



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**İNGİLİZCE OKUTMANLARI İÇİN HAZIRLANAN “KONUŞMA  
BECERİSİ ÖĞRETİMİ” EĞTİM PROGRAMINA İLİŞKİN EYLEM  
ARAŞTIRMASI**

Edibe KARAGEDİK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2013

İNGİLİZCE OKUTMANLARI İÇİN HAZIRLANAN “KONUŞMA BECERİSİ  
ÖĞRETİMİ” EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN EYLEM ARAŞTIRMASI

Edibe KARAGEDİK

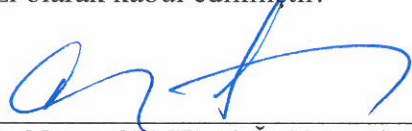
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2013

## KABUL VE ONAY

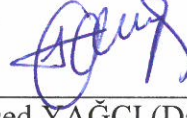
Edibe KARAGEDİK tarafından hazırlanan “İngilizce Okutmanları İçin Hazırlanan “Konuşma Becerisi Öğretimi” Eğitim Programına İlişkin Eylem Araştırması” başlıklı bu çalışma, 21.06.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Başkan)



Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ



Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI (Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Yusuf ÇELİK

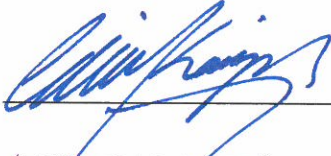
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

21.06.2013



Edibe KARAGEDİK

*Anne ve Babam'a...*

## TEŞEKKÜR

Araştırmam süresince desteğini, ilgisini, yardımlarını ve değerli vaktini benden esirgemeyen; tüm sorularıma içtenlikle ve sabırla yanıt vererek yoluma ışık tutan değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı'ya,

Araştırmamın şekillenmesinde kıymetli vaktini ve eserlerini paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na,

Tez savunma sınavımdaki değerli katkılarından dolayı Doç. Dr. Neşe Tertemiz'e,

Yüksek Lisans çalışmalarım boyunca değerli bilgi ve paylaşımlarıyla bana yol gösteren hocalarım Doç. Dr. Melek Demirel, Doç. Dr. Duygu Anıl ve Doç. Dr. Nuri Doğan'a,

Akademik yaklaşımıyla her zaman örnek oluşturan Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yönetimi ve okutmanlarına,

Araştırmam boyunca destek ve sevgilerini her zaman hissettiğim yol arkadaşlarım Arş. Gör. İpek Derman ve Meltem Gümüştekin'e

Araştırmam süresince dostluğunu, varlığını ve sabrını hiçbir zaman benden esirgemeyen manevi kardeşim Tuğba Cihan'a; değerli dostlarım Zeynep Ünsal, Beril Kıracı, Fulya Efe, Seda Ünlü Özbey, Ezgi Aydoğdu, Alican Turgay Sezer, Aslı Erim Tiryaki, Gül Büyü ve Şebnem Demirci'ye,

İlk günden bugüne mesleğimi daha da çok sevmeme neden olan ve yürüdüğüm yolda attığım her adımı daha da anlamlandıran tüm öğrencilerime,

Varlığını, desteğini ve benim için önemini hiçbir kelimeyle anlatamayacağım canım babam Yavuz Karagedik'e; beni gördüğünü, duyduğunu ve koruduğunu her an hissettiğim, her nefesimde özlemle andığım canım annem Emel Karagedik'e

sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

KARAGEDİK, Edibe. *İngilizce Okutmanları İçin Hazırlanan “Konuşma Becerisi Öğretimi” Eğitim Programına İlişkin Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2013.

Bu araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda görev yapan İngilizce okutmanlarının öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlarını belirlemek, İngilizce okutmanlarına yönelik hazırlanan konuşma becerisinin öğretimi hizmet içi eğitim programının hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının nasıl olması gerektiğini belirleyerek bu konuda bir hizmet içi eğitim programı tasarısı oluşturmak, tasarıyı uygulamak, değerlendirmek ve izleme çalışmalarını yürütmektir.

Bu araştırma 2011-2012 ve 2012-2013 akademik yıllarında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının hazırlanıp uygulandığı ve programın okutmanların öğrenme düzeylerine ve sınıf içi uygulamalarına katkısının incelendiği bir eylem araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda görev yapan 11 okutman oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, görüşme, başarı testi ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Anket ve başarı testi yoluyla elde edilen veriler SPSS paket programı, görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi, gözlemlerden elde edilen nicel veriler SPSS paket programı, nitel veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. Okutmanların konuşma becerisinin öğretimine yönelik hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme konularında hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğmuştur.

2. “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının uygulandığı gruptaki okutmanların ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Okutmanlarının uygulanan “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programına ilişkin görüşleri doğrultusunda program geliştirme ve uygulama basamaklarının etkili biçimde yürütüldüğü düşünülmüştür.
4. Okutmanların “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının kazandırdığı bilgi ve becerileri uygulamaya transfer edebildikleri görülmüştür.

### **Anahtar Sözcükler**

Hizmet İçi Eğitim, Program Geliştirme, Konuşma Becerisi, Okutman.



## ABSTRACT

KARAGEDİK, Edibe. An Action Research Regarding the Training Programme “Teaching Speaking Skills” for English Instructors. Master’s Thesis, Ankara, 2013.

The aim of this study is to determine the needs of the instructors working at Ankara University, School of Foreign Languages in terms of teaching speaking skills, and specify the objectives, content, teaching-learning process practices and assessment and measurement principles of a curriculum design for “teaching speaking skills” as well as applying and evaluating this programme.

This study is an action research study conducted at Ankara University, School of Foreign Languages in 2011-2012 and 2012-2013 academic years so as to design an in-service training programme for “teaching speaking skills” and examine its contributions to the classroom practices of English instructors and their levels of learning. The study group of the research was composed of 11 instructors working at Ankara University, School of Foreign Languages.

As data collection tools, a questionnaire, interview, achievement test and observation have been used during the research. The data obtained with the questionnaire and the achievement test have been analyzed using SPSS software. The data collected via the interviews have been examined using descriptive analysis and content analysis. The quantitative data obtained from the observations have been analyzed using SPSS software and qualitative data using descriptive analysis.

The findings of the study are summarized as the following:

1. The instructors had some needs related to teaching speaking skills in terms of objectives, content, teaching-learning process and assessment and measurement
2. There is a significant difference between the pretest and posttest points of the instructors

3. It is thought that in accordance with the opinions of the instructors took part in the training programme the curriculum development and application steps have been carried out effectively
4. It is seen that instructors could transfer their knowledge and skills gained during the training programme into their classroom applications

**Key Words**

In-sevice training, Curriculum development, Speaking skills, Instructor.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM .....	ii
ADAMA.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.1.1. Eğitim ve Eğitim Programı .....	2
1.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme .....	3
1.1.3. Yetişkin Eğitimi .....	5
1.1.4. Hizmet İçi Eğitim.....	7
1.1.5. Program Geliştirme .....	8
1.1.6. Konuşma Becerisi Öğretimi ve İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimi.....	15
1.1.7. İngilizce Öğretimi ve Ankara Üniversitesi'ndeki Uygulamalar .....	23
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	28
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	28
1.5. ALT PROBLEMLER .....	29
1.6. SAYILTILAR .....	29
1.7. SINIRLILIKLAR.....	30
1.8. TANIMLAR.....	30
1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	30
1.9.1 Türkiye' de Yapılan Araştırmalar .....	31
1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	37
BÖLÜM II.....	40
YÖNTEM.....	40
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	40
2.1.1 Araştırma Süreci.....	44
2.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	46

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	47
2.3.1 Anket Formlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması .....	48
2.3.2 Görüşme Formlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması .....	48
2.3.2.1. İhtiyaç Belirleme Görüşme Formları.....	49
2.3.2.2. Hizmet İçi Eğitim Programı Değerlendirme Görüşme Formları.....	50
2.3.3 Başarı Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	51
2.3.4 Gözlem Formunun Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	56
2.4. VERİLERİN ANALİZİ .....	58
2.4.1. Anket Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizi .....	58
2.4.2. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizi.....	58
2.4.3. Başarı Testi Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizi.....	59
2.4.4 Gözlem Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizi.....	59
BÖLÜM III .....	60
BULGULAR VE YORUM.....	60
3.1 BULGULAR.....	60
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
3.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Nitel Verilerin Analizi .....	73
3.1.2.1. Yöneticiler İle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorum.....	74
3.1.2.1.1. Yöneticilerin İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması Konusunda Karşılaştıkları Zorluklar Hakkındaki Görüşleri..	75
3.1.2.1.1.1. Anadil / Türkçe Kullanımı .....	75
3.1.2.1.1.2. Topluluk Önünde Konuşmaktan Korkmak .....	76
3.1.2.1.1.3. Doğal Ortam Sağlama Güçlüğü .....	76
3.1.2.1.2. Yöneticilerin İngilizce Okutmanlarının Konuşma Becerisinin Kazandırılması İçin Sahip Olması Gereken Donanımlar Hakkındaki Görüşleri	77
3.1.2.1.2.1. Telaffuz .....	77
3.1.2.1.2.2. Sınıf yönetimi.....	77
3.1.2.1.3. Yöneticilerin Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Bir Programın Kuruma Sağlayacağı Yararlar ve Mesleki Gelişime Katkıları Hakkındaki Görüşleri .....	78
3.1.2.1.3.1. Konuşma Becerisinin Ön Plana Çıkması .....	78

3.1.2.1.4. Yöneticilerin Mesleki Gelişime Katkıda Bulunması Açısından Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Bir Programın Düzenlenmesi Hakkındaki Görüşleri .....	79
3.1.2.1.4.1. Hem Teori Hem de Pratiğe Yönelik Olması .....	79
3.1.2.1.4.2. Değerlendirmenin Belli Kriterlere Göre Gerçekleştirilmesi .....	79
3.1.2.2. Okutmanlarla Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorum .....	80
3.1.2.2.1. Okutmanların İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması Konusunda Karşılaştıkları Zorluklar Hakkındaki Görüşleri..	80
3.1.2.2.1.1. Hedefler Açısından .....	81
3.1.2.2.1.2. İçerik Açısından .....	81
3.1.2.2.1.3. Materyaller Açısından .....	82
3.1.2.2.1.4. Ölçme-Değerlendirme Açısından.....	83
3.1.2.2.2. Okutmanların İngilizce Okutmanlarının Konuşma Becerisinin Kazandırılması İçin Sahip Olması Gereken Donanımlar Hakkındaki Görüşleri .....	83
3.1.2.2.2.1. Telaffuz .....	83
3.1.2.2.2.2. Farklı Yöntemlerin Kullanılması .....	84
3.1.2.2.2.3. Dönüt Verme .....	84
3.1.2.2.3. Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Bir Programın Kuruma Sağlayacağı Yararlar ve Mesleki Gelişime Katkıları Hakkındaki Görüşleri .....	85
3.1.2.2.3.1. Uygulamanın Gerekliliği .....	85
3.1.2.2.4. Okutmanların Mesleki Gelişime Katkıda Bulunması Açısından Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Bir Programın Düzenlenmesi Hakkındaki Görüşleri .....	86
3.1.2.2.4.1. Hedefler Açısından .....	86
3.1.2.2.4.2. İçerik Açısından .....	86
3.1.2.2.4.3. Materyaller Açısından .....	87
3.1.2.2.4.4. Değerlendirme Açısından.....	89
3.1.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	90
3.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	93

3.3.1.1. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Mesleki Bilgilendirme Yeterliği Hakkındaki Görüşleri .....	93
3.3.1.1.1. Beklentiler .....	93
3.3.1.1.2. Öğretmen Konuşma Süresi .....	94
3.3.1.1.3. Materyallerin İlgi Çekiciliği.....	95
3.3.1.1.4. Ölçütlerin Yeniden Düzenlenmesi .....	95
3.3.1.2. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretme-Öğrenme Süreci Hakkındaki Görüşleri .....	96
3.3.1.2.1. Uygulamaya Daha Fazla Yer Verilmesi .....	96
3.3.1.3. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretme-Öğrenme Süreci Hakkındaki Görüşleri .....	96
3.3.1.3.1. İkili ve Grup Çalışmalarının Etkililiği .....	96
3.3.1.4. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriği Hakkındaki Görüşleri .....	97
3.3.1.4.1. İçeriğin Farklı Yönlerinin İlgi Çekiciliği .....	97
3.3.1.4.2. Etkinlik Sayısı .....	98
3.3.1.5. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutu Hakkındaki Görüşleri.....	98
3.3.1.5.1. Uygulanan Eğitimin Etkililiği .....	98
3.3.1.6. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Süresi Hakkındaki Görüşleri.....	99
3.3.1.6.1. Program Süresi .....	99
3.3.1.6.2. Grup İçi Etkileşim .....	99
3.3.1.7. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Devamlılığı Hakkındaki Görüşleri.....	100
3.3.1.7.1. Uygulanan Eğitimin Devamlılığı .....	100
3.4.1. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	100
3.4.1.1. Dersin Başında.....	101
3.4.1.2. Ders Süresinde .....	103
3.4.1.3. Ders Sonunda.....	110
3.4.1.4. Sınıf Ortamı .....	112
3.4.1.4.1. Sınıf Mevcudu.....	112

3.4.1.4.2. Görsel Materyaller .....	113
3.4.1.5. Okutman-Öğrenci İlişkileri.....	113
3.4.1.5.1. Öğretmenin Rolü.....	113
3.4.1.6. Öğretmen/ Öğrenci Konuşma Süreleri .....	114
3.4.1.6.1. Öğretmen Konuşma Süresi .....	114
3.4.1.7. İngilizce Konuşmanın Sağlanmasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	115
3.4.1.7.1. İkili Çalışmalar.....	115
3.4.1.8. Öğrencilerin İngilizce Konuşmaya Yönelik Tutumları .....	115
3.4.1.8.1. İsteklilik .....	115
3.4.2. Okutmanların Başarı Testi ve Gözlem Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi.....	116
BÖLÜM IV .....	119
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	119
4.1. Sonuçlar .....	119
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	119
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	124
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	124
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	125
4.2.Öneriler .....	129
4.2.1. Uygulamanın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.....	129
4.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	129
KAYNAKÇA.....	131
EKLER.....	135
EK 1 - KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI....	136
KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI.....	137
EK 2 – KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ İHTİYAÇ BELİRLEME ANKET FORMU .....	138
EK 3 - “KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ” HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI İHTİYAÇ ANALİZİ YÖNETİCİ GÖRÜŞME SORULARI.....	140
EK 4 - “KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ” HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI İHTİYAÇ ANALİZİ OKUTMAN GÖRÜŞME SORULARI.....	141
EK 5 - KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ BAŞARI TESTİ- ÖRNEK SORULAR	142

EK 6 - “KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ” HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI - PROGRAM DEĞERLENDİRME GÖRÜŞME SORULARI .....	143
EK 7 - KONUŞMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI KLAVUZU .....	144
EK 8 - KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI DERS GÖZLEM FORMU .....	148
ÖZGEÇMİŞ .....	150



## TABLOLAR

Tablo 1: Etkili Sınıf İçi Öğretimin Gözlenebilen Göstergeleri.....	17
Tablo 2: Yabancı Dil Yeterliliği Ölçütleri - Ortak Başvuru Metni (Konuşma Becerisi)	19
Tablo 3: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı'na Katılan Okutmanlara Ait Bilgiler .....	47
Tablo 4: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Hedef Davranışları	52
Tablo 5: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Hedef Davranışlarını Değerlendirme Uygulamaları.....	53
Tablo 6: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Belirtke Tablosu....	54
Tablo 7: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Başarı Testi Ön Uygulaması Madde Analizi.....	55
Tablo 8: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Uygulama ve Gözlem Yoluyla Değerlendirilen Hedef Davranışlar .....	57
Tablo 9: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	61
Tablo 10: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Devamı.....	63
Tablo 11: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Devamı.....	65
Tablo 12: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Devamı.....	67
Tablo 13: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Devamı.....	71
Tablo 14: Yöneticilerin Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik İhtiyaçlarına Dair Görüşlerine İlişkin Frekans Değerleri .....	75
Tablo 15: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik İhtiyaçlarına Dair Görüşlerine İlişkin Frekans Değerleri .....	80
Tablo 16: Konuşma Becerisi Öğretimi Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları.....	90
Tablo 17: Konuşma Becerisi Öğretimi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanları Analiz Sonuçları .....	91
Tablo 18: Okutmanların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans Değerleri .....	93

Tablo 19: Araştırmacının Ders Başlangıcına İlişkin Elde Ettiği Bulgular.....	101
Tablo 20: Eğiticinin Ders Başlangıcına İlişkin Elde Ettiği Bulgular.....	102
Tablo 21: Araştırmacının Ders S¼recine İlişkin Elde Ettiği Bulgular .....	103
Tablo 22: Eğiticinin Ders S¼recine İlişkin Elde Ettiği Bulgular .....	107
Tablo 23: Araştırmacının Ders Sonunda Gerçekleştirilen Etkinlere Y¼nelik Elde Ettiği Bulgular.....	110
Tablo 24: Eğiticinin Ders Sonunda Gerçekleştirilen Etkinlere Y¼nelik Elde Ettiği Bulgular.....	111

**ŞEKİLLER**

Şekil 1: AIM Program Geliştirme Modeli .....	12
Şekil 2: Oliva Program Geliştirme Modeli .....	13
Şekil 3: Bir Bütünleşik Öğretmen Eğitimi Sistemi .....	22
Şekil 4: Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İdari ve Akademik Yapılanması .....	25
Şekil 5: Eylem Araştırması Süreci .....	43

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölüm; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalardan oluşmaktadır.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumsal, bireysel, politik, tarihsel, kültürel pek çok boyutu içeren ve farklı tanımları olan eğitim; varlığını ve becerilerini ortaya koymaya çalışan tüm bireylerin yaşamları boyunca içinde yer aldıkları bir süreçtir. Bu süreç, bilgi, bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle farklı ve zorunlu ihtiyaçlar ortaya koymaktadır. Günümüzde, bu ihtiyaçlar aile ve okul gibi sınırlı alanlarda edinilen bilgilerle karşılanamaz hale gelmiş ve bireyi daha fazla bilgiye ulaşma ve kendini geliştirme yolunda arayış içinde olmaya yöneltmiştir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme, eğitim alanında birçok araştırmaya konu olmakta ve önemini arttırmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, bireyin okul hayatı ile eğitimini sonlandıramayacağını, bir yetişkin olarak da bu süreci devam ettirmesi gerekliliğini ortaya koyan bir kavramdır. Zorunlu eğitimini tamamlamış bireylerin, geri kalan yaşamları boyunca yalnızca bu bilgileri kullanarak hızla gelişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri oldukça zordur. Bu durumdan dolayı yetişkin eğitimi üzerinde sıklıkla durulan bir kavram haline gelmiştir.

Yetişkin eğitimi, daha sonra da ele alınacağı gibi farklı konu alanlarından oluşmaktadır. Ancak, bu konu alanlarından hizmet içi eğitim, özellikle son yıllarda çeşitli kurum ve kuruluşların çalışanlarının gelişimine verdiği önemle daha da ön plana çıkmıştır. Bireyin, okul eğitiminde kazandığı bilgi ve donanımın, tüm meslek hayatı boyunca yeterli olmayacağı dikkate alınarak, bunların güncellenmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Ancak, hizmet içi eğitim, kurumun, çalışanların ve o kurumdan hizmet alanların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır. Bu nedenle, eğitimin hedefleri, hangi konuları kapsayacağı ve öğrenilenlerin ne ölçüde uygulamaya transfer edilebildiğinin belirlenmesi belirli bir plan ve program dahilinde düzenlenmelidir.

Bunun gerçekleştirilebilmesi için de hizmet içi eğitim programının program geliştirme uzmanları tarafından gerekli araştırma ve çalışmalar yapılarak oluşturulması gerekir.

Tüm belirtilen noktalarla, dikkat ve titizlikle hazırlanan bir hizmet içi eğitim programı, çalışanlara konu alanlarındaki gelişmeleri, farklı bakış açılarını takip etme, eleştirme ve çalışma hayatında kullanma fırsatı verir. Özellikle, bireylerin ve dolayısıyla toplumun yetişip gelişmesine rehberlik eden öğretmenlerin hizmet içi eğitimi bu açıdan önem taşır. Bu çalışmada ele alınan temel konu, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapmakta olan okutmanların konuşma becerisi öğretimine yönelik ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir hizmet içi eğitim programına katılımlarını sağlayarak programın değerlendirmesini gerçekleştirmektir.

Buraya kadar ele alınan başlıklardan da anlaşılacağı gibi bir hizmet içi eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, eğitim, yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, hizmet içi eğitim, program geliştirme ve öğretim kavramlarının tanımlanması ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, araştırmanın ilerleyen bölümünde bu kavramlar ele alınacaktır.

### **1.1.1. Eğitim ve Eğitim Programı**

Ertürk'e (1982) göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir. Bu yönlendirme bireyin tüm yaşamını kapsamaktadır. İnsanın dünyaya geldiği andan itibaren çevre, aile, okul, meslek gibi pek çok alanda uyarıcılara maruz kalarak kendisini ve toplumu biçimlendirdiğini söylemek mümkündür. Eğitim kavramını yalnızca okul yaşamı ile tanımlamak bu kavramın çerçevesini daraltabilir. Bu nedenle, eğitimin, bireyin kendisini ifade etmesine, farklılaştırmasına ve ortaya koymasına yardımcı olan bir süreç olduğu ifade edilebilir.

Pek çok bilim insanı tarafından tanımlanan bu süreç, Dewey'e (1897) göre haberimiz olmadan hemen hemen doğumda başlar ve devamlı olarak bireyin güçlerini şekillendirir, bilincini zenginleştirir, huylarını şekillendirir, fikirlerini geliştirir, duygu ve hislerini uyandırır. Birey farkında olmadan aldığı bu eğitim aracılığıyla, insanlığın bir araya getirmekte başarılı olduğu ahlaki ve zihinsel kaynakları paylaşır. Kişi böylece

medeniyet hazinesinin mirasçısı haline gelir. Dünyadaki en teknik ve biçimsel eğitim bile bu genel ilerlemeden ayrı değildir. Eğitimin yapabileceği sadece düzenlemek ve belli başlı istikametlere yönlendirmektir (Ratner, 2010).

Bilen'e (2010) göre eğitim, toplumların bireylerin tek tek zor başaracağı toplumsal bütünlüğü sistemli bir yaklaşımla örgütlenmesidir. Bilen, bu tanımıyla genellikle bireyi konu alan tanımlardan ayrılmakta; toplum, bütünlük ve örgütlenme kavramlarını ele alarak eğitimin sosyal birliğin devamı için ne denli önemli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Alan yazında farklı biçimlerde, geniş ya da sınırlı olarak tanımlanan eğitim kavramının bir plan dahilinde yürütülmesini kapsayan eğitim programı ise Demirel (2009) tarafından "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak ifade edilmektedir.

Ortaya konan bu tanımlardan yola çıkarak, eğitimin, yetiştirilmesi hedeflenen bireyin hangi özelliklere sahip olması istendiği; bireyin bu donanımlar ile çağa uyum sağlayabilmesi için ne gibi düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu kapsadığı görülmektedir.

Eğitimin tanımına göre, istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi demektir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme ise öğrenmedir (Senemoğlu, 2010). Bu nedenle öğrenme, hızla değişen bilgi ve bilgiye ulaşma yollarının takip edilmesini, bireyin kendisini geliştirmesini ve bu özelliğini tüm yaşamı süresince devam ettirmesini gerektirmektedir. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenmenin bireyler için önemini arttırdığı söylenebilir.

### **1.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme**

Günümüzde bilim, teknoloji, ekonomi, iletişim ve benzeri pek çok alandaki gelişmelerle birlikte insanlığın bilgi birikimi de hızla artmaktadır. Tüm bu gelişmelerin ışığında ise sosyal yaşam üzerinde büyük etkiler görülmekte ve toplumların bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri oldukça önemli bir konu haline gelmektedir. Bireylerin bilgiye ulaşabilmeleri, bilgiye ulaşma yollarının farkında olmaları, bilgiyi alıp onu doğru biçimde kullanabilmeleri ise toplumların gelişimi açısından önem taşır. Bu nedenle,

eğitimin yalnızca okul ile sınırlı kalmaması, bireyin yaşamı süresince öğrenmeye açık olması ve öğrendiklerini yaşamı boyunca karşılaştığı benzer ya da yeni durumlarda da kullanabilmesi gerekir.

Avrupa Komisyonu (2007), yaşam boyu öğrenmenin kapsamını en genel haliyle, tüm yetenek, ilgi, bilgi ve niteliklerin kazanılması ve güncellenmesi ile tüm öğrenme şekillerine değer verilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme, kişinin bireysel, toplumsal ve mesleki anlamda gelişimini kapsayan, yaşamı boyunca sürekliliğini koruyan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan farklı tanım ve değerlendirmeler ışığında yaşam boyu öğrenme, bireyin yalnızca kendisi, içinde yaşadığı toplum içinde kurduğu ilişkiler ya da mesleki performansı açısından edindiği beceriler değildir. Yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştiren bir birey, içinde bulunduğu koşulları değerlendirerek karşılaştığı tüm öğrenme olanaklarını işe koşabilir, bilgi edinme ihtiyacı duyduğu konu alanlarını belirleyebilir ve öğrenme sürecinde etkin rol oynayabilir.

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öğretmen eğitimi içerisinde de bu kavramı etkin kılmak gerekir. Öğretmenler, öğrencilerine ya da öğrenenlere bu yaklaşımı kendileri uygulayarak ve onlara bu konuda rehberlik ederek toplumdaki diğer bireylerin de buna uygun davranışlar kazanmasını hedefleyebilirler. Yetiştirdikleri bireylerin, kendi yetiştirdikleri bireylere bir davranış biçimi olarak yaşam boyu öğrenmeyi aktarmaları, toplumun değişen yapısı ve ihtiyaçları açısından önem taşımaktadır.

Koç (2010), öğretmenlerin eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle sıralamaktadır:

- a. Öğretmen eğitiminin içeriği: Yaşam boyu öğrenme ile ilgili bilgiler yer almalıdır.
- b. Öğretme-öğrenme yöntemleri: Öğrencilerin öz denetim geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- c. Değerlendirme: Proje tabanlı öğrenme ve uygulamalı çalışma yaşantıları kullanılmalıdır.

d. Kurumların yapısı: Esnek zamanlamaya gidilmelidir.

Bireyin okulda öğrendikleri ile hayatı boyunca işlerini başarı ile yapabileceği görüşü günümüzde geçerliliğini yitirmiştir (Demirel, 2009). Bu nedenle, okul hayatında edinilen bilgiler, o gün için ne kadar yeterli ya da güncel olursa olsun, gelişen sosyal, bilimsel ve teknolojik yapılarla zaman içinde yeniden şekillendirilmeye ya da farklı uygulamalarla ortaya konma gereksinimi doğurmaktadır.

Toplumun temelini oluşturan ve mevcut haliyle yetersiz olan insan eğitimin yegane uğraşı alanıdır. Bu nedenle insanoğlu dikkatle incelemeli, sağlanan geçerli verilerin ışığında hem kendisi hem de toplumun mutluluğu için iyi yetiştirilmelidir (Bilen, 17). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme kavramı, bireyin toplum yararına hizmet eden işler ortaya koyabilmesi, kendisini yetiştirebilmesi ve bu durumun devamlılığının sağlanması konularını ön plana çıkarmaktadır.

### **1.1.3. Yetişkin Eğitimi**

Eğitimin yaşam boyu sürmesi, insanların okul eğitimi sonrasında eğitim olanaklarına sahip olması ile yani yetişkin eğitimi, ya da ülkemizde yıllardan beri geleneksel olarak kullandığımız kavramla söylersek, halk eğitimi ile olanaklıdır (Miser, 2002). Hızla değişen dünyada bilgi ve beceri yönünden bireylerin gelişmeleri takip edebilmesi ve bunlara uyum sağlayabilmesi için sürekli olarak yetişkin eğitimi hizmetlerinden yararlanmaları ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Yetişkin eğitiminin, bireyin hayatta kalma mücadelesi göz önünde bulundurularak önemli bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Kökleri bu kadar eski tarihlere uzanmasına rağmen, yetişkin eğitimi kavramının ortaya çıkması ve üzerine bilimsel çalışmaların yapılandırılması oldukça yenidir (Yayla, 2009).

Bu bağlamda, Foley (2000), yetişkin eğitiminin sınırlı bir biçimde tanımlandığını ifade ederek tüm insan etkinliklerinin öğrenme boyutu olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bakımdan bireyler sürekli olarak formal ya da informal şekilde iş yeri, aile gibi farklı ortamlarda boş zaman etkinlikleri, topluluk etkinlikleri ve politik eylemlerle öğrenmektedirler.



Benzer şekilde, Barndt, etrafımızdaki reklamlar, işaretler, gazeteler gibi pek çok görsel materyalin oluşturduğu görsel çevreden öğrendiğimizi ve özellikle yetişkin eğitiminde bireylerin görüş ve düşüncelerinin şekillenmesinde bunların önemli rol oynadığına dikkat çekmektedir (dü.Campbell ve Burnaby, 2001).

Buna bağlı olarak, Okçabol (1994), öğrendiklerimizin çoğunun örgün eğitimle sınırlı olmadığını ve kendiliğinden olduğunu belirtirken yetişkin eğitimini gerektiren nedenleri şu başlıklar altında sıralamaktadır:

1. Örgün eğitimle ilgili nedenler
2. Ekonomik ve teknolojik nedenler
3. Toplumsal nedenler

Belirtilen nedenler ışığında örgün eğitimini tamamlayamamış ya da bundan yeterli düzeyde yararlanamamış, çalıştığı iş kolunu değiştirmek veya alanında daha fazla bilgi sahibi olarak ilerlemek isteyen, teknolojik gelişmeleri takip etmeyi önemseyen bireylerin ve gelişmekte olan toplumların yetişkin eğitimine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Jarvis (1993), yetişkin eğitiminin genellikle sivil toplum açısından değerlendirildiğine ancak 20. yüzyıldan itibaren pek çok ülkenin bu kavramı politik açıdan ele aldığına işaret etmektedir. Okçabol'un belirttiği nedenlerden de hareket ederek yetişkin eğitiminin yalnızca bireyin değil toplumun da gelişimine ve ilerlemesine etki ettiği ifade edilebilir.

Belirtilen tüm bu sebepler doğrultusunda yetişkin eğitiminin belirli bir plan ve program çerçevesinde yürütülmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tight (2002), yetişkin eğitimi için hazırlanacak bir programın temel kavramlarını, program geliştirme, bilgi ve beceri, güç ve girişimcilik, yeterlilik, kalite ve politika başlıkları altında toplamaktadır. Bu bakımdan yetişkin eğitiminin ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusunda hazırlanan bir programa göre, bireylerin bilgi ile becerilerini ve var olan kaynakları dikkate alarak yürütmek gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte, yetişkin eğitimi kapsamı bakımından belirli bir iş kolunda çalışan ya da okuma-yazma gibi farklı amaçları olan bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Bu nedenle, mesleki gelişimi desteklemesi amacıyla yürütülen hizmet içi eğitim çalışmaları da yetişkin eğitiminin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Kurumların ya da bireylerin istek ve beklentileri doğrultusunda düzenlenen bu eğitimler ortaya konan ürün ya da hizmetin niteliğini arttırmaya yönelik düzenlenmektedir.

#### **1.1.4. Hizmet İçi Eğitim**

Hizmet içi eğitim, özel veya tüzel kişilere ait işyerlerinde maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili konularda gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1981). Bireylerin var olan bilgilerini arttırmak ve güncelliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu gibi çalışmalar daha donanımlı çalışanların yetiştirilmesini hedeflemektedir.

Hizmet içi eğitimin sağladığı kurumsal ve bireysel yararlar yolu ile verimliliğe katkıları büyüktür. Ancak, hizmet içi eğitimin beklenen verim artışını sağlayabilmesi bazı koşulların gerçekleşmesine bağlıdır (Pehlivan,1992). Bu durum, çalışanların ve kurumun gerçek anlamda ne gibi ihtiyaçlarının olduğunun ve ulaşılmak istenen hedeflerin doğru tespiti ile mümkün olabilir. Çünkü herhangi bir sistemin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için, sistemin sorunlarının gerçekçi ve bilimsel olarak ortaya koyulması, aksaklık, eksiklik ve yetersizliklerin belirlenmesi gerekir (Pehlivan, 1992).

Baykan, Güngen ve Ünal (1987) araştırmaları sonucunda hizmet içi eğitimin daha nitelikli, verimli ve özendirici olabilmesi için önerilerini şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Hizmet İçi Eğitim, öğretmenlerin bir üst öğrenim yapmalarına imkan verecek şekilde planlanmalı.
2. Üniversitelerin fiziki imkanları ve öğretim elemanlarından yararlanılmalı, bu bir çalışma programı ile saptanmalı.
3. Üniversitelerde yaz aylarında meslek alanları ile ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmeleri kapsayan kurslar açılmalı.

4. Kurs ve seminerleri başarı ile tamamlayan öğretmenlere kredi verilmeli ve belirlenen toplam krediyi tamamlayanlara bir üst öğrenim diploması alma hakkı tanınmalı.
5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Kurslara belirli aralıklarla katılmaları ve kendilerini yenilemeleri yasal zorunluluk haline getirilmelidir.

Hizmet içi eğitimin pek çok meslek kolunda olduğu gibi öğretmenlik mesleği açısından da hem öğretmenin mesleki gelişimi ve bu gelişimin kurum ve de öğrenci başarısına olumlu etki yapması bakımından önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen yeterliklerinin artırılması açısından öğretme-öğrenme sürecinin sürekli gelişen ve değişime açık bir süreç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Duke (1990), öğretmenlerin, mesleklerinde ustalaştıkça diğer yetişkinler gibi alışkanlıklarını geliştirme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Zamanla, bu alışkanlıklar, işlevsel olmalarına rağmen, sıklık ve tembelliğe neden olabilir. Bu yaklaşımdan yola çıkarak mesleki gelişimin bu duruma engel olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin, sınıfın dışındaki vakitlerini, meslektaşlarını ziyaret etmek, çeşitli seminer ve kurslara katılmak, gelişim temelli etkinliklere katılmakla değerlendirebilirler. Böylelikle farklı bakış açıları, yöntem ve yaklaşımlarla tanışabilirler.

Yukarıda belirtilen istendik davranışlara ulaşmada hizmet içi eğitimin rolünün yanı sıra dikkate alınması gereken diğer bir nokta da hizmet içi eğitimin planlı ve düzenli bir biçimde hazırlanması ve oluşturulmasıdır. Bu nedenle, bir hizmet içi eğitim programının program geliştirme uygulamaları dikkate alınarak hazırlanması gerekir.

#### **1.1.5. Program Geliştirme**

Kelly'e (1999) göre program tanımı bilgi-içerik ya da okulda öğretilen veya aktarılan bilginin ötesine geçen bir açıklama olmalıdır. Bu aktarımın amaçları, böyle bir bilgiye maruz kalmanın katılımcılar üzerindeki sonuçları, hedeflenen konular ve programın planlanması gibi daha derin kavramlar program tanımlanırken dikkate alınmalıdır.

Program geliştirme, amacın analizine olanak sağlayan, bir program ya da durumun tasarlandığı, birbiriyle ilişkili etkinliklerin uygulandığı, bu sürecin değerlendirildiği

kapsamlı bir süreçtir (Wiles ve Bondi, 2007). Tanımdan da anlaşıldığı gibi program geliştirme farklı bakış açılarıyla biçimlenebilen ancak pek çok basamağı içinde barındıran bir süreçtir. Bu sürecin basamaklarının doğru şekilde takip edilmesi hazırlanacak programın işlerliğini de etkilemektedir.

Bir eğitim programının hazırlanmasının temelinde, diğer bir deyişle, hedeflerin belirlenmesi, içeriğin oluşturulması ve programın değerlendirilmesi sürecinde en önemli noktalardan biri programın hangi felsefeye dayanacağını belirlenmesidir. Uygulanacak programın, kurumun gelişmesine ne yönde katkı sağlayacağı, bu bakış açısıyla ortaya konur. Ülkenin, toplumun ve kurumların ilerlemesine katkı sağlaması beklenen bir programın hangi inanç, istek ve beklentiler doğrultusunda biçimlenmesi gerektiği program geliştirme çalışmalarının ilk basamağıdır. Bununla birlikte, karşılaştırılan felsefenin uygulamada hayata geçmesini sağlayacak olan öğretme yaklaşımlarının da hedefleri ve içeriği destekler nitelikte olması dikkatle ele alınmalıdır.

Eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir (Demirel, 2009). Bu durumda ele alınacak ilk unsur, programın ne şekilde gerçekleşeceğine ve nasıl düzenleneceğine karar vermektir.

Henderson ve Howthorne (2000), program tasarımı, mimarın müşterisine inşa edilecek evin bir çizimini vermek gibi, öğretmene ve diğerlerine programın bir görüntüsünü vermeye benzetmektedir. Çünkü hem program tasarımı hem de mimari tasarım içinde yer alan sorular hayatın nasıl daha iyi hale getirilebileceğini sorgulamaktadır.

Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Bir programın temel öğeleri, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Demirel, 2009).

Henderson ve Howthorne' a (2000) göre, program tasarımının üç amacı bulunmaktadır:

1. Sınıf program planlamasına rehberlik etmek
2. Öğrenci değerlendirmesi planlarını geliştirmeye rehberlik etmek

3. Tüm eğitim çevrelerini ve uzman kişileri neyin öğrenmeye değer olduğu ve hangi öğretim yaklaşımlarının bu öğrenmeye uyumlu olduğu hakkında bilgilendirmek

Eğitim programı tasarımı çalışmasıyla büyük oranda bir programın ana çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmakta ve şu dört soruya yanıt aranmaktadır:

1. Ne yapılmalıdır?
2. Konu alanı neleri içermelidir?
3. Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri kullanılmalıdır?
4. Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçlar kullanılmalıdır?  
(Demirel, 2009).

Tyler (1949), ise programın oluşturulması sürecinde organizasyonun büyük önem taşıması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu durumun programın ortaya koyduğu değişim ve öğretimin etkililiği açısından dikkate alınması gereken bir nokta olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin edindikleri bilgilerin birbirini yatay ve dikey ilişkiler yoluyla etkilediklerini ifade eden Tyler, bir üst sınıfa ya da bilgi düzeyine geçerken önceki öğrenmelerle kurulan bağı dikey; farklı konu alanlarının birbirini destekleyerek ilerlemesini de yatay ilişki olarak tanımlamaktadır.

Bu nedenle, öğrenme yaşantıları düzenlenirken sıralama, devamlılık ve bağlılık gibi ilkelerin dikkatle alınması ve öğrencilerin bilgiyi hem bir üst basamağa hem de ilişkili konu alanlarına transfer edebilmelerine imkan tanınması gereği ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenle, eğitim programında farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Henson (2006), bu yaklaşımları şu başlıklar altında ifade etmekte ve aktarmaktadır:

1. Konu Merkezli Program: Konu merkezli program tasarımı uzun yıllardır kullanılan, belirli bir ders kitabının takip edildiği, konunun başlangıç ve bitişinin belli olduğu, uygulaması da bu nedenle kolay olan bir yaklaşımdır. Bu şekilde konular kısa bir süre içerisinde aktarılabilir. Ancak, öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve isteklerinin ön planda tutulmadığı bu yaklaşım öğretmenin işini kolaylaştırırken, öğrenci için zayıf bir güdüleme sağlamaktadır.

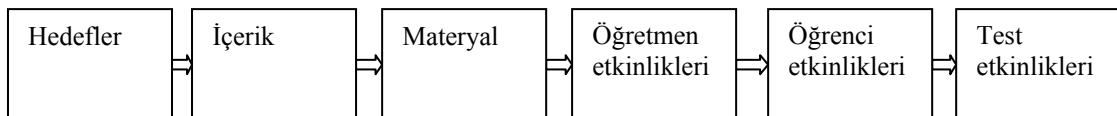
2. Geniş Alanlı Program: 20. y.y.'ın başlarından itibaren, farklı konu alanlarının da çeşitli alt başlıklara ayrılması sonucu ortaya çıkan geniş alanlı program ise, öğrencilerin, geleneksel konulardan yola çıkarak pek çok farklı alanı anlamalarını da desteklemeyi hedeflemiştir. Tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi konuları insani bilimler başlığı altında toplayarak, konu merkezli programda öğrencilerin farklı parçalar olarak gördüğü konu alanlarını bir araya toplamaya çalışmıştır.
3. Çekirdek Program: Konu merkezli tasarımın bölünmüş konu alanlarından uzaklaşmaya çalışan araştırmacılar tarafından ortaya konan diğer bir yaklaşım ise çekirdek programdır. Bu yaklaşımın temelini bazı içeriklerin öğrenciler için vazgeçilmez olduğu teorisi oluşturur. Bu nedenle, hazırlanacak olan program, çekirdeğini oluşturan bu içerik etrafında geliştirilmelidir. Çekirdek program değişkenlik açısından sağladığı esneklik ile de farklı felsefelerin savunucularını da etkilemiştir.
4. Trump Planı: Ancak, program tasarımı yaklaşımlarında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması konu alanında önemli bir soru ortaya çıkarmıştır. Trump planı, öğrencileri on beş ya da daha az kişiden oluşan gruplar ve yüz ile üç yüz kişiden oluşan gruplar olarak gruplamayı önermiştir. Bu plana göre, öğrenciler günün bir bölümünü küçük, bir bölümünü de büyük gruplarla çalışarak geçireceklerdir. Günün geri kalanında ise isteklerine göre bireysel ya da küçük gruplar halinde çalışmalarını gerçekleştirebileceklerdir. Trump planı, herkes için bir etkinlik önermesi ve ortaya koyduğu çeşitlilik ile dikkat çekmiştir.
5. Spiral Program: Spiral program da diğer eğitim programı tasarımı yaklaşımları gibi öğrenmenin basamaklar halinde geliştiğini ve her öğrenilenin bir alt basamakta yer alan basit içerik üzerine inşa edildiğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, aynı konular programda gelecekte farklı bir zamanda ya da daha üst sınıflarda tekrarlanmalıdır. Bu şekilde, öğrenciler kazanmış oldukları olgunluk sayesinde daha önce karşılaştıkları bir konuyu daha anlamlı hale getirebilirler.
6. Tam Öğrenme: Tam öğrenme ise, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve esnek zamana vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşıma göre, ilk denemede öğrenemeyen

öğrenciler hiçbir ceza ya da uygulamaya maruz kalmaksızın tekrar etme fırsatı olmalıdır. Sınavlar arasında öğrenciler için farklı öğrenme stilleri kullanmaları sağlanmalı ve geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine öğrenme süreci içinde küçük basamaklar halinde değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir ve elde edilen sonuçlar hem eğitimin hem de programın değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.

Yukarıda ifade edilen eğitim programı tasarımı yaklaşımları farklı araştırmacılar tarafından çeşitli kaynaklarda içerikleri genişletilmiş ya da daraltılmış olarak pek çok kez ele alınmıştır. Belirtilen bu yaklaşımlar doğrultusunda ise programın ne şekilde hazırlanması gerektiğini ortaya koyan pek çok program modeli bulunmaktadır.

Henson (2006), eğitimcilerin üçüncü özel aracı olarak tanımladığı program modeline gerçeği yansıtma amacı olmaktan çok bir düşünme aracı olarak bakmıştır. Değişen ve gelişen eğitim sistemi karşısında en iyi olduğu düşünülen program modelinin dahi yer ve zamana göre değişiklik göstermesi gerekmektedir. Var olan pek çok program modeli içerisinden, program geliştirme uzmanı gerçekleştireceği çalışmaya uygun olabilecek, programın uygulanacağı kurumun yeterliliğini, ihtiyaçlarını, programın hazırlanma süresini, uygulama koşullarını ve bunun gibi pek çok noktayı göz önünde bulundurarak ilerlemelidir. Buna göre, aşağıda farklı araştırmacıların ortaya koydukları program geliştirme modelleri örneklenmektedir.

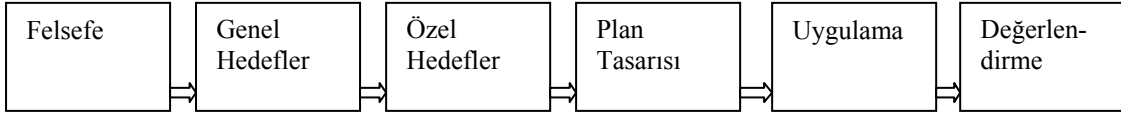
AIM modeli, program hedeflerinin belirlenmesi ile başlayan ve değerlendirme ile sonuçlanan basit ve kolay anlaşılır bir model oluşturmaktadır. Öğrenci ve öğretmen etkinliklerine de yer verilen bu modelde, felsefe ya da yaklaşım gibi başlıklar ele alınmamaktadır:



**Şekil 1: AIM Program Geliştirme Modeli**

(akt. Henson, 2006)

İlk olarak 1976'da Oliva tarafından ortaya konulan model de basit, anlaşılır ve sistematik olma amacı taşımaktadır. Bu model, program felsefesinin belirlenmesi ile başlamakta ve değerlendirme ile sonuçlanmaktadır:



## Şekil 2: Oliva Program Geliştirme Modeli

(akt. Henson, 2006)

Oliva, 1992'de bu modeli, on iki basamaktan oluşan ve genel anlamda öğrencilerin ihtiyaçlarının ve toplumsal ihtiyaçların belirlenmesi ile başlayan, program felsefesinin oluşturulmasını konu alanı, öğrenci ve toplumun belirli ihtiyaçlarının ortaya konması ile devam eden bir süreç olarak yeniden tanımlamıştır. Bununla birlikte, yeni modelde stratejilere ve değerlendirme tekniklerine de yer verilerek değerlendirme önce öğretimin daha sonra da programın değerlendirilmesi olarak ifade edilmiştir.

Zais Eklektik Modeli ise program tasarımcılarının program oluştururken göz önünde bulundurmaları gereken temel değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri göstermeyi hedeflemiştir. Macdonald'ın Modeli, öğretme etkinliklerini hem öğretmen hem de öğrenci açısından bir kişilik sistemi olarak ele almış ve görev temelli öğrenme ile davranış bağımlı ön plana çıkarmıştır. Saylor ve Alexander Modeli, özellikle öğrenen etkinliklerini vurgulayarak, öğretme yöntem ve stratejilerinin altını çizerek öğretme ve program arasındaki ilişkiyi açıklamıştır.

Program geliştirmenin planlanmasında birinci basamağı program geliştirme çalışma gruplarının oluşturulmasıdır. Bir çalışma grubu, programın dayanacağı felsefe ve yaklaşımların belirlenmesinde görev alırken, diğer bir grubun program geliştirme çalışmalarını yürüterek programın oluşturulması ve uygulanıp değerlendirilmesinden sorumlu olabilir. Alanında uzman kişilerden oluşan üçüncü bir grubun ise bahsedilen iki çalışma grubuna danışman olarak çalışmalarında yardımcı ve yol gösterici olması istenebilir.



Program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce, bu çalışmaların ne kadar sürede yapılacağı ve hangi işlemlerin yapılacağını önceden planlayıp, bunu bir işlem-zaman (Gantt Chart) çizelgesinde, PERT-işlem ağında ya da bir akış şemasında (Flow Chart) göstermek çok yararlıdır (Demirel, 2009). Bu durum, yapılması hedeflenen tüm işlerin belli bir plan dahilinde ve zamanında tamamlanmasında önemli rol oynar.

Bu basamağı ihtiyaçların saptanması takip eder. Eğitim etkinliklerinin, hangi ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanacağı, programın hedeflerinin esas ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı ve bunların yeterliliği ancak, ihtiyaçların doğru biçimde saptanması ile ortaya konabilir.

İhtiyaç, savunmaya değer bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek anlamına gelir (Demirel, 2009). Bir program tasarısında kurumun, çalışanlarının ve hizmet alanların istekleri programın felsefe, yaklaşım ve içeriğinin belirlenmesi, bununla birlikte sunulan hizmetin kalitesinin yükseltilmesi açısından önem taşır.

İhtiyaçların doğru bir şekilde belirlenmesi, gerçekleştirilecek çalışmada zaten var olan ve bilinen konuların değil, bireylerin gerçekten eksik kalan bilgilerini tamamlama ve onlara yeni bir bakış kazandırma yönünde çalışır. Program hazırlama aşamasında ihtiyaçların belirlenmesine yönelik sorulması gereken sorular şunlardır:

1. Toplumun beklenti ve ihtiyaçları nelerdir?
2. Bireyin ihtiyaçları nelerdir?
3. Konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar nelerdir? (Demirel, 2009)

Belirtilen bu sorular, genel bir bakış açısına sahip olmakla birlikte, kurumlar açısından daha dar kapsamlı çalışmalara göre, kurumun beklentileri, çalışanların ihtiyaçları ve konu alanında duyulan ihtiyaçlar olarak kapsamı daraltılarak da dikkate alınabilirler.

Program bilgi ve değerler üzerine kuruludur. Ancak, becerileri de temel almalıdır ve Ellis'e (2004) göre sorulması gereken sorular şunlardır:

1. Belirli konu alanının içeriğine uygun beceriler nelerdir?
2. Programa karşı gelen beceriler var mıdır?

3. Hangi beceriler en iyi biçimde doğrudan öğretilir? Modelleme yoluyla?
4. Beceriler ne ölçüde geliştirilebilir ya da yaş ilişkilidir?
5. Program öğrenilmesi beklenen bir grup beceriden daha fazlası haline gelse ne olur?
6. Hangi noktada programda becerilerin aşırı vurgulanması eğitimi (idmana) alıştırmalar düzeyine indirmektedir?

Açıklanan program geliştirme yaklaşımları, modelleri ve basamakları ile farklı araştırmacılar tarafından ortaya konan sorular ışığında hazırlanan ve yürütülen eğitim programların hem kişilerin bireysel ve mesleki ihtiyaçlarına hem de toplumun beklentilerine hizmet etmesi düşünülmektedir.

#### **1.1.6. Konuşma Becerisi Öğretimi ve İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimi**

Yabancı dil öğretimi konusunda en çok tartışılan konulardan biri de gramer (dil bilgisi) öğretimidir. Öğrencilerin uzun saatler boyunca dil bilgisi yapılarını öğrenmeye çalışmaları, çeşitli formüller ya da semboller eşliğinde bu konuları öğrenmeleri son yıllarda bu alanda sıkça tartışılan bir konudur. Bu noktada, ön plana çıkarılmak istenen, öğrencilerin dil bilgisinden çok konuşma becerisini kazanmalarıdır. Konuşma, belirli kurallar doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışıldığında, öğrencilerin bu beceriden uzaklaştığı, yalnızca ezbere yönelik çalışmalar yapıldığı düşünülmektedir.

Hawkins (1987), bu durumu ana dil ve yabancı dil öğretmenlerinin, dil bilgisi aktardıkları için özür diler durumda olduklarını ve bunun kolayca değişmeyeceği şeklinde özetlemektedir. Ek olarak, dil bilgisi öğretmenin yanlış olmadığını, dilin de diğer tüm sosyal bilimler gibi çeşitli kural ve ilkelere oluştuğunu açıklamaktadır. Hiçbir doğa bilimcinin fizik kurallarını açıkladığı için özür dilemediğine dikkat çekerek bu konuya eleştirel bir bakış açısı getirmektedir.

Yukarıda belirtilen görüşlerden yola çıkarak, yabancı dil öğretiminde dil bilgisinden tamamen uzak ya da yalnızca dil bilgisi kurallarından yararlanarak konuşma becerisinin geliştirilemeyeceği sonucuna varılabilir. Öğrencilerin tüm kazanımlarını sözlü biçimde de hayata geçirebileceği bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrenciler, İngilizce öğrenirken bunu genellikle ana dil ile karşılaştırarak, daha iyi bildikleri kurallarla kendilerini ifade etmek isteyebilirler. Öğrendikleri sözcüklerin anlamca tam karşılıklarını bilmek, farklı cümle yapılarına ve kelime çekimlerine sahip olan Türkçe ve İngilizce arasında bir bağ kurma eğiliminde olabilirler. Bu durum ise öğrencilerin kendilerini doğru biçimde ifade edememesine dolayısıyla başarısız olmaktan çekinerek topluluk içinde kendilerini sözel biçimde ifade etmekten kaçınmalarına neden olabilir.

Bu aşamada, okutmanların öğretimin başladığı ilk andan itibaren öğrencilerine ana dil ve yabancı dil arasında dil bilgisel ve bilimsel farklar bulunabileceğini açıklamaları ve öğrenme basamaklarını çıktıkça daha karmaşık yapıları daha iyi şekilde anlayacaklarını aktarmaları gerekebilir. Bununla birlikte, her kur seviyesinin (A1, A2, B1) kendi içinde kabul edilebilir ve düzeltilbilir hatalara izin verdiği hatırlatılıp, öğrenciler derslerde söz almaya ve etkinliklere katılmaya teşvik edilebilir.

Okul koşullarında, ana dil ve yabancı dil öğrenimi arasındaki farkları iki ana başlık altında toplayan Hawkins (1987), bunlardan birinin durumsal, diğerinin ise psikolojik olduğunu belirtmektedir. Ona göre, ana dili öğrenmek, yabancı dil öğrenmekten farklı olarak, evreni kategorilere ayırmaktır. Nesnelerin adlarını ya da kavramsal evreni gramer yoluyla şekillendirmek değildir.

Bu açıdan, öğrencilerin İngilizce'ye bakış açılarını ana dili temel alarak şekillendirmeye çalışmaları doğal bir süreç olarak kabul edilebilir. Ancak, onları doğru biçimde yönlendirecek olan gerekli mesleki donanıma sahip okutmanlar olabilir.

Hawkins (1987), dil öğrenmeyi iki ayak üzerinde yürümeye başlamak gibi bir gelişim sürecine benzetmekte ve dil öğrenmenin, kurulmuş bir çalar saate benzediğini ifade etmektedir. Ona göre dil, kullanılan yapılarla var olan bir olgudur.

Perrot (1982), bazı eğitimcilere göre, kriterler eğitim durumuna ve her öğretmene göre farklılık gösterdiğinden etkili öğretimin belirli bir tanımı olmadığını ifade etmektedir. Bu durum farklı biçimlerde farklı araştırmacılar tarafından şu şekillerde ifade edilmiştir:

**Tablo 1: Etkili Sınıf İçi Öğretimin Gözlenebilen Göstergeleri**

Ryan'ın Faktörleri	
1.	Öğretmenin soğuk ve ilgisiz olması değil sıcak ve anlayışlı olması
2.	Öğretmenin plansız ve özensiz değil düzenli ve sistemli olması
3.	Öğretmenin sıkıcı ve aynı değil ilham veren ve yaratıcı olması
Falnder'in Dolaylı Öğretme Stili Göstergeleri	
1.	Öğretmen sorular sorar
2.	Öğretmen öğrencilerin hislerini kabul eder
3.	Öğretmen öğrencilerin düşüncelerini kabul eder
4.	Öğretmen öğrencileri takdir ve teşvik eder
Rosenshine ve Furst'un Eşlenikleri	
1.	Öğretmen isteklidir
2.	Öğretmen düzenli ve görev odaklıdır
3.	Öğretmen eğitici içeriğin sunumunda açık ve anlaşılırdır
4.	Öğretmen farklı eğitim materyalleri ve yöntemleri kullanır
5.	Öğretmen öğrencilerin eğitim içeriğini öğrenmeleri için fırsatlar yaratır

(akt. Perrot, 1982)

Glasgow ve Hicks (2003), ise etkili öğretimin, öğrencilerle etkileşim içinde olmak ve onlarla işbirlikli çalışmaktan doğduğunu, çeşitli stratejileri örneklendirerek ifade etmektedirler.

Brown (2001), dört dil becerisinin de (okuma, dinleme, yazma, konuşma) birbiriyle ilişkilendirilmiş biçimde aktarılması gerektiğini vurguladığı çalışmasında, konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik kullanılacak teknikleri şu biçimde belirtmektedir:

1. Dil bilgisinin doğru kullanımından iletilen mesajın yarattığı etkileşime, anlamdan akıcılığa kadar öğrenen ihtiyaçlarını ele alan teknikler kullanmak
2. İçsel güdülenmeyi sağlayan teknikler kullanmak
3. Anlamlı kavramsal çerçeve içinde otantik dil kullanımını teşvik etmek
4. Gerekli dönüt ve düzeltmeleri sağlamak
5. Dinleme ve konuşma arasındaki doğal bağı ön plana çıkarmak
6. Öğrencilere sözel iletişim kurma fırsatı vermek
7. Konuşma stratejilerinin gelişmesini teşvik etmek

Yukarıda belirtilen maddelerden yola çıkarak konuşma becerisinin öğretiminde öğretmene önemli bir görev düştüğü söylenebilir. Konuşmanın, istenilen biçimde anlaşılmasının sağlanması amacıyla, gerekli yapıların öğretilmesi, öğrencinin isteyerek ve farklı teknikler kullanarak iletişim kurması, hatalarını görerek bunları düzeltmesi ve

tüm bunları gerçekleştirebilmesi kendisine sosyal, psikolojik ve teknolojik bağlamda yeterli ve nitelikli bir öğrenme ortamının oluşturulması açısından öğretmen etkin bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, bir İngilizce öğretmenin bu ihtiyaçlara cevap verebilecek mesleki donanımına sahip olmasının konuşma becerisinin kazandırılması için gerekli olduğu söylenebilir.

Thornbury (2005), konuşma becerisinin öğretiminin pek çok farklı akademik çalışmada ele alındığını ancak bu konunun genellikle yalnızca öğretilen dil bilgisi yapılarının tekrarlanması olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bunlardan ayrı olarak, konuşma becerisi denince akla gelen ilk noktanın ise telaffuz öğretimi (vurgu, tonlama vb.) olduğunu vurgulamakta ve bu durumu eleştirmektedir.

Bu noktada, ikinci ya da yabancı dil öğretiminde hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından ortak bir temel oluşturmak amacıyla hazırlanan Ortak Başvuru Metni'nde (Common European Framework/ CEFR) yer alan konuşma becerisine yönelik tanımları ve yeterlilikleri dikkate almak önem taşıyabilir. Tablo 2'de yabancı dil öğrenenlerin düzeylerine göre konuşma becerisi açısından sahip olması beklenen yeterlikler verilmiştir:

**Tablo 2: Yabancı Dil Yeterliliği Ölçütleri - Ortak Başvuru Metni (Konuşma Becerisi)**

BE CERİLER	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>KARŞILIKLI KONUŞMA</b>	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim.O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim .	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim .	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim .
<b>SÖZLÜ ANLATIM</b>	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim .	Deneyimlerimi , hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.

Tablo 2 incelendiğinde konuşma becerisi için oluşturulan yeterliklerin okuma, dinleme, yazma becerilerinde olduğu gibi kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir sıralama çerçevesinde yazıldığı görülmektedir. Bu nedenle konuşma becerisi öğretiminde her bir kur seviyesinin yeterlikleri göz önünde bulundurularak, içeriğin, etkinlik ve materyallerin, ölçme-değerlendirme uygulamalarının düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Konuşma becerisi, konuşmanın ya da sesin oluşması için gerekli fiziksel basamaklardan, öğrencinin dildişi, sosyo-kültürel, biçim, söylem bilgisine ve kendisine sağlanan öğrenme ortamından, öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklere kadar incelenmesi, araştırılması ve üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Bununla birlikte, öğrencinin dile bakış açısını anadilde şekillendirdiği ve yabancı bir dil öğrenirken çeşitli karşılaştırma, anlamlandırma ve bağ kurma yollarına gittiği de unutulmamalıdır.

Konuşma becerisinin öğretimi ifade edilen tüm bu açılardan ele alınarak değerlendirilmeli ve dilin esas amacının iletişim kurmak olduğu dikkate alınmalıdır. İngilizce öğretmenlerinin, mesleğe başladıktan sonra da değişen ve gelişen bakış açıları, yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmeleri ve konuşma becerisinin öğretimine yönelik hizmet içi eğitim olarak birbirleriyle deneyimlerini paylaşabilecekleri işbirlikli bir ortamda mesleki bilgilerini arttırmaları gerekmektedir.

Bygate (2001), çalışmasında konuşma becerisinin son yirmi yıldır öğretme, öğrenme ve değerlendirme olarak ön plana çıktığını ve bunun nedenlerinin gramer-çeviri yaklaşımı, teknoloji ve gramer-çeviri yaklaşıma karşı ortaya çıkan diğer yaklaşımlar olduğunu söylemektedir. Bygate'e göre, konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan yapıların doğruluğu üzerine odaklanmak dilin akıcı bir biçimde konuşulmasını engellemekte diğer yandan dili akıcı biçimde kullanma çabası göz ardı edilemeyecek hataların yapılmasına yol açmaktadır (dü. Carter ve Nunan, 2001).

Bu nedenle konuşma becerisinin öğretiminde hem dil bilgisi yapılarının doğru kullanımı hem de akıcı bir şekilde konuşma etkinlikleri dengeli bir biçimde aktarılmalıdır. Bu durumda, İngilizce öğretmeni akıcılığın bozulmaması için hangi dil bilgisi yapılarının yanlış kullanımının anlamı bozmayacağını ve dinleyen kişinin doğru mesajı

alabileceğini dikkate alarak öğrencinin konuşmasını teşvik etmelidir. Dolayısıyla, öğretmen konuşma becerisi öğretiminde dönüt verirken öğrencinin neye ihtiyaç duyduğunu bilerek ve hangi hataları kabul edilebilir olduğunu göz önünde bulundurarak hareket etmelidir.

Richards (2008), materyal ve etkinlik seçimi ve hazırlanmasında etkili bir çalışma gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki soruların cevaplarının irdelenmesine dikkat çekmektedir:

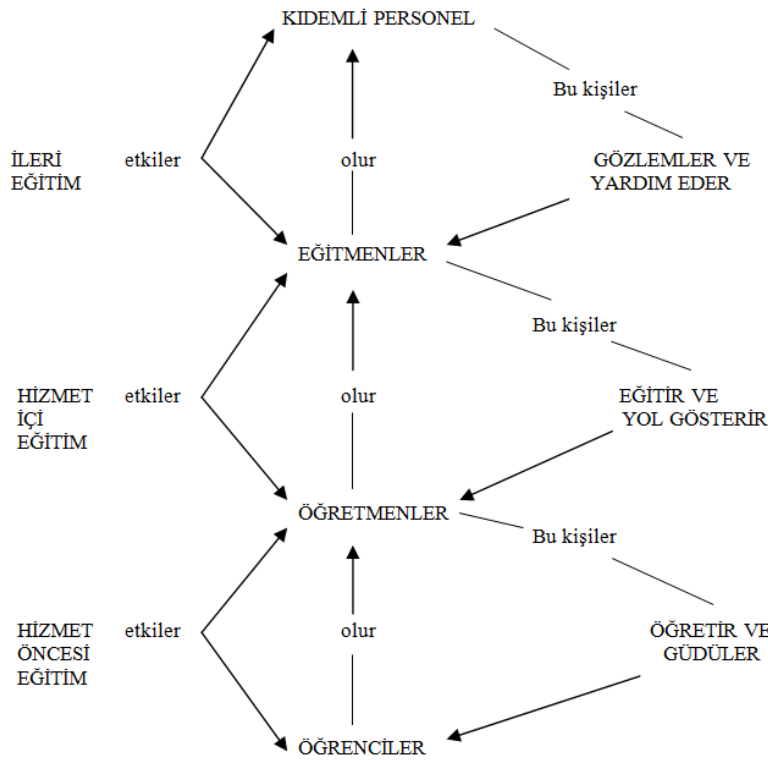
1. Etkinliğin odağı ne olacaktır: Etkileşim, alışveriş ya da performans?
2. Etkinlik nasıl şekillendirilecektir?
3. Etkinlik hangi bölümlerden oluşacaktır?
4. Nasıl bir dil desteğine ihtiyaç duyulacaktır?
5. Hangi kaynaklara ihtiyaç duyulacaktır?
6. Hangi seviyede performans beklenmektedir?
7. Dönüt ne zaman ve nasıl verilecektir?

Dil bilgisi yapılarının doğru kullanımı ve akıcılık söz konusu olduğunda, konuşma becerisine yönelik nasıl bir materyal ya da etkinlik kullanıldığının da dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Bazı materyal ve etkinlikler, akıcı ancak daha az karmaşık bir dil kullanılmasını gerektirirken; bazıları ise daha karmaşık ve dil bilgisi yapılarının daha az doğru kullanımına olanak sağlayabilir. Bu yüzden, materyal ve etkinlik hazırlama ve seçimi de konuşma becerisinin öğretimi açısından önem taşıdığı görülmektedir.

Mc Carthy (2008), yabancı dil alanında son yirmi yılda yazılan kitap ve yayınlanan dergilerin, farklı bakış açıları ortaya çıkardığını ve özellikle İngiliz Dili Öğretimi'nde (ELT) uzmanlaşmanın öğretmenlere alanlarında güncel kalma gibi zor bir görev yüklediğini ifade etmektedir. Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin ilk ve orta öğretimden yüksek öğretime kadar hangi seviyede olursa olsun dil öğretimindeki yenilik ve gelişmelerden haberdar olma ve bunları olabildiğince kullanma gereği ortaya çıkmaktadır.

Bowers (1987), öğretmen eğitiminin, tüm meslek yaşamına yayılması gereken bir süreç olduğunu aşağıdaki şema ile aktarmaktadır:





### Şekil 3: Bir Bütünleşik Öğretmen Eğitimi Sistemi

Bu tabloya göre öğretmen eğitimi, öğrencilik süreci ile başlamaktadır. Bu aşamada, öğrenciler öğretmenlerinden öğrendikleri bilgiler ve onların güdülemesi yoluyla öğretmen olarak hizmet öncesi eğitim süreçlerini tamamlarlar. Hizmet öncesi eğitim bilgileri ile göreve başlayan öğretmenler, onları eğiten ve yol gösteren eğitimci ile hizmet içi eğitim alarak mesleki gelişimlerine devam ederler. Bu şekilde, kendileri de eğitimci olabilirler. Hizmet içi eğitimlerini tamamlayan eğitimci ise kendilerini gözlemleyen ve kendilerine yol gösteren kıdemli personelden ileri eğitim alarak mesleki çalışmalarında aynı kademeye ulaşabilirler.

Öte yandan, Calderhead ve Shorrock (1997), öğretmenlerin mesleki uygulamalarının pek çok değişkene göre şekillendiğini ve öğretmen eğitiminin tek ve anlamlı bir şekilde ifade edilemeyeceğini öne sürmektedir. Araştırmacılara göre, öğretmeyi öğrenmek beş modelden oluşmaktadır. Kültürlenme, profesyonel kültür içinde sosyalleşme ve model alma, mesleki gelişimin sosyalleşme sürecini; teknik ya da bilgi ve beceriler ile model alma ise sınıf içi uygulamalar basamağını oluşturmaktadır. Bu durum İngilizce

öğretmenlerinin mesleki uygulamaları ve konuşma becerisi öğretimi açısından değerlendirildiğinde, İngilizce öğretmenlerinin hem teori hem de uygulamaya ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimlere katılmaları gerektiği görülmektedir.

Tüm bu açılardan ele alındığında İngilizce öğretmenlerinin her bir dil becerisinin öğretiminde mesleki uygulamalarına katkı sağlayacak hizmet içi eğitim alma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, öğretmenler, bu konuda çeşitli eğitimlere kendi istek ve imkanları doğrultusunda katılabilecekleri gibi çalıştıkları kurumun da onlara bu konularda hizmet içi eğitim alma olanağı sağlaması gerekir.

### **1.1.7. İngilizce Öğretimi ve Ankara Üniversitesi'ndeki Uygulamalar**

Catrambone ve Holyoak'a (1989) göre, öğrencilerin problem çözme davranışları analiz edildiğinde transfer eksikliği görülür (akt.Klein, 1991). Bu düşünce ile paralel olarak, İngilizce öğretiminde en sık karşılaşılan sorunlardan biri, öğrencilerin İngilizce bildiklerini, ancak, konuşamadıklarını ifade etmeleridir. Bu durum, genellikle öğrencilerin, ilk ve orta öğretimde gramer, okuma, dinleme ve zaman zaman da yazma becerilerine yönelik çalışmalar yapmalarından ve genellikle konuşma becerisini kullanma ve geliştirme fırsatı bulamamalarından kaynaklanmaktadır. Üniversite öğrenimine kadar genellikle yazılı sınavlardan sorumlu tutulan öğrenciler, üniversitede yabancı dilde hazırlık öğrenimi almaya başladıklarında konuşma etkinliklerinde isteksiz ve pasif kalmaktadırlar.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı, öğrencilerin, dil bilgisi, kelime bilgisi, okuma, dinleme ve yazma gibi becerilerin tamamını kullanmayı içeren konuşma becerisini geliştirebilmeleri ve etkin biçimde kullanabilmeleri için tüm bu alanlarda edindikleri bilgileri transfer edebilmeleri oldukça önemlidir.

Bu noktada, transferin gerçekleştirilebilmesi için gerekli ve en dikkat çekici unsurlardan biri Gruber, Law, Mandl ve Renkl'in de çalışmalarında belirttiği gibi çalışma ortamının düzenlenmesidir (dü.Murphy, 1999). Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin dil becerilerinin ve özellikle konuşma becerisinin öğretiminde çalışma ortamının düzenlenmesinde etkin rol almaları gerektiği söylenebilir.

Pek çok İngilizce öğretmeninin de katılabileceği, mekanik, alıştırmaların ya da yalnızca dil üzerinde durmanın öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeyeceği görüşü, ortaya öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkilendirebileceği ve problem çözme becerisini kullanabileceği, kurallarla ve çeşitli görevlerle desteklenen bir öğrenme ortamı yaratılmasının gerekliliğini çıkarmaktadır. Ancak, bu durum İngilizce öğrenen öğrencilerin bu dili neden öğrendiklerini bilmeleri ve bu anlamda hedeflerini arttırmakla mümkün olabilir.

Ek olarak, daha önce de belirtildiği gibi, öğrenciler İngilizce bildiklerini fakat konuşamadıklarını ifade etmektedirler. Bu durumda ortaya çıkan en önemli soru, okuma, dinleme ve yazma bilgisine sahip olan öğrencilerin, bu bilgileri konuşmaya neden transfer edemediğidir.

Bilgi durumlardan bağımsız olarak kavranan soyut bir varlık değildir. Aksine, temel olarak olaylara bağlıdır (Murphy, 1999). Bu nedenle, bilginin kazanımında Lave' ye göre (1988), öğrenmede üç temel nokta bulunmaktadır. Bunlardan ilki transfer, ikincisi bilginin doğası ve üçüncüsü ise öğrenme süreci ve pratiktir (akt.Klein, 1991).

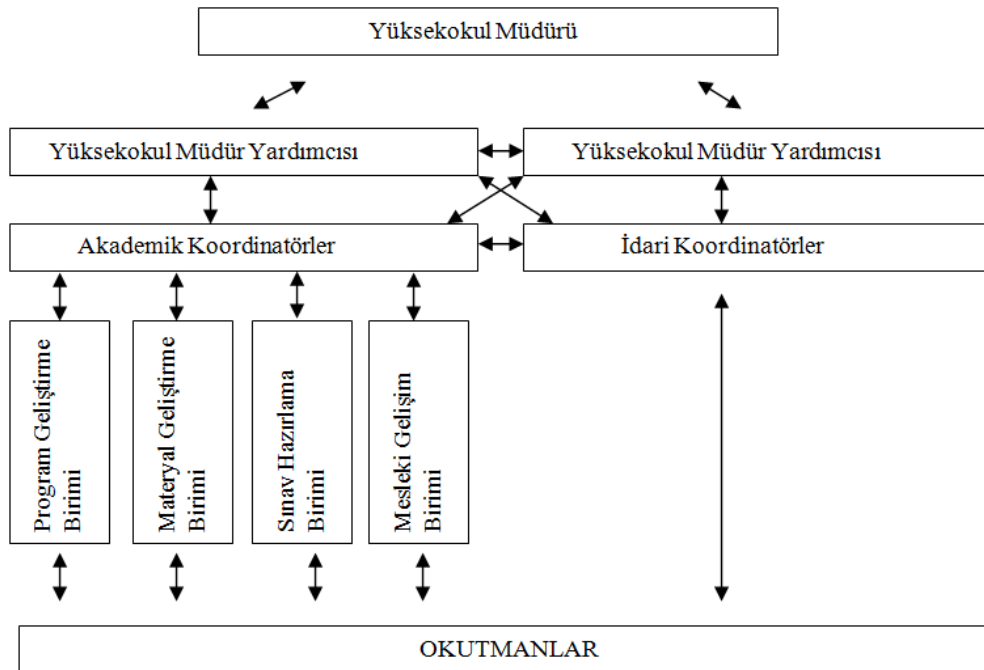
Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda okuyan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik eksikleri tamamlayabilmeleri ve fakülte öğrenimlerine başlamadan önce ihtiyaç duyabilecekleri konularda yeterli derecede dört temel beceride (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yetkin olabilmeleri için belirtilen aşamaları öğrenmede ne ölçüde gerçekleştirebildikleri önemli bir soru işaretidir. Çünkü öğrencilerin bu basamakları bilmeleri ya da tüm öğrenme sürecini bu başlıklar altında değerlendirebilmeleri oldukça güçtür. Transferin nasıl gerçekleşeceğini, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarının temel gözlemcisi, aktarıcısı ve hatta denetleyicisi hazırlık okulunun kendisi ve okutmanları olmalıdır.

Bu nedenle, Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapmakta olan okutmanların, öğrencilere, bu süreçte yardımcı olabilmeleri için mesleki gelişimleri açısından desteğe, bilgiye ve çeşitli etkinliklere ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Okutmanların, üniversiteye gelen öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin ihtiyaçları hakkında gerekli fikirleri edinmiş olmaları, hem öğrencilerin temelde ihtiyaç duydukları

kazanımları edinmelerine hem de elde edilen başarının ve çalışma veriminin artmasına yardımcı olur.

Lave (1988), okulun sosyal organizasyonunun anlaşılmasının hem program tasarısı hem de öğretmen eğitimi açısından önem taşıdığını belirtmektedir (akt.Klein, 1991). Belirtilen nedenlerden dolayı, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir İngilizce öğretim programının tek başına yeterli olmayacağı, hazırlanan programın ışığında okutmanların da bir hizmet içi eğitim programıyla desteklenmesi gereği açıktır.

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, 2009 yılında başlattığı öğretmen eğitimi programı sonucunda başarı, işlerlik ve verimliliği arttırmak amacıyla bu programa katılan okutmanlardan hem bilgilerini hem de ortaya koydukları ürünleri paylaşmaları istenmiştir. Gerçekleştirilen tüm akademik çalışmaları belirli standartlar çerçevesine oturtmak amacıyla, Materyal Geliştirme, Sınav Hazırlama, Program Geliştirme ve Mesleki Gelişim başlıkları altında dört birimi 2010-2011 akademik yılında kurmuştur. Şekil 4’de bu yapılanma gösterilmektedir:



**Şekil 4: Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İdari ve Akademik Yapılanması**

Bu bağlamda, Materyal Geliştirme Birimi'nde görev alan okutmanlar sırasıyla A1, A2 ve B1 kurlarında okutmanların derslerde yararlanmaları ve öğrencilerin dört temel becerideki yetkinliklerini arttırmak amacıyla her hafta haftalık program ile birlikte çeşitli etkinlikleri paylaşmaktadırlar. Bu etkinlikler hem var olan ve işlerliği bilinen materyaller hem de birim çalışanlarının hazırladıkları orijinal materyal ve etkinliklerden oluşmaktadır.

Sınav Hazırlama Birimi ise işlenen haftalık program ve Materyal Hazırlama ve Program Geliştirme Birimleri ile yapılan ortak çalışmalar ışığında öğrencilere belli aralıklarla uygulanan kısa sınavlar, ara sınavlar ve sözlü sınavların farklı kurlarda okuyan öğrencilerin seviyesine uygun olarak hazırlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Program Geliştirme Birimi, 2010-2011 Akademik yılında, on fakülte ve yüksek okulu kapsayan ihtiyaç analizi çalışmalarını, hedeflerin yazılması ve içeriğin oluşturulması ile devam ettirmiş ve 2012-2013 akademik yılında hazırladığı İngilizce öğretim programını, yüksek okul yönetiminin onayıyla uygulamaya koymuştur. Birim çalışmaları, bu akademik yılda program değerlendirme uygulamaları ile devam etmiştir.

İfade edilen çalışmalar ışığında Mesleki Gelişim Birimi, okutmanların farklı öğretim ilke ve yöntemlerini tanımalarını, alanlarında gerçekleşen yenilikleri takip edebilmelerini sağlamak amacıyla belirli aralıklarla seminerler düzenlemektedir. Ancak, düzenlenen seminerler, farklı haftalarda farklı konular üzerine hazırlandığından belirli bir program takip edilmemektedir.

Program Geliştirme Birimi tarafından hazırlanan ve yüksek okul yönetiminin onayıyla uygulamaya konan İngilizce öğretim programı, Ortak Başvuru Metni'ni temel alarak hazırlanmış ve programda öğrencilerin dört temel beceriyi geliştirmeye ve özellikle konuşma becerilerini pekiştirmeye ağırlık verilmiştir. Bu nedenle, okutmanların, öğrencilerin konuşma becerilerini kullanmada karşılaştıkları sorunlar, bunlarla nasıl baş edebilecekleri ve bunu gerçekleştirirken hangi yöntem ve tekniklerden yararlanabilecekleri konusunda rehberlik edecek "Konuşma Becerisi Öğretimi"ne yönelik bir hizmet içi eğitim programına ihtiyaç duyulup duyulmadığının araştırılmasına izin verilmiştir.

İngilizce öğrenen öğrencilerin program oluşturma sürecinde yapılan çalışmalarda %30.07'sinin 0-5 yıl, %50.68'inin 5-10 yıl, %19.26'sının ise 10 yıl ve üzeri süredir İngilizce öğrendikleri sonucu ortaya çıkmıştır (A.Ü. YDO İngilizce Öğretim Programı). Bu açıdan bakıldığında sürecin sonunda elde edilen ürünün, öğrencilerin kendilerini sözlü biçimde ifade etme becerisi olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bu durumun gerçekleştirilebilmesi için öğrenme ortamının okutman tarafından en doğru şekilde düzenlenmesi gerekir. Greeno (1989), öğrenme ortamının, öğretmenlerin partner, koç ya da model olarak hareket edebilecekleri ve öğrencilerin fikirlerini paylaşabilecekleri işbirlikli ortamlar olması gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin okulda öğrendiklerini okulda öğrendikleriyle ilişkilendirilebilir olmadığını, bu nedenle yeni durumlar yaratılması gerektiğini vurgulamaktadır (akt.Klein, 1991).

İngilizce öğrenen hazırlık okulu öğrencileri için böyle bir ortam oluşturulması gereği kaçınılmazdır. Fakat böyle bir ortam ancak öğrencilerin ihtiyaçlarını bilen, bu ihtiyaçlar doğrultusunda materyal ve etkinlik oluşturan, ürünü ve süreci bu çerçevede değerlendirebilen okutmanlarla mümkün olabilir. Öğrenilenle gerçek hayatı ilişkilendirebilme ve sosyal etkileşimler sonucu bilişi şekillendirme konularında yol gösterebilecek öğretim elemanlarına tüm hazırlık okullarının ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Klein (1991), öğrenmeyi, geçici durumlarla, olgunlaşmayla ya da içsel tepkilerle açıklanması mümkün olmayan ve davranışta nispeten kalıcı bir değişimle sonuçlanan deneyimsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak, öğrenmenin temelini oluşturan öğelerin, yaşantı, değişim ve süreç olduğu söylenebilir.

Buna göre, hazırlık okulu öğrencilerinin geçirdikleri bir yıllık sürede çeşitli yaşantılar sonucu İngilizceyi akademik hayatları boyunca etkin biçimde kullanabilmeleri beklenmektedir. Ancak, öğrenmeyle gerçekleşen her davranış değişikliği kalıcı olamayabilir. Bu nedenle, kalıcılığın sağlanmasını desteklemek için okutmanların da çeşitli donanım ve bilgilere sahip olması gereği ortaya çıkabilir. Öğrenmenin, bireyin dil becerilerini, sosyal ve akademik hayatını geliştirmeye ve iyileştirmeye hizmet etmesi gerekir.

Borich (2007), *Etkili Öğretim Yöntemleri* adlı kitabında, bundan yüz yıl önce yetişmiş olan bir kişinin, “etkili öğretmen kimdir?” sorusuna vereceği cevabın: “İyi insan, iyi öğretmen” olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin, iyi bir vatandaş, ebeveyn ve çalışan olarak değerlendirilmesinin yeterli olduğunu, ancak, bu tanımın öğretmenin performansına ilişkin nesnel standartlardan yoksun olduğunu ileri sürmektedir.

Bu nedenle, öğretmeni anlamlı kılan, öğrenme ihtiyacı içinde bulunan insandır (Bayrak, 2004). Bu ifadeden yola çıkarak, akademik hayatları boyunca İngilizce konuşma becerisini kullanmaya ihtiyaç duyacak öğrencilerin, bu beceriyi kazandırmada hedefleri etkili yöntemleri, değerlendirmeyi bilen okutmanlara ihtiyaç duyacağı söylenebilir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda görev yapan İngilizce okutmanlarının öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlarını belirlemek, İngilizce okutmanlarına yönelik hazırlanan konuşma becerisi öğretimi hizmet içi eğitim programının hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarının nasıl olması gerektiğini belirleyerek bu konuda bir hizmet içi eğitim programı tasarısı oluşturmak, tasarıyı uygulamak, değerlendirmek ve izleme çalışmalarını yürütmektir.

## **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Teknolojik gelişmenin, değişimin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin, öğrenmenin önemi tartışılmaz. Çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye’de bu durum diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur. Artık bir yabancı dilin yeterli olmadığı günümüzde, entelektüel bir meslekleşmeye doğru gidildiği görülmekte olup, bilgisayar ve yabancı dil bilmek çağa yetişmek, onu yakalayabilmek için olmazsa olmaz koşuttur (Çelebi, 2006).

Yabancı dil öğrenmek günümüzde akademik çalışmalar yapmak, iletişim kurmak, kültürler-arası etkileşimi arttırmak ve istihdam açısından büyük öneme sahiptir. Bu

nedenle öğrenilen dilin etkin kullanımını sağlamak ve dil becerilerini geliştirmek açısından yabancı dil öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.

Bu çalışmanın hazırlık okulunda yürütülen becerilerin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin etkililiğini artırması ve konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik soru ve sorunlara çözüm oluşturması beklenmektedir. Gelecekte bu alanda yapılacak olan akademik çalışmalara ışık tutarak dinleme, okuma ve yazma becerilerinin öğretimine yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim programları oluşturulmasını sağlaması umulmaktadır.

#### **1.4. PROBLEM CÜMLESİ**

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda hazırlanıp uygulanan konuşma becerisinin öğretimine yönelik hizmet içi eğitim programının okutmanların öğrenme düzeylerine ve sınıf içi uygulamalarına katkısı nedir?

#### **1.5. ALT PROBLEMLER**

1. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu okutmanlarının konuşma becerisinin öğretimi yeterliğinin kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir?
2. Konuşma becerisi öğretimi hizmet içi eğitim programının uygulandığı gruptaki okutmanların konuşma becerisi öğretimine yönelik ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu okutmanlarının uygulanan konuşma becerisi öğretimi hizmet içi programına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okutmanlar, konuşma becerisi öğretimi hizmet içi eğitim programının kazandırdığı bilgi ve becerileri uygulamaya ne ölçüde transfer edebilmektedirler?

#### **1.6. SAYILTILAR**

1. Veri toplama amacıyla kullanılacak olan ölçme araçlarının geçerliliği konusunda alınan uzman kanıları yeterli sayılmıştır.
2. Okutmanların verdiği cevapların gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.



3. Yöneticilerin verdiği cevapların gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

### 1.7. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2011-2012 ve 2012-2013 akademik yılında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapmakta olan İngilizce okutmanları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada hazırlanan hizmet içi eğitim programının kapsamı konuşma becerisi ile sınırlıdır.

### 1.8. TANIMLAR

**Yaşam Boyu Öğrenme:** Bireyin tüm yaşamı boyunca edindiği bilgi ve deneyimleri etkin biçimde uygulaması ve geliştirmesini kapsayan öğrenme.

**Hizmet İçi Eğitim:** Mesleki eğitimin mesleğe başladıktan sonra da teori ve uygulamaya yönelik uygulamalarla geliştirilmesi ve güncellenmesini sağlayan eğitim.

**Öğretmen Eğitimi:** Öğretmenlerin öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçleri hakkında bilgilendirildikleri ve uygulama örneklerine katılımlarının sağlandığı eğitim.

**Ortak Başvuru Metni:** Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler oluşturmak amacıyla hazırlanan metin.

### 1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma kapsamında yurt içi ve dışında yapılan çalışmalar da değerlendirilerek gerçekleştirilen çalışmanın alana katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak araştırmalara kaynak sağlaması ve İngilizce öğretiminde okuma, dinleme, yazma becerilerinin öğretimi için temel oluşturması hedeflenmiştir.

Alan taramasında konuşma becerisinin öğretiminin yurt içinde ve dışında yapılan pek çok araştırmaya konu olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar genel olarak konuşma becerisinin öğretimini hangi yaklaşımların kullanılması gerektiğini, yapılan çalışmaların değerlendirilmesini ve bu konudaki öğretmen görüşlerini kapsamaktadır.

Hizmet içi eğitim programı tasarısı oluşturma çalışmaları da hem ülkemizde hem yurt dışında program geliştirme alanında yapılan araştırmalar arasında yer almaktadır. Bu araştırmaların kapsamına bakıldığında çoğunlukla İngilizce okutmanlarının ihtiyaçlarını belirlemek ya da var olan programları değerlendirme amacıyla yürütüldüğü görülmüştür.

Ancak, alan yazında gerçekleştirilen araştırmalar kapsamında yurt içinde yapılan çalışmalarda konuşma becerisinin öğretimine ilişkin bir hizmet içi programı oluşturma, uygulama ve değerlendirmesinin yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise temel kaynaklara ve veri tabanlarına ulaşma gücü nedeniyle yapılan çalışmaların yalnızca konuşma becerisinin öğretimine yönelik gerçekleştirildiği görülmüştür.

### 1.9.1 Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar

Zeytin (2006), *The Effective Techniques in Teaching Speaking* (Konuşmanın Öğretiminde Etkili Teknikler) başlıklı çalışmasında, konuşmayı öğretim metodlarının ne kadar etkili olduğunu ve öğrencilerin İngilizce konuşmada ne ölçüde başarılı olduklarını araştırmıştır. Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında gerçekleştirilen araştırmada:

1. DEÜ ve EÜ hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşmada ne kadar başarılıdır?
2. Öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretimindeki rolü nedir?
3. Konuşma becerisinin öğretiminde metotlar ne kadar etkili kullanılmaktadır?

sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma betimleyici bir çalışma olarak tanımlanmıştır. Araştırma örnekleminin her iki üniversitede hazırlık sınıfı öğrencisi olan orta üstü düzey 424 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin %75’inin İngilizce konuşmak istediği, ancak öğrencilerin %87,7’sinin İngilizce konuşmada sorun yaşadığı ve %66’sının yalnızca İngilizce’nin genel yapısını öğrenmek istediği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin İngilizce konuşmak istememelerinin nedenleri içinde dilbilgisi, kelime bilgisi, zayıf telaffuz, İngilizce

hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, akranların alay etmesi ve kaygı yer almaktadır. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce konuşmalarında öğretmenlerin davranış ve yaklaşımlarına yönelik olumsuz bir bulguya ulaşılmamıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla nasıl çalışacaklarını bilmemeleri olmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular da anket sonuçlarını destekleyici niteliktedir. Öğrencilerin %85'i yalnızca öğretmenleri soru sorduğunda cevap verdiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla araştırmada her öğrenenin tek olduğu ve öğretmenlerin farklı tekniklerden yararlanması gereği vurgulanarak, öğrencilerin en çok sınıf içinde oyun oynarken İngilizce konuşma eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir.

Karayazgan (2010), *Yabancı Diller Hazırlık Sınıflarında İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi İçin Yürütülen Uygulamaların Değerlendirilmesi* adlı çalışmasında Ege Üniversitesi hazırlık sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan “Video, Listening and Speaking” (Video, Dinleme ve Konuşma) dersi için öğretim programının öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, süreç içerisindeki iletişim ve etkileşim, fiziksel ortam, araç-gereçler, sınav durumları ve genel özellikleriyle ilgili olarak nasıl değerlendirildiğini tarama modeli ile araştırmıştır. Araştırmada toplam 325 öğrenci ve 31 öğretim elemanı yer almıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak biri öğretim elemanlarına biri de öğrencilere yönelik iki anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; dersin hedefleri açısından öğretim elemanlarının ve öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen ulaşılmaması amaçlanan noktalar konusunda net bir fikre sahip olmadıkları görülmüştür. Dersin içeriği açısından her iki grubun da anlaşılabilirlik ve öğrenilebilirlik açısından memnun oldukları ancak bazı konuların programda yer almasına gerek olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Seviye konusunda bazı öğrenciler için konuların çok zor bazıları için ise çok kolay olduğu ancak programda yer alan konu başlıklarının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikler taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır. İçeriğin bir parçası olarak konu sıralanışı hakkında öğretim elemanları ile öğrenciler farklı görüşler belirterek öğretim elemanları olumlu, öğrenciler ise olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir. Süre, işbirlikli çalışma ortamlarına ilişkin olarak olumlu görüşler belirtilirken derslerde İngilizce konuşmaya yönlendirilme ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Öğretim elemanları ve öğrenciler arasında olumlu bir iletişim ve etkileşim

olduğu vurgulanırken, öğrenme ortamının ve araç-gereç kullanımının öğrenciler tarafından yeterli bulunmadığı sonunca ulaşılmıştır. Sınama durumları açısından, öğrenciler tarafından derslerde gerçekleştirilen etkinliklerin sınava katkısı olmadığı ifade edildiği ve sınav süresi açısından olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Sınıf arkadaşlarının önünde sözlü sınava girmekten rahatsızlık duymadıklarını belirten öğrencilerin sınav sorularının kendilerine önceden verilmesi nedeniyle cevapları ezberleyerek sınava girdikleri ve sınav bitiminden önce öğretim elemanlarının kendilerini notlandırmasından rahatsızlık duydukları sonucu ortaya çıkmıştır. Dersle ilgili görüşler açısından öğretim elemanları dersi öğrenciler açısından faydalı görürken öğrenciler aynı düşüncede olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrendiklerini başka derslere transfer edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dersin öğrenciler açısından zevkli olmadığı ancak okutmanlar tarafından zevkli bulunduğu ifade edilmiştir.

Esin (2012), “Speaking As A Skill In Second Language Teaching” (İkinci Dil Öğretiminde Beceri Olarak Konuşma) başlıklı çalışmada, konuşma becerisinin öğretimini teorik ve güncel İngilizce öğretimi açısından ele almıştır. Konuşma becerisinin öğrenenler için gerçekleştirilmesi zor bir beceri olduğu, bunun nedenlerinden birinin öğrenenlerin sınıf ortamı dışında İngilizce konuşmadığını ve bu nedenle sınıf ortamında gerçekleşen etkileşimlerin artırılması gerekliliğini vurgulamıştır. Sınıf içi etkileşimi destekleyen ve konuşmada yapılan hataları azaltan ve yeni yapıları kullanmaya teşvik eden başka etkileşimler olduğunun da belirtildiği çalışmada öğrenenlerin öğretmenlerinden anında dönüt almasının da önemli olduğu belirtilmektedir. İletişimsel yaklaşımın detaylı biçimde aktarıldığı çalışmada öğretmenlerin öğrenciler ve materyaller arasındaki gerekli etkileşimi sağlamadaki rollerine dikkat çekilmiştir. Konuşma becerisine yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarına da değinilen çalışmada, konuşma becerisi açısından karşılaşılan problemlerin nedenleri ve geçerlik, güvenilirlik ve pratiklik ile puanlama gibi kavramlar da ele alınmıştır.

Ünal (2010), “An Evaluation of In-Service Teacher Training Programs In English Language Teaching” (İngiliz Dili Eğitimi Alanında Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitimi Programlarının Bir Değerlendirmesi) başlığı altında yürüttüğü çalışmasını mesleki çalışmalarını sürdüren öğretmenlerin ve onlara uygulanan eğitimlerin

Türkiye’de nasıl tasarlandığını ve uygulandığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin bu hizmet içi eğitim programlarını nasıl değerlendirdiklerini de ele almaktadır. Araştırmada, Adana ilinde görev yapan, göreve yeni başlamış ve deneyimli 150 İngilizce öğretmeni ile Adana’daki devlet okullarından 50 yöneticiden oluşan iki grup yer almıştır. Örneklem seçimi rastgele örneklem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere ve yöneticilere uygulanmak üzere iki ayrı anket formu kullanılmıştır. Yöneticilere, Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2006 yılında bir çalışmada kullanılan anket formu kullanılmıştır. Bununla birlikte, veri toplama sürecinde görev yaparken hizmet içi eğitim alan yirmi İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; İngiliz Dili Eğitimine yönelik seminerler Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanmaktadır. Ülke çapında 7 merkezi birimi bulunan kurum öğretmenler için hizmet içi eğitim etkinliklerini tasarlamakta ve yürütmektedir. Araştırmada, yerel ve merkezi birimler tarafından gönüllü öğretmenler için eğitim programları yürütüldüğü belirtilmiştir. Ancak, elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin bu gibi programlar öncesinde bir ihtiyaç analizi sürecine tabi tutulmadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun ise bu konuda kararsız olduklarını ifade ettikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin dikkate değer oranda bu eğitimlere zorunlu olduğundan katıldıkları görülürken bu eğitimleri mesleki açıdan yararlı bulduğunu ifade eden öğretmenler de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretmenler genel olarak aldıkları bu eğitimlerin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin içeriği ve problem çözme açısından bu eğitimleri faydalı bulmadıkları ortaya konmuştur. Belirtilen tüm olumsuzluklara karşın öğretmenlerin özellikle, bilgisayar tabanlı dil öğretimi, yurtdışındaki programlar, konuşma, yabancı dil öğretiminde drama kullanımı ve ders materyallerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konularında ihtiyaçları olduklarını vurguladıkları ve bu nedenle gelecek hizmet içi eğitim programlarına katılmaya istekli oldukları ifade edilmiştir. Öte yandan, araştırmada yer alan yöneticiler ihtiyaçları karşılamasa da bu eğitimlerin öğretmenlerde mesleki anlamda farkındalık yarattığını ifade etmişlerdir. Problem çözme yönünden ise yöneticilerin büyük bölümü kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Uygulama zamanı bakımından, yöneticiler, bu

eğitimlerin öğretim yılı içinde değil hafta sonları ya da tatillerde düzenlenmesini istediklerini söylemişlerdir. Ek olarak, eğitimlerde görev alan eğitimcilerin yeterlikleri açısından yöneticilerin bir bölümü olumlu bir bölümü ise olumsuz görüş bildirmişlerdir. Eğitimler sırasında edindikleri bilgileri uygulamaya transfer etme açısından ise öğretmenlerin, kalabalık sınıflar, SBS sınavı ve programı tamamlama gibi nedenlerden dolayı istedikleri ölçüde bunu gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İshakoğlu (2007), “Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda Görev Yapmakta Olan Yabancı Dil Okutmanlarının Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi”ni konu aldığı çalışmada bu ihtiyaçların bireysel özelliklere göre değişip değişmediğini de araştırmıştır. Araştırmacı, okutmanların yabancı dil öğretiminde ihtiyaçlarını,, özel öğretim yöntem ve teknikleri, genel öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojileri, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme; bireysel özelliklerin etkisini ise cinsiyet, yaş, hizmet süresi ile öğrenim düzeyi açısından ele almıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 akademik yılında Selçuk Üniversitesinde görev yapmakta olan okutmanlar oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, başka bir araştırmacı tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanan “Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Ölçeği” kullanılmıştır. İki bölümden oluşan bu ölçekte birinci bölüm demografik bilgiler ikinci bölüm ise özel ve genel öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojileri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirmeye yönelik maddeler içermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, okutmanların genel ve özel öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bir hizmet içi eğitime orta düzeyde ihtiyaç duydukları ve en çok öğrencide ilgi uyandırma ve katılımın sağlanması, yeni yöntemlerin kullanımı, kelime öğretimi yönünde ihtiyaçlarının olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte, sınıflarda bilgisayar kullanımı, öğrenciler arasında işbirliğini sağlama, ders kitaplarının değerlendirilmesi konularında bir hizmet içi eğitim programına ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Cinsiyet açısından ihtiyaçlarla arasında anlamlı bir fark bulunmazken, yaş ve hizmet süresine göre ihtiyaçların farklılık gösterdiği ortaya konmuş, öğrenim durumunun ise yalnızca lisans ve yüksek lisans mezunları arasında yalnızca genel öğretim yöntem ve teknikleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Gültekin (2007), “The Analysis of the Perceptions of English Language Instructors At TOBB University of Economics and Technology Regarding INSET Content” (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi İngilizce Okutmanlarının Hizmet İçi Eğitim İçeriğine İlişkin Algılamalarının İncelenmesi) adlı çalışmasında okutmanların öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimi etkinlikleri ve hizmet içi eğitimin kapsamı ve sırasına ilişkin ihtiyaç ve algılarını ortaya koymuştur. Araştırmada, 2007-2008 akademik yılı ikinci döneminde kurumda görev yapmakta olan toplam ve hazırlık sınıflarının derslerine giren 39 okutmanın tamamı yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve sınıf video kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada, okutmanların hizmet içi eğitim programlarının mesleki açıdan yararlı ve gerekli bulunduğu, mesleki gelişim düşüncesine her zaman açık olduğu, hizmet içi eğitim programlarının düzenli ve sürekli gerçekleştirilmesine inandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, okutmanların içerik bakımından teoriden pratiğe kadar farklı beklenti ve ihtiyaçlara sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, okutmanların hizmet içi eğitim açısından ihtiyaç duyduğu konular olmuştur. Okutmanlar, konuşma becerisinin öğretimi, telaffuz öğretimi, yazılı ve sözel hata düzeltme, öğrencinin özyönetimini teşvik etme, sınıf yönetimi, farklı yeterliklere sahip gruplara öğretme, öğrencilerin dil öğrenme farkındalığını arttırma, deneyimlerini yansıtmaya gibi konularda hizmet içi eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yanı sıra, mesleki açıdan deneyimli okutmanların ve mesleğe yeni başlayan okutmanların arasında dil bilgisi öğretimi, kelime bilgisi öğretimi ve hata düzeltme konusunda anlamlı fark bulunurken; genel olarak ihtiyaç ve beklentilerin homojen bir karaktere sahip olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen niteliklerini arttırmak, öğretmen eğitimini sürekli kılmak, öğretmenlerin mesleki tatminlerini arttırmak, öğrenen-merkezli öğretimin ilkelerinden yola çıkarak öğretmenlerin öğrendiğini uygulamaya transfer etmelerini sağlamak, öğretmenlere uygulamalar bakımından teorik bilgiler sağlamak, öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcılar olmalarını sağlamak, bilgili ve yenilikleri takip eden eğiticiler sağlamak gibi amaçlara hizmet eden bir hizmet içi eğitim modeli önerilmiştir.

### 1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Burns (1999), “*İngilizce Öğretmenleri için İşbirlikli Eylem Araştırması*” (Collaborative Action Research for English Language Teachers) başlıklı araştırmasında, “araştırmacı olarak öğretmen” kavramının yabancı dil öğretiminde son zamanlarda dikkat çeken bir kavram olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, yabancı dil öğretmenlerinin bir yandan sınıf içi etkinlikleri yürütürken; öte yandan eylem araştırması için ne gibi bilgi ve desteğe ihtiyaç duydukları hakkında çok az şey bilindiğini ifade etmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların işbirlikli olarak tanımlandığını ancak, söylenenin aksine bunların bireysel girişimleri temsil ettiğini ve desteklediğini öne süren araştırmacı çalışmasını öğretmen eğitici ve araştırmacı olarak görev yaptığı Avustralyalı Yetişkin Göçmen İngilizce Programı’nda (AMEP) çalışan 150 İngilizce öğretmeniyle yürütmüştür. Ulusal bir program olduğu belirtilen bu program dahilinde ülkenin farklı bölgelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerine çalışmalarda yer almaları, bulgularını yazmaları için ücretli izin verildiği fakat veri toplama etkinliklerini kendi zamanları içinde gerçekleştirdikleri vurgulanmıştır. Araştırmacı, çalışmayı kendisine yardım eden bir başka araştırmacı ile birlikte yürütmüştür. Çalışma, katılımcıların ülke çapında oluşturulan araştırmacı öğretmen grupları ağının oluşturulması ve çeşitli projeler yoluyla 6 ay boyunca devam ettirilmiştir. Araştırmacı, belirli bir bölgeyle sınırlı olan bu çalışmanın öğrencilerin güdülenmesi, dil bilgisinin etkili öğretimi, sınıf içi dinamiğinin artırılması, farklı öğrenen grupları için etkinlikler ve öğrenme stratejilerinin kazanımı gibi dil öğretiminde pek çok öğretmenin yaşadığı ortak sorunlara işaret ettiği sonucuna ulaşıldığını ifade etmiştir.

Kim (2008), İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmen eğitiminin son yıllarda kazandığı öneme dikkat çekerek Kore’deki uygulamaları ele almıştır. Mesleki gelişimin öğrenmenin gelişimine de önemli etkilerinin olduğunu belirten araştırmacı nitel araştırma yöntemleri üzerine temellendirdiği bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmen eğitimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki konu alınmıştır. Kore’de İngilizce öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı çalışmayı kendi mesleki deneyimlerinden ve gözlemlerinden ve mesleğe başladığı ilk yıllarda aldığı rehberlikten ne şekilde yararlandığından yola çıkarak yürüttüğünü ifade etmiştir. Araştırmacı, çalışma alanı olarak Kore’nin



merkezinde yer alan Gyeong-gi eyaletinde üç eğitim ofisi belirlemiştir. Bu bölgenin öğretmenler için pek çok mesleki imkanı barındırdığını ve yirmi beş ofisten üçünü özellikle İngilizce öğretimine yaptıkları vurgu nedeniyle seçtiklerini ifade etmiştir. Araştırmaya konu olan ilk eğitim ofisi Alpha Eğitim Ofisi olmuştur. Bu ofisin özellikle iletişimsel yeterliğe önem verdiğini ve iki model okul oluşturduğunu belirtmektedir. Araştırmada ele alınan ikinci ofis Beta Eğitim Ofisi'dir. Bu ofisin amacı İngilizce'yi İngilizce yoluyla, diğer bir deyişle İngilizce konuşarak öğretmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu ofislerin yanı sıra araştırmada konu edilen üçüncü ofis Gama Eğitim Ofisi olmuştur. Bu ofis, İngilizceyi anadili olan öğretmenler yoluyla öğretme çalışmalarını ön plana çıkarmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi amacıyla görüşme için her ofisten 3 ilkokul ve 5 ortaokul İngilizce öğretmeni, iki ofisin yöneticileri seçilmiştir. Diğer araştırmalar ise toplam 24 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, görüşme, anket, gözlem ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın temelini Gyeong-gi İngiliz Dili Enstitüsü Hizmet İçi Eğitim Programı oluşturmuştur. Bu program hizmet içi eğitimle ilgili gerekli bilgilerin sağlanmasını sağlamıştır. Araştırmada, öğretmen eğitimi ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedenleri olarak farklı öğretim stratejileri kullanmak, hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin uygulamalarında değişiklikler yapmaları gösterilmiştir. Koreli öğretmenler, hizmet içi temel olarak beş farklı stratejinin üzerinde durdukları görülmüştür. Bunlar; örnek dersler, çalıştaylar, işbirlikli öğretmen araştırmaları ve öğretmen çalışma grupları, çeşitli internet ağları, teknoloji destekli mesleki gelişim olarak sıralanmıştır. Koreli öğretmenler var olan hizmet içi eğitimin değerlendirme açısından zayıf olduğunu nitelendirirlerken hizmet içi eğitimin sağladığı motivasyonun ve bilgilerin öğrencilerinin başarılarına katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Piedrahita (2011), Kolombiya'daki İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini bir durum çalışması çerçevesinde ele aldığı araştırmasında Medellin kentindeki iki devlet lisesinde görev yapan ve araştırma projesi kendilerine sunulduğunda katılmaya istekli toplam 9 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve araştırma protokolleri kullanılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerden ders planı yapma, öğrencilerini değerlendirme, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, İngilizce öğretimi, İngilizce öğretim programı, nasıl bir hizmet içi eğitim aldıkları

hakkında sorular yöneltilmiştir. Araştırma protokolü ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim programı açısından ihtiyaçlarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Gözlemler ise ilk aşamada genel açıdan öğretmenin öğretme yöntemleri üzerine odaklanırken bu gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında takip eden gözlemler daha detaylı biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, mesleki gelişime yönelik hazırlanan programların var olan ihtiyacı karşılaması gereği ortaya çıkmıştır. Ek olarak, etkili bir mesleki gelişimin okulun ilkelerini ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını işaret ettiği görülmektedir. Mesleki gelişimin maddi açıdan ve personel açısından desteklenmesi gerektiğinin ortaya konduğu araştırmada mesleki gelişimin öğretmen ve öğrenci açısından yaratacağı sonuçlar hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi gereği ifade edilmiştir.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma 2011-2012 ve 2012-2013 akademik yıllarında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda "Konuşma Becerisi Öğretimi" Hizmet İçi Eğitim Programının hazırlanıp uygulandığı ve programının okutmanların öğrenme düzeylerine ve sınıf içi uygulamalarına katkısının incelendiği bir eylem araştırmasıdır.

Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Eylem araştırmalarında hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Bu nitel araştırma türünde, uygulamacı kendi çalışma ortamında, katılımcıları gözlemleyebilir, onlarla görüşmeler gerçekleştirebilir ve veri toplama araçlarının pilot ve esas uygulamalarını gerçekleştirebilir. Bununla birlikte, önyargılardan ve kişisel varsayımlardan arındırılmış olması kaydıyla kendi algıları ve yorumları da veri olarak araştırmada kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda hazırlanıp uygulanan konuşma becerisi öğretimine yönelik hizmet içi eğitim programının okutmanların öğrenme düzeylerine ve sınıf içi uygulamalarına katkısının araştırıldığı bu çalışmada, araştırmacı nitel ve nicel verilerin toplanmasında, ihtiyaç analizi, program hedeflerinin oluşturulması, içeriğin belirlenmesi ve program değerlendirme sürecinde kendisi çalışmıştır.

O'Hanlon (2009), eğitim alanında eylem araştırması yapılabilecek durumları;

1. Resmi olmayan ya da bireysel eğitim durumları
2. Resmi bir destek yapısı içinde bireysel olarak
3. Bir kurumda görev yapan meslektaşların resmi olmayan gruplar oluşturarak gerçekleştirdiği işbirliği
4. Araştırma grubu gibi fikir birliği olan uzmanların işbirlikli oluşturduğu resmi gruplar
5. Tüm değerlendirmenin katılımcı eğitimi ön planda tuttuğu okul gibi bir kurumda resmi olmayan biçimde
6. Öğretmenler için mesleki eğitimi devam ettiren bir okulda olduğu gibi kurumda resmi şekilde

olarak sıralamaktadır.

Eylem araştırması, belirli ya da sıkça uygulama alanlarında yürütülen ve yapılan araştırmalar üzerine temellenen yeni bilgiler yaratır. Eylem araştırmasının amacı, eylemi bireysel veya mesleki gelişime aktararak öğrenmektir (Koshy, 2005). Bu araştırmada gerçekleştirilen çalışmalar ve kapsamın hizmet içi eğitim olduğu göz önünde bulundurulduğunda yapılan araştırmanın eylem araştırması olarak değerlendirilebileceği ortaya çıkmaktadır.

Somekh (2006), eylem araştırmasının ilkelerini sekiz başlık altında toplamaktadır:

1. Eylem araştırması, veri toplama, veri analizi ve yorumlaması, planlama, değerlendirme gibi çalışmalarını birbirinden bağımsız basamaklar yerine eylem ve araştırmayı bu aşamaları kapsayan esnek döngüler olarak ele alır.
2. Eylem araştırması, katılımcı ve araştırmacının işbirlikli çalışması ile yürütülür.
3. Eylem araştırması, bilginin gelişimini ve yayılmasını kapsar.
4. Eylem araştırması, sosyal değişim görüşüyle ve herkes için daha geniş bir sosyal adalet isteğiyle başlar.
5. Eylem araştırması, benliğin süreç boyunca yüksek düzeyde yansıtıcılığını ve duyarlılığını içerir.

6. Eylem araştırması, pek çok sosyal bilim alanında var olan bilgilerin bir araya gelmesini kapsar.
7. Eylem araştırması, katılımcıların öğrenmelerini uygulamaya güçlü biçimde yansıtmasını kapsar.
8. Eylem araştırması, belirli bir bölgeyle bile sınırlı olsa kavramların daha geniş bir çerçevede sorgulanmasını içerir.

Bu açılardan ele alındığında, bu araştırma kapsamında yapılan çalışmaların öncelikle aynı araştırmacı tarafından birbirine bağlı bir eylemler dizisi olarak program geliştirme basamakları dikkate alınarak yapıldığı; sonuçların bir sonraki eyleme yön verecek nitelikte değerlendirildiği ve konuşma becerisinin öğretimi hizmet içi eğitim programının geliştirildiği, uygulandığı ve değerlendirildiği söylenebilir.

Bununla birlikte, araştırma süresince araştırmacı, görüşme, anket, başarı testi, hizmet içi eğitim programının uygulanması, gözlem uygulamalarında okutmanlarla çalışmalar gerçekleştirerek ve katılımcıların desteklerini alarak ilerlemiştir. Yapılan uygulamanın niteliği ve fikir paylaşımı açısından araştırmanın işbirlikli bir çalışma sürecinin ürünü olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada amaç, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapan İngilizce okutmanlarının öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlarını belirlemek, İngilizce okutmanlarına yönelik hazırlanan konuşma becerisi öğretimi hizmet içi eğitim programının hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarının nasıl olması gerektiğini belirleyerek bu konuda bir hizmet içi eğitim programı tasarısı oluşturmak, tasarıyı uygulamak, değerlendirmek ve izleme çalışmalarını yürütmektir.

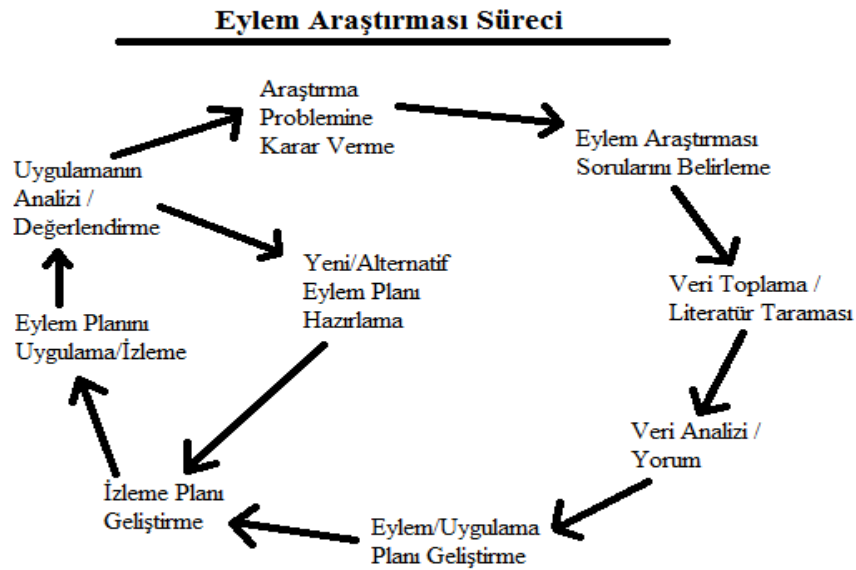
Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda başlatılan bu uygulamanın, temel dil becerilerinin öğretimine yönelik geliştirilmiş hizmet içi programlara duyulan ihtiyacı karşılaması ve farklı üniversitelerde görev yapan okutmanların da bu çalışmadan yararlanmasını hedeflemiştir. Bu özelliği ile çalışmanın bir eylem araştırması olduğu sonucuna varılabilir.

Bu çalışma kapsamında hem araştırmacı hem de katılımcılar veri toplama sürecinde uygulanan anket, görüşme ve gözlemlerde etkin rol oynayarak, mesleki alandaki ihtiyaç ve deneyimlerini yansıtmış ve paylaşmışlardır. Özellikle, hizmet içi eğitim programının uygulanması aşamasında seminerlere katılım, soru-cevap, materyal seçme – hazırlama – değerlendirme, konuşma becerisini ölçme uygulamalarında etkin rol alarak sürece katkıda bulunmuşlardır.

“Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının uygulamaları yukarıda belirtilen aşamalar tamamlandıktan sonra değerlendirme basamağı ile tamamlanmıştır. Katılımcıların öğrendiklerini uygulamaya ne ölçüde transfer edebildikleri başarı testi ve gözlemler yoluyla değerlendirilmiştir.

Daha önce de ifade edildiği gibi bir eylem araştırması olarak gerçekleştirilen bu çalışma, tek bir üniversite ile sınırlı olmasıyla birlikte ileride farklı üniversitelerin hazırlık okulları tarafından da okutmanların hizmet içi eğitimlerinde kullanılması ve alanda gerçekleştirilecek yeni çalışmalara kaynak oluşturması amacıyla hazırlanmıştır.

Geniş bir çerçeveden daha sınırlı bir grup için gerçekleştirilebilen eylem araştırması süreci, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ortaya konmuştur. Bu çalışmada, izlenen yol, Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından sunulan sürece paralel olarak sürdürülmüştür:



**Şekil 5: Eylem Araştırması Süreci**

Araştırma problemi kararlaştırılırken 2010-2011 akademik yılında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Program Geliştirme Birimi tarafından yapılan çalışma dikkate alınarak, öğrencilerin konuşma becerisini kazanmaya yönelik ihtiyaçları ve programın içeriği açısından okutmanların konuşma becerisinin öğretimine yönelik doğabilecek ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri belirlenmiştir.

Belirlenen bu sorulara yönelik cevaplar elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçları işe koşulmuştur. Araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak üzere alan yazın incelenmiş, verilerden elde edilen sonuçların nitel ve nicel analizleri yapılarak uygulama planına göre gerekli çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

### **2.1.1 Araştırma Süreci**

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan okutmanların İngilizce konuşma becerisinin öğretimine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçlar doğrultusunda bir hizmet içi eğitim programının oluşturulması ve uygulanması ile uygulanan bu programın değerlendirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada ele alınacak konunun belirlenmesinin ardından Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticilerinden araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izin alınmıştır. Bu bağlamda, Yüksekokul yöneticilerine araştırma süreci ve araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli izin alınmıştır.

Alınan izin doğrultusunda yüksekokul akademik takvimi ve yüksekokul yöneticilerinin uygun gördüğü uygulama tarihleri dikkate alınmıştır. Planlı bir araştırma süreci yürütmek ve öngörülen tarihte araştırmayı sonlandırmak amacıyla Ek 1'de verilen çalışma takvimi hazırlanmıştır. Araştırmacı, hazırlanan çalışma planına genel olarak bağlı kalarak araştırmayı sürdürmekle birlikte, programın uygulama sürecinde uygulamaya katılan okutmanların ders programları ve yüksekokulun uygun gördüğü tarihleri de dikkate alarak gerekli değişiklikleri yapmıştır.

Araştırmanın ilk basamağını ihtiyaç belirleme çalışmaları oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırmacı nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanmıştır. Okutmanların

konuşma becerisinin öğretimine yönelik ihtiyaçlarının anket yoluyla saptanmıştır. Takip eden aşamada, okutmanlar ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler de analiz edilerek programın genel ve özel hedefleri belirlenmiştir. Hedeflerin yazılmasında kurumun ilke ve hedefleri ile ihtiyaç analizi sürecinde yer alan tüm katılımcıların görüş ve beklentileri dikkate alınmıştır.

Yazılan hedefler doğrultusunda, ilgi çekici, ihtiyaçlara cevap veren, mesleki gelişime katkı sağlayacak, örnek oluşturacak, sonraki uygulamalara katılımı teşvik edebilecek, geliştirilmeye ve gerekli durumlarda yeniden düzenlenmeye uygun ve etkili bir program içeriği oluşturmak amacıyla detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Ulaşılan kaynaklar incelenerek belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda bilimsel açıklamalar, örnekler ve uygulamalar sunanlar seçilmiş ve içerik oluşturulması için kullanılmıştır.

2011-2012 akademik yılında program geliştirme çalışmalarının son aşamasını programın hedefleri ve içeriği doğrultusunda hazırlanan belirtke tablosu dikkate alınarak programa katılan okutmanların hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan başarı testi çalışmaları oluşturmuştur.

2011-2012 ve 2012-2013 akademik yılları arasında araştırmacı tarafından uygulamalara katkı sağlayabilecek ve içeriğin etkililiğini arttırabileceği düşünülen materyal ile etkinlikler araştırılmış ve gerekli görülen durumlar için güncellemeler ve eklemeler yapılmıştır. 2012-2013 akademik yılının ilk çalışması program kılavuzunun hazırlanması olmuştur. Program uygulamalarının süre, hedef, içerik ve kaynakça olarak belirtildiği kılavuz, uygulamayı gerçekleştiren araştırmacıya ve istendiği takdirde farklı kurum ve eğitimcilerle rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ek olarak, program kılavuzu araştırmacının görev yaptığı kuruma yapacağı çalışmanın kapsamı hakkında detaylı bilgi vermesi amacıyla da kullanılmıştır. Hazırlanan Program Kılavuzu Ek 7'de yer almaktadır.

Uygulama için yapılan tüm araştırma ve çalışmaların devamında program uygulamasına katılacak okutmanlar belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda oluşturulan başarı testi okutmanlara öntest olarak uygulanmıştır. Başarı testi öntest uygulamasını hazırlanan hizmet içi eğitim programı uygulamaları takip etmiştir. Toplam 7 ana konu ve uygulamalar olarak tasarlanan program,



okutmanların ders programları ve katılmaları beklenen diğer hizmet içi eğitim çalışmaları doğrultusunda 15 Şubat - 8 Mart 2013 tarihleri arasında 4 hafta süresince toplam 21 saatte tamamlanmıştır. Uygulamanın bitiminde başarı testi son test uygulaması gerçekleştirilmiş ve sonuçları analiz edilip yorumlanmıştır.

Hizmet içi eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi aşamasında başarı testine ek olarak programa katılan okutmanlarla görüşme yapılmış ve hem araştırmacı hem de Mesleki Gelişim Birimi'nde görev yapan bir eğitici tarafından katılımcıların derslerinde gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Yapılan tüm bu çalışmaların sonuçları araştırmacı tarafından alan yazın araştırmaları, araştırmanın amacı, yöntemi, bulguları ve yorumlar ile elde edilen sonuçlar ve öneriler olarak raporlaştırılmıştır. Araştırma modeli, eylem araştırması olduğundan araştırmacı tüm süreç boyunca etkin rol üstlenmiş ve gerekli tüm durumlar için uzman görüşüne başvurmuştur.

## **2.2. ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 akademik yılında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan 11 okutman oluşturmuştur. Yüksekokulda Mesleki Gelişim Birimi'nin gerçekleştirildiği çalışmalar da göz önünde bulundurularak akademik koordinatörlerin onayı, uygulama dönemini ve okutmanların ders programları doğrultusunda "Konuşma Becerisi Öğretimi" Hizmet İçi Eğitim Programına 2012-2013 akademik yılında göreve başlayan 19 okutmanın katılması uygun görülmüştür. Ancak, bu sayı içinde yer alan 9 okutmanın yüksek lisans çalışmaları olması nedeniyle bu akademik yılda yüksekokulda görev yapmaya başlayan 10 okutman çalışmaya dahil olmuş, 2011-2012 akademik yılında göreve başlayan bir okutman ise gönüllü olarak programda yer almıştır. Bu bağlamda, "Konuşma Becerisi Öğretimi" Hizmet İçi Eğitim Programına katılan toplam okutman sayısı 11'dir. Çalışmada yer alan okutmanlara ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir:

**Tablo 3: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı'na Katılan Okutmanlara Ait Bilgiler**

Okutman No	Cinsiyet	Yaş	Kur	Çalışma Yılı
1	K	23	A1	1-3 yıl
2	K	24	A2	1-3 yıl
3	K	23	A1	1-3 yıl
4	K	23	A1	1-3 yıl
5	E	25	A1	1-3 yıl
6	E	35	A1	1-3 yıl
7	K	30	A1	5 yıl
8	E	24	B1	1-3 yıl
9	K	28	A1	1-3 yıl
10	K	23	A2	1-3 yıl
11	K	24	A1	1-3 yıl

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, veri denince, araştırma amacını gerçekleştirmek (karar verebilmek) için gerekli olan kanıtlar akla gelir. Bu kanıtların ne olacağı ve nerelerden sağlanacağı, araştırma planlanırken kararlaştırılır (Karasar, 2012). Araştırmada, problem cümlesinin ve alt problemlerin kararlaştırılması, gerekli bulgulara ulaşmak amacıyla hangi verilerin elde edileceğinin belirlenmesini gerekli kılmıştır. Bu nedenle, süreç planlı bir şekilde veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması ile desteklenmiştir.

Belirlenen araştırma soruları dikkate alınarak, eylem araştırmacısı problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla ilgili alanda veriler toplar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Belirtilen bu nokta doğrultusunda araştırmada veri toplama aracı olarak nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları ve gözlem formları oluşturulurken; nicel verilere ulaşmak amacıyla anket ve başarı testinden yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının tamamı gerekli alan yazın incelemeleri ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

### 2.3.1 Anket Formlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapan okutmanlar için hazırlanan “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programı geliştirme süreci ihtiyaç belirleme çalışmaları ile başlamıştır. Bu kapsamda okutmanların konuşma becerisinin öğretimine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Yazışma tekniği ile veri toplamanın en ayırıcı özelliği, veri toplama aracı (anket) hazırlanıp postalandıktan ya da dağıtıldıktan sonra, başkaca bir geliştirici önlemin alınmamasıdır. Bu nedenle yazışmanın ön hazırlıklarının daha iyi yapılmış olmasına büyük özen gösterilmelidir (Karasar, 2012). Bu nedenle, anket formunun hazırlanması sürecinde gerekli ve detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu çalışmanın ardından, 24 madde ve 4 açık uçlu sorudan oluşan taslak anket hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ankette yer alan madde sayısı 32'ye çıkartılmış ve açık uçlu sorular ile birlikte ön uygulama için hazırlanmıştır. Anketin ön uygulaması toplam 40 okutman ile gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılarak yüzde, frekans ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Taslak anket için elde edilen Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Anketin sonunda yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen cevapların betimsel analizleri yapılarak temalar oluşturulmuş ve bu doğrultuda nihai anket için gerekli çalışmalar yürütülmüştür. Toplam 34 maddeden oluşan nihai anketin geçerliği açısından 5 uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda bazı anket maddelerinde yer alan ifadeler değiştirilmiş ve ankete iki yeni madde eklenmiştir. Sonuç olarak, hedeflere yönelik 6, öğretim-öğrenme sürecine yönelik 21 ve ölçme-değerlendirme sürecine yönelik 7 madde ile anket toplamda 34 madde ile nihai anket hazırlanmıştır. Anketin son hali 3 okutman ile sesli okuma yapılarak değerlendirilmiş ve maddelerin açık ve net bir biçimde anlaşıldığı görülmüştür. Toplam 62 okutmana uygulanan anketin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .80'dir.

### 2.3.2 Görüşme Formlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Görüşme (“interview”, mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir (Karasar, 2012). Araştırmada, görüşme tekniğine iki aşamada başvurulmuştur. Bunlardan ilki, programın hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarının

belirlenmesi amacıyla yürütülen ihtiyaç belirleme süreci; ikincisi ise program uygulamasını takiben programa katılan okutmanlarla gerçekleştirilen program değerlendirme basamağıdır.

Görüşme tekniğinden bu çalışmalarda yararlanılmasının nedeni yüz yüze yapılan bu çalışmada anket gibi nicel veri toplama tekniklerinden elde edilen bulguların doğruluğunu ve ne ölçüde samimiyetle cevaplandığını tespit etmek, bireylerin davranışlarını ve tepkilerini gözlemlene fırsatı bulmak ve bununla birlikte araştırmayı destekleyen ve kaynak oluşturan daha fazla veriye ulaşmaktır. Karasar (2012), görüşme tekniğinin amaçlarını üç temel nokta olarak özetlemektedir:

- a. İşbirliği sağlamak ya da sürdürmek,
- b. Sağaltım (tedavi kendine güveni artırmak) ile
- c. Araştırma verisi toplamaktır.

Bu bağlamda, araştırmanın amacı ile paralel olarak gözlem tekniğinden yararlanıldığı söylenebilir.

### **2.3.2.1. İhtiyaç Belirleme Görüşme Formları**

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapan okutmanların konuşma becerisi öğretimine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesinde anket uygulamasının yanı sıra görüşme tekniğinden de yararlanılmıştır. Görüş almak üzere kapsamı daha genel olan biri yönetici diğeri ise alt başlıklar ile detaylandırılmış okutmanlara yönelik iki görüşme formu hazırlanmıştır. Her iki görüşme formu da uzman görüşü alınarak bazı ifadeler daha anlaşılır hale getirilmiştir. Görüşme formları, konuşma becerisinin öğretimi hizmet içi eğitim programının hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarının ne şekilde düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğunu saptamak amacıyla düzenlenmiştir. Yönetici görüşme formları belirtilen dört boyutu kapsayan genel dört sorudan, okutman görüşme formları ise dört boyutu hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarının alt başlıklarla detaylandıran on iki sorudan oluşmaktadır.

Yönetici görüşmeleri iki yüksekokul müdür yardımcısı, iki akademik koordinatör ve iki idari koordinatör olmak üzere toplam 6 yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler

bireysel diğer bir deyişle her bir yönetici ile ayrı olarak yapılmıştır. Görüşmelerden önce yöneticiler görüşmenin kapsamı ve hangi amaçla yapıldığı konusunda bilgilendirilmiş ve verdikleri cevapların yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağı ile araştırmaya sağlayacağı katkı kendilerine anlatılmıştır. Bunun nedeni görüşmeler için katılımcıların gerçek ve samimi cevaplar vermeleri için araştırmacı tarafından yeterli ölçüde güdülenmeleridir.

Okutmanlar için hazırlanan görüşme formu ise toplam 9 okutmana uygulanmıştır. Yöneticiler ile yapılan görüşmelerde olduğu gibi okutmanlara görüşme öncesinde gerekli bilgilendirme ve güdüleme sağlanmıştır. Yöneticiler ile karşılaştırıldığında daha fazla ders yükü olan ve uygulamada bu ders yükü bakımından daha etkin biçimde yer alan okutmanlar için görüşme formu kapsamı alt başlıklarla detaylandırılmış ve daha kapsamlı veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

### **2.3.2.2. Hizmet İçi Eğitim Programı Değerlendirme Görüşme Formları**

“Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının sonunda katılımcıların programa yönelik görüşlerini almak üzere hazırlanan görüşme formu ise programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik hazırlanan toplam 7 maddeden ve 3 maddede yer alan toplam 9 alt maddeden oluşmaktadır. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınarak taslak formda yer alan iki madde çıkartılmış ve bazı ifadelerde değişiklikler yapılmıştır. Görüşmelere programa katılan 11 okutman ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde tüm okutmanlara görüşmenin amacı açıklanmış ve verecekleri cevapların programın değerlendirilmesine, gelecek uygulamalar için sağlayacağı katkılar konusunda gerekli bilgilendirme ve güdüleme sağlanmıştır.

Yukarıda belirtilen tüm görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bireysel görüşmelerdir. Yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı formlarda, sorular alan taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak şekillendirilmiş açık, anlaşılır ve yansız olmasına dikkat edilerek nihai hali verilmiştir. İhtiyaç analizi boyunca gerçekleştirilen toplam 15 görüşmenin tamamı katılımcıların isteği doğrultusunda not tutma yöntemi ile yapılmıştır. Program değerlendirme süresince yapılan toplam 11 görüşmenin 6’sı not tutma, 5’i ise ses kayıt yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı yapabilmek için

katılımcıların izinleri alınmış, elde edilen verilerin araştırma çerçevesi dışında başka bir amaçla kullanılmayacağı kendilerine ifade edilmiştir.

### 2.3.3 Başarı Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda uygulanan “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Baykul (2010), farklı araştırmacıların test geliştirmede farklı aşamaları takip ettiğine vurgu yaparken, test geliştirmede temel adımları şu sırada özetlemektedir:

1. Testin (test puanlarının hangi amaçla kullanılacağına belirlenmesi,
2. Testle ölçülecek niteliklerin saptanması,
3. Maddelerin yazılması,
4. Maddelerin redaksiyonu,
5. Deneme formunun hazırlanması,
6. Deneme uygulamasının yapılması,
7. Deneme uygulaması cevap kağıtlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi,
8. Nihai testin uygulanması ve istatistiklerin kestirilmesi.

Baykul (2010), tarafından ifade edilen bu basamaklar doğrultusunda araştırmacı öncelikle başarı testi puanlarının hangi amaçla kullanılacağını belirleyerek, araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan programın etkililiği sorusuna cevap aramıştır. Bu nedenle, oluşturulan başarı testi puanlarının programa katılan okutmanların öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi, dolayısıyla programın ne ölçüde etkili olduğunun görülmesi amacına hizmet etmesi kararlaştırılmıştır.

Bir sonraki adımda, ölçülecek niteliklerin belirlenmesi amacıyla “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programında yer alan hedef davranışlar incelenmiştir. Bunun temel nedeni programda hem teorik hem de uygulamaya yönelik çalışmaların yer almasıdır. Uygulama basamağında yer alan hedeflerin başarı testinden daha anlamlı ve nitelikli bulgular sağlayacak gözlem yolu ile değerlendirilmesi düşünülmüştür. Bu

bağlamda, programda yer alan hedef davranışların bilişsel alanın hangi basamaklarında yer aldığı belirlenmiştir. Bu basamaklar Tablo 4’te belirtilmiştir:

**Tablo 4: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Hedef Davranışları**

	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
1. Konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan temel kavramları bilir.	*					
2. Konuşma becerisinin hangi aşamalardan oluştuğunu bilir.	*					
3. Konuşma türlerini bilir.	*					
4. Teknolojiyi öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanır.			*			
5. Konuşma becerisinin öğretiminde ikili çalışmayı kullanır.			*			
6. Konuşma becerisinin öğretiminde grup çalışmasını kullanır.			*			
7. Öğrencilerinin hangi seviyede hangi yeterlikleri gerçekleştireceğini bilir.	*					
8. Öğretmen konuşma süresini etkili kullanır.			*			
9. Konuşma becerisinin öğretiminde öğrencilerinin seviyesine uygun bir dil kullanır.			*			
10. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyallerin hangi ilkeler dikkate alınarak hazırlanacağını bilir.	*					
11. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyalleri belirtilen ilkeleri dikkate alarak hazırlar.						
12. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik stratejileri bilir.	*					
13. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir dersi planlar.			*			
14. Konuşma becerisini değerlendirilmesinde nasıl etkili dönüt vereceğini bilir.	*					
15. Konuşma becerisini değerlendirilmesinde etkili dönüt verir.			*			
16. Konuşma becerisinin kazandırılmasında kendi sınıf içi değerlendirme oluşturur.		*				
17. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kendi oluşturduğu ölçütleri uygular.			*			
18. Konuşma becerisinin değerlendirmesinde akran değerlendirmesini kullanır.			*			
19. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme kullanır.			*			

Yukarıda belirtilen program hedefleri doğrultusunda bilişsel alanın bilgi basamağında yer alan hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını başarı testi yoluyla, uygulama basamağında yer alan davranışların ise program uygulamaları sürecinde ve gözlem yoluyla değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Buna göre, Tablo 5’te hedef davranışların hangi yollarla değerlendirildiği gösterilmektedir:

**Tablo 5: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Hedef Davranışlarını Değerlendirme Uygulamaları**

	Bilgi	Kavrama	Uygulama
1. Konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan temel kavramları bilir.	BT		
2. Konuşma becerisinin hangi aşamalardan oluştuğunu bilir.	BT		
3. Konuşma türlerini bilir.	BT		
4. Teknolojiyi öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanır.			G
5. Konuşma becerisinin öğretiminde ikili çalışmayı kullanır.			G
6. Konuşma becerisinin öğretiminde grup çalışmasını kullanır.			G
7. Öğrencilerinin hangi seviyede hangi yeterlikleri gerçekleştireceğini bilir.	BT		
8. Öğretmen konuşma süresini etkili kullanır.			G
9. Konuşma becerisinin öğretiminde öğrencilerinin seviyesine uygun bir dil kullanır.			G
10. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyallerin hangi ilkeler dikkate alınarak hazırlanacağını bilir.	BT		
11. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyalleri belirtilen ilkeleri dikkate alarak hazırlar.			U
12. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik stratejileri bilir.	BT		
13. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir dersi planlar.			U/G
14. Konuşma becerisini değerlendirilmesinde nasıl etkili dönüt vereceğini bilir.	BT		
15. Konuşma becerisini değerlendirilmesinde etkili dönüt verir.			U/G
16. Konuşma becerisinin kazandırılmasında kendi sınıf içi değerlendirme oluşturur.		U	
17. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kendi oluşturduğu ölçütleri uygular.			U
18. Konuşma becerisinin değerlendirmesinde akran değerlendirmesini kullanır.			G
19. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme kullanır.			G

**Tablo 4’de kullanılan kısaltmaların anlamları:**

BT	Başarı Testi
U	Uygulama (Program Uygulaması Süreci)
G	Gözlem
U/G	Uygulama ve Gözlem

Başarı testi, program uygulaması ve gözlem yoluyla değerlendirilecek olan davranışların belirlenmesinden sonra başarı testinde yer alan hedef davranışlar için test maddeleri yazılmıştır. Madde yazımı öncesinde hem ölçme-değerlendirme ilkeleri hem de maddelerin içerdiği konular bakımından kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Her bir hedef davranış için programın içeriği de dikkate alınarak hazırlanan madde sayısı Tablo 6’da belirtilmektedir:



**Tablo 6: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Belirtke Tablosu**

<b>Hedef Davranış</b>	<b>Soru Sayısı</b>
1. Konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan temel kavramları bilir.	6
2. Konuşma becerisinin hangi aşamalardan oluştuğunu bilir.	4
3. Konuşma türlerini bilir.	4
4. Öğrencilerinin hangi seviyede hangi yeterlikleri gerçekleştireceğini bilir.	5
5. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyallerin hangi ilkeler dikkate alınarak hazırlanacağını bilir.	5
6. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik stratejileri bilir.	12
7. Konuşma becerisini değerlendirilmesinde nasıl etkili dönüt vereceğini bilir.	3
<b>TOPLAM</b>	<b>39</b>

Tablo 6’da görüldüğü gibi bilgi basamağında yer alan ve başarı testi yoluyla değerlendirilecek olan hedef davranışların sayısı 7’dir. Bu nedenle, her bir hedef davranışa yönelik program dahilinde süre ve konu olarak ne kadar vurgulandığı da dikkate alınarak toplam 39 maddeden oluşan Konuşma Becerisi Öğretimi Başarı Testi hazırlanmıştır.

Hazırlanan 39 soruluk başarı testi iki İngilizce öğretmeni ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. 50 öğretmenle soruların kapsamı göz önünde bulundurularak 60 dakika sürede gerçekleştirilen ön uygulama sonucunda kağıtlar puanlanarak madde analizleri yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler ITEMAN programından yararlanılarak analiz edilmiştir.

**Tablo 7: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Başarı Testi Ön Uygulaması Madde Analizi**

<i>Ön Uygulama (n=50)</i>			
	Madde no	Güçlük indeksi (pj)	Ayrıcılık indeksi (rjx)
<b>Hedef Davranış:</b>			
Konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan temel kavramları bilir.	3	.38	.43
	6	.38	.21
	7	.56	.43
	8	.74	.57
	9	.60	.64
	10	.74	.29
Konuşma becerisinin hangi aşamalardan oluştuğunu bilir.	1	.62	.43
	2	.68	.36
	4	.54	.29
	5	.52	.57
Konuşma türlerini bilir.	15	.62	.50
	17	.42	.71
	22	.52	.93
	24	.60	.50
Öğrencilerinin hangi seviyede hangi yeterlikleri gerçekleştireceğini bilir.	14	.54	.57
	16	.62	.36
	18	.58	.43
	19	.54	.86
	20	.66	.71
Konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyallerin hangi ilkeler dikkate alınarak hazırlanacağını bilir.	25	.56	.93
	26	.40	.21
	28	.88	.29
	30	.54	.93
	34	.28	.79
Konuşma becerisinin öğretimine yönelik stratejileri bilir.	11	.56	.64
	12	.60	.36
	13	.50	.50
	21	.32	.36
	23	.36	.71
	27	.76	.43
	29	.54	.93
	31	.52	.79
	32	.52	.29
	33	.46	.93
	35	.76	.57
36	.72	.57	
Konuşma becerisini değerlendirilmesinde nasıl etkili dönüt vereceğini bilir.	37	.66	.50
	38	.50	.93
	39	.38	.86

Tablo 7’de görüldüğü gibi başarı testi deneme formunda yer alan maddelerin güçlük indeksleri .28 ile .88 ve ayırıcılık indeksleri .21 ile .93 arasındadır. Güçlük ve ayırıcılık yönlerinden madde seçilirken yoklanan davranışla gereğin karşılanması koşulu ile kolaylığın, 0,50 dolaylarında toplanmak üzere 0,20 ile 0,88 arasında, ayırıcılığın da olumlu yönde ve olanaklar ölçüsünde yüksek (özellikle, 0,20’nin üzerinde, tercihen 0,30 veya daha yüksek)olmasına çalışılır (Özçelik, 2011). Bu bakımdan, deneme formunda yer alan maddelerin analizinden elde edilen sonuçların kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı görülmektedir. Yapılan çalışma sonucunda güçlük indeksi .28 ile en düşük olan madde 34’ün ayırıcılık indeksinin .79 olması ve ayırıcılık indeksi .21 olan madde 6 ile 26’nın güçlük indekslerinin belirlenen sınırlar içinde yer alması nedeniyle deneme formunda yer alan tüm maddelerin nihai formda da aynı soru maddelerinde yer alacak biçimde uygulanması kararlaştırılmıştır. Deneme uygulamasının nihai uygulama bakımından değişiklik yapılmasını öngören en önemli verisi sınav süresi olmuştur. Araştırmacının sorularda yer alan bazı uzun soru kökü olan maddelerden dolayı uygun olacağını öngördüğü 60 dakikalık sınav süresi testin nihai uygulamasında 50 dakikaya indirilmiştir.

Toplam 50 kişiye (n=50) uygulanan deneme testi puanlarının aritmetik ortalaması 21,86’dır. Testin standart sapması ise 8,55 olarak hesaplanmıştır. Testten elde edilen en düşük ve en yüksek puanlar ile madde güçlükleri ortalamasının .56 olması testin orta zorlukta bir test olduğunu göstermektedir. Cronbach  $\alpha$  ve KR-20 değerlerinin ise .90 olması testin güvenilirliği açısından iç tutarlılığın bulunduğunu göstermektedir.

#### **2.3.4 Gözlem Formunun Geliştirilmesi ve Uygulanması**

“Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programına katılan okutmanların edindikleri bilgileri mesleki uygulamalarına ne ölçüde transfer edebildiklerini belirlemek amacıyla katılımcıların derslerinde araştırmacı ve Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Mesleki Gelişim Birimi’nde görev yapan bir eğitici tarafından gözlemler gerçekleştirilmiştir. Doğal ortamda, diğer bir deyişle, sınıf içinde konuşma becerisinin öğretimi bakımından katılımcılar gözlemlenmiş ve araştırmacı ile eğitici katılımlı gözlem gerçekleştirilmiştir.

Gözlemlerin gerçekleştirilebilmesi için araştırmacı tarafından “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının hedefleri temel alınarak hazırlanan bir gözlem formu oluşturulmuştur. Formu hazırlanmasında bilgi boyutunda yer alan ve başarı testi yoluyla ölçülen hedef davranışların dışında kalan ve uygulamaya yönelik olan hedef davranışlar dikkate alınmıştır. Tablo 8’de uygulama ve gözlem yoluyla değerlendirilmesi kararlaştırılmış hedef davranışlar verilmektedir:

**Tablo 8: Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Uygulama ve Gözlem Yoluyla Değerlendirilen Hedef Davranışlar**

	Bilgi	Kavrama	Uygulama
1. Teknolojiyi öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanır.			G
2. Konuşma becerisinin öğretiminde ikili çalışmayı kullanır.			G
3. Konuşma becerisinin öğretiminde grup çalışmasını kullanır.			G
4. Öğretmen konuşma süresini etkili kullanır.			G
5. Konuşma becerisinin öğretiminde öğrencilerinin seviyesine uygun bir dil kullanır.			G
6. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir dersi planlar.			U/G
7. Konuşma becerisini değerlendirilmesinde etkili dönüt verir.			U/G
8. Konuşma becerisinin değerlendirmesinde akran değerlendirmesini kullanır.			G
9. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme kullanır.			G

Gözlem formu, dersin başında, ders süresinde ve dersin sonunda başlıkları altında 3’lük likert tipinde hazırlanmış maddeler ile konuşma becerisi öğretimine yönelik kapsamlı veri toplama amacı güden sınıf ortamı, okutman-öğrenci etkileşimi, öğretmen-öğrenci konuşma süresi, konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik tutumlarını içeren 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Oluşturulan form uzman görüşü alınarak içeriğinde yapılan iki maddedeki değişiklik ile ders gözlemlerinde kullanılmıştır. Araştırmacı ve eğitici hazırlanan gözlem formunu kullanarak 11 okutmanın derslerinde her bir gözlemci birer saat olmak üzere toplam 22 ders saati gözlemler yapmıştır.

Araştırmacı, programın bitiminden bir hafta sonra gözlemlerine başlamış ve iki hafta boyunca 11 okutmanı derslerinde gözlemlemiştir. Araştırmacının gözlemlerini tamamlamasından bir hafta sonra eğitici programa katılan 11 okutmanı derslerinde gözlemlemiş ve bu süreci üç haftada tamamlamıştır. Araştırmacı ve eğitici

gözlemledikleri derslerin ardından okutmanlarla görüşmeler gerçekleştirmiş, dikkat çeken ya da eksik olduğu düşünülen uygulamalar hakkında okutmanlara gerekli rehberliği sağlamışlardır.

Gözlem yöntemi başarı testi yoluyla ölçülemeyen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını ve teorik bilginin uygulamaya ne ölçüde transfer edildiğini belirlemeyi sağlamıştır. Öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesine yönelik bu süreçte yapılan gözlemler sonucunda araştırmacı ve eğitici işbirlikli bir çalışma gerçekleştirerek hem katılımcıları hem de akademik koordinatörleri bulgular hakkında bilgilendirmiştir.

## **2.4. VERİLERİN ANALİZİ**

### **2.4.1. Anket Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizi**

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla okutmanların konuşma becerisinin öğretime yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi için düzenlenen ihtiyaç belirleme anketinden elde edilen sonuçların SPSS paket programı kullanılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Belirtilen frekans ve yüzdeler tablolaştırılmış ve verilerin analizi yapılmıştır.

### **2.4.2. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizi**

Araştırmada görüşme tekniğinden ilk olarak okutmanların konuşma becerisinin öğretime yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yararlanılmıştır. Yukarıda hazırlama ve uygulama aşamaları aktarılan görüşme formları kullanılarak gerçekleştirilen bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlemesi içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ile kodlamalar oluşturulmuş ve bu kodlar temalar altında bir araya getirilmiştir. Görüşmelere katılan yönetici ve okutmanlara numaralar verilerek bulguların yorumlandığı araştırmanın üçüncü bölümünde yapılan alıntılar bu numaralar ile ifade edilmiştir.

Araştırmada görüşme tekniğine bir kez daha “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının değerlendirilmesi aşamasında başvurulmuştur. Bireysel olarak gerçekleştirilen bu görüşmeler de yazıya aktarılarak elde edilen veriler kodlanarak

kodlar temalar altında birleştirilmiş ve okutmanlara verilen numaralar doğrultusunda Bölüm III’te alıntılar kullanılmıştır.

### **2.4.3. Başarı Testi Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizi**

Araştırmada “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının etkililiğini belirlemek amacıyla gerekli geçerlik, güvenilirlik ve madde analiz çalışmaları yapılan “Konuşma Becerisi Öğretimi” başarı testi öntest-sontest olarak programın öncesinde ve bitiminde katılımcılara uygulanmıştır. 11 okutmana 50 dakika süre verilerek uygulanan öntest ve sontest kağıtları her bir uygulama sonunda puanlanmıştır. Hizmet içi eğitim programına katılan okutmanlara uygulanan başarı testinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için elde edilen sonuçlar SPSS paket programında Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile analiz edilmiştir. Veri analizinde bu yöntemin kullanılmasının nedeni katılımcı sayısının 11 olması, bu nedenle bağımlı iki grubun aritmetik ortalamasının belirli bir önem derecesinde birbirinden farklı olup olmadığı test edilmesidir.

### **2.4.4 Gözlem Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizi**

Araştırmada “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programına katılan okutmanların edindikleri bilgi ve becerileri mesleki uygulamalarına ne ölçüde transfer edebildiğini ve başarı testi ile ölçülemeyen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla programın bitişini takip eden haftalarda araştırmacı ve eğitici tarafından katılımcıların derslerinde bir hafta ara ile iki defa gözlem yapılmıştır. Bununla birlikte, araştırmacı tarafından kullanılan gözlem formu gerekli bilgilendirme yapılarak katılımcıların derslerinde gözlemci olarak bulunan eğitici ile de paylaşılmış, kendisinin de gerçekleştirdiği gözlemlerde bu formu kullanması sağlanmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda her iki gözlemcinin de formun ilk bölümünden elde ettiği nicel veriler SPSS paket programında frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiş; ikinci bölümünden elde ettiği nitel veriler ise kodlanarak betimsel analiz yöntemi ile temalar halinde incelenmiştir. Gözlem yoluyla elde edilen nicel veriler ise frekans ve yüzde olarak tablolandırılmıştır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

#### 3.1 BULGULAR

##### 3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

*Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu okutmanlarının konuşma becerisinin öğretimi yeterliğinin kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir?*

Katılımcıların konuşma becerisinin öğretiminde hedefler, etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri ile değerlendirme konularında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla uygulanan ihtiyaç analizi anketinde yer alan maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 9, 10, 11, 12 ve 13'te gösterilmiştir:

**Tablo 9: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Haftalık programda yer alan öğrenme çıktılarını (learning outcomes) okurum.	25	40,3	19	30,6	9	14,5	7	11,3	2	3,2
2. Herhangi bir konuşma etkinliğini sınıfta uygulamadan önce hedeflerinin öğrencilerimin seviyesine (A1, A2, B1) uygunluğunu incelemem.	1	1,6	4	6,5	7	11,3	16	25,8	34	54,8
3. Her ünitenin konuşma becerisi etkinliğini gerçekleştirmeden önce, etkinliğin amacını öğrencilerime açıklarım.	17	27,4	24	38,7	13	21	7	11,3	1	1,6
4. Konuşma becerisi için kullanacağım etkinlikleri CEFR (OBM/ Ortak Başvuru Metni)'da yer alan konuşma becerisine yönelik hedeflere uygun olarak hazırlarım.	2	3,2	32	51,6	16	25,8	11	17,7	1	1,6

Madde 1, 2, 3 ve 4, okutmanların yüksek okulda uygulanan İngilizce öğretim programında yer alan hedefler, bu hedeflerin öğrencilere aktarılmasına yönelik hazırlanmıştır. Uygulanan programda yer alan öğrenme çıktılarının okunup okunmadığını belirlemek üzere yöneltilen madde 1'e okutmanların 40,3'ü tamamen katılıyorum, %30,6'sı katılıyorum, %14,5'i kararsızım, %11,3'ü katılmıyorum, %3,2'si hiç katılmıyorum olarak cevap vermişlerdir. Okutmanlar, haftalık programın uygulanmasından sonra öğrencilerinin konuşma becerisi açısından hangi becerileri gerçekleştirebileceklerinin beklendiğini bilmektedirler.

Konuşma etkinliklerinin uygulanacak kur seviyesine (A1, A2, B1) uygunluğunun kontrol edilmesi açısından olumsuzluk eki ile oluşturulmuş Madde 2'de okutmanların %1,6'sı kesinlikle katılıyorum, %6,5'i katılıyorum, %11,3'ü kararsızım, %25,8'i katılıyorum, %54,8'i ise kesinlikle katılmıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda okutmanların Materyal Geliştirme Birimi'nin haftalık programla birlikte verdiği ya da kendilerinin seçtiği veya hazırladığı materyal ve etkinliklerin öğrencilerinin kur seviyelerine uygun olup olmadığını inceledikleri sonucuna varılabilir.



Konuşma becerisi etkinliklerini uygulamadan önce etkinliğin hedeflerinin öğrencilere açıklanıp açıklanmadığının sorulduğu Madde 3'e, katılımcıların %27,4'ü kesinlikle katılıyorum, %38,7'si katılıyorum, %21'i kararsızım, %11,3'ü katılmıyorum, %1,6'sı ise kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Yüzde değerlerine bakıldığında okutmanların öğrencilerini uygulanacak materyal ya da etkinliğin hedeflerinden genel olarak haberdar ettikleri ortaya çıkmaktadır. Ancak, kararsız olduğunu ifade eden ve olumsuz görüş belirten okutmanların yüzdesi de durumun değerlendirilmesi açısından dikkate değer bir çoğunluk oluşturmaktadır.

Madde 4 için konuşma becerisine yönelik etkinlik ve materyalleri Ortak Başvuru Metni'nde yer alan hedefleri dikkate alarak hazırlama konusunda okutmanların %3,2'si kesinlikle katılıyorum, %51,6'sı katılıyorum, %25,8'i kararsızım, %17,7'si katılmıyorum, %1,6'sı kesinlikle katılmıyorum olarak yanıt vermiştir. Buna göre, okutmanların yarısının Ortak Avrupa Dil Metni'ni ve kur tanımlarını bilmektedir. Ancak, kararsız olan ve olumsuz görüş bildiren okutmanların oluşturduğu grup Konuşma Becerisinin Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı'nın hedef ve içeriğinin oluşturulmasında göz önünde bulundurulmuştur. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Program Geliştirme Birimi tarafından hazırlanan İngilizce Öğretim Programının temellerinin Ortak Başvuru Metni'ne dayandığı göz önünde bulundurularak daha geniş bir bilgilendirmeye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

**Tablo 10: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Devamı**

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. Derste, öğrenme sürecini destekleyen dikkat çekici etkinlikler hazırlarım.	22	35,5	33	53,2	6	9,7	1	1,6	-	-
6. Konuşma etkinliklerini öğrencilerimin öğrenme yollarını dikkate alarak gerektiğinde yeniden düzenlerim.	31	50	22	35,5	7	11,3	2	3,2	-	-
7. Her ünitenin konuşma becerisi etkinliğini gerçekleştirmeden önce, öğrencilerime bu konuda yararlı olabilecek yapıları açıklarım.	31	50	24	38,7	6	9,7	2	1,6	-	-
8. Kendi hazırladığım konuşma etkinliklerinin konularını öğrencilerimin belirlemesini sağlarım.	4	6,5	15	24,2	29	46,8	12	19,4	2	3,2
9. Bir konuşma etkinliğinde, öğrencilerimin hangi grupta yer alacağını kendim belirlemem.	4	6,5	17	27,4	18	29	17	27,4	6	9,7

Madde 5, 6, 7, 8 ve 9 konuşma becerisinin öğretimine yönelik okutmanların kendileri tarafından seçilen ya da hazırlanan etkinlik ve materyallerin konu ve içerik açısından nasıl değerlendirildiğine yönelik görüşlerini almak üzere hazırlanmıştır. Madde 5'te yer alan dikkat çekici etkinlikler hazırlama konusunda okutmanların %35,5'i kesinlikle katılıyorum, %53,2'si katılıyorum, %9,7'si kararsızım, %1,6'sı ise katılmıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanların, konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyal ve etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik seçtiği ya da hazırladığı görülmektedir.

Konuşma etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme yollarını dikkate alarak hazırlama konusunda Madde 6'da okutmanların %50'si kesinlikle katılıyorum, %35,5'i katılıyorum, %11,3'ü kararsızım ve %3,2'si katılmıyorum olarak cevap vermiştir. Hazırlanan etkinliklerin konularının öğrenciler tarafından belirlenmesine yönelik olarak Madde 8'de okutmanların %6,5'i kesinlikle katılıyorum, %24,2'si katılıyorum, %46,8'i kararsızım, %19,4'ü katılmıyorum, %3,2'si kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Madde 6'da okutmanların öğrencilerinin hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını, diğer bir deyişle nasıl daha kolay öğrendiklerini bildikleri gözlenirken, hazırlanan etkinlik ve materyallerde Madde 5'e de bakarak dikkat ya da ilgi çekicilikte ölçütün okutmanın kendisi tarafından belirlendiği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, Konuşma Becerisinin Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı'nda etkinlik ya da materyal hazırlarken öğrencilerin ilgi duyduğu konular ve bunların hangi yollarla aktarılabilmesine değinilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Hazırlanan ya da seçilen etkinliklerin hangi konuları içereceği konusunda (teknoloji, sanat, medya vb.) okutmanlar öğrencilerinin görüşlerini aldıkları konusunda büyük çoğunlukla kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma etkinliği için yararlı yapıların açıklanması konusunda Madde 7'de katılımcıların %50'si kesinlikle katılıyorum, %38,7'si katılıyorum, %9,7'si kararsızım, %1,6'sı katılmıyorum olarak cevap vermiştir. Buna göre, okutmanların tamamına yakını konuşma etkinliklerini gerçekleştirmeden önce yararlı yapıları öğrencilerine açıklamaktadır.

Madde 8 için hazırlanan konuşma etkinliklerinin konularını öğrencilerin belirlemesi konusunda okutmanların %6,5'i kesinlikle katılıyorum, %24,2'si katılıyorum, %46,8'i kararsızım, %19,4'ü katılmıyorum, %3,2'si ise kesinlikle katılmıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda, materyal ya da etkinlik hazırlarken öğrencilerinin öğrenme yollarını dikkate alan okutmanların, konu seçiminde öğrencilerinin ilgi ve becerilerini dikkate almakta çoğunlukla kararsız ya da olumsuz görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Buna göre, 2012-2013 akademik yılında uygulanmaya başlanan İngilizce Öğretim Programı'nın içeriğinin belirlenmesinde üzerinde durulan bu konu hakkında okutmanların rehberliğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik hazırlanan materyal ve etkinliklerin uygulandığı derslerde daha fazla katılım gösterecekleri ve konuşma becerisini kazanmalarının daha kolay ve kısa sürede gerçekleşeceği düşünülmüştür.

Madde 9'da Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde hangi grupta yer alacağına karar verilmesi konusunda okutmanların %6,5'i kesinlikle katılıyorum, %27,4'ü katılıyorum, %29'u kararsızım, %27,4'ü katılmıyorum, %9,7'si ise kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Olumsuz ifade edilen bu maddede okutmanların cevaplarına

bakılarak etkinliklerde oluşturulan grupların öğrenciler tarafından belirlenmesi lehine bir durum ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sürekli aynı gruplarla çalışmaları ya da grup içinde daha başarılı akranlarına görevlerini yaptırılmaları konuşma becerisinin gelişmesinde engel oluşturabilir. Bu nedenle, bu konuda da gerekli bilgi paylaşımının yapılması ihtiyacı doğmuştur.

**Tablo 11: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Devamı**

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10. Konuşma etkinliklerini planlarken öğrenci ve öğretmen konuşma sürelerini dikkate alırım.	20	32.3	34	54.8	6	9.7	2	3.2	-	-
11. Her bir konuşma etkinliği için ders planı hazırlamam.	5	8.1	22	35.5	13	21	18	29	4	6.5
12. Tüm konuşma etkinliklerinde yalnızca gözlemci olarak yer alırım.	2	3.2	14	22.6	18	29	25	40.3	3	4.8
13. Konuşma etkinliklerinde ikili çalışmalara yer vermem.	-	-	4	6.5	9	14.5	19	30.6	30	48.4
14. Dinleme etkinliklerini konuşma becerisini geliştirmek için kullanırım.	30	48.4	23	37.1	7	11.3	2	3.2		

Madde 10, 11, 12, 13 ve 14 okutmanların hazır ya da kendi seçtikleri etkinliklerin uygulanmasına yönelik ifadeler içermektedir. Madde 10 için konuşma etkinliklerinin planlanmasında öğretmen-öğrenci konuşma sürelerinin dikkate alınması konusunda katılımcıların %32,3'ü kesinlikle katılıyorum, %54,8'i katılıyorum, %9,7'si kararsızım, %3,2'si ise katılmıyorum yönünde cevap vermiştir. Okutmanların büyük çoğunluğu etkinlik ya da materyal hazırlarken öğretmen-öğrenci konuşma sürelerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni, yüksek okul Mesleki Gelişim Birimi tarafından 2010-2011 akademik yılında düzenlenen seminerlerde bu konunun üzerinde durulması ve vurgulanması olabilir.

Her konuşma etkinliğinin bir ders planı çerçevesinde uygulanıp uygulanmadığının sorulduğu Madde 11'de, okutmanların %8,1'i kesinlikle katılıyorum, %35,5'i katılıyorum, %21'i kararsızım, %29'u katılmıyorum, %6,5'i kesinlikle katılmıyorum

şeklinde görüş bildirmişlerdir. Olumsuz ifade edilen bu maddede okutmanların konuşma etkinliklerini belirli bir ders planı çerçevesinde yürütmediği görülmektedir. Bu nedenle, kendileriyle ders planı hazırlama ve bu ders planına bağlı olarak konuşma etkinliklerini yürütme ile ilgili olarak paylaşımda bulunulması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Buna göre, konuşma becerisi etkinlikleri belirli bir plana göre uygulanmamaktadır.

Konuşma etkinliklerinde okutmanın yalnızca gözlemci olarak katılmasına yönelik Madde 12'ye okutmanların %3,2'si kesinlikle katılıyorum, %22,6'sı katılıyorum, %29'u kararsızım, %40,3'ü katılmıyorum, %4,8'i ise kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. Okutmanların, bu maddeye verdikleri yanıtlar sonucunda yaklaşık %26'sının etkinlikleri yalnızca gözlemlediği görülmektedir. Kararsız olan ve olumsuz cevap veren okutmanların da oluşturdukları yüzelere bakıldığında hangi etkinliklerde ve ne şekilde katılımın gerektiğine dair rehberlik ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Konuşma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde grup çalışmalarının yanı sıra ikili çalışmalara da yer verilmesi konusunda Madde 13'de okutmanların %6,5'i katılıyorum, %14,5'i kararsızım, %30,6'sı katılmıyorum, %48,4'ü kesinlikle katılmıyorum olarak cevap vermiştir. Olumsuz ifade içeren bu maddeden elde edilen cevaplara göre okutmanların büyük çoğunluğunun konuşma etkinliklerinde ikili çalışmalara yer verdiği görülmektedir. Ancak, bir önceki madde dikkate alındığında ikili çalışmalarda ya da grup çalışmalarında öğrencilerin nasıl eşleştirildiği ön plana çıkmaktadır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için dinleme becerisinden yararlanıp yararlanılmadığı sorusuna Madde 14'te okutmanların %48,4'ü kesinlikle katılıyorum, %37,2'si katılıyorum, %11,3'ü kararsızım, %3,2'si katılmıyorum yönünde cevap vermiştir. Okutmanlar, dinleme becerisinin konuşma becerisinin öğretiminde önemli rol oynadığını, bu iki becerinin birbirini tamamlayan unsurlar olduğu fikrine büyük çoğunlukla katılmaktadırlar.

**Tablo 12: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Devamı**

	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15. Konuşma etkinliklerini belirli ölçütlere (süre, dikkat çekicilik vb.) göre seçerim.	20	32.3	30	48.4	5	8.1	5	8.1	2	3.2
16. Her konuşma etkinliğinin sonunda farklı durumlar oluşturarak öğrencilerime öğrendikleri yapıları tekrarlatırım.	14	22.6	30	48.4	12	19.4	5	8.1	1	1.6
17. Tüm öğrencilerimin, konuşma etkinliklerine katılımını sağlarım.	21	33.9	27	43.5	10	16.1	4	6.5	-	-
18. Sınıf içinde, konuşma becerisine yönelik karşılaşılan sorunları aşmak için farklı yöntemler kullanırım.	18	29	40	64,5	3	4,8	1	1,6	-	-
19. Öğrencilerimi yeni öğrendikleri kelime ya da yapıları konuşmalarında kullanmaya teşvik ederim.	39	62.9	18	29	4	6.5	1	1.6	-	-
20. Öğrencilerimin konuşma becerilerini geliştirmek için teknolojik araç gereçler kullanırım.	30	48.4	23	37.1	7	11.3	2	3.2	-	-
21. Öğrencilerimin tamamının bireysel sunumlarını yapmasını sağlarım. (oral presentation)	44	71	13	21	5	8.1	-	-	-	-
22. Öğrencilerime kendilerine verilen konular (oral presentation) dışında bireysel sunumlar yaptırırım.	15	24.2	19	30.6	11	17.7	14	22.6	3	4.8
23. Ders kitabında yer alan telaffuza yönelik (vurgu, tonlama vb. konulara yönelik) alıştırmalara zaman ayırmam.	3	4.8	10	16.1	12	19.4	17	27.4	20	32.3
24. Öğrencilerimle, derslerde asla Türkçe konuşmam.	4	6.5	13	21	11	17.7	28	45.2	6	9.7
25. Öğrencilerimin ders dışında da benimle yalnızca İngilizce kullanarak iletişim kurmasını sağlarım.	5	8.1	7	11.3	7	11.3	24	38.7	19	30.6
26. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan farklı yöntem ve teknikleri takip etmek için meslektaşlarımdan derslerine katılıp gözlem yaparım.	3	4.8	10	16.1	16	25.8	18	29	15	24.2
27. Konuşma becerisini konu alan seminerlere katılırım.	13	21	30	48.4	12	19.4	4	6.5	3	4.8

Ankette 15 ve 26 arasında yer alan maddeler okutmanların konuşma becerisini kazandırmada ihtiyaç duyabilecekleri yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla sınıf içi uygulamalara yönelik hazırlanmıştır.

Madde 15'te konuşma becerisi etkinliklerinin belirli ölçütlere (anlam, amaç, dil bilgisi yapıları vb.) seçimi konusunda, okutmanların %32,3'ü kesinlikle katılıyorum, %48,4'ü katılıyorum, %8,1'i kararsızım, %8,1'i katılmıyorum, %3,2'si kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

Madde 16'da her konuşma etkinliğinin sonunda öğrenilen yeni yapıların farklı durumlarda da öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığının değerlendirilmesi konusunda okutmanların %22,6'sı kesinlikle katılıyorum, %48,4'ü katılıyorum, %19,4'ü kararsızım, %8,1'i katılmıyorum, %1,6'sı kesinlikle katılmıyorum yönünde cevap vermiştir. Okutmanlar, konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktılarını farklı durumlarda da değerlendirmektedirler.

Tüm konuşma etkinliklerine öğrencilerin katılımının sağlanması ile ilgili olarak Madde 17'de katılımcıların %33,9'u kesinlikle katılıyorum, %43,5'i katılıyorum, %16,1'i kararsızım, %6,5'i katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Sınıf içinde konuşma becerisine yönelik karşılaşılan sorunları aşmak için farklı yöntemler kullanmak konusunda Madde 18'de okutmanların %29'u kesinlikle katılıyorum, %64,5'i katılıyorum, %4,8'i kararsızım, %1,6'sı ise kesinlikle katılmıyorum olarak görüş bildirmiştir. Okutmanlar, konuşma becerisinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmektedirler.

Madde 19'da öğrencilerin yeni öğrendikleri yapıları kullanmaya teşvik edilmesine yönelik okutmanların %62,9'u kesinlikle katılıyorum, %29'u katılıyorum, %6,5'i kararsızım, %1,6'sı ise katılmıyorum olarak görüşlerini ifade etmiştir. Okutmanlar, öğrencilerin yeni öğrendikleri dil bilgisi yapılarını konuşma becerisine transfer etmelerini sağlamaktadırlar.

Madde 20'de konuşma becerisinin öğretimi için teknolojiden yararlanma konusuna ilişkin olarak okutmanların %48,4'ü kesinlikle katılıyorum, %37,1'i katılıyorum, %11,3'ü kararsızım, %3,2'si katılmıyorum olarak cevap vermiştir. Buna göre, okutmanların genel olarak konuşma becerisinin öğretiminde teknolojiden yararlandıkları ifade edilebilir. Bunun nedeni, kullanılan ders kitabının dijital kopyasının, sınıflarda yansıtıcı ve ses sistemi ve internet bağlantısının bulunması

olabilir. Ancak, gelişen teknoloji bu tip fiziki donanımlar dışında da takip gerekmektedir. Bu da Konuşma Becerisinin Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programında güncel bilgilerin paylaşımını gerekli kılmaktadır.

Madde 21’de okutmaların %71’i kesinlikle katılıyorum, %21’i katılıyorum ve %8,1’i kararsızım olarak tüm öğrencilerinin bireysel sunumlarını yapmalarına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin her iki akademik dönemde de puan olarak değerlendirildiği bireysel sunumların büyük çoğunlukla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Madde 22’de öğrencilerin bireysel sunumları dışında da sunumlar yaptırıldığına yönelik okutmanların %24,2’si kesinlikle katılıyorum, %30,6’sı katılıyorum, %17,7’si kararsızım, %22,6’sı katılmıyorum, %4,8’i kesinlikle katılmıyorum olarak cevap vermiştir. Bireysel sunumların dışında da öğrencilerin farklı konularda sunumlar hazırlamalarının teşvik edilip edilmediğinin sorulduğu bu ifade ve bir önceki maddede elde edilen yüzdeler karşılaştırıldığında kararsız olan ve olumsuz cevap veren okutmanların sayılarının arttığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin 20 puan üzerinden değerlendirildikleri ve geçme notlarına doğrudan etki eden bu sunumları yapmakta daha istekli olmalarından kaynaklanabilir. Bu nedenle, öğrencilerin not kaygısı olmaksızın bu etkinliği gerçekleştirmeleri açısından bir ihtiyaç doğduğu görülmektedir.

Madde 23’de ders kitabında telaffuza yönelik alıştırmalarına zaman ayırmak konusunda katılımcıların %4,8’i kesinlikle katılıyorum, %16,1’i katılıyorum, %19,4’ü kararsızım, %27,4’ü katılmıyorum, %32,3’ü kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Olumsuz ifade edilen bu maddede, okutmanların kitapta yaklaşık olarak %60’ının telaffuza yönelik alıştırmalara derslerinde yer verdiği görülmektedir. Ancak, kararsız olan ve olumsuz cevap veren okutmanların oluşturduğu grup göz önünde bulundurulduğunda, bu alıştırmalara ne kadar süre ayrılması gerektiği, ne şekilde etkili kılınabileceği ve temel bazı kavramların önemi konusunda bir bilgi paylaşımında bulunulması gereği ortaya çıkmaktadır.

Okutmanlara, derslerinde öğrencileri ile Türkçe iletişim kurup kurmadıklarının sorulduğu Madde 24’te okutmanların cevapları %6,5 kesinlikle katılıyorum, %21



katılıyorum, %17,7 kararsızım, %42,5 katılmıyorum, %9,7 kesinlikle katılmıyorum şeklinde dağılım göstermiştir. Olumsuz ifade içeren bu maddeye verilen cevaplar, okutmanların yaklaşık %52'sinin derslerinde öğrencileriyle anadilde iletişim kurdukları; yaklaşık %18'inin ise kararsız olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, konuşma becerisinin öğretiminde yabancı dil kullanımı ve anadilin ne ölçüde kullanılabileceği ile ilgili olarak bir farkındalık yaratma ihtiyacı doğurmaktadır.

Madde 25'te öğrencileriyle ders dışında da yalnızca İngilizce kullanarak iletişim kurmaları konusunda okutmanların %8,1'i kesinlikle katılıyorum, %11,3'ü katılıyorum, %11,3'ü kararsızım, %38,7'si katılmıyorum, %30,6'sı ise kesinlikle katılmıyorum olarak cevap vermiştir. Madde 24 için elde edilen cevaplar dikkate alınarak bulunan her ortamda okutman ve öğrenci arasında İngilizce iletişim kurma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Konuşma becerisinin öğretiminde meslektaşları tarafından kullanılan farklı yöntem ve teknikleri takip etmek için ders gözlemleri yapmakla ilgili olarak Madde 26'te okutmanların %4,8'i kesinlikle katılıyorum, %16,1'i katılıyorum, %25,8'i kararsızım, %29'u katılmıyorum, %24,2'si kesinlikle katılmıyorum yanıtlarını vermiştir. Okutmanların, büyük çoğunluğu meslektaşlarıyla gözlem yolu ile konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir paylaşım içinde bulunmamaktadır. Bunun nedeni, okutmanların ders yüklerinin fazla olması ve aynı ders saatlerinde derste bulunmaları olabilir.

Konuşma becerisinin öğretimini konu alan seminerlere katılım konusunda Madde 27'de okutmanların %21'i kesinlikle katılıyorum, %48,4'ü katılıyorum, 19,4'ü kararsızım, %6,5'i katılmıyorum, %4,8'i kesinlikle katılmıyorum yanıtlarını vermiştir. Okutmanlar, konuşma becerisinin öğretimine yönelik seminerlere katılmaktadırlar. Bu nedenle, Konuşma Becerisinin Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı'nda yer almak isteyecekleri düşünülmüştür.

**Tablo 13: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Devamı**

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
28. Öğrencilerimin konuşmalarında yaptıkları tüm hataları (gramer, telaffuz vb.) düzeltmem.	9	14.5	22	35.5	12	19.4	13	21	6	9.7
29. Öğrencilerime konuşma etkinliklerine katılımlarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirildiğini açıklamam.	1	1.6	12	19.4	9	14.5	22	35.5	18	29
30. Öğrencilerimin konuşma becerilerini geliştirme sürecini takip etmek amacıyla her bir öğrencim için ayrı bir gözlem formu tutarım.	4	6.5	8	12.9	13	21	24	38.7	13	21
31. Öğrencilerime, konuşma becerileri konusunda düzenli aralıklarla dönüt veririm.	10	16.1	24	38.7	14	22.6	12	19.4	2	3.2
32. Verdiğim dönütler sonrasında öğrencilerimin konuşma becerileri açısından öz değerlendirmelerini yapmalarını sağladım.	10	16.1	25	40.3	15	24.2	8	12.9	4	6.5
33. Konuşma etkinliklerinin sonunda öğrencilerimin birbirlerini değerlendirmesine yer vermem.	4	6.5	15	24.2	13	21	16	25.8	14	22.6
34. Haftalık programda yer alan öğrenme çıktılarının (learning outcomes) öğrencilerim tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendiririm.	17	27.4	23	37.1	20	32.3	1	1.6	1	1.6

28 ve 34. Maddeler arasında yer alan ifadeler okutmanların konuşma becerisinin değerlendirmesine yönelik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Madde 28’de öğrencilerin konuşma sırasında yaptıkları tüm hataları düzeltmeyle ilgili olarak katılımcıların %14,5’i kesinlikle katılıyorum, %35,5’i katılıyorum, %19,4’ü kararsızım, %21’i katılmıyorum, %9,7’si kesinlikle katılmıyorum olarak cevap vermiştir. Verilen cevaplar dikkate alındığında, okutmanların yaklaşık %50’sinin öğrencilerinin konuşma sırasında yaptıkları tüm hatalarını düzelttikleri geri kalanların ise bu konuda kararsız olduğu ya da olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum, konuşma becerisinin öğretiminde öğrencilere dönüt verirken hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği yönünde bir ihtiyaç ortaya koymaktadır.

Okutmanların öğrencilere konuşma etkinliklerine katılımlarını hangi ölçütlerle değerlendirildiği konusunda bilgilendirmelerinin sorulduğu Madde 29'da cevaplar %1.6 kesinlikle katılıyorum, %19,4 katılıyorum, %14,5 kararsızım, %35,5 katılmıyorum, %29 kesinlikle katılmıyorum şeklinde dağılım göstermiştir. Okutmanların çoğu öğrencilerini hangi ölçütlere göre değerlendirildiklerinden haberdar etmektedir. Ancak, kararsız olan ve olumsuz yönde görüş bildiren okutmanların oluşturduğu yüzde bu konuda da bazı ihtiyaçları doğurmaktadır.

Madde 30'da, öğrencilerin konuşma becerilerinin takibi açısından her biri için ayrı gözlem formu tutması konusunda okutmanların %6,5'i kesinlikle katılıyorum, %12,9'u katılıyorum, %21'i kararsızım, %38,7'si katılmıyorum, %21'i kesinlikle katılmıyorum olarak görüş bildirmiştir. Bu maddede olumlu görüş bildiren okutmanların yüzdesinin oldukça az olduğu görüldüğünden konuşma becerisinin gelişiminin takibi açısından öğrencileri gözlemlenmesi açısından ciddi bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Madde 31'de öğrencilere konuşma becerilerinin gelişimine yönelik düzenli aralıklarla dönüt verme ile ilgili olarak okutmanların %16,1'i kesinlikle katılıyorum, %38,7'si katılıyorum, %22,6'sı kararsızım, %19,4'ü katılmıyorum, %3,2'si kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okutmanların büyük bölümü öğrencilerine konuşma becerileri açısından dönüt vermektedir. Ancak, kararsız olan ve olumsuz görüş bildirenlerin oranı dikkate alındığında bu konunun ele alınması gereği ortaya çıkmaktadır.

Öz değerlendirme yapmaya öğrencilerini yönlendirme açısından Madde 32'de okutmanların %16,1'i kesinlikle katılıyorum, %40,3'ü katılıyorum, %24,2'si kararsızım, %12,9'u katılmıyorum, %6,5'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Okutmanlar, öğrencilerinin kendilerinin konuşma becerilerini değerlendirmelerini sağlamaktadırlar.

Konuşma etkinliklerinin bitiminde akran değerlendirmesine yer verilmesi konusunda madde 33'te okutmanların %6,5'i kesinlikle katılıyorum, %24,2'si katılıyorum, %21'i kararsızım, %25,8'i katılmıyorum, %22,6'sı ise kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okutmanların çoğunluğu akran değerlendirmesine yer vermemektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin birbirlerini değerlendirirken öznel yaklaşımlara sahip olmaları

olabilir. Bunun önüne geçmek ve öz değerlendirmenin yanı sıra akran değerlendirmesine de konuşma becerisinin gelişiminde yer vermek için çeşitli paylaşımlar yapılması ihtiyacı bulunmaktadır.

Madde 34 için haftalık programda yer alan öğrenme çıktılarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendirme konusunda okutmanların %27,4'ü kesinlikle katılıyorum, %37,1'i katılıyorum, %32,3'i kararsızım, %1,6'sı katılmıyorum ve yine %1,6'sı kesinlikle katılmıyorum olarak cevap vermiştir. Okutmanlar, genel olarak konuşma becerisinde ulaşılması istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmektedir. Ancak, karasız olduğunu belirten okutmanların yüzdesi dikkate alındığında bunun nasıl yapılabileceğine ilişkin bir rehberlik ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

### **3.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Nitel Verilerin Analizi**

Bir kurumda hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması, yapılacak eğitim faaliyetlerinin planlanması ve programlanması için gerekli bilgileri elde etmek üzere yapılan bir araştırmadır (Taymaz, 1981). Böylelikle kurumun işleyişinin sorunsuz ilerlemesi, bireyin çalışma hayatında karşılaştığı sorunların giderilmesi ya da bireyin kendisinin bunların üstesinden gelmesine yardımcı olur. Bireyin, görevini tam olarak yerine getirebilmesi için duyduğu ihtiyaçların saptanması bu nedenle önem taşır.

Personelin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi, bir bakıma personelin eksikliğinin, yetiştirme noksanlığının, zayıf yönlerinin ortaya konulmasıdır. Personel yetersizliğinin değerlendirilmesi şeklinde algılanabilecek sonuçları çıkartabileceğinden oldukça hassas bir konudur (Taymaz, 1981). Bu bakımdan, hizmet içi ihtiyaçlar belirlenirken kurumun felsefesi, amaçları, yapısı, personel sayısı, bu personelin görev ve yetkileri ile bunların sınırları, personelin istek ve beklentileri ile eğitime karşı tutumu, kurumun hizmet içi eğitime bakışı ve onayı, ihtiyaç analizi basamaklarının düzenli takibi ve ulaşılan bilgilerin gizli tutulması büyük önem taşır.

Bir kurumda yapılacak hizmet içi eğitimin amacı, birey yeteneklerinin tamamen kullanılabilir hale getirilerek başarılı olmasını sağlamaktır (Taymaz 1981). Bu durum, ileride, bireyin mesleğinde ilerlemesine, görevinde daha fazla yetki ve sorumluluk

üstlenebilmesine, dolayısıyla hem mesleki hem de ekonomik açıdan daha fazla tatmin olmasına olanak sağlar.

Kurumlarda yapılan hizmet içi eğitim etkinlikleri önceden saptanmış amaçlara göre planlanır. Hazırlanan planın uygulanmasında bir değerlendirme yapılması, başarı derecesinin saptanması, eksiklik ve hataların belirlenmesi istendiğinde elde edilen sonuçların amaçlarla karşılaştırılması ve kıyaslama yapılması gerekecektir. Ayrıca değerlendirme sonunda planın uygulanma şekli ve kaynakların kullanılmasında yapılan hataların ortaya çıkartılması, bunların giderilmesi yollarının aranılmasına olanak sağlayacaktır. Planlı çalışmanın sonunda sistemin bilimsel yaklaşımlarla geliştirilmesi olanaklıdır. Planlı yapılmayan çalışmaların değerlendirmesini yapmak ve yanlıgsız yargıya varmak çok güçtür (Taymaz, 1981). Kurumun felsefe, yaklaşım ve amaçlarından, personelin istek ve beklentilerinden uzak (dikkate alınmadan) hazırlanan bir hizmet içi eğitim programı kurumun başarı ve ilerlemesine katkıda bulunmaktan çok sorun yaşamasına neden olur.

Belirtilen tüm bu nedenlerden dolayı Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapmakta olan İngilizce okutmanlarının konuşma becerisinin öğretimine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ihtiyaç belirleme sürecinde ihtiyaç analizi anketi yoluyla nicel; yöneticiler ve okutmanlarla görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Aşağıda görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular ve yorumları bulunmaktadır.

### **3.1.2.1. Yöneticiler İle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorum**

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapan İngilizce okutmanlarının konuşma becerisinin öğretimi konusunda ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde iki yüksek okul müdür yardımcısı ile iki akademik koordinatör ve bir idari koordinatör ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, yöneticilerin, konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar, konuşma becerisinin öğretimi açısından okutmanların sahip olması gereken donanımlar, hazırlanan programın kuruma ve okutmanların mesleki gelişimine sağlayacağı katkılar ile programın hedefleri, içeriği, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik görüşleri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi belirlenen temalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14’te belirtilen temaların katılımcılar tarafından kullanılma sıklıkları gösterilmiştir:

**Tablo 14: Yöneticilerin Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik İhtiyaçlarına Dair Görüşlerine İlişkin Frekans Değerleri**

Tema	f
Anadil / Türkçe Kullanımı	5
Topluluk Önünde Konuşmaktan Korkmak	4
Doğal Ortam Sağlama Güçlüğü	3
Telaffuz	4
Sınıf yönetimi	5
Konuşma Becerisinin Ön Plana Çıkması	3
Hem Teori Hem de Pratiğe Yönelik Olması	4
Değerlendirmenin Belli Kriterlere Göre Gerçekleştirilmesi	3

### 3.1.2.1.1. Yöneticilerin İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması Konusunda Karşılaştıkları Zorluklar Hakkındaki Görüşleri

Yöneticilere yöneltilen ilk soru gözlem ve deneyimleri ışığında konuşma becerisinin öğretimine yönelik sınıf içinde karşılaştıkları sorunları tanımlamaları olmuştur. Yöneticiler, bu konudaki fikirlerini araştırmacı ile detaylı olarak paylaşarak hem bireysel bakış açılarıyla farklı durumları vurgulamışlar hem de bazı ortak noktalarda birleşerek aşağıda belirtilen temaları oluşturmuşlardır.

#### 3.1.2.1.1.1. Anadil / Türkçe Kullanımı

Yapılan görüşmeler sonucunda, yöneticiler konuşma becerisinde karşılaşılan en önemli sorunun öğrencilerin derslerde Türkçe konuşmaya eğilim göstermeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, kitapta yer alan etkinliklerin zorunlu kıldığı durumlar dışında arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ders sırasında da anadilde iletişim kurmalarının konuşma becerisinin öğrenilmesini zorlaştırdığını ya da geciktirdiğini vurgulamışlardır:

*“Konuşma becerisinin geliştirilmesinde en çok karşılaşılan sorunların başında, öğrencilerin sorulara düşünmeden, hemen Türkçe cevap vermeye çalışmaları geliyor. Ana dilde cevap vermek öğrencilerin en sık gösterdiği davranışlardan biri.” (1)*

*“Ana dil kullanılması da ayrı bir sorun. Öğrenciler zorlandıkları yerde hemen Türkçe konuşarak cevap veriyorlar.”(3)*

*“Öğrenciler, kendilerini en iyi Türkçe olarak ifade edebildiklerini düşündükleri için sorularını ya da anlamadıkları konuları Türkçe söylüyor ve yine Türkçe cevap bekliyorlar.”(5)*

### **3.1.2.1.1.2. Topluluk Önünde Konuşmaktan Korkmak**

Görüşmelere katılan yöneticilerin konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan zorluklar konusunda buldukları diğer bir nokta ise öğrencilerin topluluk önünde konuşmaktan ve hata yapmaktan korkuyor olmalarıdır:

*“Bazen de arkadaşlarının kendilerine vereceği tepkilerden korktukları için hiç cevap vermemeyi tercih ediyorlar. Bunun nedenlerinin başında ise gramer hatası yapmak geliyor. Kullandıkları yanlış gramer kalıplarına arkadaşlarının yargılayıcı tepkiler verebilecek olmaları onları konuşma becerilerini kullanarak derse katılmaktan alıkoyuyor.” (1)*

*“Başka bir sorun da öğrencilerin hata yapmaktan çekiniyor olması ve bu yüzden derslerde fazla söz almak istememesi. Yanlış bir cümle kurduğunda ne gibi bir tepki alacağını bilemediğinden öğrenci konuşmaktan korkuyor.” (2)*

*“Konuşmada en sık karşılaşılan sorun öğrencinin sınıfta arkadaşlarının önünde konuşmaktan korkması, bu nedenle de ya hiç konuşmaması ya da kısa konuşmalar yapması.” (4)*

### **3.1.2.1.1.3. Doğal Ortam Sağlama Güçlüğü**

Yöneticilerle yapılan görüşmede konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin de öğrencilere konuşma becerilerini geliştirmek için sağlanan ortamların günlük hayatın doğallığından uzak olması olduğu ifade edilmiştir:

*“Konuşma becerisinin kazandırılmasında karşılaşılan en önemli sorun bence ders yapılan ortamın yapay olması ve bunun öğrencinin motivasyonunu düşürmesi. Bu durum öğrencilerde isteksizlik yaratıyor ve motivasyonlarını azaltıyor.” (2)*

*“Ortamın yapay olması da ayrı bir sorun. Bunun dışında rol yapma ve benzeri alıştırmalar onlara oldukça yapay geliyor ve bu tür çalışmalarını gerçekleştirmek istemiyorlar.” (3)*

*“Yapay bir ortamda ders yaptığımız için ve burada yapılan etkinlikler de buna göre şekillendiği için öğrenciler dönem başladıktan bir süre sonra ilgilerini kaybediyorlar. Aslında istekli başlayıp sonradan ortam yüzünden oluyor bu bence.” (4)*

### 3.1.2.1.2. Yöneticilerin İngilizce Okutmanlarının Konuşma Becerisinin Kazandırılması İçin Sahip Olması Gereken Donanımlar Hakkındaki Görüşleri

Yapılan görüşmelerde konuşma becerisinin öğretimi için İngilizce okutmanlarının sahip olması gereken donanımlar konusunda yöneticiler, etkinlik hazırlama, motivasyonun artırılması, öğrenci özelliklerini bilme gibi konuları ifade etmekle birlikte temel olarak iki temanın üzerinde durmuşlardır:

#### 3.1.2.1.2.1. Telaffuz

Görüşmelere katılan yöneticilerin neredeyse tamamı, konuşma becerisinin öğretiminde sahip olunması gereken en önemli donanımın telaffuz oluşu görüşünde birleşmektedir:

*“Konuşma becerisinin kazandırılması için öncelikle telaffuz becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum. Bazı çok önemli eksikliklerin giderilebilmesi için İngilizce biliyor olmasına rağmen kişinin mutlaka kelimelerin nasıl söylendiğini bilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.”*  
(1)

*“Ortak eksikliğin fonetik ve telaffuz olduğunu düşünüyorum. Bu alanlarda bilgi sahibi olunması konuşma becerisinin öğrenciye aktarımını kolaylaştırır.”*(3)

*“Bence en önemlisi hocanın kendisinin örnek olması. Öğrenciler örnek alabilecekleri ya da bazen severek dinleyebilecekleri bir hocayla fikirlerini değiştirebiliyorlar. Güzel konuşan ve doğru telaffuzları olan bir hoca konuşma becerisinin öğretiminde bence pek çok şeyi değiştirebilir.”* (4)

#### 3.1.2.1.2.2. Sınıf yönetimi

Yöneticilerin konuşma becerisini kazandıracak olan okutmanların sahip olması gerektiğini düşündüğü diğer bir nokta ise sınıf yönetimi olmuştur:

*“Konuşma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencilerin birbirinden ve öğretmenlerinden çekinmeyecekleri, uygun bir ortama ihtiyaçları var. Bu nedenle önce sınıf yönetimini bilmeli öğretmenler. Çünkü karmaşık ve düzensiz bir ortam öğrencilerin ilgisinin dağılmasına neden olur. Böyle bir sınıf ortamında da hiçbir beceriyi kazandırmak mümkün olmaz.”* (2)

*“Öğretmenin sınıfta ne kadar etkili olduğu, öğrencileriyle ilişkileri, onları nasıl yönlendirdiği, bir problem olduğunda buna nasıl müdahale ettiği çok önemli bence. Ne kadar eşit ve haklı davrandığı da... Öğrencileriyle ne kadar ilgilendiği de... Sınıfını tanıyan ve yönetip yönlendirebilen bir*



*öğretmen pek çok şeyi değiştirebilir. Önyarguları ya da isteksizliği kırabilir.” (4)*

*“Kesinlikle, öğretmen ve sınıf arasındaki ilişki çok önemli. Sınıf yönetimini başarıyla gerçekleştiren bir öğretmen pek çok şeyi zorlanmadan öğrencilerine aktarabilir. Çünkü öğrencileri yaptığı her davranışın nedenini bilir.”(5)*

### **3.1.2.1.3. Yöneticilerin Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Bir Programın Kuruma Sağlayacağı Yararlar ve Mesleki Gelişime Katkıları Hakkındaki Görüşleri**

“Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının kuruma ve mesleki gelişime katkıları konusunda yöneticilerin tamamı bir hizmet içi eğitim programı oluşturulmasının gerekliliği ve önemi konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Yüksekokulda 2012-1013 akademik yılında uygulanmaya başlayan İngilizce Öğretim Programı'nın desteklenmesi ve okutmanların bu konuda daha fazla bilgilendirilmesi açısından böyle bir programın sağlayacağı katkıların önemini vurgulamışlardır.

#### **3.1.2.1.3.1. Konuşma Becerisinin Ön Plana Çıkması**

Yöneticiler, özellikle dil öğretiminin diğer becerilerin kazandırılmasının önüne geçtiğini, bu nedenle gerekli bilgi ve materyallerin paylaşıldığı bir hizmet içi eğitim programının konuşma becerisinin öğretimini daha etkin kılacağı ve ön plana çıkaracağı görüşündedirler:

*“Okulumuzda uyguladığımız programın en önemli ve öne çıkan hedeflerinden birisi de konuşma becerisinin geliştirilmesi. Bu amacı gerçekleştirmek için hocalarımızın iyi bir donanıma sahip olması gerekli. Böyle donanımlar kazandıklarında hocalarımızın hem kendilerini geliştirecekleri hem de bu gelişim sayesinde hazırlık okuttuğumuz öğrencilerin gösterdikleri başarıyla okul başarısına sağlayacakları katkı göz ardı edilemez.” (1)*

*“Bizler kendimizi gramer anlatırken daha güvende hissettiğimiz için genelde bu konuya odaklanıyoruz. Bu nedenle, konuşma becerisi biraz geri planda kalıyor. Böyle bir program buna engel olacaktır.” (4)*

*“Dil eğitiminde ilk planda konuşma becerisi olmalı ve zaten artık pek çok kişi de böyle olması gerektiğini söylüyor. Hoca kendisini bu alanda yeterli hissettiğinde mesleki tatmin duygusu da artar böylece hem öğrencilerine hem de yaptığı çalışmalarla kurumuna daha faydalı olur. Öğrenciler*

*yalnızca gramer öğrendik değil aynı zamanda öğrendiklerimizle konuşabiliyoruz dediklerinde okulun prestiji de artmış olur. Gerçekten öğretebildiğimizi göstermiş oluruz. Bence öğrendiğini kullanabilmek hepsinden önemli.” (5)*

#### **3.1.2.1.4. Yöneticilerin Mesleki Gelişime Katkıda Bulunması Açısından Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Bir Programın Düzenlenmesi Hakkındaki Görüşleri**

Konuşma Becerisinin Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı'nın düzenlenmesi konusunda yöneticiler programın belli ölçütler ve bilimsel bir çalışma doğrultusunda hazırlanması gerekliliğini vurgulamışlardır.

##### **3.1.2.1.4.1. Hem Teori Hem de Pratiğe Yönelik Olması**

Yöneticilerin böyle bir hizmet içi eğitim programının düzenlenirken örnek oluşturacak materyaller ve etkinlikler hazırlamaya yöneltmesi ortak görüş olarak belirlenmiştir:

*“İçeriğin hem teorik hem de pratiğe yönelik olması da oldukça önemli. Materyaller sınıf içi kullanıma örnek oluşturabilecek nitelikte ve öğrencilerin seviyesine örnek oluşturabilir nitelikte olmalı.” (2)*

*“Materyaller, hem teorik hem de pratiğe dönük olmalı. Hocalarımız genelde pratiğe dönük isteklerde bulunuyorlar ama her zaman bu şekilde olması mümkün değil. Teoriye de yer verilip onlara sınıfta gerekli esnekliği sağlayacak destekler verilmeli.” (3)*

*“Yani ilk soruda söylediğim tüm zorlukları yenmeye yönelik olmalı. İçeriği teorik ve pratiği içermeli. Hocaların hem fonetik ve telaffuzuna yönelik bir içeriği de olmalı.” (4)*

##### **3.1.2.1.4.2. Değerlendirmenin Belli Kriterlere Göre Gerçekleştirilmesi**

Görüşmeye katılan yöneticilerin büyük çoğunluğu uygulanan hizmet içi eğitim programının değerlendirme basamağında belirli ölçütlerin dikkate alınması gerekliliğinde hemfikir olmuşlardır:

*“Değerlendirme de yine uzman bir kişi tarafından uygun yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmeli.” (1)*

*“Değerlendirme ise kendilerine sorularak gerçekleştirilebilir (görüşme olabilir). Gözlemler yapılabilir ve testler uygulanabilir.”(2)*

*“IELTS, TOEFL gibi sınavların değerlendirmeleri örnek alınabilir. Kurum içi hedefler ve hocanın etkisi de göz önünde bulundurulmalı. “ (3)*

### **3.1.2.2. Okutmanlarla Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorum**

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin devamında uygulamada - ders yükü açısından - daha fazla yer alan okutmanların da görüşleri alınması amacı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yöneticiler ile yapılan görüşmelerin alt başlıklarla detaylandırıldığı bu çalışma, Konuşma Becerisinin Öğretimi Hizmet İçi Eğitim programının hazırlık aşamasının son basamağını oluşturmuştur. Okutmanlarla gerçekleştirilen görüşmelerin betimsel analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

**Tablo 15: Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik İhtiyaçlarına Dair Görüşlerine İlişkin Frekans Değerleri**

<b>Tema</b>	<b>f</b>
Hedeflerin Bilinmemesi	6
Programın Yoğunluğu	8
Materyallerin Yeterliliği	5
Değerlendirme Kriterleri	6
Telaffuz	7
Dönüt Verme	6
Uygulamanın Gerekliliği	8
Hedeflerin Paralellliği	6
İşbirlikli Uygulamalar	5
Güncel Yöntem ve Teknikler	7
Ortak Başvuru Metni	5
Pratiklik	7
Çeşitlilik	7
Gözlem	5

#### **3.1.2.2.1. Okutmanların İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması Konusunda Karşılaştıkları Zorluklar Hakkındaki Görüşleri**

Konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan zorluklar konusunda okutmanlardan hedef, içerik, materyal ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört ana başlık altında görüş belirtmeleri istenmiştir.

### 3.1.2.2.1.1. Hedefler Açısından

#### 3.1.2.2.1.1.1. Hedeflerin Bilinmemesi

İngilizce Öğretim Programı'nın hedefleri açısından karşılaşılan zorluklar konusunda okutmanlar konuşma becerisine yönelik hedefleri tam olarak bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle de öğrencilerinden konuşma becerisini kullanırken neler beklentileri konusunda kararsız kaldıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir:

*“Hedefler açısından karşılaşılan zorluk hedeflerin tam olarak bilinmemesi. Yani bizler kurlara göre öğrencilerin ne gibi bir yeterlilik göstermesi gerektiğini bilemiyoruz. Düşük kurdaki öğrencilerden hiçbir şey beklemezken, yüksek kurlardan fazlaca şey bekleyebiliyoruz. Onlardan ne bekleyeceğimizi bilmeyince notlandırmada da sorunlar yaşıyoruz haliyle.”* (1)

*“Hedefleri sürekli olarak vurguluyoruz aslında ama detaylı olarak bildiğimizi düşünmüyorum. Bunlar için vakit de olmuyor. Aslında belki bu konuda biraz daha bilgilenmemiz lazım.”* (2)

*“Hedefler öğrencilerden ne beklediğimizle ilgili ama ben hangi kur olursa olsun bazen çok şey beklediğimizi düşünüyorum. Konuşma açısından hemen öğrendiklerini kullansınlar hatta bazen belki daha fazlası... Ama hazırlığı bitirmeden de konuşmaları lazım ama ne kadar... A1 ve A2'de çok sınırlı kalıyor bence.”* (8)

### 3.1.2.2.1.2. İçerik Açısından

#### 3.1.2.2.1.2.1. Programın Yoğunluğu

Okutmanlar, konuşma becerisinin öğretiminde içerik bakımından kaynaklanan en büyük zorluğun programın yoğunluğu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretilmesi beklenen dil bilgisi konuları ile diğer becerilerin, konuşma becerisinin uygulama süresini kısalttığını, haftalık programın gerisinde kalmamak ve öğrencilerin kısa sınavlar ve ara sınavlarda sıkıntı yaşamamaları için bu tip etkinliklere istedikleri zamanı ayıramadıklarını ifade etmişlerdir:

*“İçerik açısından çok yoğun bir programımız var. Dolayısıyla konuşma becerisine her zaman yeterli zaman ayırabildiğimizi söyleyemem çünkü konularımızı yetiştirmek bizim için zaten yeterince zor oluyor. Bu anlamda,*

*dört temel beceriden belki de en önemlisi olması gerekirken, ihmal edilen bir beceri olduğunu söylemek mümkün.” (1)*

*“Sürekli olarak programın gerisinde miyim diye bir yetişme çabam var. Öğrencilerimle konuşma için zaman ayırdığımda bu sefer kitabın gerisinde kalıyorum. Program çok yoğun olduğu için bu tip çalışmalara istediğim zamanı ayıramıyorum.” (2)*

*“Sınava hazırlık ve programın yoğunluğu konuşma için ayırdığım süreyi azaltıyor. Öğretilecek çok şey var. Bunların tekrarlarının yapılması ve diğer beceriler ayırmak istediğim süreyi sınırlıyor.” (4)*

*“Program özellikle A1 kurunda çok yoğun olduğu için elimden geldiğince zaman ayırabiliyorum. Yetiştirmem gereken konular sınavlarda çıktığı için sonraki bir zamana bırakamıyorum.” (5)*

### **3.1.2.2.1.3. Materyaller Açısından**

#### **3.1.2.2.1.3.1. Materyallerin Yeterliliği**

Okutmanlar, genel olarak Materyal Geliştirme Birimi tarafından haftalık program ile kendilerine verilen materyal ve etkinlikleri yeterli bulmaktadırlar. Ancak, bir önceki maddede yer alan zaman ayırma ve her öğrenci için konuşma süresi oluşturma zorluğunu burada da yinelemişlerdir:

*“Kullandığımız materyaller standart, Materyal Birimi tarafından tüm kurlara yönelik materyaller hazırlanıyor. Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik materyalleri her zaman yeterli ve etkili bulmuyorum. Aslında uygulama açısından zamanımın yeteceğini bilsem öğrencilerimi kendi hazırladığım materyallerle de desteklemek isterim ancak birim tarafından verilen materyaller bile süre yetmediğinden ve sınıfların kalabalık oluşundan zor yetişiyor.” (1)*

*“Materyaller yararlı bence. Bize çok yardımcı olduğunu düşünüyorum. Ama konuşma açısından her zaman yeterli olmuyor.” (3)*

*“Gramer materyalleri güzel. Zaman açısından da yararlı buluyorum. Bir de herkes tarafından yapıldığı için kim hangi kaynaktan yararlanmış ya da fazla mı az mı diye bir sorun olmuyor. Ama konuşma materyalleri bence yeterli değil.” (7)*

### 3.1.2.2.1.4. Ölçme-Değerlendirme Açısından

#### 3.1.2.2.1.4.1. Değerlendirme Kriterleri

Okutmanlar, konuşma becerisinin ölçme-değerlendirme uygulamalarını yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Sözlü sunumların ve dönem sonunda gerçekleştirilen sözlü sınavların içerik ve ölçütlerinin uygunluğu konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak, değerlendirmenin farklı yöntemlerle dönem içine yayılması gerektiğini ifade eden okutmanlar da olmuştur:

*“Az önce de belirttiğim gibi, en büyük zorluklardan biri ölçme değerlendirme konusu. Öğrenciden tam olarak ne bekleyeceğimizi bilmediğimizden, bu konudaki kriterleri kendimiz belirliyoruz. Beni en çok rahatsız eden şey, bu konuda öğrencilerin haksızlığa uğruyor oluşu... Sonuçta benim düşük not verdiğim bir öğrenciye başka bir arkadaşım yüksek not verebilir. Bir de zaman kısıtlılığından zaten yeterince önem veremediğimiz konuşma becerisini ölçerken, öğrencilerime ne kadar pratik yaptırabildim de neyi ölçüyorum düşüncesine de kapılıyorum.” (3)*

*“Kriterlerimiz var ama ona rağmen çok farklı notlar verebiliyoruz. Bu sunum içinde geçerli, sözlü sınav için de... Rubric olmasına rağmen herkesin ön plana çıkardığı kriterler farklı... Bir de konuşmayı değerlendirmek çok öznel bir iş.” (8)*

*“Bence sözlü sınavlar sene içine yayılmalı. Dönem sonunda yapılan sınavlarda öğrenciler heyecanlanabiliyorlar. En iyi öğrenciler bile düşük notlar alabiliyorlar. Yayılırsa hem onlar alışır hem de pratikleri artar.” (9)*

### 3.1.2.2.2. Okutmanların İngilizce Okutmanlarının Konuşma Becerisinin Kazandırılması İçin Sahip Olması Gereken Donanımlar Hakkındaki Görüşleri

Konuşma becerisinin öğretiminde sahip olunması gereken donanımlar açısından okutmanlar, lisans öğrenimi, mesleki gelişim, gözlem yapma ve alanda uzmanlaşma gibi farklı görüşler belirtmekle birlikte bazı temel noktalar üzerinde özellikle görüşlerini benzer şekillerde ifade etmişlerdir:

#### 3.1.2.2.2.1. Telaffuz

Okutmanlar, konuşma becerisinin öğretiminde bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli donanımın telaffuz becerisi olduğunu düşünmektedirler.

*“Telaffuz bence çok önemli. Öğrencilerin ilgisini çekmek için de doğru öğretmek için de. Hocanın öğrencilerine örnek olması lazım.”(4)*

*“Yabancı dil öğretiminde bence ne önemli şey öğrencinin açık ve anlaşılır bir dile maruz kalması... Bu yüzden öğretmen kesinlikle iyi bir telaffuza sahip olmalı.”(5)*

*“Kimi zaman öğrencilerimin kelimeleri yanlış söylediklerinde böyle söylendiğini öğretmenlerinden öğrendiklerini söylüyorlar. Bence telaffuz çok önemli”(7)*

### **3.1.2.2.2. Farklı Yöntemlerin Kullanılması**

Okutmanların ortak olarak belirttikleri diğer bir görüş ise konuşma becerisinin öğretiminde öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekebilecek farklı yöntemler kullanılması olmuştur. Okutmanlar, bu şekilde birinci soruda belirtilen sorunların aşılmasının kolaylaşabileceğini düşünmektedirler.

*“Ayrıca hocanın farklı yöntem ve tekniklere sıcak bakması, bunları uygulamaya çalışması da önemli bence. Sonuçta konuşmayı öğretmek emek isteyen bir iş. Bunun nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini bilmek olumlu sonuçlar için önemli”(6)*

### **3.1.2.2.2.3. Dönüt Verme**

Okutmanlar, birinci soruya verdikleri cevaplarla doğru orantılı olarak hedefleri tam olarak bilmediklerinden öğrencilere ne şekilde dönüt verebilecekleri konusunda zaman zaman sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedirler.

*“Okutmanın öğrenci hatalarına doğru bir yaklaşımla yerinde dönüt verebilmesi, öğrencileri konuşmaya teşvik edebilmesi, onlara İngilizce’yi sevdirebilmesi ve iyi bir aksanla konuşabilmesi, konuşma becerisinin kazandırılmasında önemli özellikler bana göre.”(1)*

*“Bazen daha öncede söylediğim gibi hedeflerin hepsini bilmediğim için yaptıkları hatalara nasıl tepki vermem gerekiyor bilemiyorum. Bence konuşmada yaptıkları çoğu hata kabul edilebilir. Filmlerde, şarkılarda gramerde öğrettiklerimizden o kadar farklı şeyler geçiyor ki...”(4)*

*“Çok kuralcı olabiliyorum bazen... Her yanılsa müdahale ettiğimi düşünüyorum. Ama yapmazsam da olmuyor, sanki doğru yaptıklarını düşünüp aynı yanlışları yapmaya devam ediyorlar.” (9)*

### 3.1.2.2.3. Okutmanların Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Bir Programın Kuruma Sağlayacağı Yararlar ve Mesleki Gelişime Katkıları Hakkındaki Görüşleri

Konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir hizmet içi eğitim programının kuruma ve mesleki gelişime sağlayacağı katkılar konusunda görüşmeye katılan okutmanların tamamı olumlu görüş bildirmişler ve böyle bir program uygulamasına ilgi duyarak ve isteyerek katılacaklarını belirtmişlerdir.

#### 3.1.2.2.3.1. Uygulamanın Gerekliliği

Okutmanlar, konuşma becerisinin öğretiminin İngilizce öğretiminin gerekli bir parçası olduğunu vurgulamışlar ve daha önce bu alanda karşılaştıklarını ifade ettikleri zorlukları aşmak için bir hizmet içi eğitim programına ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir:

*“Biz her zaman dil bilen ancak konuşmayan öğrencilerden yakınıyoruz. Bu sadece bizim okulumuzda değil, hemen her yerde böyle. Dolayısıyla böyle bir programın hem okulda verilen öğretimin kalitesini artıracığına ve bizi bir adım ileriye götüreceğine, hem de mesleki anlamda bizlere neyi nasıl ve ne zaman yapmamız gerektiğini öğreteceğine inanıyorum. Ayrıca konuşma becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesine yönelik uygulamalarımızı daha standart ve yararlı bir duruma getirecektir.” (1)*

*“Kesinlikle her açıdan çok yararlı ve gerekli olduğuna inanıyorum ama zaman açısından bu yoğunluk içinde yormamalı. Güzel hazırlandığında ve sunulduğunda çok şey katacağına inanıyorum.” (2)*

*“Sadece konuşma becerisi için olmamakla birlikte bu tip seminerlerin yararlı olduğunu düşünüyorum. Ama kesinlikle yeni şeyler öğretmeli... Bazen tekrarlanan pek çok şey oluyor. Bir plana göre hazırlanırsa çok şey katabilir. Yeni program açısından da yararlı olabilir. En çok istediğimiz şey öğrencilerin konuşabilmesi. Bu yüzden gerekli bence...” (5)*



### **3.1.2.2.4. Okutmanların Mesleki Gelişime Katkıda Bulunması Açısından Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Bir Programın Düzenlenmesi Hakkındaki Görüşleri**

#### **3.1.2.2.4.1. Hedefler Açısından**

Okutmanlar programın hedeflerinin 2012-2013 akademik yılında uygulanmaya başlanan İngilizce Öğretim Programının hedefleriyle paralel ve bu konuda bilgilendirici olmasına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir.

##### **3.1.2.2.4.1.1. Hedeflerin Paralellliği**

*“Hedefler okutmanlardaki genel eksiklikler ve sorunlar temel alınarak düzenlenmelidir. Ayrıca okulumuzun mevcut koşulları ve alt yapısı da göz önünde bulundurulmalı, gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler oluşturulmalıdır.”* (1)

*“Bence öğrenciler hangi hedeflere yönelik yetiştiriliyorsa o hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olmalı. O hedefi öğrenciye verirken ne yapmam gerektiğini yani ben de kendi hedefimi bilmeliyim.”* (3)

*“Öğrettiklerimizle ilgili olmalı. İhtiyaçlarımız doğrultusunda hazırlanmalı. Geliştirici nitelikte olmalı ve en önemlisi ne öğrettiğimiz ve ne istediğimiz ve bu konuda neler yapabileceğimiz dikkate alınmalı.”* (4)

##### **3.1.2.2.4.2. İçerik Açısından**

Okutmanlar hizmet içi eğitim programının içeriğinin düzenlenmesi konusunda çoğunlukla ortak görüşler belirterek, program içinde yer almasını istedikleri konuları ve bunların ne şekilde uygulanmasını beklediklerini detaylı biçimde ifade etmişlerdir.

##### **3.1.2.2.4.2.1. İşbirlikli Uygulamalar**

Okutmanlar, programın meslektaşlarıyla etkileşimde bulunabilecekleri ve fikir alışverişinde bulunabilecekleri biçimde düzenlenmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Farklı yöntem ve uygulamaların paylaşımının önemli olduğunu düşünmektedirler.

*“İçerik, işbirlikli uygulamaları destekler nitelikte olmalı bence. En etkili öğrenmelerin işbirliği içinde yapılan etkinliklerle sağlandığına inanıyorum. Ayrıca, etkileşim sağlayan, bireysel çalışmalardan uzak, güncel ve hareketli bir içerik herkesi öğrenme konusunda daha fazla teşvik eder.”* (6)

*“Daha önceki seminerlerde birlikte oturup yaptığımız etkinlikler çok eğlenceli ve yararlı oluyordu. Grup çalışmalarını olmalı. Meslektaşlarıyla birlikte çalışmayı seviyorum. Onlardan öğreneceğim şeyler olduğunu düşünüyorum.” (8)*

*“Sadece dinlemektense aktif olabileceğimiz bir içeriği olmalı. Grup aktiviteleri olabilir. Karşılıklı tartışabildiğimiz ve birbirimizle paylaşımlar yapabildiğimiz çalışmalarda hem zamanın nasıl geçtiğini anlamıyoruz hem de eğlenerek yeni şeyler öğreniyoruz.” (9)*

### **3.1.2.2.4.2.2. Güncel Yöntem ve Teknikler**

Grup ve ikili çalışmaların yanı sıra, okutmanlar konuşma becerisinin öğretimine yönelik mesleki bilgilerini gözden geçirmek ve son yıllarda bu alanda gerçekleşen çalışmalarını takip etme isteklerini ifade etmişlerdir.

*“Alan sürekli olarak geliyor ve değişiyor. Benim nasıl İngilizce öğrendiğime bakıyorum. Bugünle arasında çok fark var. Kitaplar konular çok değişti. Bazen bunların takibi zor oluyor. Böyle bir program hazırlanacaksa bana bunlar hakkında bilgi vermesini isterim” (3)*

*“Katıldığım seminerlerde farklı kavramlarla karşılaşıyorum. Örneğin 5E... Bir ara ders gözlemlerinde bizden bu tekniği kullanmamız bekleniyordu. Bence halihazırda yaptıklarından farklı değil ama detaylarını öğrenmek isterim. Yeni ve güncel neler var bunları da tabii” (5)*

### **3.1.2.2.4.2.3. Ortak Başvuru Metni**

Okutmanlar, Ortak Başvuru Metni konusunda içerikte bilgilendirmenin yer alması gerektiğini ve pek çok uygulamada karşılaştıkları bu konuda daha detaylı bilgi sahibi olmak istediklerini belirtmişlerdir.

*“Siz de programı anlattığınız toplantılarda bahsetmişsiniz. CEFR konusunu içermeli bence. Gerçekten bizler için ne anlamda yol gösterici olduğunu merak ediyorum. Mesela sizler programın hedeflerini buna dayanarak hazırladığınızı söylemişsiniz.” (2)*

*“Programda learning outcomes var, bunun hangi hedefin sonucu olduğunu bilmemiz lazım. CEFR’den kısaca bahsetmeli.” (4)*

### **3.1.2.2.4.3. Materyaller Açısından**

Okutmanlar, yükseköğretim tarafından sağlanan materyalleri yeterli bulmakla birlikte, kendileri de materyal seçimi ve hazırlama konusunda bilgi edinmek istediklerini

belirtmişlerdir. Bu nedenle de program sırasında kullanılacak olan materyallerin belirttikler özellikler doğrultusunda örnek olacak nitelikte oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır.

### 3.1.2.2.4.3.1. Pratiklik

Okutmanlar, program sırasında kullanılacak materyallerin pratik bilgiler içermesini istediklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda, pratiklik hem program uygulamalarının kolay ve eğlenceli geçmesini hem de okutmanlara örnek oluşturmasını ifade etmektedir.

*“Program çok yoğun, o yüzden kolay uygulanabilir, pratik, her öğrenciyi içine katabileceğim örnek materyaller olsun isterim.”(4)*

*“Zaman en önemli sorun, sınıf da kalabalık olunca uygulamada pratik bazı etkinlikler kullanılmalı bence” (8)*

### 3.1.2.2.4.3.2 Çeşitlilik

Okutmanların, program uygulamasında kullanılacak materyaller açısından diğer beklentisini çeşitlilik oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan okutmanların tamamı farklı kurlarda uygulanabilecek ve ilgi çekecek materyaller kullanılmasını istediklerini söylemişlerdir. Bununla birlikte, teorik bilgi içeren materyallerin de paylaşılması istenmiştir.

*“Materyaller de işbirlikli ve etkileşimli uygulamaları destekler nitelikte olmalıdır. Bir de yapılan çalışmalardan daha fazla keyif alınabilmesi için eğlenceli materyallere yer verilmesi iyi olur. Çeşitlilik de önemli, ne kadar fazla materyal kullanılırsa öğretim o kadar etkili olur bana göre. Ayrıca kullanılan materyaller gündemi, güncel olanı yakından takip ediyor olmalı.” (1)*

*Materyaller uygulamada hep aynı örnekleri ve konuları içermemeli. Zaten aşına olduğum şeyleri tekrar tekrar görmeyi sevmiyorum. Kolay uygulanabilmeli bir de. Pratik olmalı, verilen sürede uygulanabilmeli. Bazen örnek uygulamalarda yapmış farz edip diğer basamağa geçiyoruz. Ama ben detayları da görmek istiyorum.” (5)*

#### 3.1.2.2.4.4. Değerlendirme Açısından

Okutmanlar, daha önce katılmış oldukları seminerlerde değerlendirme uygulamalarına tabi tutulmadıklarını bu nedenle bu konuya yönelik çalışmanın belli araştırmalar sonucunda belirlenmesini ifade etmekle birlikte ortak kanı olarak gözlem yönteminin kullanılabilmesini ifade etmişlerdir.

##### 3.1.2.2.4.4.1. Gözlem

Okutmanlar, yüksekokuldaki uygulamaları da göz önünde bulundurarak, program uygulama sonuçlarının gözlem yoluyla değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir.

*“Öncelikle öz değerlendirme, sonra işin uzmanları tarafından yapılan gözlemlerin değerlendirmede etkili olacağı kanısındayım. Öz değerlendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Sadece bu konudaki kriterler iyi bir şekilde belirlenmeli. Bu şekilde herkesin kendini objektif şekilde değerlendirip gerekli değişiklikleri yapabileceği düşüncesindeyim.”*  
(1)

*“Gözlem yapılabilir. Bildiğimiz ve alışık olduğumuz bir uygulama sonuçta. Başka nasıl olabilir bilemiyorum ama gözlemlerin dikkatli yapılması gerektiğine inanıyorum.”* (2)

*“Değerlendirmede gözlem yapılabilir, sonrasında hoca ile görüşülerek dersin üzerine konuşulabilir.”* (4)

Tüm ihtiyaç belirleme sürecinde elde edilen anket ve görüşme verileri değerlendirildiğinde Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda, konuşma becerisinin öğretimine yönelik mesleki ihtiyaçlara cevap verebilecek bir hizmet içi eğitim programının oluşturulması gereği ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, 2010-2011 yılında elde ettiği sonuçları yüksekokul yönetimi ile paylaşarak, program geliştirme çalışmalarına programın dayandığı felsefe ve yaklaşımlar, programın hedefleri ve sonrasında içeriğini oluşturarak devam etmiştir. Programa ait belirtilen bu basamaklar EK 7’de yer alan “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programı Klavuzu’nda verilmektedir.

Anket ve görüşme verilerinin analizinden elde edilen bulgular ışığında okutmanların konuşma becerisinin öğretimine yönelik ihtiyaçları şu konu başlıkları olarak sıralanabilir:

- Konuşma becerisi açısından farklı kurlardaki (A1, A2, B1) öğrencilerin gerçekleştirmeleri beklenen yeterlikler ve Ortak Başvuru Metni
- Materyal ve etkinlik hazırlama ve seçme
- Konuşma becerisinin öğretimine yönelik ders planı hazırlama
- Öğrencileri konuşma becerilerini geliştirmeleri için güdüleme
- Konuşma becerisinin öğretiminde etkili dönüt verme
- Konuşma becerisini değerlendirme
- Sınıf içinde İngilizce iletişim kurma ve anadil kullanımını en aza indirme
- Sınıf yönetimi
- Konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan güncel yöntem ve teknikler

İhtiyaç belirleme çalışmaları sonunda elde edilen bu konu başlıkları, “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının hedeflerinin yazılması, içeriğin oluşturulması, öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi ve programın değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

### 3.1.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

*Konuşma becerisi öğretimi hizmet içi eğitim programının uygulandığı gruptaki okutmanların konuşma becerisi öğretimine yönelik ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

“Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının başlangıcında ve bitiminde on bir okutmana uygulanan Konuşma Becerisi Öğretimi Başarı Testi’nin öntest ve sontest puanları Tablo 16’da verilmiştir:

**Tablo 16: Konuşma Becerisi Öğretimi Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları**

Okutman no	Öntest Puan	Sontest Puan
1	18	21
2	22	28
3	19	23
4	30	35
5	26	32
6	24	25
7	11	19
8	20	22
9	23	27
10	31	33
11	20	22

Tablo 16’da verilen öntest-sontest puanlarının SPSS paket programında Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi analiz sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir:

**Tablo 17: Konuşma Becerisi Öğretimi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanları Analiz Sonuçları**

<i>Puan</i>	<i>Sıralar</i>	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Hizmetiçi eğitim programı öntest puanı	Negatif sıralar	0	.00	-2.943	.003
	Pozitif sıralar	11	66.00		
Hizmetiçi eğitim programı sontest puanı	Eşit	0			
	Total	11			

Tablo 17’ye göre, hizmet içi eğitim programına katılan okutmanlara uygulanan başarı testinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi’ne göre ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir deyişle, yürütülen hizmet içi eğitim programının okutmanların konuşma becerisinin öğretimi becerilerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Elde edilen veriler ışığında dört hafta boyunca gerçekleştirilen “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim programının katılımcılara mesleki gelişim açısından katkı sağladığı ifade edilebilir. Belirtke tablosunda yer alan hedeflere büyük ölçüde ulaşıldığı görülmektedir. Başarı testi yolu ile ölçülemeyen uygulamaya yönelik kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı ise araştırmacı ve bir eğitici tarafından gerçekleştirilen gözlemler ile kontrol edilmiştir.

Öntest-sontest puanları arasında çıkan anlamlı fark genel olarak uygulamanın etkililiğini belirlerken öncelikle ihtiyaç belirleme çalışmalarının yeterli sayıda okutmanla ve etkili biçimde gerçekleştirildiğini gösterdiği söylenebilir. İhtiyaç analizi anketinden elde edilen sonuçların gözlem bulgularıyla desteklenmesinin ve her iki çalışmanın da doğru şekilde yorumlandığına işaret etmektedir.

Elde edilen puanlar ışığında ihtiyaç belirleme sürecinin devamında yazılan hedeflerin ve hedef davranışların, okutmanların konuşma becerisinin öğretimine yönelik gerçek ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde düzenlendiği sonucuna ulaşılabılır.

Konuşma Becerisi Öğretimi Başarı Testi, öntest-sontest puanları, hazırlanan programın içeriğinin, hedeflerin doğrudan işe koşulabileceği nitelikte olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, seçilen materyal ve etkinliklerin görüşmelerden elde edilen bulgularla paralel olarak pratik ve çeşitli olduğu ve bu doğrultuda okutmanların beklentilerini karşılayarak öğrenmelerine etki ettiği söylenebilir. Ek olarak, yapılan detaylı alan yazın taramasının etkili ve nitelikli materyal ve etkinlik seçimine olanak sağladığı sonucuna varılabilir.

Bu bağlamda, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci bakımından etkili biçimde hazırlanan “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının değerlendirme basmağında hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını yeterli biçimde ölçtüğü ifade edilebilir. Bu durum, program sonunda katılımcılarla yapılan görüşmelerden edilen bulgular da desteklenmektedir.

Program tasarısının başarıya olumlu etkisine ek olarak program boyunca eğitici tarafından yükseköğretim öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen örnek uygulamaların da okutmanların aldığı puanlara katkı sağladığı söylenebilir. Eğiticinin sunduğu bilgilerin uygulamaya nasıl transfer edilebileceğinin gösterilmesinin bilginin kalıcılığının sağlanmasını arttırdığı düşünülmüştür. Okutmanlar bu uygulamalar sırasında hem gözlemci hem de katılımcı rollerini üstlendiklerinden yaparak öğrendikleri diğer bir deyişle etkin bir öğrenme süreci içinde yer aldıkları ifade edilebilir.

Program uygulamasında eğiticinin kendi derslerinden örnek olarak sunduğu kayıtların da katılımcıların kendi uygulamalarını gözden geçirmelerine, yeniden düzenlemelerine ve bu bilgileri başarı testi sontest uygulamasına yansıtılmalarına yardımcı olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte, katılımcıların kendi ders planlarını ve değerlendirme ölçütlerini oluşturdukları çalışmalardan da faydalandıkları görülmektedir.

Eğiticinin program uygulaması süresince üstlendiği en önemli görev, edindikleri bilgi ve becerileri kendi uygulamalarına transfer etmeleri beklenen katılımcılara örnek oluşturmak olmuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında eğitici tarafından gruplama, ödev verme, konuşma süresi ve dönüt verme gibi konular açısından ihtiyaçların yeterli

derecede karşılandığı söylenebilir. Bu bağlamda, başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

### 3.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

*Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu okutmanlarının uygulanan konuşma becerisi öğretimi hizmet içi programına ilişkin görüşleri nelerdir?*

“Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programına katılan okutmanlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile temalar halinde aşağıda belirtilmiştir:

Gerçekleştirilen görüşmelerde okutmanlara yöneltilen ilk soruda uygulanan “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programını yeterlikleri tanımlama, öğretme-öğrenme süreci, materyaller ve ölçme-değerlendirme alt başlıkları altında mesleki bilgilendirme açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

Okutmanlar, konuşma becerisinin farklı kurlarda (A1, A2 ve B1 gibi) yeterliklerini tanımlama açısından uygulama sonunda daha fazla bilgilendiklerini düşünmektedirler.

#### **Tablo 18: Okutmanların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans Değerleri**

<b>Tema</b>	<b>f</b>
Beklentiler	8
Öğretmen Konuşma Süresi	9
Materyallerin İlgi Çekiciliği	8
Ölçütlerin Yeniden Düzenlenmesi	6
Uygulamaya Daha Fazla Yer Verilmesi	8
İkili ve Grup Çalışmalarının Etkililiği	7
İçeriğin Farklı Yönlerinin İlgi Çekiciliği	11
Etkinlik Sayısı	8
Uygulanan Eğitimin Etkililiği	9
Program Süresi	7
Grup İçi Etkileşim	6
Uygulanan Eğitimin Devamlılığı	9

#### **3.3.1.1. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Mesleki Bilgilendirme Yeterliği Hakkındaki Görüşleri**

##### **3.3.1.1.1. Beklentiler**

Okutmanlar, uygulama sonunda farklı kurlardaki öğrencilerinden ne gibi beklentiler içinde olmaları gerektiğini fark ettiklerini vurgulamışlardır.



*“Önceden her insanın eşit konuşabileceğini düşünürdüm ama bu eğitimden sonra onlardan daha doğrusu seviyelerine göre çok fazla şeyler beklememeyi öğrendim diyebilirim. Eskiden hep düzeltmeye çalışırdım öğrencileri. Şimdi onların kendi yanlışlarını kendilerinin bulmalarını sağlamak daha çok görevim oldu diyebilirim.”(1)*

*“Beklentilerim biraz da olsa değişti. Hepsinin gelişimi açısından farklı becerileri farklı aşamalarda ortaya koyduklarını gördüm.” (4)*

*“Al’ler açısından bence faydalı şeyler öğrendik. Neler beklememiz gerektiğini gördük. Bazen isteklerimin fazla olduğunu ve onları çok zorladığımı fark ettim.” (6)*

Konuşma becerisini öğretme-öğrenme süreci açısından okutmanlar, uygulama sürecinde konuşma becerisinin öğretiminde hedefler, içerik ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik konularda eğitim almışlardır. Bu alt başlık, okutmanların, uygulama sonunda öğretme-öğrenme sürecine etki edebilecek hangi kazanımı etkili bir şekilde kullanacaklarını belirlemeye yönelik sorulmuştur.

### **3.3.1.1.2. Öğretmen Konuşma Süresi**

Okutmanlar, uygulamanın en çok öğretmen konuşma süresinin kendileri tarafından yeniden değerlendirilmesi ve bunu öğretme-öğrenme sürecine katmak açısından yararlı olduğunu düşünmektedirler.

*“Ben bunu hep yapmak istemiştim. Sizin de katkınızla bunu yaptım aslında. Açıkçası birinci dersleri ben hep konuşmaya ayırırım. Bir konu üzerine konuşalım diye. Biraz daha ilgilerini çekip onların süre olarak daha fazla konuşmaları daha etkili oldu.” (3)*

*“Zaten mevcut yapmakta olduğum metotlar vardı. Onun dışında belki bilmediğim yeni şeyler gördüm. Bunlardan kimisini hemen seminerler sonrasında uygun olduğu yerde kullandım ve kullanmaya devam ediyorum. Bunların bir tanesi de konuşma süresi.” (8)*

*“Karşılaşılan sorunların bütün sınıflarda sabit olduğunu öğrendim. Buna karşı alınabilecek önlemler olsun, meslektaşlarımın ürettiği fikirler olsun... Ayrıca ikinci dil kullanımı onun hakkında çok yardımcı olabilecek fikirler edindim. Ve ‘teacher talk time’... Belki çok farkında değildim ama bu eğitim süresinde benim ‘teacher talk time’ımın biraz fazla olduğunu düşünmeye başladım” (10)*

### 3.3.1.1.3. Materyallerin İlgi Çekiciliği

Konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyal ve etkinlik hazırlama/seçme açısından okutmanların mesleki uygulamaları açısından ne gibi kazanımlar edindiğini belirlemek amacıyla sorulan bu soruda okutmanların çoğu yapılan etkinlikler sonunda edindikleri deneyimleri olumlu biçimde yorumlamışlardır.

Okutmanlar uygulamanın sonunda materyal ve etkinliklerin bir amaca yönelik olması, planlanması ve ortaya çıkan ürünün geliştirilmesi konusunda bilgilendiklerini ifade ederken tamamı konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan materyal ve etkinliklerin ilgi çekici olmasının önemini kavradığını ifade etmişlerdir.

*“Kesinlikle öğrencilerinizin yaptığı materyallere bayıldım. Kendi öğrencilerime de yaptırmaya çalışıyorum. Örnek gösteriyorum.” (7)*

*“Materyallerin en pratik anlamda işe yarayacak ve en az sıkmadan ve eğlendirerek kullanabileceğim materyallerin daha önemli olduğunu anlamış oldum.” (9)*

### 3.3.1.1.4. Ölçütlerin Yeniden Düzenlenmesi

Konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından yüksekokulun uyguladığı sunum ve sözlü sınav ölçütlerini yeterli bulduklarını ancak sınıf içi uygulamalarda kendi değerlendirme ölçütlerini nasıl oluşturacaklarını öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Okutmanlar, uygulama sırasında öğrencilerle gerçekleştirilen bir sözlü sınav örneğinden yola çıkarak kurlara göre beklentilerini değiştirdiklerini, kendi değerlendirme kriterlerini oluşturma ve öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişimini hazırladıkları ölçüt listesi yoluyla nasıl değerlendirebileceklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir:

*“Öncelikle pratik değerlendirme yapmıştık onun çok faydası oldu diyebilirim. Okuduğumuz ve sizin anlattığınız şeylerden ziyade hep beraber değerlendirdiğimiz şeyler çok faydalı oldu. Bu yüzden biraz daha geliştiğime inanıyorum.” Değerlendirme için hangi kriterlerin belirlenebileceği konusunda biraz bilgilendim. Benim ölçtüğüm kriterlerle arkadaşların ölçtüğü kriterler arasındaki farkı gördüm. Tartışarak en iyilerinin bulunabileceğini görmüş oldum.” (5)*

*“Başta da dediğim gibi benim beklentilerim biraz yüksekti öğrencilerden. Her şeyi bildiklerini ve konuşabileceklerini düşünüyordum. Ben öğrenciyken konuşmasam da... Ama biraz daha farkların olduğunu ve onların çabalamaları gerektiğini öğrendim. Onları haksız yere yargulamamayı diyeyim.” (6)*

### **3.3.1.2. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretme-Öğrenme Süreci Hakkındaki Görüşleri**

Uygulanan programın öğretme-öğrenme sürecini değerlendirilmesi için okutmanlar kullanılan materyal ve etkinlikler ile uygulama sürecinde yararlanılan yöntem ve teknikler hakkında sorular yöneltilmiştir.

#### **3.3.1.2.1. Uygulamaya Daha Fazla Yer Verilmesi**

Uygulayıcı tarafından kullanılan materyal ve etkinlikler açısından uygulamayı değerlendiren okutmanlar özellikle uygulamaya ayrılan zamanın biraz daha fazla olması gerektiğini düşünmektedirler. Program hakkında genel olarak olumlu görüş belirten okutmanlar, daha fazla uygulama örneği görmek istediklerini belirtmişlerdir:

*“Materyaller yeterliydi. Ancak biraz daha fazla pratiğe dökülebilirdi. Teoriye de pratiği de eşit zaman ayırdık diye düşünüyorum.” (3)*

*“Mesleğe yeni başlamış olduğumuzdan sizi gördükten sonra ilgimiz hep yüksek seviyede kaldı. Tüm materyaller çok etkiliydi bence ama pratiğe biraz daha aktivite eklenebilir” (4)*

*“Etkiliydi. Nunan dı sanırım ya da Brown’ın kitabı daha önce de karşılaştığım bir kitaptı. Değişik fikirler ve katkısı olacak şeyler vardı. Materyaller etkili ve ilgi çekiciydi. Uygulamalar güzeldi bu yüzden sayısı daha fazla olabilir” (5)*

*“Materyaller çok güzeldi. Ders planlarını hep saklayacağım. Bu tarz bilgiler ancak yüksek lisans, doktora seviyesinde ele alınıyor. Çok faydalı buldum.” (11)*

### **3.3.1.3. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretme-Öğrenme Süreci Hakkındaki Görüşleri**

#### **3.3.1.3.1. İkili ve Grup Çalışmalarının Etkililiği**

Uygulayıcı tarafından kullanılan yöntem ve teknikler açısından okutmanlar gerçekleştirdikleri ikili ve grup çalışmalarının paylaşımlarını arttırdığını,

meslektaşlarıyla yaptıkları bu çalışmaların uygulamalarını kendi sınıf içi pratiklerine de yansıtacaklarını ifade etmişlerdir:

*“Eşli çalışmanın birebir çalışmadan daha etkili olduğunu görmüş oldum. Dediğim gibi tartışarak en orta yolu, en iyi olanı bulmak daha mümkün.”* (2)

*“Bence fikir alışverişi açısından iyi oldu. Değerlendirme konusunda arkadaşımınla farklı fikirlerde olduğumuzu gördüm.”* (3)

*“Paylaşım ve çalışma açısından çok iyiydi.”* (4)

### **3.3.1.4. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriği Hakkındaki Görüşleri**

Okutmanlara, “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının içeriğini değerlendirmek amacıyla uygulamada ilgilerini çeken, gerekli görmedikleri ve eklenmesini istedikleri konular sorulmuş ve verilen cevapların analizleri doğrultusunda aşağıda yer alan temalar oluşturulmuştur.

#### **3.3.1.4.1. İçeriğin Farklı Yönlerinin İlgi Çekiciliği**

Okutmanlar uygulamada ilgilerini çeken konular açısından farklı cevaplar vererek kendi ilgi alanları, mesleki uygulama ve ihtiyaçları açısından verdikleri cevaplar ile tüm konuların ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir:

*“Materyaller ilgimi çekti.”* (1)

*“En çok çeken speaking değerlendirmesi oldu. O konuda kendimi yetersiz ve biraz bilgisiz görüyordum. En çok o ilgimi çekti diyebilirim.”* (2)

*“Öğrencilerinizi davet ettiğiniz, onları konuşturduğunuz etkinlikler... Seviyelerini birbirinden ayırt edebilme... Daha önce de söylemiştim... Çünkü çok yakın, çok küçük farklar var. Sunum önerileri ipuçları en çok dikkatimi çeken kısımlardı.”* (9)

*“Öğrencilerle konuşup ‘teacher talk time’ı gösterdiniz. Demonstrationlarınız çok etkiliydi. Direkt kendimi koydum oraya... Sınıfın önündeyim. Kendiniz sunum yaparken dışarıdan birinin gözüyle bir bakın... onu belki pek beceremiyoruz. Siz öyle yapınca kendimizi görmüş olduk orada.”* (10)

Okutmanlar, bir önceki alt başlıkta yer alan soruya verdikleri cevaplar ile paralel olarak tüm konuların ilgilerini çektiğini ve programda yer almasını gerekli bulmadıkları konular olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, yapılan ihtiyaç belirleme çalışmalarının ışığında hazırlanan program içeriğinin gerekli tüm konuları kapsadığı düşünülmüştür.

### 3.3.1.4.2. Etkinlik Sayısı

Uygulamaya katılan okutmanlar programa eklenmesini ya da programda daha fazla yer verilmesini istedikleri konular hakkında örnek olarak yapılan etkinliklerin sayısının artırılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

*“Aktivite olabilir belki biraz daha. Onun dışında her şey gayet öğreticiydi bizim için.”(1)*

*“Bence hepsi gerekli konular ama belki biraz daha zamana yayılarak anlatılabilirler. Dört hafta içinde değil de daha uzun zamanda anlatılabilir. Daha önce de belirttiğim gibi güzel aktiviteler vardı. Daha fazla örnek görmek ve içinde yer almak isterim.”(3)*

*“Hepsi yer almalı, miktarının da artırılabilceğini düşünüyorum. Bir de bu programa öğretmenlik mezunu olanlar için farklı konular katılmalı”.(8)*

### 3.3.1.5. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutu Hakkındaki Görüşleri

#### 3.3.1.5.1. Uygulanan Eğitimin Etkililiği

Okutmanlar, katıldıkları eğitimin ölçme-değerlendirme uygulaması hakkında öntest ve sontest yanıtlarını ve eğitim süresince edindikleri kazanımları da dikkate alarak uygulanan başarı testi konusunda olumlu görüşlerini belirtmişlerdir.

*“Açıkça söylemek gerekirse ilk girdiğimde hiçbir şey bilmiyordum. Ben edebiyat mezunuyum. Bu konulara çok uzaktım. Sadece bana mantıklı gelen şeyleri işaretledim ama son testte üzerine çok şeyler katmış olduğum için çok daha rahat cevapladım. “ (1)*

*“Başta tabii çok bilmeden girdiğim için tamamen teorik kaldı. Ama sonuçta girdiğimde yararlı bilgiler olmuş olduğunu gördüm.” (2)*

*“Terminoloji çok fazla olduğu için her ne kadar okusanız da insan maalesef hakim olamıyor bütün kelimelere ama gayet bir öğretmenin yapması ve*

*bilmesi gereken şeyler olduğunu düşünüyorum. Gayet iyi hazırlanmıştı. “ (4)*

*“Uzundu. Ancak, biz bunları Türkçe öğrendik. Bunu, İngilizce yapamıyoruz yorumu bana biraz değişik geldi. Sınav sırasında öyle bir yorum yapıldı. Sonuçta İngilizce öğretmeniyiz ve.... Temel kavramlar da yoruma açık sorular da vardı. Onların da bilgiyle kaynaştırma anlamında etkili olduğunu düşünüyorum. Sadece bilgiyi ölçen değil de durumu anlatan sorular da güzeldi bence.” (6)*

*“Başarı testini çok beğendim. Tam anlamıyla işin uygulandığı yerde bilginin sınanması çok önemli bence.” (9)*

### **3.3.1.6. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Süresi Hakkındaki Görüşleri**

#### **3.3.1.6.1. Program Süresi**

Okutmanlar, eğitimin süresi konusunda daha önceki sorulara da verdikleri cevaplara paralel olarak daha fazla bilgi edinmek ve örnek sayısının arttırılabilmesi için sürenin genel olarak uygun olmasıyla birlikte uzatılabileceğini belirtmişlerdir.

*“Kısaydı bence. Daha uzatılabilir.” (1)*

*“Süre gayet uygundu, ancak daha uzun bir süreye de yayılabilir”. (5)*

*“Zaman konusunda belki çok fazla konu vardı sanırım. Ancak, zaman konusunda biraz kısıtlı kaldı. Süresi o kadar içeriği vermeye biraz sıkıştırılmış gibiydi. Konular verildi ama uygulamalar sayıca az kaldı.” (7)*

#### **3.3.1.6.2. Grup İçi Etkileşim**

Okutmanlar, “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim programı boyunca meslektaşlarıyla oluşturdukları etkileşimin mesleki deneyim ve uygulamaları paylaşım açısından yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

*“Evet kesinlikle. Birçoğunu zaten tanıımıyordum. Onlarla daha çok materyal olsun, öğrenci olsun her konuda daha etkileşim içinde olmamıza yardımcı oldu. “ (10)*

*“Ben biraz deneyimsiz olarak başladım o yüzden onlarla paylaşımında bulunmak benim için iyi oldu. Aralarında daha deneyimli hocalar vardı. Daha uzun olup daha çok şey paylaşabilseydik daha iyi olacağına inanıyorum.” (11)*

### 3.3.1.7. Katılımcıların Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının Devamlılığı Hakkındaki Görüşleri

#### 3.3.1.7.1. Uygulanan Eğitimin Devamlılığı

Uygulanan eğitimin gelecek dönemlerde tekrarlanması hakkında olumlu görüşlerini belirterek uygulamanın süresinin uzatılarak diğer meslektaşlarının da bu eğitime katılmalarının onlara sağlayacağı katkıları vurgulamışlardır.

*“Kesinlikle uygulanmalı ama dediğim gibi biraz daha yayılabilir. “ (1)*

*“Aralıklarla bütün sene devam etmesi gerektiğine inanıyorum. Hele benim gibi yeni başlayan öğretmenler için kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. “ (3)*

*“Bu kadar yoğun olmasa bile 10-15 kişilik gruplarla sadece yeni gelen arkadaşlara değil, tüm okutman arkadaşlara uygulanmalı. Çünkü, çok yoğun bir programımız var dalınca ister istemez bu aktivitelerin dışına çıkıyoruz ve direkt dersi bitirmeye yönelik şeyler yapmaya başlıyoruz.” (4)*

Elde edilen temalar ışığında “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının katılımcıların meslektaşlarıyla etkileşim kurmaları, öğrencilerinin yeterliklerini tanımaları, konuşma becerisine yönelik çalışmalarını belli ölçütler doğrultusunda planlı olarak gerçekleştirmeleri ve öğrencilerinin gelişimlerini değerlendirmelerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

#### 3.4.1. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

*Okutmanlar, konuşma becerisi öğretimi hizmet içi eğitim programının kazandırdığı bilgi ve becerileri uygulamaya ne ölçüde transfer edebilmektedirler?*

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap oluşturmak amacıyla gözlem yönteminden yararlanılmıştır. “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programına katılan okutmanların öğrenme düzeylerinin başarı testi yoluyla ölçülmesini, bilgilerini uygulamaya ne ölçüde transfer edebildiklerini görmek amacı ile gözlem yönteminin kullanılması takip etmiştir. Hem araştırmacı hem de Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Mesleki Gelişim Birimi’nde görev yapan bir eğitici tarafından gerçekleştirilen gözlem sonuçları aşağıda belirtilmektedir:

### 3.4.1.1. Dersin Başında

Araştırmacının tarafından ders başlangıcına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir:

**Tablo 19: Araştırmacının Ders Başlangıcına İlişkin Elde Ettiği Bulgular**

DERS BAŞINDA	EVET		KISMEN		HAYIR	
	f	%	f	%	f	%
Tüm öğrencilerin dikkati gerçekleştirilecek çalışmaya çekilmiştir.	5	45.5	5	45.5	1	9.1
Derse öğrenciler güdülenerek (gerekli motivasyon sağlanarak) başlanmıştır.	7	63.6	3	27.3	1	9.1
Uygulamanın (etkinlik, materyal, alıştırma vb.) hedefleri öğrencilere açıklanmıştır.	7	63.6	4	36.4	-	-

Araştırmacının gözlemlerden elde ettiği sonuçlara göre okutmanların tüm öğrencilerin dikkatini konuya çekme bakımından beklenen davranışı göstermedikleri görülmüştür. Araştırmacının gözlem verileri dikkate alındığında dikkat çekme konusunda toplam okutman sayısının yaklaşık yarısının, diğer bir deyişle 5’inin (%45.5) bu etkinliği gerçekleştirebildiği görülürken, 5’i (%45.5) hakkında kararsız kalmış ve 1’i (%9.1) hakkında olumsuz görüş bildirilmiştir.

Okutmanların 7’sinin (%63.6) derse öğrencilerini güdüleyerek başladığı ancak, 3’ünün (%27.3) maddede yer alan giriş etkinliğini tam olarak gerçekleştirmediği ve 1’inin (%9.1) derse öğrencilerini güdüleyerek başlamadığı görülmektedir. Bu maddeden elde edilen veriler incelendiğinde okutmanların çoğunluğunun öğrencileri için gerekli güdülemeyi sağlayarak derse başladıkları görülmektedir.

Bir sonraki maddeye bakıldığında dersin ya da uygulamanın hedeflerini öğrencilere açıklayan okutmanların sayısı 7 (%63.6), bu maddede yer alan giriş etkinliğini tam olarak gerçekleştirilmeyen okutmanların sayısı ise 3’tür (%36.4). Öğrencilerine uygulamanın hedeflerini açıklamayan okutman sayısı ise 1’dir (%9.1). Bu bulgular ışığında, okutmanların yarıdan fazlasının giriş etkinliklerinde hedeflerin açıklanmasına yer verdiği görülmektedir.

Araştırmacının gözlem bulgularına göre, konuşma becerisinin öğretime yönelik derslerde okutmanlar öğrencilerini güdüleyerek ve dersin hedeflerini öğrencilerine



açıklayarak derse başlarken tüm öğrencilerin dikkatini konuya yöneltme bakımından sorun yaşamaktadırlar. Bu nedenle, “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programı dahilinde dikkat çekme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Eğiticinin gözlemleri sonucunda ders başlangıcına ilişkin elde ettiği sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir:

**Tablo 20: Eğiticinin Ders Başlangıcına İlişkin Elde Ettiği Bulgular**

DERS BAŞINDA	EVET		KISMEN		HAYIR	
	f	%	f	%	f	%
Tüm öğrencilerin dikkati gerçekleştirilecek çalışmaya çekilmiştir.	4	36.4	5	45.5	2	18.2
Derse öğrenciler güdülenerek (gerekli motivasyon sağlanarak) başlanmıştır.	6	54.5	4	36.4	1	9.1
Uygulamanın (etkinlik, materyal, alıştırma vb.) hedefleri öğrencilere açıklanmıştır.	3	27.3	7	63.6	1	9.1

Eğiticinin gözlemlerden elde ettiği sonuçlara göre okutmanların, tüm öğrencilerin dikkatini konuya çekme bakımından 4’ünün (%36.4) bu etkinliği gerçekleştirebildiği görülürken, 5’i (%45.5) hakkında kararsız kalınmış ve 2’si (%18.2) hakkında olumsuz görüş bildirilmiştir. Bu madde açısından araştırmacı ve eğiticinin elde ettiği sonuçlar birbirini desteklemektedir. Bu nedenle her iki gözlemcinin çalışmasının sonucu olarak “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programı dahilinde dikkat çekme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte, okutmanların 6’sının (%54.5) derse öğrencilerini güdüleyerek başladığı ancak, 4’ünün (%36.4) maddede yer alan giriş etkinliğini tam olarak gerçekleştirmediği ve 1’inin (%9.1) derse öğrencilerini güdüleyerek başlamadığı görülmektedir. Bu maddeden elde edilen veriler incelendiğinde okutmanların çoğunluğunun öğrencileri için gerekli güdülemeyi sağlayarak derse başladıkları görülmektedir.

Bir sonraki maddeye bakıldığında dersin ya da uygulamanın hedeflerini öğrencilere açıklayan okutmanların sayısı 3 (%27.3), bu maddede yer alan giriş etkinliğini tam olarak gerçekleştirmeyen okutmanların sayısı ise 7’dir (%63.6). Öğrencilerine

uygulamanın hedeflerini açıklamayan okutman sayısı ise 1'dir (%9.1). Bu bulgular ışığında, okutmanların yarıdan fazlasının giriş etkinliklerinde hedeflerin açıklanmasına yer vermediği görülmektedir. Araştırmacının ve eğiticinin bu madde için elde ettiği sonuçlar arasında dikkate değer bir fark bulunmaktadır. Bunun nedeni, araştırmacının gerçekleştirdiği gözlemlerin program uygulamasından hemen sonra gerçekleştirilmesi, eğiticinin gözlemlerinin ise program tamamlandıktan iki ay sonra gerçekleştirilmesi olabilir. Bu durumda, programa katılan okutmanların dersin hedeflerini öğrencilerine açıklama etkinliğini mesleki uygulamalarına uzun vadede transfer edemedikleri sonucuna ulaşılabilir.

### 3.4.1.2. Ders Süresinde

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ders gözlemleri sonucunda ders süresine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 21'de gösterilmiştir:

**Tablo 21: Araştırmacının Ders Sürecine İlişkin Elde Ettiği Bulgular**

DERS SÜRESİNDE	EVET		KISMEN		HAYIR	
	f	%	f	%	f	%
Konu anlamlı ve sıralı biçimde sunulmuştur.	8	72.7	3	27.3	-	-
Konunun sunumu uygun bir anlatımla gerçekleştirilmiştir.	10	90.9	1	9.1	-	-
Ders öğrencilerin takibine uygun bir hızda yürütülmüştür.	8	72.7	3	27.3	-	-
Ders bir plan çerçevesinde yürütülmüştür.	9	81.8	2	18.2	-	-
Ders sırasında açık ve anlaşılır yönergeler kullanılmıştır.	8	72.7	2	18.2	1	9.1
Derste ikili çalışmalara yer verilmiştir.	6	54.5	4	36.4	1	9.1
Derste grup çalışmalarına yer verilmiştir.	8	72.7	2	18.2	1	9.1
Tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanmıştır.	4	36.4	4	36.4	3	27.3
Dersin işlenişinde teknolojiye yararlanılmıştır.	5	45.5	5	45.5	1	9.1
Öğrenciler ile yalnızca İngilizce iletişim kurulmuştur.	8	72.7	3	27.3	-	-
Ders sırasında öğrenciler ile etkili bir iletişim sağlanmıştır.	9	81.8	2	18.2	-	-
Öğrencilere etkili dönüt verilmiştir.	10	90.9	1	9.1	-	-
Ders süresi verimli şekilde kullanılmıştır.	8	72.7	2	18.2	1	9.1

Araştırmacının gözlemlerinden elde ettiği bulgulara göre 11 okutmandan 8'i (%72.8) ders konularını anlamlı ve sıralı biçimde sunarken 3'ü (%27.3) hakkında konuyu bu şekilde sunmaları açısından kararsız kalmıştır. Buna göre, okutmanların çoğu konuları anlamlı ve sıralı bir biçimde sunmaktadır.

Konu sunumunun uygun bir anlatımla diğer bir deyişle öğrencilerin kur seviyelerine göre sunulması konusunda 10 okutman (%90.9) hakkında olumlu görüş bildirilirken 1'i hakkında (%9.1) kararsız kalınmıştır. Programa katılan okutmanların, program hakkındaki görüşlerini bildirirken öğrencilerden beklentilerine yönelik yaptıkları yorumlar da bu sonucu desteklemektedir. Okutmanların tamamına yakınının öğrencilerinin anlayabilecekleri seviyede bir konuşma dili kullandıkları ve beklentilerini her bir kurun yeterliklerine göre gözden geçirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Gözlemlenen 11 okutmanın 8'inin (%72.8) dersi öğrencilerin takibine uygun hızda yürüttükleri görülürken, 3'ünün (%27.3) uygulamaları öğrencilerin davranış ve tepkileri de dikkate alınarak bu konuda araştırmacının kararsız yönde görüş bildirmesine neden olmuştur. Bu bakımdan konuşma becerisinin öğretime yönelik derslerde öğrencilerinin kurlarını dikkate alan okutmanların dersin işlenişinde takibe etki eden bazı davranışlarının olduğu söylenebilir.

Araştırmacının elde ettiği gözlem bulgularına göre 11 okutmandan 9'u (%81.8) derslerini önceden planlayarak ve bir ders planına bağlı kalarak yürütmektedir. Ancak 2 okutmanın (%18.2) planlarını tam olarak uygulayamadıkları görülmüştür. Dersini hiç plan hazırlamadan yürütmeyen bir okutmanın olmaması programın olumlu bir katkısı olarak görülebilecekken uygulamada sorun yaşayan okutmanlar için eğitici ya da araştırmacı tarafından gerekli desteğin sağlanabileceği düşünülmüştür.

Derste kullanılan yönergelerin açık ve anlaşılır olması konusunda 8 okutman (%72.8) hakkında olumlu görüş bildirilmiştir. 2 okutman (%18.2) hakkında öğrencilerin soruları ve yaptıkları hatalar nedeniyle kararsız kalınmış, 1 okutmanın (%9.1) ise öğrencilerine rehberlik edecek yönergeler vermediği gözlenmiştir. Bu bakımdan okutmanların çoğunun açık ve anlaşılır yönergeler kullandığı ve öğrencilerin gerçekleştirilecek etkinliğin basamaklarını anlamalarını sağladığı söylenebilir.

Konuşma becerisinin öğretiminde ve İngilizce iletişim becerilerinin gelişmesinde önemli role sahip ikili çalışmalar konusunda 6 okutmanın (%54.5) bu çalışmaya yer verdiği, 4 okutmanın (%36.4) ikili çalışma yapmaya çalıştığı ancak öğrencilerinden bireysel ürünler ortaya koymalarını istediği, 1 okutmanın ise (%9.1) bu çalışmaya hiç yer vermediği görülmüştür. İfade edilen sayı ve oranlar dikkate alındığında

okutmanların yarıdan fazlasının derslerinde ikili çalışmalara zaman ayırdıkları görülürken uygulamada sorun yaşayan ya da bu uygulamaya yer vermeyen okutmanların eğitici ya da araştırmacının rehberliğine başvurabilecekleri düşünülmüş ve gözlemler sonucu yapılan görüşmelerde bu durum kendilerine iletilmiştir.

Derste grup çalışması yapılması konusunda 8 okutmanın (%72.8) bu çalışmaya yer verdiği, 2 okutmanın (%18.2) grup çalışması yapmaya çalıştığı ancak öğrencilerinden bireysel ürünler ortaya koymalarını istediği, 1 okutmanın ise (%9.1) bu çalışmaya hiç yer vermediği görülmüştür. İfade edilen sayı ve oranlar dikkate alındığında okutmanların çoğunluğunun derslerinde grup çalışmalarına zaman ayırdıkları görülürken uygulamada sorun yaşayan ya da bu uygulamaya yer vermeyen okutmanların eğitici ya da araştırmacının rehberliğine başvurabilecekleri düşünülmüş ve gözlemler sonucu yapılan görüşmelerde bu durum kendilerine iletilmiştir.

Araştırmacı tarafından yürütülen gözlemlerde 4 okutman (% 36.4) için tüm öğrencilerin derse katılımı konusunda olumlu görüş bildirilmiştir. 4 okutman için (%36.4) öğrencilerinin yarıdan fazlasının derslere katıldığı ancak tüm öğrencilerin etkinliklerde yer almadığı gözlenirken, 3 (%27.3) okutmanın derslerinde öğrenci katılımının 3-4 öğrenci ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu sonuçların nedeni sınıfta bir gözlemci bulunmasının öğrencilerin derse katılımlarını etkilediği yönünde yorumlanabilir. Gözlemler sonrasında yapılan görüşmelerde okutmanlar da benzer düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Dersin işlenişinde teknolojiden yararlanılması konusunda 5 okutman (%45.5) teknolojiden etkin biçimde yararlanırken, kararsız kategorisinde yer alan 5 okutman (%45.5) yalnızca bazı resim ya da şemaların göstermek için sınırlı ölçüde teknolojiden yararlanmıştı. 1 okutman ise (%9.1) ders işlenişinde teknolojiden yararlanmamıştır. Bu bakımdan sınırlı ya da etkin biçimde konuşma becerisinin öğretiminde teknolojiden yararlanıldığı görülmektedir.

“Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programında üzerinde sıklıkla durulan bir konu da öğrencilerle derslerde ve ders dışında İngilizce iletişim kurmak olmuştur. İhtiyaç analizi anketinde de yer alan bu madde okutmanların öğrencileri ile genellikle anadilde iletişim kurduklarını göstermiştir. Bu nedenle, program uygulaması sırasında

öğrencilerle yapılan çalışmalarda bu durumun önemine sıklıkla dikkat çekilmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında 11 okutmandan 8'inin (%72.8) öğrencileriyle ders sırasında yalnızca İngilizce konuşarak iletişim kurduğu, 3'ünün (%27.3) bazı durumlarda (kelimenin anlamını söyleme, yönergeyi açıklama vb.) anadil kullandığı görülmüştür.

Öğrencilerle ders sırasında etkili bir iletişimin sağlanması konusunda araştırmacı okutmanların 9'u (%81.8) hakkında olumlu, öğrencilerin soru ve cevaplarını da dikkate alarak 2'si (%18.2) hakkında kararsız olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu bakımdan, bir önceki madde ışığında derste anadil kullanımının bazı okutmanlar ve öğrenciler açısından dersin akışını ve iletişimi etkilediği sonuca varılabilir.

Yukarıda öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik bazı sorunların ortaya çıkmasına rağmen 10 okutmanın (%90.9) öğrencilerine etkili dönütler verdiği ve ders süresince öğrencilerin bu dönütleri dikkate aldığı gözlenirken, 1 okutmanın (%9.1) bazı dönütlerinin öğrencilerinin ürün ortaya koyma sürecinde etkiliği konusunda kararsız kalmıştır. Bu konuda araştırmacı, eğiticinin gözlemlerinde bu okutmanla ilgili olarak bilgisine başvurmuştur. Gözlem sonrasında gerçekleştirilen görüşmede durum kendisiyle paylaşılarak gerekli rehberlik sağlanmıştır.

Araştırmacı, ders süresini etkili kullanma konusunda 11 okutmandan 8'i (%72.8) hakkında olumlu, 2'si (%18.2) hakkında kararsız ve 1'i (%9.1) hakkında olumsuz görüş bildirmiştir. Hakkında kararsız görüş bildirilen okutmanlar giriş etkinliklerine fazla zaman ayırdıklarından bazı etkinliklerde öğrencilerin çalışmalarına daha az süre ayırabilmişlerdir. Süreyi etkin kullanmada sorun yaşayan bir okutman öğrencilerine etkinliğin her bir bölümünü gerçekleştirmeleri için gerektiğinden fazla süre tanımıştır.

Mesleki Gelişim Birimi'nde görev yapan eğiticinin gözlemleri sonucunda ders sürecine yönelik elde ettiği sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir:

**Tablo 22: Eğiticinin Ders Sürecine İlişkin Elde Ettiği Bulgular**

DERS SÜRESİNDE	EVET		KISMEN		HAYIR	
	f	%	f	%	f	%
Konu anlamlı ve sıralı biçimde sunulmuştur.	6	54.5	5	45.5	-	-
Konunun sunumu uygun bir anlatımla gerçekleştirilmiştir.	8	72.7	2	18.2	1	9.1
Ders öğrencilerin takibine uygun bir hızda yürütülmüştür.	6	54.5	4	36.4	1	9.1
Ders bir plan çerçevesinde yürütülmüştür.	7	63.6	4	36.4	-	-
Ders sırasında verilen yönergeler açık ve anlaşılırdır.	7	63.6	2	18.2	2	18.2
Derste ikili çalışmalara yer verilmiştir.	6	54.5	4	36.4	1	9.1
Derste grup çalışmalarına yer verilmiştir.	6	54.5	4	36.4	1	9.1
Tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanmıştır.	3	27.3	5	45.5	3	27.3
Dersin işlenişinde teknolojiden yararlanılmıştır.	5	45.5	4	36.4	2	18.2
Öğrenciler ile yalnızca İngilizce iletişim kurulmuştur.	7	63.6	2	18.2	2	18.2
Ders sırasında öğrenciler ile etkili bir iletişim sağlanmıştır.	7	63.6	3	27.3	1	9.1
Öğrencilere etkili dönüt verilmiştir.	9	81.8	2	18.2	-	-
Ders süresi verimli şekilde kullanılmıştır.	7	63.6	2	18.1	2	18.1

Eğiticinin gözlemlerinden elde ettiği bulgulara göre 11 okutmandan 6'sı (%54.5) ders konularını anlamlı ve sıralı biçimde sunarken 5'i (%45.5) hakkında konuyu bu şekilde sunmaları açısından kararsız kalmıştır. Buna göre, okutmanların yarıdan fazlası konuları anlamlı ve sıralı bir biçimde sunmaktadır. Kararsız olarak hakkında görüş bildirilen okutmanların ise etkinlik uygulamalarında öğrencilerin sayısı ve ders saati dikkate alınarak değişiklikler yapıldığı belirtilmiştir.

Konu sunumunun uygun bir anlatımla diğer bir deyişle öğrencilerin kur seviyelerine göre sunulması konusunda 8 okutman (%72.7) hakkında olumlu görüş bildirilirken 2'si hakkında (%18.2) kararsız kalmıştır. 1 okutman (%9.1) hakkında ise olumsuz görüş belirtilmiştir. Programa katılan okutmanların, program hakkındaki görüşlerini bildirirken öğrencilerden beklentilerine yönelik yaptıkları yorumlar da araştırmacının elde ettiği bulgularla paralel olarak bu sonucu desteklemektedir.

Gözlemlenen 11 okutmanın 6'sının (%54.5) dersi öğrencilerin takibine uygun hızda yürüttükleri görülürken, 4'ünün (%36.4) uygulamaları öğrencilerin davranış ve tepkileri de dikkate alınarak bu konuda araştırmacının kararsız yönde görüş bildirmesine neden olmuştur. 1 okutman için (%9.1) tamamen olumsuz görüş bildirilmiştir. Bu bakımdan konuşma becerisinin öğretime yönelik derslerde öğrencilerinin kurlarını dikkate alan okutmanların dersin işlenişinde takibe etki eden bazı davranışlarının olduğu ve eğitici ile araştırmacının elde ettiği bulguların birbirini desteklediği söylenebilir.

Eğiticinin elde ettiği gözlem bulgularına göre 11 okutmandan 7'si (%63.6) derslerini önceden planlayarak ve bir ders planına bağlı kalarak yürütmektedir. Ancak 4 okutmanın (%36.4) planlarını tam olarak uygulayamadıkları görülmüştür. Dersini hiç plan hazırlamadan yürütmeyen bir okutmanın olmaması programın olumlu bir katkısı olarak araştırmacının bulgularını desteklemektedir.

Derste kullanılan yönergelerin açık ve anlaşılır olması konusunda 7 okutman (%63.6) hakkında olumlu görüş bildirilmiştir. 2 okutman (%18.2) hakkında öğrencilerin soruları ve yaptıkları hatalar nedeniyle kararsız kalınmış, 2 okutmanın (%18.2) ise öğrencilerine rehberlik edecek yönergeler vermediği gözlenmiştir. Bu bakımdan okutmanların çoğunun açık ve anlaşılır yönergeler kullandığı ve öğrencilerin gerçekleştirilecek etkinliğin basamaklarını anlamalarını sağladığı görüşü araştırmacının bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Konuşma becerisi öğretiminde ve İngilizce iletişim becerilerinin gelişmesinde önemli role sahip ikili çalışmalar konusunda 6 okutmanın (%54.5) bu çalışmaya yer verdiği, 4 okutmanın (%36.4) ikili çalışma yapmaya çalıştığı ancak öğrencilerinden bireysel ürünler ortaya koymalarını istediği, 1 okutmanın ise (%9.1) bu çalışmaya hiç yer vermediği görülmüştür. İfade edilen sayı ve oranlar dikkate alındığında araştırmacı ve eğiticinin gözlemleri sonucunda bu konuda aynı görüşe sahip oldukları ifade edilebilir.

Derste grup çalışması yapılması konusunda 6 okutmanın (%54.5) bu çalışmaya yer verdiği, 4 okutmanın (%36.4) grup çalışması yapmaya çalıştığı ancak öğrencilerinden bireysel ürünler ortaya koymalarını istediği, 1 okutmanın ise (%9.1) bu çalışmaya hiç yer vermediği görülmüştür. İfade edilen sayı ve oranlar dikkate alındığında okutmanların çoğunluğunun derslerinde grup çalışmalarına zaman ayırmaları araştırmacının gözlem bulgularını destekler niteliktedir.

Eğitici tarafından yürütülen gözlemlerde 3 okutman (% 27.3) için tüm öğrencilerin derse katılımı konusunda olumlu görüş bildirilmiştir. 5 okutman için (%45.5) öğrencilerinin yarıdan fazlasının derslere katıldığı ancak tüm öğrencilerin etkinliklerde yer almadığı gözlenirken, 3 (%27.3) okutmanın derslerinde öğrenci katılımının yalnızca yüksek notlara sahip 1 ya da 2 öğrenci ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Eğitici tarafından

bu durumun nedeninin gözlemin öğrencilerin performansı üzerinde yarattığı etki ve ders saati olabileceği belirtilmiştir.

Dersin işlenişinde teknolojiden yararlanılması konusunda 5 okutman (%45.5) teknolojiden etkin biçimde yararlanırken, kararsız kategorisinde yer alan 4 okutman (%36.4) yalnızca ders kitabında yer alan başlıkları göstermek için sınırlı ölçüde teknolojiden yararlanmıştır. 2 okutman ise (%18.2) ders işlenişinde teknolojiden yararlanmamıştır. Araştırmacının elde ettiği gözlem bulguları eğiticininkilerle bu maddede paralellik göstermektedir.

Araştırmacının gözlem bulgularının yorumlarında da vurgulandığı gibi “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programında üzerinde sıklıkla durulan bir konu da öğrencilerle derslerde ve ders dışında İngilizce iletişim kurmak olmuştur. Gözlemler sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında 11 okutmandan 7’sinin (%63.6) öğrencileriyle ders sırasında yalnızca İngilizce konuşarak iletişim kurduğu, 2’sinin (%18.2) bazı durumlarda (kelimenin anlamını söyleme, yönergeyi açıklama vb.) anadil kullandığı ve 2 okutmanın çoğunlukla anadilde iletişim kurduğu görülmüştür.

Öğrencilerle ders sırasında etkili bir iletişimin sağlanması konusunda eğitici okutmanların 7’si (%63.6) hakkında olumlu, öğrencilerin soru ve cevaplarını da dikkate alarak 3’ü (%18.2) hakkında kararsız, 1’i (%9.1) hakkında olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Bu bakımdan, bir önceki madde ışığında derste anadil kullanımının bazı okutmanlar ve öğrenciler açısından dersin akışını ve iletişimi etkilediği sonucu araştırmacının bulgularını da destekler niteliktedir.

Eğitici, 9 okutmanın (%81.8) öğrencilerine etkili dönütler verdiği ve ders süresince öğrencilerin bu dönütleri dikkate aldığını belirtmiş, 2 okutmanın (%18.2) bazı dönütlerinin öğrencilerinin ürün ortaya koyma sürecinde etkiliği konusunda kararsız kalmıştır. Gözlem sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde gerekli rehberlik sağlanmıştır.

Eğitici, ders süresini etkili kullanma konusunda 11 okutmandan 7’si (%72.8) hakkında olumlu, 2’si (%18.2) hakkında kararsız ve 2’si (%18.1) hakkında olumsuz görüş bildirmiştir. Hakkında kararsız ve olumsuz görüş bildirilen okutmanlar için öğrenci



konuşma süresi açısından sorunlar yaşandığı ve gerekli rehberliğin sağlandığı belirtilmiştir.

### 3.4.1.3. Ders Sonunda

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ders gözlemleri sonucunda ders sonunda gerçekleştirilen etkinliklere yönelik elde edilen bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir:

**Tablo 23: Araştırmacının Ders Sonunda Gerçekleştirilen Etkinlere Yönelik Elde Ettiği Bulgular**

DERS SONUNDA	EVET		KISMEN		HAYIR	
	f	%	f	%	f	%
Dersin sonunda konu özetlenmiştir.	7	63.6	2	18.2	2	18.2
Öz değerlendirmeye yer verilmiştir.	4	36.4	1	9.1	6	54.5
Akran değerlendirmesine yer verilmiştir.	3	27.3	1	9.1	7	63.6
Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespiti için ödev verilmiştir.	8	72.7	-	-	3	27.3

Dersin sonunda konunun özetlenmesi konusunda, araştırmacı 7 okutman (%63.6) için olumlu, 2 okutman için (%18.2) kararsız, 2 okutman (%18.2) için olumsuz görüş bildirmiştir. Hakkında kararsız olduğu belirtilen okutmanların konuyu özetledikleri ancak bunu süre ve kapsam açısından yeterli olmadığı görülmüştür. İki okutman ise ders sonunda özet yapma gereği duymamıştır.

Öğrencilerin konuşma becerileri bakımından öz değerlendirmelerini yapmaları konusunda 4 okutman (36.4) hakkında olumlu, 1 okutman (%9.1) hakkında kararsız ve 6 (%54.5) okutman hakkında olumsuz yönde görüş bildirilmiştir. Ders süresi ve etkinliklerin zaman almasının bu durumu etkilediği fakat öz değerlendirmeye yer veren okutmanların bunu doğru biçimde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Akran değerlendirmesi konusunda 3 okutmanın (%27.3) bu çalışmayı gerçekleştirdiği görülürken, 1 okutmanın (%9.1) uygulamayı kısmen gerçekleştirdiği ve 7 okutmanın (%63.6) bu değerlendirmeye yer vermediği görülmüştür. Gözlem sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde hakkında olumsuz görüş belirtilen 5 okutman akran değerlendirmesine her konuşma becerisi etkinliğinin sonunda değil belirli aralıklarla yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Ders süresinde gerçekleştirilen etkinlik ya da aktarılan konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek üzere 11 okutmandan 8'i (%72.8) ödev verirken 3'ü (%27.3) ödev vermemiştir. Yapılan görüşmelerde ödev vermeyen 3 okutman uygulanan etkinliğe benzer başka bir etkinlik gerçekleştirdikten sonra öğrencilerine ödev vereceklerini söylemişlerdir. Bu bakımdan tüm okutmanlar ödev yoluyla istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmektedirler.

Eğitici tarafından gerçekleştirilen ders gözlemleri sonucunda ders sonunda gerçekleştirilen etkilere yönelik elde edilen bulgular Tablo 24'te gösterilmiştir:

**Tablo 24: Eğitcinin Ders Sonunda Gerçekleştirilen Etkinlere Yönelik Elde Ettiği Bulgular**

DERS SONUNDA	EVET		KISMEN		HAYIR	
	f	%	f	%	f	%
Dersin sonunda konu özetlenmiştir.	6	54.5	4	36.4	1	9.1
Öz değerlendirmeye yer verilmiştir.	3	27.3	-	-	8	72.8
Akran değerlendirmesine yer verilmiştir.	2	18.2	-	-	9	81.8
Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespiti için ödev verilmiştir.	6	54.5	-	-	5	45.5

Dersin sonunda konunun özetlenmesi konusunda, eğitici 6 okutman (%54.5) için olumlu, 4 okutman için (%36.4) kararsız, 1 okutman (%9.1) için olumsuz görüş bildirmiştir. Araştırmacının bulgularına paralel olarak hakkında kararsız olduğu belirtilen okutmanların konuyu özetledikleri ancak bunu süre ve kapsam açısından yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Bir okutman ise ders sonunda özet yapma gereği duymamıştır.

Öğrencilerin konuşma becerileri bakımından öz değerlendirmelerini yapmaları konusunda 3 okutman (27.3) hakkında olumlu ve 8 (%72.8) okutman hakkında olumsuz yönde görüş bildirilmiştir. Ders süresi ve etkinliklerin zaman almasının bu durumu etkilediği vurgulanmıştır.

Akran değerlendirmesi konusunda 2 okutmanın (%18.2) bu çalışmayı gerçekleştirdiği görülürken 9 okutmanın (%81.8) bu değerlendirmeye yer vermediği görülmüştür. Gözlem sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde sürenin ve programın yoğun

olmasının akran değerlendirmesine olanak tanımadığını söyleyen okutmanlar program boyunca bu konuda gerekli rehberliği aldıklarını ifade etmişlerdir.

Ders süresinde gerçekleştirilen etkinlik ya da aktarılan konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek üzere 11 okutmandan 6'sı (%54.5) ödev verirken 5'i (%45.5) ödev vermemiştir. Yapılan görüşmelerde ödev vermeyen 5 okutman araştırmacının elde ettiği bulguları destekler nitelikte uygulanan etkinliğe benzer başka bir etkinlik gerçekleştirdikten sonra öğrencilerine ödev vereceklerini söylemişlerdir. Bu bakımdan eğitici de tüm okutmanların ödev yoluyla istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol ettiğini belirtmiştir.

Anketin ikinci bölümü konuşma becerisinin öğretimine yönelik daha detaylı verilere ulaşmak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Bu bölümde yer alan sorulara araştırmacı ve eğitici tarafından veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenerek kodlamalar yoluyla temalar oluşturulmuştur. Gözlem sonuçlarından elde edilen temalar aşağıdaki başlıklar altında belirtilmektedir.

#### **3.4.1.4. Sınıf Ortamı**

Gözlemler sırasında araştırmacı ve eğitici sınıf ortamını da değerlendirmişlerdir. Sınıfta bulunan ojeler, ışık, poster/ afiş gibi görsel materyaller ve sınıf mevcudu bu değerlendirmede göz önünde bulundurulmuştur.

##### **3.4.1.4.1. Sınıf Mevcudu**

Araştırmacı ve eğitici tarafından sınıf ortamı açısından ortaya konan ilk değerlendirme sınıf mevcudu olmuştur. Gözlem yapılan sınıflarda öğrenci sayısı 25-28 arasında değişmektedir. Bu nedenle, anketin ilk bölümünde belirtilen ikili çalışmaların ve grup çalışmalarının gerçekleştirilmesi zorlaştırmaktadır.

*“Öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle her öğrencinin fikrini söylemesine uygun bir ortam bulunmamaktadır.” (E)*

*“Sınıf ortamının kalabalık olması ve öğrencilerin aynı düzende oturma ısrarları nedeniyle grup çalışması etkili yürütülememiştir.” (A)*

*“Öğrenci sayısı fazla olduğundan ikili çalışmalar sonucu ortaya konan ürünler yerine yalnızca bazı öğrencilerin fikirlerine yer verildi. Tüm öğrenciler görüş belirtmediler” (A)*

#### **3.4.1.4.2. Görsel Materyaller**

Sınıf mevcutlarının fazla olmasına rağmen eğitici de araştırmacı da öğrenci ürünlerinin ve okutmanların sınıf ortamına getirdiği poster, afiş, resim gibi materyallerin ilgi çekici, öğrenme ortamını zenginleştiren bir nitelik kazandığını belirtmişlerdir.

*“İngilizce materyaller ilan panosunda asılı ve öğrencilerin okuması isteniyor. İki haftada bir değiştiriliyormuş. Öğrencilerin bunu zevkle takip ettiklerini gördüm.” (E)*

*“Öğrencilerin reklam afişi hazırlama proje ödevi sonunda hazırladıkları afişler sınıf duvarlarına asılmış. Sınıf ortamında hem eğlenceli hem de renkli bir atmosfer yaratıyor. Öğrenciler afişlere baktığını fark ettiler ve ders sonunda kendi çalışmaları olduğunu ve çalışmalarının sergilenmesini sevdiklerini söylediler.” (A)*

*“Sınıfta öğrencilerin farklı konu başlıkları altında yazdıkları yazılar sergileniyor. Okutman konuşmada yapılan hatalar için dönüt verirken daha önce bu yazılarda düzeltilen hatalara atıfta bulunuyor. Öğrencilerin becerilerini geliştirebilmeleri açısından etkili hazırlanmış bir sınıf ortamı.” (A)*

#### **3.4.1.5. Okutman-Öğrenci İlişkileri**

Gözlemler sırasında konuşma becerisinin öğretiminde okutman-öğrenci ilişkilerinin de gözlemlenmesi gerektiği düşünülmüş. Öğrencilerin sınıf içinde konuşma etkinliklerine katılmalarında öğretmenin yaklaşımı ve öğrencilerin bu yaklaşıma verdiği tepki de değerlendirilmiştir.

##### **3.4.1.5.1. Öğretmenin Rolü**

Araştırmacı ve eğitici gözlemlerinde okutmanların mesleklerini severek yapmalarının hem öğrencilerin derse katılımına olumlu yönde etki ettiğini hem de etkinliklerin zevkle gerçekleştirildiğini vurgulamışlardır. Gözlemlene sınıfların büyük bölümünde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bu nedenden dolayı olumlu olduğu ifade edilmiştir.

*“Öğretmen mesleğini zevkle yapıyor ve bu da öğrencilerine yansıyor.” (E)*

*“Öğrenciler dersten çok zevk aldı. Öğretmen hazırlıklı ve planlı bir ders yürüttü. Kullandığı etkinliği de severek uyguladı.” (E)*

*“Okutman ve öğrenciler arasında son derece sıcak, samimi ve saygıya dayalı bir iletişim mevcut. Okutmanın işini zevk alarak yaptığı öğrencileriyle arasında bazı kodlar ve espriler olduğu çok belli. Okutman ders boyunca bunlardan yararlanarak zengin materyallerini daha da etkili hale getirdi.” (A)*

#### **3.4.1.6. Öğretmen/ Öğrenci Konuşma Süreleri**

“Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programı boyunca öğrencilerin ihtiyaç duydukları konuşma imkanını bulmaları açısından öğretmen konuşma süresinin gerekli durumlar dışında olabildiğince kısa tutulması, öğretmenin hem soruyu soran hem de onu cevaplayan olmaması yalnızca kısa yönlendirmelerle öğrenciye daha fazla konuşma fırsatı tanınmasının önemi üzerinde durulmuştur. Program süresince öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen örnek uygulamalarda öğretmenin bu açıdan rolü vurgulanmıştır. Bu nedenle gözlemler sırasında öğretmen-öğrenci konuşma süreleri de değerlendirilmiştir.

##### **3.4.1.6.1. Öğretmen Konuşma Süresi**

Araştırmacı ve eğitici okutmanların çoğunluğunun konuşma sürelerinin uzun olduğu ve bunun öğrenci konuşma süresini azalttığı görüşünde birleşmektedir.

*“Öğrencilere sorular sorularak yönlendirilmeye çalışılsa da öğretmen konuşma süresinin (TTT) uzamasına engel olunamamıştır. Uygun bekleme süresi kullanılarak herkesin katılımı sağlanabilir.” (E)*

*“Öğretmen konuşma süresi hayli uzun. Öğrenciler de konuşmaya istekli ancak bu genelde anadilde gerçekleşiyor.” (E)*

*“Öğretmen konuşma süresi daha uzun. Yine de öğrencilerin konuşmasına fırsat verildi.” (E)*

*“Öğretmen konuşma süresi öğrencilerin isteksiz olmaları nedeniyle uzundu. Bu uzunluk öğretmenin olabildiğince İngilizce cevaplar almak istemesine bağlı.” (A)*

*“Öğretmen konuşma süresi okutmanın öğrencilerin cevaplarını tekrarlaması nedeniyle uzundu. Öğrenciler birbirlerinin söylediklerini anlamış olmalarına rağmen her cevaptan sonra tekrar yapıldı.” (A)*

### 3.4.1.7. İngilizce Konuşmanın Sağlanmasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Program süresince öğrencilerin İngilizce kullanımını arttırmak amacıyla yararlanılabilecek çeşitli yöntem ve teknikler ile bunların hangi durumlarda en olumlu sonuçları verebilecekleri üzerinde durulmuştur. Bu bakımdan gözlemler sırasında bu yöntem ve tekniklerin okutmanlar tarafından uygulamada ne ölçüde kullanıldığı da değerlendirilmiştir.

#### 3.4.1.7.1. İkili Çalışmalar

Gözlemler sırasında okutmanların İngilizce konuşma becerisinin kullanımını arttırmak amacıyla en çok ikili çalışmalara yer verdikleri görülmüştür. Gözlemler sonunda yapılan görüşmelerde okutmanların bu çalışmaya ikili çalışmalarda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

*“Öğretmen, öğrencilerin ikili çalışmalarında da İngilizce konuşmalarını teşvik etmiştir. Bu çalışmalar sırasında onlara rehberlik etmiştir.” (E)*

*“İkili ve grup çalışmalarında öğrencileri İngilizce konuşmaya teşvik ediyor. Kitaptaki alıştırmaları değiştirerek öğrencilerin grup çalışmasıyla bunları değerlendirmesini istiyor.” (E)*

*“Dersin başında okutmanın sorularına çekinerek cevap veren öğrenciler ikili çalışmada birbirleriyle çekinmeden İngilizce konuşarak iletişim kurdular. Birbirlerinin hatalarını düzelttiler. Bir öğrenci arkadaşı yaptığı hatayı anlamadığı için İngilizce olarak ona kısa süre gramer anlattı.” (A)*

### 3.4.1.8. Öğrencilerin İngilizce Konuşmaya Yönelik Tutumları

Konuşma becerisinin öğretiminde öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik tutumlarının önemli bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurularak ve ihtiyaç belirleme basamağında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular dikkate alınarak gözlemlenen derslerde öğrencilerin tutumları da kısaca değerlendirilmiştir.

#### 3.4.1.8.1. İsteklilik

Araştırmacı ve eğitici gerçekleştirdikleri gözlemler sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşmaya istekli olduklarını gözlemlemişlerdir. Bunun nedeni dönem sonunda

öğrencilerin daha fazla bilgiye sahip olmaları ve hata yapsalar bile daha uzun cümleler kurmayı sevmeleri olabilir.

*“Çok istekliler ve öğretmenin yönlendirmesiyle İngilizce kullanmak istiyorlar.” (E)*

*“İlgili olduklarını ve İngilizce kullanmaya çalıştıklarını gördüm.” (E)*

*“Öğrenciler hiçbir şekilde İngilizce dışında bir dil konuşma eğiliminde değiller. Dersle ilgili olmayan konularda bile İngilizce kullanmaya özen gösteriyorlar.” (E)*

*“Öğrenciler söz almak için son derece isteklilerdi. Yanlış cevap vermekten korkmadan ve çeşitli hatalar yaparak cevap verdiler.” (A)*

Gözlem verilerinden elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programına katılan okutmanların çoğunluğunun programın kazandırdığı bilgi ve becerileri uygulamaya transfer edebildikleri görülmektedir.

#### **3.4.2. Okutmanların Başarı Testi ve Gözlem Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi**

Programa katılan her bir okutman için, öntest-sontest ve gözlem sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kısaca şu özetleme yapılabilir:

**Okutman 1:** Okutmanın öntest-sontest puanları (18-21) değerlendirildiğinde sontestte puanını 3 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede uygulama açısından özellikle öğrencilerle İngilizce iletişim kurma konusunda bilgilendiğini ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür. Araştırmacı ve eğiticinin yorumları dikkate alındığında okutmanın ikili çalışmalar ve grup çalışmaları konusunda rehberliğe ihtiyaç duyabileceği sonucuna varılmıştır.

**Okutman 2:** Okutmanın öntest-sontest puanları (22-28) değerlendirildiğinde sontestte puanını 6 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının konuşma becerisinin değerlendirilmesi konusunda olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür.

**Okutman 3:** Okutmanın öntest-sontest puanları (19-23) değerlendirildiğinde sontestte puanını 7 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyal ve etkinlik hazırlama olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür. İsteği üzerine araştırmacı kendisine bu konuda sayıca daha fazla materyal ve kaynak temin etmiştir.

**Okutman 4:** Okutmanın öntest-sontest puanları (30-35) değerlendirildiğinde sontestte puanını 5 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının konuşma becerisini değerlendirme olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür. Henry başarı testi puanları ve gözlem bulguları itibariyle programın sağladığı bilgi ve becerileri en etkili düzeyde kullanan katılımcılardan biri olmuştur.

**Okutman 5:** Okutmanın öntest-sontest puanları (26-32) değerlendirildiğinde sontestte puanını 6 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının konuşma becerisini değerlendirme olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür. Okutmanın ders gözlemleri sırasında öğretmen konuşma süresinin uzun olması nedeniyle gerekli rehberliği alması sağlanmıştır.

**Okutman 6:** Okutmanın öntest-sontest puanları (24-25) değerlendirildiğinde sontestte puanını 1 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının öğretmen konuşma süresi olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür.

**Okutman 7:** Okutmanın öntest-sontest puanları (11-19) değerlendirildiğinde sontestte puanını 8 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının Ortak Başvuru Metni ve ders planı hazırlama olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür.



**Okutman 8:** Okutmanın öntest-sontest puanları (20-22) değerlendirildiğinde sontestte puanını 2 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının konuşma becerisini değerlendirme olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür. Okutmanın ders gözlemleri sırasında öğretmen konuşma süresinin uzun olması ve etkili dönüt verme konusunda gerekli rehberliği alması sağlanmıştır.

**Okutman 9:** Okutmanın öntest-sontest puanları (23-27) değerlendirildiğinde sontestte puanını 4 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının grup etkinlikleri (ikili çalışmalar ve grup çalışmaları) olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür.

**Okutman 10:** Okutmanın öntest-sontest puanları (31-33) değerlendirildiğinde sontestte puanını 2 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının konuşma becerisini değerlendirme olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür. Okutman, etkinliklere katılımı ile programa önemli katkı sağlamıştır.

**Okutman 11:** Okutmanın öntest-sontest puanları (20-22) değerlendirildiğinde sontestte puanını 2 puan arttırdığı görülmektedir. Programın tamamlanmasının ardından yapılan görüşmede programın kendisine sağladığı en önemli katkının konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyal ve etkinlik hazırlama ile etkili dönüt verme olduğunu ifade eden okutmanın derslerinde bu konuyu dikkate aldığı ve uygulamalarına transfer ettiği görülmüştür.

Elde edilen bulgular ve katılımcıların değerlendirilmesi sonucunda “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programı uygulamasının katılımcıların test puanları ve sınıf içi uygulamaları bakımından etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okutmanların konuşma becerisinin öğretimine yönelik ihtiyaçlarının doğru yöntemler ve analizler kullanılarak belirlendiği, programın, hedef, içerik, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin belirlenen ihtiyaçları karşılamaya hizmet ettiği söylenebilir.

## BÖLÜM IV

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında uygulanan programın geliştirilmesi ile benzer konu alanlarında yapılacak çalışmalara rehberlik edebilecek öneriler yer almaktadır.

#### 4.1. Sonuçlar

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda hazırlanıp uygulanan konuşma becerisi öğretimine yönelik hizmet içi eğitim programının okutmanların öğrenme düzeylerine ve sınıf içi uygulamalarına katkısının araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

##### 4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İhtiyaç Analizi Anketi ile Elde Edilen Sonuçlar:

Okutmanların

- Öğrencilerin gerçekleştirmeleri beklenen yeterlikler hakkında bilgilendirilmesi konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Materyal ve etkinlik konularının çoğunlukla kendilerinin belirlediği ve bu nedenle gerçekleştirilecek bu gibi çalışmalarda öğrencilerin ilgilerine nasıl başvurulabileceği konusunda bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.
- Konuşma becerisi etkinliklerini bir ders planı çerçevesinde yürütmediği sonucuna ulaşılmış ve kendilerine konuşma becerisi etkinliklerinin planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından rehberlik edilmesi ihtiyacı doğmuştur.
- Okutmanların çoğu konuşma becerisi etkinliklerinde kullanılacak yararlı yapıları öğrencilerine aktarırken bu etkinlikler sırasında üstlendikleri rol konusunda genellikle etkinliğin içinde yer aldıkları ya da karasız oldukları yönünde görüş

bildirmişlerdir. Bu nedenle, okutmanlara hangi etkinlikler içinde ne kadar yer almaları gerektiği konusunda rehberlik etme gereği ortaya çıkmıştır.

- Etkinliklerde öğrencilerin nasıl gruplanacağı konusunda ifade edilen görüşler öğrencilerin yer alacakları gruba çoğunlukla kendilerinin karar verdiği ve okutmanların bu konuda dikkate değer ölçüde kararsız oldukları görülmektedir. Bu durumda fiziki koşulların da etkili olabileceği ancak öğrencilerin sürekli aynı çalışma gruplarında bulunmalarının da sakıncaları dikkate alınarak okutmanların etkinliklerde öğrencilerini nasıl gruplayabilecekleri hakkında daha fazla bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerinin sözlü sunumlar dışında da bireysel çalışmalarını sunmaları konusunda okutmanların öğrencilerini bu konuda nasıl teşvik edeceği konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.
- Öğrencilerin konuşma sırasında yaptıkları hataların ne zaman ve ne şekilde düzeltilmesi başka bir deyişle öğrencilere bu konuda nasıl dönüt verecekleri konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminin takibi açısından okutmanların gözlemlerini daha sistemli biçimde gerçekleştirebilmeleri için nasıl çalışmalar yapabilecekleri konusunda
- Ancak, verilen dönütler doğrultusunda öğrencilerin öz değerlendirmelerini ve akran değerlendirmesi yapmalarının sağlanmasında okutmanların kararsız olduklarını ve olumsuz görüş bildirdiklerini göz önünde bulundurarak bu konu hakkında rehberlik ve uygulama örneklerine ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.
- Değerlendirme açısından programda yer alan çıktıların gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesi konusunda da okutmanların rehberliğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Yöneticiler ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar:

- Yöneticiler, konuşma becerisinin öğretiminde yaşanan temel sıkıntılardan ilkinin derslerde ve ders dışında anadil / Türkçe kullanımı olduğu düşünülmektedir. Okutmanların ihtiyaç analizi anketine verdikleri cevaplar da bu görüşü desteklemektedir.
- Yöneticiler, öğrencilerin arkadaşları önünde konuşmaktan ve konuşurken hata yapmaktan çekindiklerini de ifade etmişlerdir. Okutmanlar ile yapılan görüşmeler ve ihtiyaç analizi anketinde “kendilerine verilen görevler dışında öğrencilere sunum yaptırılması” maddesine verilen yanıtlar da bu düşünceyle aynı doğrultudadır. Bu bağlamda öğrencilerin bu korkuyu yenmelerine yardımcı olabilecek çeşitli ve yöntem ve teknikler konusunda okutmanlara rehberlik edilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.
- Yöneticiler, doğal ortam sağlama gücünün konuşma becerisinin öğretiminde önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Okutmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda bunun ortak bir görüş olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sorunun tamamen ortadan kaldırılabilmesi mümkün olmadığında en aza indirilebilmesi için öğrenme ortamının var olan koşullar içerisinde düzenlemesi konusunda bir düzenlemeye ve bilgilendirmeye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.
- Konuşma becerisinin öğretiminde okutmanların sahip olması gereken nitelikler bakımından temel olarak iki noktada birleşmişlerdir. Bunlardan ilki okutmanların telaffuz becerisi açısından donanımlı olmalarıdır. Okutmanlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda da alınan benzer cevaplar bu düşünceyi desteklemektedir. İhtiyaç belirleme anketinde öğrencileri ile kitapta yer alan telaffuz alıştırmalarına zaman ayırdıklarını ifade eden okutmanların yanıtları da bu görüşü desteklemektedir.
- Yöneticiler, konuşma becerisinin öğretiminde sınıf yönetiminin de önemini vurgulamışlardır. Öğretmen ve öğrenci arasında iyi ilişkilerin kurulmasının öğrencilerin korkmadan ve çekinmeden konuşma etkinlikleri içinde yer almasını sağlayacağı düşüncesindedirler.
- “Konuşma Becerisinin Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı”nın hazırlanıp uygulanmasının kuruma ve mesleki gelişime sağlayacağı pek çok yarar olduğunu belirten yöneticiler, böyle bir programın 2012-2013 akademik yılında uygulanmaya

başlanan İngilizce Öğretim Programı'nın işlerliğine katkı sağlayacağı ve konuşma becerisini ön plana çıkaracağını ifade etmişlerdir.

- Yöneticiler programın düzenlemesi konusunda hem teorik hem de uygulamaya yönelik konuların yer alması gerekliliğinde birleşmişlerdir. Konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan zorlukların bu şekilde aşılabileceği ve okutmanların sahip olması gereken donanımların arttırılabileceği düşünceleri bu konuda temel oluşturmuştur.
- Okutmanlar, konuşma becerisinin öğretiminde hedefler açısından karşılaşılan zorluklar konusunda hedeflerin tam olarak bilinmemesini işaret etmişlerdir. Bu durum, bazı yöneticilerin görüşleri ile aynı doğrultuda olmakla birlikte ihtiyaç analizi anketinden elde edilen sonuçlar ile çelişmektedir.
- Okutmanlar, İngilizce Öğretim Programı'nın içeriğini yoğun bulduklarını ve bu durumun konuşma becerisi etkinliklerine zaman ayırmada sıkıntılar yarattığını ifade etmişlerdir.
- Konuşma becerisinin öğretimi için verilen materyallerin yeterli olmadığı görülmüştür. Bu materyallerin uygulanmasında zaman ayırma sorunu yaşandığı ortak görüş olmuştur. İhtiyaç analizi anketine verilen cevaplar da dikkate alındığında materyal ve etkinlik seçimi hazırlama konusunda rehberliğe ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.
- Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde belirli ölçütlerin var olduğu fakat bunun standart düzeyde uygulanmadığı sonucuna varılmıştır. Yöneticiler ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ve ihtiyaç analizi anketinde yer alan ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik maddelerde alınan yanıtlar, konuşma becerisinin öğretiminde ölçme-değerlendirme uygulamaları konusunda rehberlik ihtiyacı bulunduğunu göstermiştir.
- Telaffuz becerisinin konuşma becerisinin öğretiminde okutmanın sahip olması gerekli bir nitelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar da bu görüşle paraleldir.

- Konuşma becerisinin öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılmasının okutmanlar açısından önemli bir mesleki donanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İhtiyaç analizi anketinde bu yönde olumlu görüş elde edilen cevaplar bu görüşü desteklemektedir.
- Hedefler konusunda bilgilendirmenin okutmanlara öğrencilerine dönüt verme konusunda da yardımcı olacağı sonucuna varılmıştır.
- Konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir hizmet içi eğitim programının hazırlanıp uygulanması gereği ortaya çıkmıştır.
- Program hedeflerinin uygulanan İngilizce Öğretim Programı'nın hedefleri ile paralel ve bu konuda bilgilendirici olması gereği doğmuştur.
- Program içeriğinde işbirlikli çalışmalara yer verilmesi böylece meslektaşların kendi uygulama deneyimlerini paylaşabilme fırsatı bulmak istedikleri görülmüştür.
- Program içeriğinde konuşma becerisinin öğretiminde kullanılacak güncel yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.
- Program içeriğinde Ortak Başvuru Metni konusunda rehberliğe yer verilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Bu görüş ihtiyaç analizi anketinde Ortak Başvuru Metni'nin bilinip uygulamada yararlanması yönünde olumlu görüş bildiren okutmanların yanıtları ile çelişmektedir.
- Programda kullanılan materyallerin okutmanların kendi uygulamalarına örnek oluşturabilecek şekilde pratik ve çeşitli hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Program değerlendirme sürecinde gözlemler yapılarak edinilen bilgilerin uygulamaya ne ölçüde transfer edildiğinin saptanması gerektiği görülmüştür. Bu uygulama ihtiyaç analizi anketinde meslektaşlarının derslerinde gözlem yapmadıklarını ifade eden okutmanlar için örnek bir uygulama olacağı düşünülmüştür.

#### 4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Konuşma becerisi öğretimi hizmet içi eğitim programının uygulandığı gruptaki okutmanların ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Programın okutmanları farklı kurlardaki öğrencilerinin yeterlikleri konusunda bilgilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, hedefler konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade eden okutmanların bu ihtiyacının karşılandığını göstermiştir.
- Öğretme-öğrenme süreci açısından öğretmen ve öğrenci konuşma süreleri konusunda ihtiyaç duyulan rehberliğin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Materyal/etkinlik hazırlama ve seçme konusunda program uygulamaları ile örnek oluşturulduğu, hem teorik hem de uygulamaya yönelik materyallerin yararlı bulunduğu görülmüştür.
- Konuşma becerisini ölçme-değerlendirme açısından hedefler konusundaki rehberlik ve örnek uygulamalar yoluyla, okutmanların kendi ölçütlerini oluşturmalarının yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum uygulamanın hem görüşmelerde hem de anket sonuçlarında ortaya çıkan ihtiyacı karşılamaya yönelik hazırlandığını ortaya koymuştur.
- Program öğretme-öğrenme süreci bakımından faydalı ve bilgilendirici bulunurken, uygulama örneklerinin sayısının artırılması gereği ortaya çıkmıştır.
- Uygulamada işe koşulan işbirlikli çalışmaların olumlu sonuçlar verdiği ve faydalı olduğu görülmüştür. Görüşmeler ve ihtiyaç analizi anketinde bu konuya ilişkin ortaya çıkan ihtiyaçları karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Program içeriğinin bütün boyutlarıyla katılımcıların ilgisini çektiği sonuca ulaşılmıştır.

- Programda en çok ilgi çeken etkinliklerin hazırlık öğrencileri ile gerçekleştirilen uygulamalar olduğu sonucuna varılmıştır.
- Programda yer alması gerekli olmayan konu başlığı bulunmamaktadır. Bu nedenle, okutmanların konuşma becerisinin öğretimi konusunda ihtiyaçlarına büyük ölçüde cevap verildiği düşünülmektedir.
- Program sırasında uygulanan etkinliklerin etkililiği konusunda olumlu sonuçlar elde edilmiş ve bu nedenle etkinlik sayısının daha da arttırılması isteği ortaya çıkmıştır.
- Programın etkililiğinin belirlenmesi konusunda uygulanan başarı testinin kapsam ve içerik bakımından yeterli biçimde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Program süresinin arttırılması öngörülen uygulama ve etkinlik sayısına bağlı olarak uzatılması sonucu ortaya çıkmıştır.
- Program sırasında gerçekleştirilen işbirlikli çalışmaların okutmanlar arasında olumlu bir etkileşim sağladığı görülmüştür.
- Programın içerik ve uygulama süresinde yapılacak bazı değişikliklerle devamlılığının sağlanması isteği ortaya çıkmıştır.

#### **4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

- Dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya çekme konusunda elde edilen sayı ve oranlar dikkate alınarak program içeriğinde bu konuya daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür.
- Okutmanların çoğunluğunun konuşma becerisinin öğretimine yönelik derslerde derse öğrencilerini güdüleyerek başladıkları görülmüştür. Bu bakımdan, program uygulamasının okutmanlara konu hakkında gerekli bilgiyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde okutmanların yarıdan fazlasının dersin başında uygulamanın hedeflerini öğrencilere açıkladığı gözlemlenirken; eğiticinin yaptığı gözlemlerde bu sayının dikkate değer oranda azaldığı görülmüştür. Bu



durumun araştırmacının yaptığı gözlemlerin program uygulamasından kısa süre sonra gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı ve okutmanların bu beceriyi uygulamaya transfer edemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, program içeriğinde konuya yapılan vurgunun ve örnek etkinlik sayısının arttırılması gerektiği düşünölmüştür.

- Okutmanların genel olarak, konuşma becerisinin öğretimine yönelik derslerinde konuyu anlamlı ve sıralı biçimde aktardıkları görölmüştür. Bu bağlamda, programın okutmanların bilgi aktarımında izlemesi gereken yol bakımından mesleki uygulamalarına olumlu katkı sağladığı düşünölmüştür.
- Okutmanların tamamına yakınının konuşma becerisinin öğretimine yönelik derslerinde konuyu uygun bir anlatımla aktardıkları, diğer bir deyişle öğrencilerinin seviyesine uygun bir dil kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan program süresince öğrencilerin kurlarına göre gerçekleştirebilecekleri yeterlikler konusuna yapılan vurgunun okutmanların uygulamalarında olumlu sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Bu durum, program sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularla desteklenmektedir.
- Okutmanların çoğunluğunun dersi öğrencilerinin takibine uygun bir hızda yürüttüğu görölmüş bu durumun bir önceki maddeyle ilişkili olarak öğrencilerin seviyesine uygun bir anlatım kullanmalarından kaynaklandığı düşünölmüştür. Bu bakımdan, programın konu hakkında okutmanlara olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Konuşma becerisinin öğretimine yönelik dersleri bir plan çerçevesinde yürütmek konusunda okutmanların çoğunluğunun program süresince paylaşılan örnekleri ve uygulaması gerçekleştirilen plan hazırlama etkinliğini dikkate aldıkları ve bunu uygulamalarına transfer ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Konuşma becerisinin öğretimine yönelik derslerde okutmanların açık ve anlaşılır yönergeler kullandıkları görölmüştür. Program kapsamında araştırmacının uygulamalarında örnek oluşturmaya çalıştığı bu beceriyi okutmanların uygulamalarına transfer edebildiği araştırmacı ve eğiticinin ortak görüşü olarak gözlem bulgularında belirtilmiştir.

- Okutmanların çoğunluğunun konuşma becerisinin öğretimine yönelik derslerde ikili çalışmalara ve grup çalışmalarına yer verdikleri, bu etkinlikleri gerçekleştirirken örnek uygulamalara benzer çalışmalar yaptıkları ve bu bilgiyi mesleki uygulamalarına transfer edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalar sırasında derslerde sorun yaşadıkları gözlenen ya da uygulamaya yer vermeyen okutmanların konu hakkında gerekli rehberliği almaları sağlanmış, programın tekrarlanması durumunda bu sorunların da konu dahilinde ele alınmasının yararlı olabileceği düşünülmüştür.
- Tüm öğrencilerin derse katılımı bakımından elde edilen veriler, okutmanların bu konuda edindikleri bilgiyi uygulamaya transfer edemediklerini göstermiştir. Bu nedenle, programda konuya yönelik uygulamaya örneklerinin artırılmasının yararlı olabileceği düşünülmüştür. Ancak, araştırmacı ve eğiticinin yaptığı değerlendirmede edilen sayının öğrenci katılımının gözlemcinin varlığından kaynaklanabileceği de dikkate alınmıştır.
- Okutmanların genel olarak derslerinde konuşma becerisinin öğretiminde teknolojidten yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Program süresince paylaşılan power point sunum ve videoların da yine okutmanlar tarafından kullanıldığı gözlemlenmiştir.
- Okutmanların çoğunluğunun derslerinde öğrencileriyle yalnızca İngilizce iletişim kurdukları görülmüştür. İhtiyaç belirleme çalışmaları sonuçlarına göre okutmanların bu konuda ihtiyaç duyduğu rehberlik açısından programın okutmanların mesleki uygulamalarına katkıda bulunduğu ve bu ihtiyacı karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Açık, anlaşılır, öğrencilerin seviyesine uygun bir dilin kullanımına bağlı olarak okutmanlar ve öğrenciler arasında etkili bir iletişimin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, program süresince öğrenciler ile gerçekleştirilen uygulamaların olumlu sonuçlar doğurduğu ve okutmanların edindikleri bu bilgiyi uygulamalarına transfer edebildikleri gözlenmiştir.
- Program süresince konuşma becerisinin öğretiminde etkili dönüt verme konusunda verilen bilginin ve örnek uygulamaların okutmanlar tarafından mesleki çalışmalarına transfer edilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Program sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu durumu desteklemektedir.

- Ders süresini verimli kullanmak konusunda okutmanların çoğunluğunun edindiği bilgiyi uygulamalarına transfer edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisinin öğretime yönelik bir derste sürenin verimli kullanımına yönelik oluşturulan örneğin okutmanların uygulamalarına katkı sağladığı görülmüştür.
- Konuşma becerisinin öğretime yönelik derslerde okutmanların çoğunluğunun ders sonunda konuyu özetledikleri görülmüştür. Program süresince yapılan örnek uygulama ve bunun etkilerini dikkate alan okutmanların bu bilgiyi kendi uygulamalarına transfer edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Okutmanların ders sonunda öz değerlendirmeye ve akran değerlendirmesine çoğunlukla yer vermedikleri görülmüştür. Bu nedenle, program sırasında verilen bilgi ve yapılan örnek uygulamanın yeterli olmadığı düşünülmüş ve programa bu bakımdan eklemeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Okutmanların çoğunluğunun dersin sonunda öğrencilerine ödev verdikleri ve öğrendikleri bilgiyi tekrarlamaları ve geliştirmeleri konusunda etkili oldukları sonucuna varılmıştır.
- Sınıf ortamı açısından kalabalık sınıfların konuşma becerisinin öğretiminde öğrencilerin derse katılımını ve etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, olanaklar dahilinde sınıf mevcutlarının azaltılmasının sağlayacağı katkıların raporlaştırılarak yöneticilere iletilmesi düşünülmüştür.
- Konuşma becerisinin öğretime yönelik derslerin görsel materyallerle zenginleştirilen sınıflarda daha etkili işlendiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Konuşma becerisinin öğretiminde öğretmen-öğrenci etkileşimi bakımından okutmanın uygulamayı severek ve isteyerek yapmasının konuşma becerisinin kazanımı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.
- Konuşma becerisinin öğretiminde okutmanların öğretmen konuşma süresi konusunda sorunlar yaşadığı ve konuşma sürelerinin uzun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, program süresince verilen bilginin uygulamaya tam olarak

transfer edilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Programa konuyla ilgili olarak daha fazla uygulama örneği eklenmesi düşünülmüştür.

- Konuşma becerisinin öğretiminde okutmanların en çok ikili çalışmalara yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle grup çalışmalarından etkili sonuç alamamalarından kaynaklandığı düşünülmüştür.
- Öğrencilerin her kurda sözlü olarak kendilerini ifade etme konusunda istekli oldukları görülmüştür.

## **4.2.Öneriler**

### **4.2.1. Uygulamanın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler**

“Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulamasında;

- Etkinlik sayısının arttırılmasının,
- Uygulama örneklerinin arttırılmasının
- Program süresinin uzatılmasının
- Program içeriğinin gelişen ve değişen yöntem ve teknikler bakımından güncellenmesinin
- Programın diğer beceriler (okuma, dinleme, yazma) için de oluşturulacak hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmesinin
- Katılımcıların programa katılmak için yeterli düzeyde güdülenleri ve teşvik edilmelerinin
- Uygulama sonunda uygulamanın mesleki performansa etkisinin değerlendirilmesi bakımından programa katılan ve katılmayan okutmanların öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik sözlü sınav puanlarının karşılaştırılmasının

uygulamanın işlerliğine olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir.

### **4.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu alanda gerçekleştirilecek araştırmalarda, konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir programın okuma, yazma ve dinleme becerilerinin öğretimine yönelik;

#### **1. Hedefler**

2. İçerik

3. Materyal/ etkinlik

4. lme-değerlendirme

boyutlarıyla etkili birer hizmet içi eğitim programıyla desteklenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Avrupa Komisyonu. (05, 08 2007). <httpwww.ease.orgarticles> adresinden alınmıştır
- Baykan, S., Güngen, Y. ve Ünal, S. (1987). Mesleki Eğitimde Hizmet İçi Eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 233-240.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrak, İ. (2004). *Zamanın Başlangıcından Zamanımıza Öğretmenin Gücü*. İstanbul: Hayat.
- Bilen, M. (Dü.). (2010). *Eğitimde İlke ve Yöntemler*. Ankara: Betik Kitap.
- Borich, G. D. (2007). *Effective Teaching Methods: Research Based Practice*. Ohio: Pearson.
- Bowers, R. (Dü.). (1987). *Language Teacher Education: An Integrated Programme for EFL Teacher Training*. London: Modern Day Publications.
- Brown, H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. NY: Pearson Education.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calderhead, J. ve Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Campbell, P. ve Burnaby, B. (Dü). (2001). *Participatory Practices in Adult Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Carter, R. ve Nunan, D. (Dü). (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çelebi, M. D. (2006/2). Türkiye'de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 285-307.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duke, D. L. (1990). *Teaching: An Introduction*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory*. NY: Eye On Education.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.

- Esin, T. (2012). *Speaking as a Skill in Second Language Teaching*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Foley, G. (Dü.). (2000). *Understanding Adult Education and Training*. St Leonards: Allen & Unwin.
- Glasgow, N. A. ve Hicks, C. D. (2003). *What Successful Teachers Do*. California: Corwin Press, Inc.
- Gültekin, İ. (2007). *The Analysis of the Perceptions of English Language Instructors at TOBB University of Economics and Tecnologie Regarding Inset Content*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henderson, J. G. ve Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative Curriculum Leadership*. New Jersey: Pearson Education.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum Planning*. Long Grove: Waveland Press.
- İshakoğlu, T. (2007). Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Görev Yapmakta Olan Yabancı Dil Okutmanlarının Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi. Konya: Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education And The State*. London: Routledge.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Karayazgan, B. (2010). Yabancı Diller Hazırlık Sınıflarında İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi İçin Yürütülen Uygulamaların Değerlendirilmesi. İzmir: Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.
- Kelly, A. (1999). *The Curriculum: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.
- Kim, J.-s. (2008). *An Examination of EFL Proffessional Development in Korea: Strategies for Teacher Learning*. Madison: Phd Thesis. University of Wisconsin.
- Klein, S. B. (1991). *Learning: Principles and Applications*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Koç, G. (2007). Yaşam Boyu Öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 209-222). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- McCarthy, M. (2008). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mirici, İ. H. (t.y.). 06 22, 2013 tarihinde adp.meb.gov.tr/nedir.php adresinden alındı.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2.
- Murphy, P. (Dü.). (1999). *Learners, Learning and Assessment*. London: Paul Chapman Publishing.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion As ActionResearch*. Berkshire: Open University Press.
- Okçabol, R. (1994). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. İstanbul: DER Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, İ. (1992). Hizmet İçi Eğitim - Verimlilik İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 151-162.
- Perrott, E. (1982). *Effective Teaching: A Practical Guide to Improving Your Teaching*. London: Longman.
- Piedrahita, A. M. (2011). *Teacher Learning Within a Learning Community: A Case Study on EFL Teachers in Colombia*. Madison: Phd Thesis. University of Wisconsin.
- Program Geliştirme Birimi, A. Ü. (2012). *Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Öğretim Programı*. Ankara.
- Ratner, J. (Dü.). (2010). *Günümüzde Eğitim John Dewey*. Ankara: Pegem Akademi.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory To Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Berkshire: Open University Press.
- Taymaz, A. (1981). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Pegem.
- Thornbury, S. (2005). *How To Teach Speaking*. Longman.



- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: RoutledgeFalmer.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago.
- Ünal, E. (2010). *An Evaluation of in-service Teacher Training Programs in English Language Teaching*. Adana: Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2007). *Curriculum Development: A Guide to Practice*. New Jersey: Pearson.
- Yayla, D. (2009). *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeytin, Ö. (2006). *The Effective Techniques in Teaching Speaking*. İzmir: Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

**EKLER**

### EK 1 - Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı

#### PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMA PLANI (2011-2012 AKADEMİK YILINI KAPSAYAN ÇALIŞMALAR)

Aylar	Ekim				Kasım				Aralık				Ocak				Şubat				Mart				Nisan				Mayıs				Haziran			
Haftalar	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
İşlem Basamakları																																				
Planlama	X	X	X																																	
İhtiyaç analizi görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması, verilerin analizi					X	X	X	X																												
İhtiyaç analizi anket formunun geliştirilmesi, pilot uygulamanın yapılması, elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve nihai formun hazırlanması					X	X	X	X	X	X	X																									
İhtiyaç analizi anketi esas uygulaması, verilerin analizi													X	X	X																					
İhtiyaç analizi anketi ve görüşmelerden elde edilen verilerin birlikte değerlendirilmesi															X	X																				
Programın genel ve özel hedeflerinin belirlenmesi																	X	X	X																	
Program İçeriğinin Oluşturulması																					X	X	X	X	X	X										
Başarı Testinin Geliştirilmesi, pilot uygulamasının yapılması, elde edilen verilerin analizi ve nihai testin oluşturulması																									X	X	X	X	X	X	X					



## EK 2 – Konuşma Becerisi Öğretimi İhtiyaç Belirleme Anket Formu

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. İngilizce konuşma becerisinin kazandırılmasına ilişkin bir hizmet içi eğitim programı çalışması yürütmekteyim. Uygulanacak olan programın hedefleri ve içeriğini belirlemek amacıyla hazırlanan bu ihtiyaç belirleme anketine verdiğiniz samimi cevaplarla katılımınız ve sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Edibe Karagedik

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Haftalık programda yer alan öğrenme çıktıları (learning outcomes) okurum.					
2. Herhangi bir konuşma etkinliğini sınıfta uygulamadan önce hedeflerinin öğrencilerimin seviyesine (A1, A2, B1) uygunluğunu incelemem.					
3. Her ünitenin konuşma becerisi etkinliğini gerçekleştirmeden önce, etkinliğin amacını öğrencilerime açıklarım.					
4. Konuşma becerisi için kullanacağım etkinlikleri CEFR (OBM/Ortak Başvuru Metni)'da yer alan konuşma becerisine yönelik hedeflere uygun olarak hazırlarım.					
5. Derste, öğrenme sürecini destekleyen dikkat çekici etkinlikler hazırlarım.					
6. Konuşma etkinliklerini öğrencilerimin öğrenme yollarını dikkate alarak gerektiğinde yeniden düzenlerim.					
7. Her ünitenin konuşma becerisi etkinliğini gerçekleştirmeden önce, öğrencilerime bu konuda yararlı olabilecek yapıları açıklarım.					
8. Kendi hazırladığım konuşma etkinliklerinin konularını öğrencilerimin belirlemesini sağlarım.					
9. Bir konuşma etkinliğinde, öğrencilerimin hangi grupta yer alacağını kendim belirlemem.					
10. Konuşma etkinliklerini planlarken öğrenci ve öğretmen konuşma sürelerini dikkate alırım.					
11. Her bir konuşma etkinliği için ders planı hazırlamam.					
12. Tüm konuşma etkinliklerinde yalnızca gözlemci olarak yer alırım.					
13. Konuşma etkinliklerinde ikili çalışmalara yer vermem.					
14. Dinleme etkinliklerini konuşma becerisini geliştirmek için kullanırım.					
15. Konuşma etkinliklerini belirli ölçütlere (süre, dikkat çekicilik vb.) göre seçerim.					
16. Her konuşma etkinliğinin sonunda farklı durumlar oluşturarak öğrencilerime öğrendikleri yapıları tekrarlatırım.					
17. Tüm öğrencilerimin, konuşma etkinliklerine katılımını sağlarım.					
18. Sınıf içinde, konuşma becerisine yönelik karşılaşılan sorunları aşmak için farklı yöntemler kullanırım.					
19. Öğrencilerimi yeni öğrendikleri kelime ya da yapıları konuşmalarında kullanmaya teşvik ederim.					

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
20. Öğrencilerimin konuşma becerilerini geliştirmek için teknolojik araç gereçler kullanırım.					
21. Öğrencilerimin tamamının bireysel sunumlarını yapmasını sağlarım. (oral presentation)					
22. Öğrencilerime kendilerine verilen konular (oral presentation) dışında bireysel sunumlar yaptırırım.					
23. Ders kitabında yer alan telaffuza yönelik (vurgu, tonlama vb. konulara yönelik) alıştırmalara zaman ayırmam.					
24. Öğrencilerimle, derslerde asla Türkçe konuşmam.					
25. Öğrencilerimin ders dışında da benimle yalnızca İngilizce kullanarak iletişim kurmasını sağlarım.					
26. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan farklı yöntem ve teknikleri takip etmek için meslektaşlarımdan derslerine katılıp gözlem yaparım.					
27. Konuşma becerisini konu alan seminerlere katılırım.					
28. Öğrencilerimin konuşmalarında yaptıkları tüm hataları (gramer, telaffuz vb.) düzeltmem.					
29. Öğrencilerime konuşma etkinliklerine katılımlarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirildiğini açıklamam.					
30. Öğrencilerimin konuşma becerilerini geliştirme sürecini takip etmek amacıyla her bir öğrencim için ayrı bir gözlem formu tutarım.					
31. Öğrencilerime, konuşma becerileri konusunda düzenli araştırmalarla dönüt veririm.					
32. Verdiğim dönütler sonrasında öğrencilerimin konuşma becerileri açısından öz değerlendirmelerini yapmalarını sağlarım.					
33. Konuşma etkinliklerinin sonunda öğrencilerimin birbirlerini değerlendirmesine yer vermem.					
34. Haftalık programda yer alan öğrenme çıktılarının (learning outcomes) öğrencilerim tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendiririm.					

### **EK 3 - “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programı İhtiyaç Analizi Yönetici Görüşme Soruları**

1. İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında karşılaşılan zorluklar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  
2. İngilizce okutmanlarının konuşma becerisinin kazandırılması için ne gibi donanımlara sahip olmaları gerekmektedir?
  
3. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir programın kuruma sağlayacağı yararlar ve mesleki gelişime katkısı neler olabilir?
  
4. Mesleki gelişime katkıda bulunması açısından konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir programın
  - a. Hedefleri nasıl düzenlenmelidir?
  
  - b. İçeriği nasıl düzenlenmelidir?
  
  - c. Materyalleri nasıl düzenlenmelidir?
  
  - d. Değerlendirmesi nasıl düzenlenmelidir

#### **EK 4 - “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programı İhtiyaç Analizi Okutman Görüşme Soruları**

1. İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında karşılaşılan zorluklar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

- a. Hedefler açısından
- b. İçerik açısından
- c. Materyaller açısından
- d. Ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından

2. İngilizce okutmanlarının konuşma becerisinin kazandırılması için ne gibi donanımlara sahip olmaları gerekmektedir?

- a. Hedefler açısından
- b. İçerik açısından
- c. Materyaller açısından
- d. Ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından

3. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir programın kuruma sağlayacağı yararlar ve mesleki gelişime katkısı neler olabilir?

4. Mesleki gelişime katkıda bulunması açısından konuşma becerisinin öğretimine yönelik bir programın

- a. Hedefleri nasıl düzenlenmelidir?
- b. İçeriği nasıl düzenlenmelidir?
- c. Materyalleri nasıl düzenlenmelidir?
- d. Değerlendirmesi nasıl düzenlenmelidir?



## EK 5 - Konuşma Becerisi Öğretimi Başarı Testi- Örnek Sorular

### HOW TO TEACH SPEAKING SKILLS IN-SERVICE TRAINING PROGRAM ACHIEVEMENT TEST

1. A/ an ..... is the duration of one speaker's contribution to the talk before yielding to, or being interrupted by, another speaker.

- a) topic                      b) turn                      c) syntax                      d) phoneme

2. In English, utterances tend to have a a two-part structure: ..... and.....

- a) script-chunks      b) stress- repeats      c) topic-comment      d) chunks-repeats

3. .... is the chaining together of short-phrases and clause-like chunks which accumulate to form an extended turn.

- a) self-monitoring      b) add-on strategy      c) fluency                      d) subordination

4. Which of the steps below cannot be considered as a part of formulation in speaking?

- a) articulation      b) paralinguistics      c) repair                      d) self-monitoring

5. Which of the followings cannot be considered as one of the production strategies in speaking?

- a) pause fillers      b) repeats                      c) syntax                      d) vagueness

6. Which of the followings cannot be considered as a discourse marker?

- a) that reminds me      b) uh-huh                      c) yes, but                      d) well anyway

7. A/ an..... is a means of signalling to your interlocutor that you are listening, and, not only listening, but interested, shocked etc.

- a) backchannel device      b) discourse markers      c) phonemes                      d) script

**Sources for Q1-7:** Kelly, G. (2000). *How To Teach Pronunciation*. Pearson Longman.

Thornbury, S. (2005). *How To Teach Speaking*. Pearson Longman.

## **EK 6 - “Konuşma Becerisi Öğretimi” Hizmet İçi Eğitim Programı - Program Değerlendirme Görüşme Soruları**

1. Katıldığınız “Konuşma Becerisi Öğretimi” hizmet içi eğitim programını mesleki bilgilendirme açısından nasıl değerlendirirsiniz?
  - a. Konuşma becerisinin farklı kurlarda (A1, A2 ve B1 gibi) yeterliklerini tanımlama açısından?
  - b. Konuşma becerisini öğretme-öğrenme süreci açısından?
  - c. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik materyal ve etkinlik hazırlama/seçme açısından?
  - d. Konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından?
2. Katıldığınız “Konuşma Becerisi Öğretimi” hizmet içi eğitim programının öğretme-öğrenme sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
  - a. Uygulayıcı tarafından kullanılan materyal ve etkinlikler açısından?
  - b. Uygulayıcı tarafından kullanılan yöntem ve teknikler açısından? (soru-cevap vb.)
3. Katıldığınız “Konuşma Becerisi Öğretimi” hizmet içi eğitim programının içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  - a. İlginizi çeken konular nelerdir?
  - b. Programda yer almasını gerekli bulmadığınız konular nelerdir?
  - c. Programa eklenmesini ya da programda daha fazla yer verilmesini istediğiniz konular nelerdir?
4. Katıldığınız “Konuşma Becerisi Öğretimi” hizmet içi eğitim programının ölçme-değerlendirme uygulaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (programın başlangıcında ve sonunda uygulanan test sınavı)
5. Katıldığınız “Konuşma Becerisi Öğretimi” hizmet içi eğitim programının uygulama süresi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (dört hafta)
6. “Konuşma Becerisi Öğretimi” hizmet içi eğitim programı boyunca meslektaşlarınızla oluşan etkileşim ya da paylaşımlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?
7. “Konuşma Becerisi Öğretimi” hizmet içi eğitim programı uygulamasının belirli dönemlerde tekrarlanması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
8. “Konuşma Becerisi Öğretimi” hizmet içi eğitim programı ile ilgili olarak belirtmek istediğiniz diğer görüşleriniz nelerdir?

## **EK 7 - Konuşma Becerisinin Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Klavuzu**

### **KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ HEDEFLERİ**

Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programının sonunda katılımcılar,

1. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik sınıf yönetimi becerilerini geliştirecektir.
2. Konuşma becerisinin öğretiminde kullanılabilir yöntem ve tekniklere yönelik bilgilerini geliştirecektir.
3. Konuşma becerisinin öğretiminde kullanılacak olan materyal ve etkinlikleri seçecek ve hazırlayacaktır.
4. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik farklı yaklaşımlarını tanıyarak mesleki bilgisini genişletecektir.
5. Konuşma becerisinin öğretiminde teknolojiye yararlanacaktır.
6. Konuşma becerisinin öğretildiği dersleri planlayacaktır.
7. Öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimini değerlendirecek ve gerekli dönütleri verecektir.

## Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Ders Planı Örneği

HAFTA:	1
UYGULAMA TARİHİ:	11-15 Şubat 2013
SEMİNER BAŞLIĞI:	KONUŞMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ
SÜRE:	120 DK
KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER:	SÖZLÜ ANLATIM, TARTIŞMA
ARAÇ-GEREÇLER:	PROJEKSİYON CİHAZI, PERDE, PPT SUNUM, ÇOĞALTILMIŞ MATERYALLER
KAZANIMLAR:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan temel kavramları bilir.</li> <li>2. Konuşma becerisinin hangi aşamalardan oluştuğunu bilir.</li> <li>3. Konuşma türlerini bilir.</li> </ol>
UYGULAMA BASAMAKLARI:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sınıf içinde konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunların paylaşılması ve tanımlanması amacı ile katılımcılara verilen 3dk'lık süre içerisinde ikili çalışma yaparak karşılaştıkları sorunları listelemeleri istendi.</li> <li>- Katılımcıların listelerinde yer alan sorunlar, uygulayıcının sunumunda yer alanlarla karşılaştırılarak tartışıldı.</li> <li>- Konuşma becerisinin öğretime yönelik temel kavramlar sunuldu.</li> <li>- Konuşma becerisinin oluştuğu aşamaların neler olabileceği tartışıldı.</li> <li>- Konuşma becerisini oluşturan aşamalar sunuldu.</li> <li>- Katılımcılardan konuşma türlerini listelemeleri ve her bir tür için örnek vermeleri istendi.</li> <li>- Katılımcılar eğitici tarafından gruplanarak verilen cevapların gruplar içinde tartışılması istendi.</li> <li>- Gruplardan bir sözcü seçildi ve görüşler diğer gruplarla paylaşıldı.</li> <li>- Grupların sunumlarından sonra eğitici tarafından konuşma türleri sunuldu.</li> <li>- Eğitici eğitim süresi içinde sunulan konuları özetledi ve konu başlıkları hakkında çoğaltılmış materyaller dağıttı.</li> </ul>
KAYNAKÇA:	Anderson, L. W. (1989). <i>The Effective Teacher: Study Guide and Readings</i> . New York: McGraw-Hill

	<p>Publishing Company.</p> <p>Cooze, A. (2007). <i>100+ Ideas For Teaching English</i>. London: Continuum.</p> <p>Thornbury, S. (2005). <i>How To Teach Speaking</i>. Longman.</p>
--	--

## KONUŞMA BECERİSİ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI - KAYNAKÇA

- Anderson, L. W. (1989). *The Effective Teacher: Study Guide and Readings*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Beerens, D. R. (2000). *Evaluating Teachers for Professional Growth*. California: Corwin Press, Inc.
- Burden, P. R. ve Byrd, D. M. (1999). *Methods for Effective Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Burnett, C. ve Myers, J. (2004). *Teaching English 3-11*. London: Continuum.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: Developing a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Cooze, A. (2007). *100+ Ideas For Teaching English*. London: Continuum.
- Davison, J. ve Moss, J. (Dü.). (2000). *Issues in Teaching English*. London: Routledge.
- Gitomer, D. H. (Dü.). (2007). *Measurement Issues and Assessment for Teaching Quality*. California: SAGE.
- Goodwyn, A. ve Branson, J. (2005). *Teaching English*. London: Routledge.
- Gredler, M. E. (2005). *Learning and Instruction: Theory into Practice*. New Jersey: Pearson.
- Gruber, H., Law, L.-C., Mandl, H. ve Renkl, A. (1999). Situated Learning and Transfer: Implications for Teaching. P. Murphy (Dü.) içinde, *Learners, Learning and Assessment* (s. 214-227). London: Paul Chapman Publishing & The Open University.
- Robinson, M. (2000). What is(n't) this subject called English? J. Davison, & J. Moss (Dü) içinde, *Issues In English Teaching* (s. 90-103). London: Routledge.
- Tchudi, S. N. ve Tchudi, S. J. (1991). *The English/ Language Arts Handbook*. Portsmouth, New Hampshire: Boynton/ Cook Publishers Heinemann.
- Teacher's Guide to the Common European Framework*. Pearson Longman.
- Thornbury, S. (2005). *How To Teach Speaking*. Longman.
- Ur, P. (1999). *A Course In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wragg, E. (2001). *Classroom Teaching Skills*. (E. Wragg, Dü.) London: Routledge.
- Wyse, D. ve Jones, R. (2001). *Teaching English, Language and Literacy*. London: Routledge/ Falmer.

### EK 8 - Konuşma Becerisi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Programı Ders Gözlem Formu

Tarih:			
Okutman:			
Sınıf No:			
Düzyey:			
Ders Saati:			
Öğrenci Sayısı:			
Konu:			
<b>DERS BAŞINDA</b>			
	EVET	KISMEN	HAYIR
Tüm öğrencilerin dikkati gerçekleştirilecek çalışmaya çekilmiştir.			
Derse öğrenciler güdülenerek (gerekli motivasyon sağlanarak) başlanmıştır.			
Uygulamanın (etkinlik, materyal, alıştırma vb.) hedefleri öğrencilere açıklanmıştır.			
Notlar:			
<b>DERS SÜRESİNDE</b>			
	EVET	KISMEN	HAYIR
Konu anlamlı ve sıralı biçimde sunulmuştur.			
Konunun sunumu uygun bir anlatımla gerçekleştirilmiştir.			
Ders öğrencilerin takibine uygun bir hızda yürütülmüştür.			
Ders bir plan çerçevesinde yürütülmüştür.			
Ders sırasında verilen yönergeler açık ve anlaşılırdır.			
Derste ikili çalışmalara yer verilmiştir.			
Derste grup çalışmalarına yer verilmiştir.			
Tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanmıştır.			
Dersin işlenişinde teknolojiden yararlanılmıştır.			
Öğrenciler ile yalnızca İngilizce iletişim kurulmuştur.			
Ders sırasında öğrenciler ile etkili bir iletişim sağlanmıştır.			
Öğrencilere etkili dönüt verilmiştir.			
Ders süresi verimli şekilde kullanılmıştır.			
Notlar:			

<b>DERS SONUNDA</b>	<b>EVET</b>	<b>KISMEN</b>	<b>HAYIR</b>
Dersin sonunda konu özetlenmiştir.			
Öz değerlendirmeye yer verilmiştir.			
Akran değerlendirmesine yer verilmiştir.			
Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespiti için ödev verilmiştir.			
Notlar:			
Sınıf ortamını (oturma düzeni, ışık, sınıf içindeki posterler, objeler, vb.) açıklayınız.			
Okutman-öğrenci ilişkileri ve yaratılan öğrenme ortamı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?			
Öğretmen / öğrenci konuşma süreleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?			
Okutman öğrencilerinin İngilizce konuşmalarını sağlamak amacıyla hangi yöntem ve teknikleri kullanmıştır?			
Öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik tutumları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?			



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : EDİBE KARAGEDİK  
Doğum Yeri ve Tarihi : İSTANBUL – 28.09.1982

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : H.Ü. İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI  
Yüksek Lisans : H.Ü. EĞİTİM PROGRAMLARI VE  
Öğrenimi ÖĞRETİM  
Bildiği Yabancı Diller : İNGİLİZCE (ileri düzey), ALMANCA (orta  
düzey)  
Bilimsel Faaliyetleri :

### İş Deneyimi

Stajlar :  
Projeler :  
Çalıştığı Kurumlar : A.Ü. YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU  
(2006- )

### İletişim

E-Posta Adresi : edibekaragedik@yahoo.com

Tarih : 21.06.2013