this language in economic, social and cultural terms. *American Journal of Pedagogical and Educational Research*, 18, 272–274.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS Uygulamaları. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. *University of Chicago Press*.
- Ulubey, Ö., ve Başaran, S. (2019). Evaluation of 2018 initial teacher training programs in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 263–300. DOI:10.31704/ijocis.2019.012
- Uysal, H. H., ve Topkaya, E. Z. (2017). A review on the English language teacher education program in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 243–260.
- Uzun, L. (2016). Evaluation of the latest English language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees’ perspective. *Cogent Education*, 3(1), 1147115.
- Wiggins, G., ve McTighe, J. (2005). Understanding by design (Expanded 2nd ed.). *ASCD*.
- Yaman, İ. (2018). 2006 ve 2018 İngilizce öğretmenliği lisans programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(76), 149–164.

Yavuz, A., ve Zehir Topkaya, E. (2013). Teacher educators' evaluation of the English language teaching program: A Turkish case. *Novitas-ROYAL* (Research on Youth and Language), 7(1), 64–83.

Yeşil, E. (2020). Öğretmen eğitimi programlarının üniversitelere devredilmesi: Yeni YÖK düzenlemelerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 45–68.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

Yıldırım, A., ve Çobanoğlu, R. (2023). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde güncel yönelimler. *Ankara: Pegem Akademi*.

Yılmaz, A., Yener, D., ve Yılmaz, M. (2020). 2007 ve 2018 sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve yeni programa öneriler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 923-931.

Yılmaz, Y., Yener, M., ve Yılmaz, B. (2020). Eğitim fakültelerinde program güncellemeleri: 2018 İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 16(2), 123–140.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr>

Yüksel, S. (2011). Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme. *Pegem Akademi*.

Yükseköğretim Kurulu. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). *Yükseköğretim Kurulu Yayınları*.

Yükseköğretim Kurulu (2020). Yeni YÖK’ün yetki devri süreci: Fakültelerin müfredatlar üzerindeki rolü. [Basın duyurusu]. Erişim adresi: <https://eski.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yeni-yok-2020-yili-proje-ve-duzenlemeleri.aspx>

EKLER

EK-1 ANKET FORMU

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Anketi

Değerli Katılımcı

Ben İlayda SÖZBİLİR, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim programı bölümünde öğrenim görmekteyim. “İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi çalışmalarımı Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında yürütmekteyim. Bu araştırma İngilizce öğretmenliği lisans öğretim programının öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi amacını taşımaktadır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının programın amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme-değerlendirme boyutları ile ilgili görüşleri ve iyileştirilmesi için önerileri ile problemlerin çözümüne ve diğer araştırmalara ışık tutacak bir araştırma yapılması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmaya yönelik olarak 58 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Bu anket ve sizlerden toplanan veriler yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacaktır. İlk 3 soruyu kendinize göre doldurmanız beklenmektedir. Sonrasında verilen 53 soru için size en yakın gelen seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Son 2 soru ise açık uçlu olup görüşlerinizi yazılı bir şekilde paylaşmanız beklenmektedir. Görüşleriniz bizim için çok değerlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz. Araştırma ile ilgili sorularınız için verilen e-posta adreslerinden veya telefon numaralarından ulaşım sağlayabilirsiniz.

Danışman

Prof. Dr. Meral Güven

Araştırmacı

İlayda Sözbilir

	Anket Soruları					
1.	Cinsiyetiniz: Kadın: Erkek					
2.	Yaş aralığınız: 17-20: 21-23: 24-+: Diğer:					
3.	Hangi üniversitede öğrenim görmektesiniz?					
	Programın Amaç Boyutu	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
4.	İngilizce Öğretmenliği Programının belirlenen felsefesine uygun kazanımları elde ettiğime inanıyorum.					
5.	İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının /kazanımlarının öğretmen adayı olarak (iyi bir öğretmen olmak, öğretmen yeterliklerini elde etmek vb.) gereksinimlerimi karşıladığını düşünüyorum.					
6.	İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının/kazanımlarının bilişsel gelişimime uygundur.					
7.	İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının/kazanımlarının duyuşsal gelişimime uygundur.					
8.	İngilizce Öğretmenliği programının amaçlarının/kazanımlarının					

	rının psikomotor gelişimime uygundur.					
9.	İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce temel becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kazandığımı düşünüyorum.					
10.	İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce yazma becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.					
11.	İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce dinleme becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğine inanıyorum.					
12.	İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce okuma becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.					
13.	İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce konuşma becerileri öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.					
14.	İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce gramer bilgisi öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.					
15.	İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce telaffuz öğretimi konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.					
16.	İngilizce Öğretmenliği programının İngilizce kelime bilgisi					

	konusunda beni geliřtirdiđini dűřűnűyorum.					
17	İngilizce Öğretmenliği programının üst düzey dűřűnme becerilerimi (eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı) kazandırdığına inanıyorum.					
18	İngilizce Öğretmenliği programının çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik bilgi ve becerileri kazandırdığına inanıyorum.					
19	İngilizce Öğretmenliđi programının hedeflerinin ölçűlebilir niteliktedir.					
20	İngilizce Öğretmenliği programının kapsayıcılığı her bir birey için (gűçmenler, engelli bireyler vb.) yeterlidir.					
	Programın İçerik Boyutu					
21	İngilizce Öğretmenliđi programının içeriđinin programın amaçlarıyla tutarlı olduđunu dűřűnűyorum.					
22	İngilizce Öğretmenliđi programının içeriđinin güncel olduđunu dűřűnűyorum.					
23	İngilizce Öğretmenliđi programının içeriđinin öğrenci gereksinimlerini karřıladıđını dűřűnűyorum.					
24	İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını					

	dikkate aldığına inanıyorum.					
25	İngilizce Öğretmenliği programının içeriği beni öğretmenlik mesleğine hazırladığını düşünüyorum.					
26	İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini karşıladığını düşünüyorum.					
27	İngilizce Öğretmenliği programının içeriği İngiliz dilinin gramer bilgisi ile ilgili yeteri kadar ders sağladığını düşünüyorum.					
28	İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					
29	İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin öğretmenlik mesleğine yönelik meslek bilgi ve becerilerini artırdığını düşünüyorum.					
30	İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin öğretmenlik mesleğine yönelik genel kültür bilgi ve becerilerini artırdığını düşünüyorum.					
31	İngilizce Öğretmenliği programının içeriğinin öğretmenlik mesleğine yönelik alan bilgi ve becerilerini artırdığını düşünüyorum.					

32	İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmen yeterliklerini karşılamaktadır.					
33	İngilizce Öğretmenliği programı kapsamında devam ettiğimiz öğretmenlik uygulama derslerinin uygulama sürecine yönelik yeterliklerimi artırdığını düşünüyorum.					
34	İngilizce Öğretmenliği programının içeriği öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum geliştirmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
	Programın Öğrenme-Öğretme Süreci					
35	İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde verilen derslerdeki öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine uygun olduğuna inanıyorum.					
36	İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak öğrencilerin gereksinimlerini karşıladığını düşünüyorum.					
37	İngilizce Öğretmenliği programı içerisindeki derslerde izlenen öğrenme-öğretme etkinlikleri süre, geçerlilik,					

	gerçekleştirilebilirlik açısından uygundur.					
38	İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde verilen öğrenme-öğretme etkinlikleri (çocuklara yabancı dil öğretimi, yetişkinlere yabancı dil öğretimi) gerçek yaşama uygulanabilirlik konusunda yeterlidir.					
39	İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde dersler öğrenme-öğretme ilkelerine uygun olduğunu düşünüyorum.					
40	İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde farklı öğretim stratejilerine yer verildiğine inanıyorum.					
41	İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde verilen derslerde kullanılan öğretim stratejilerinin güncel hayat ile uyumlu olduğunu düşünüyorum.					
42	İngilizce Öğretmenliği programı içerisindeki derslerin alana yönelik materyal ve etkinlik hazırlama konusunda bilgi, beceri ve duyuşsal özellikler kazandırdığını düşünüyorum.					
43	İngilizce Öğretmenliği programı içerisinde materyal hazırlama ile ilgili verilen bilgi, beceri ve özelliklerin ülkemizin her yerinde					

	kullanılabilir ve uyarlanabilir olduğuna inanıyorum.					
44	İngilizce Öğretmenliği programında öğrenme stillerine uygun farklı öğrenme ortamlarının yaratıldığını düşünüyorum.					
45	İngilizce Öğretmenliği programında farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanıldığını düşünüyorum.					
46	İngilizce Öğretmenliği programının dijital yetkinliklerimi artırdığına inanıyorum.					
47	İngilizce Öğretmenliği programında mikro öğretim etkinliklerine yer verildiğini düşünüyorum.					
	Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutu					
48	İngilizce Öğretmenliği programında süreç değerlendirmelerinin yeterli olduğuna inanıyorum.					
49	İngilizce Öğretmenliği programında bilişsel özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldığını düşünüyorum.					
50	İngilizce Öğretmenliği programında duyuşsal özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldığını düşünüyorum.					

51 .	İngilizce Öğretmenliği programında psikomotor özelliklere yönelik yeterli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıldığını düşünüyorum.					
52 .	İngilizce Öğretmenliği programının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alındığını düşünüyorum.					
53 .	İngilizce Öğretmenliği programının öğretmenlik mesleğine dair güncel ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi ve beceri kazandırdığına inanıyorum.					
54 .	İngilizce Öğretmenliği programının değerlendirme süreçlerinin programın amaç ve kazanımlarına uygun olarak gerçekleştirildiğini düşünüyorum.					
55 .	İngilizce Öğretmenliği programı sürecinde kullanılan farklı ölçme değerlendirme araçları ile bilgi, beceri ve tutumlarımızın değerlendirildiğini düşünüyorum.					
56 .	İngilizce Öğretmenliği programına yönelik yaşadığınız sorunlar nelerdir?					
57 .	Yukarıda belirttiğiniz sorunlara yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen yazılı olarak belirtiniz.					

EK-2 GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Soruları
1. İngilizce öğretmenliği programının amaçlarını ne ölçüde kazandırdığını düşünüyorsunuz?
2. İngilizce öğretmenliği programının amaçlarının gerçekleştirilebilir olduğunu düşünüyor musunuz?
3. İngilizce öğretmenliği programının amaçlarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
4. İngilizce Öğretmenliği programı derslerinin uygun seçildiğini düşünüyor musunuz?
5. İngilizce Öğretmenliği programının ders içeriklerinin uygun düzenlendiğini düşünüyor musunuz?
6. İngilizce öğretmenliği programının öğretim sürecinin etkililiğini nasıl değerlendirirsiniz?
7. İngilizce öğretmenliği programının öğretim sürecinde tercih edilen öğretim stratejilerinin uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?
8. İngilizce öğretmenliği programının öğretim sürecinde tercih edilen materyallerin uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?
9. İngilizce öğretmenliği programının derslerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?
10. İngilizce öğretmenliği programının derslerinde uygulanan test ve sınavların uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?
11. İngilizce öğretmenliği programının derslerinde uygulanan değerlendirme ölçütlerinin uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?
12. İngilizce öğretmenliği programının derslerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin nesnelliği hakkında düşünceleriniz neler?
13. İngilizce öğretmenliği programını öğretmenlik mesleği yeterliklerini kazandırma açısından nasıl değerlendirirsiniz?
14. İngilizce öğretmenliği programının güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

15. Mezuniyet koşullarınızın öğretmen yeterliklerini karşılama konusunda ne oranda etkili olduğunuz düşünüyorsunuz?
16. Öğretmen adayı/öğretmen gözünden İngilizce öğretmenliği programında yaşanan sorunları gidermeye yönelik önerileriniz neler olabilir?



EK-3 ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Ana Üni.: 13.09.2024-783296



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : E-63784619-600-783296
Konu : İlayda SÖZBİLİR'in Araştırma İzni

13.09.2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.09.2024 tarihli ve 781051 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınızda belirtilen Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlayda SÖZBİLİR'in, Prof. Dr. Meral GÜVEN'in danışmanlığında hazırladığı "İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görtüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği programına devam eden üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yusuf ÖZKAY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-4 GÖRÜŞME ONAM FORMU

Bu çalışma “İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının İncelenmesi ve Öğretmen Eğitimcileri ve Aday Öğretmenlerin Program Hakkında Görüşlerinin Alınması” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup İngilizce öğretmenliği lisans öğretim programının öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının programın özelliklerine, sürecine ve iyileştirilmesi için önerilerine ilişkin alınacak doğrultusunda problemlerin çözümüne ve diğer araştırmalara ışık tutacak bir araştırma yapılması amaçlanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler, doküman yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi İlayda Sözbilir ve tez danışmanı Prof. Dr. Meral Güven'e yöneltebilirsiniz.

Prof. Dr. Meral GÜVEN

İlayda SÖZBİLİR

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5 ANKET ONAM FORMU

Bu çalışma “İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının İncelenmesi ve Öğretmen Eğitimcileri ve Aday Öğretmenlerin Program Hakkında Görüşlerinin Alınması” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programının öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının programın özelliklerine, sürecine ve iyileştirilmesi için önerilerine ilişkin alınacak doğrultusunda problemlerin çözümüne ve diğer araştırmalara ışık tutacak bir araştırma yapılması amaçlanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler, doküman yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim

Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi İlayda Sözbilir ve tez danışmanı Prof. Dr. Meral Güven'e yöneltebilirsiniz.

Prof. Dr. Meral GÜVEN

İlayda SÖZBİLİR

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-6 ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Kayıt Tarihi: 09.07.2024

Protokol No: 753435

Tarih: 29.07.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Meral GÜVEN
TEZ YAZARI:	İlayda SÖZBİLİR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-7 ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 06.11.2024-809264



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-86930425-100-240190395
Konu : Araştırma İzni (İlayda SOZBİLİR)

05/11/2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Meral GUVEN'in danışmanlığında Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlayda SOZBİLİR'in yürüttüğü "İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı proje çalışmasının yapılabilmesi için Veri Toplama ve Saha Araştırmaları İşbirliği protokolü imzalanmış olup ekte gönderilmektedir.

Bilgilerini ve söz konusu proje çalışması sonuçlandıktan, yayımlandıktan, onaylandıktan sonra ilgili sonuç raporlarını, çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde üst yazı ile Üniversitemize gönderilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Kürşat Bora ÇARMAN
Rektör Yardımcısı

Ekl:Protokol (3 Sayfa)

EK-8 DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 01.10.2024-792139



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-15563195-302.08.01-1148138
Konu : Araştırma İzni (İlayda SÖZBİLİR)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 11.09.2024 tarihli ve E-63784619-605-781267 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığının 27.09.2024 tarihli ve E-85316909-300[300]-1145938 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlayda SÖZBİLİR'in, Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında "İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında araştırma yapma talebine cevaben Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan İlgi (b)'de kayıtlı yazı ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Bayram YILMAZ
Rektör

Ek: İlgi (b) Yazı (1 Sayfa)

EK-9 ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 17.09.2024-785026



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-27224817-044-1102200
Konu : Uygulama İzni (İlayda SOZBİLİR)

17/09/2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü, 26470
TEPEBAŞ/ESKİŞEHİR

İlgi : 11.09.2024 tarihli ve 781267 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlayda SOZBİLİR'in "İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi talebi kişinin kendisi tarafından yapılması ve eğitim-öğretimi aksatmaması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Hüseyin AKILLI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı