



Received	Reviewed	Published	Doi Number
30.03.2020	16.05.2020	20.06.2020	10.29228/ijlet.42702

Preservice Teachers' Purposes of Foreign Language Learning and Thoughts on their Foreign Language Proficiency: Marmara University Sample¹

Esra KERİMOĞLU² & Levent DENİZ³

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the thoughts, proficiencies and purposes of learning a foreign language of the preservice teachers studying in departments other than the foreign language education department at faculties of education. The sequential descriptive pattern one of the mixed method research patterns has been used in the research. The sample of the study has consisted of 265 preservice teachers in the final year of 9 different departments at Marmara University Atatürk Faculty of Education in 2018-2019 academic years. A questionnaire and semi-structured interview form developed by the researchers are used as data collection tools. Eleven volunteer preservice teachers who completed the questionnaire have been interviewed. In conclusion, it has been deduced that preservice teachers supported the opinion that it is necessary to learn a foreign language both for teaching profession and to access postgraduate education. The great majority of preservice teachers have stated that they are more proficient in English than other languages. Although most of the preservice teachers have asserted that they mostly considered their reading, writing and listening skills as somewhat proficient, most of them considered their speaking skills as little sufficient. The minority of the preservice teachers participated in the research took international exams and received foreign language certificates internationally recognized.

Key Words: Foreign language teaching, foreign language proficiency, preservice teachers, mixed method.

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenme Amaçları ve Yeterliliklerine Yönelik Düşünceleri: Marmara Üniversitesi Örneği

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerindeki yabancı dil öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye yönelik düşüncelerinin, yeterliliklerinin ve amaçlarının belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem araştırması desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 akademik yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta ve 9 farklı bölümde öğrenim gören 265 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Gönüllü olan 11 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının gerek öğretmenlik mesleği gerekse lisansüstü eğitime devam edebilmek için yabancı dil bilmenin gerekli olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu en iyi bildikleri dilin İngilizce olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu; okuma, yazma ve dinleme becerisinde genel olarak kendilerini kısmen yeterli olarak görmelerine rağmen konuşma becerisinde çoğunluk kendini az yeterli görmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok azı uluslararası yabancı dil sınavına girmiş ve uluslararası geçerliliği olan yabancı dil sertifikasına sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, yabancı dil yeterlilikleri, öğretmen adayları, karma yöntem.

¹ Bu makale, 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde sunulan "Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Yaşantıları: Marmara Üniversitesi Örneği" başlıklı bildirinin bir kısmı ve genişletilmiş halidir.

² Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, esra_kerimoğlu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7004-3175

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, ldeniz@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5786-215X

1. Giriş

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler sonucunda küreselleşen dünyada iletişime verilen önem gitgide artarak ulusal sınırları aşmıştır. Ticaret yapmak, turizmi geliştirmek, eğitim ve bilim alanında yapılan yeniliklerden haberdar olmak gibi çeşitli nedenlerden dolayı uluslararası ilişkiler kurularak diğer ülkelerde yaşanan değişim ve gelişmelerden yararlanmak amacıyla tüm dünya vatandaşları için en az bir yabancı dil öğrenmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Çelebi (2006), aydınların bu değişim ve gelişmeleri takip edemeyen kişilerin çağdışı kalacaklarını belirterek çağa ayak uydurmanın yollarından birinin yabancı dil öğretimiyle gerçekleşebileceğini ileri sürdüklerini belirtmiştir. Bu nedenle, birçok ülkede yabancı dil öğrenimine ve öğretimine büyük önem verilmiştir.

Türkiye’de de yabancı dil öğrenme hem eğitim hem de eğitim sonrası iş hayatına atılmak için önemli bir unsur haline geldiğinden ve yabancı dil bilmek ekonomik açıdan bireye bir güç sağlayacağından yabancı dil öğretimi konusunda kamusal ve bireysel boyutlarda önemli derecede gayretler gösterilmeye başlanmıştır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011).

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı ve eğitim politikalarındaki değişimler sonucunda Türkiye’de de yabancı dil öğretimine ilişkin zaman zaman farklı yollar izlenmiştir. Bunlardan biri, tüm dünyada olduğu gibi erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalardır. Örneğin; Avrupa Birliği ülkelerinde ilköğretim programına İngilizce dersi dâhil edildi ve 2002’de İngilizce öğretimine başlama yaşı 6 olarak belirlendi. Benzer bir şekilde, Türkiye’de de yabancı dil eğitim politikasında değişikliğe gidildi (Haznedar ve Uysal, 2010). 1997 yılında yürürlüğe giren 8-yıllık Eğitim Reformu ile birlikte yabancı dil dersi ilkokul 4. sınıftan itibaren zorunlu olarak verilmeye başlanmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ise uygulanmaya başlayan 4+4+4 eğitim reformuyla birlikte yabancı dil öğretimi 2. sınıf seviyesine kadar indirilmiştir. Cameron (2003) da çocuklara iyi bir yabancı dil öğretiminin anlam oluşturmak maksadıyla karşılaştıkları dilde amaçlı eylemler ve karşılıklı iletişimle birleştirerek çocuklara fırsatlar sağlayacağından bahsederek erken yaşta yabancı dil öğreniminin önemine vurgu yapmıştır.

Lenneberg (1967, aktaran Krashen, 1973) “Salt maruz kalma yoluyla” doğal dil ediniminin sadece iki yaşından ergenliğe kadar süren kritik bir dönemde gerçekleştiğini öne sürmüştür. İki yaşından önce, olgunlaşma nedeniyle dil edinimi mümkün değilken, ergenlik sonrası doğal dil edinimi, beyindeki yarı kürelerin baskınlık gelişimini tamamlanması veya dil fonksiyonunun yanallaşmasından kaynaklandığı varsayılan “serebral plastisite” yoksunluğundan dolayı engellenir. İkinci dil edinimi için yetişkin öğrencilerin anadilindekine benzer yeterliliğe ulaşmalarını engelleyen biyolojik temelli kritik bir dönem olduğu fikri hem teorisyenlerin hem de sosyal politika yapımcıların dikkatini çekmiştir (Bailey, Bruer, Symons & Lichtman, 2001, aktaran Hakuta, Bialystok, & Wiley, 2003). Kritik dönem fikri ve Lenneberg’in söylemleri 1960’larda ortaya atılmış olan “Kritik Dönem Hipotezi”ne işaret etmektedir. Bu hipoteze göre, kişi kritik dönem aralığında ikinci dili öğrenmeye başlarsa o dili anadili gibi aksansız bir şekilde öğrenebilmektedir (Tutaş, 2000). Kritik dönem hipotezi dikkate alındığında ise, Türkiye’de yabancı dil öğretimine erken yaşta başlanması için atılan adımlar olumlu olarak değerlendirilebilir.

Ancak, yabancı dil öğrenmeye yönelik süreçte kişi başarısız olursa o dile veya o dili öğrenmeye karşı ön yargılar geliştirebilmektedir. Yaman (2018) yabancı dil öğrenmenin çok zor olduğunu ileri süren, Türkiye’de yabancı dilin öğretilmediğini söyleyen, öğretmenlerin dil bilgisi ağırlıklı dersler

yapmasından şikâyet eden ve yabancı dil öğrenmek için yaşlarının geçtiğini düşünen insan sayısının oldukça fazla olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de yabancı dil öğrenmedeki sorunlar ise, insanların öğrendikleri dili günlük hayatına indirgeyememesi ve dilin asıl işlevi olan iletişimde bulunmak için öğrendikleri yabancı dili kullanacakları ortamları gerçek yaşamda bulamamalarıdır. (Arslan, 2009; Çakıcı, 2007; Devenci, 2011; Dogançay-Aktuna, 2010; Özer ve Korkmaz, 2016; Paker, 2012; Tatar, 2010; Turgut ve İrgin, 2009; Yaman, 2018). Nunan (1998) öğretimi yapılacak yabancı dilin bir bağlam içinde öğrenciye sunulması gerektiğinden bahsetmiştir.

Türkiye’deki yabancı dil öğrenmeyle ilgili yaşanan sorunlar ve karşılaşılan zorluklar ve bunların nedenleri birçok araştırmaya konu olmuştur. Demirpolat (2005) Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan zorlukların, kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimindeki yetersizliklerin yanı sıra, dil politikaları ve dil öğretimindeki yaklaşımlar gibi çok daha temel etkenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Gökdemir’in (2005) araştırmasına göre, öğrenciler yabancı dil öğrenirken, derslerin pratikten çok teoriye dayanması, öğretmen merkezli olması ve okul idaresinin yabancı dil eğitime gereken önemi vermemesi gibi nedenlerden dolayı sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Işık (2008) Türkiye’deki bu başarısızlığın sebeplerini geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar olarak ifade etmiştir. Gömleksiz ve Elaldı (2011) Türkiye’de yabancı dil öğretiminde istenilen hedeflere ulaşamamasını yabancı dil öğretiminde genellikle geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılması, ağırlıklı olarak dilbilgisi yapılarının işlenmesi ve ders kitaplarının dışına çıkılmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. British Council ve TEPAV’ın (2014) işbirliğiyle hazırlanan “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” adlı rapora göre, ilk ve orta dereceli devlet okullarındaki dil öğretiminde yaşanan sorunların beş nedeni vardır. Bunlar:

1. Öğretmenlerin kullanılmayan potansiyelleri – gramer tabanlı öğretim
2. Öğretmen ve ders kitabı odaklı öğrenim, gramer tabanlı testler
3. Sınıf yönetimi – bütün iletişimin öğretmen aracılığı ile gerçekleşmesi
4. Öğrencilerin gereksinimlerine/ilgi alanlarına/düzeylerine yönelik farklılaştırmanın olmaması
5. Teftiş Kurulu’nun rolünün katı olması

Türkiye’de yükseköğretim düzeyindeki yabancı dil eğitimi ele alındığında, ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde verilen eğitimin tamamen İngilizce olması bu üniversitelerin yabancı dile verdiği önemin bir göstergesidir. Eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin yanı sıra eğitim dili Türkçe olan üniversitelerin bazı bölümleri %100 İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi (örneğin; İngilizce İşletme, Almanca İşletme) veya değişik oranlarda (örneğin; %30 İngilizce, %30 Almanca gibi) yabancı dilde eğitim vermektedirler. Eğitimi tamamen Türkçe olan bölümlerde ise 1. sınıfta haftada en az 2 saat olmak üzere genel İngilizce eğitimi verilmektedir. İlerleyen sınıflarda ise, bazı bölümlerde Mesleki İngilizce dersi de verilmektedir (Yaman, 2018).

Sonuç olarak, ülkemizde üniversite birinci sınıf da dâhil olmak üzere, devlet okullarında ilköğretim ikinci sınıftan itibaren zorunlu olarak yabancı dil eğitimi verilmektedir. Üniversite birinci sınıftan sonra, yabancı dilde eğitim veren üniversite ve bölümler dışındaki üniversite ve bölümlerde ikinci sınıftan itibaren yabancı dil öğrenimi öğrencilerin kendi inisiyatiflerine bırakılmaktadır. Eğitim fakültesi

özelinde ise, yabancı dil öğretmenlikleri hariç diğer bölümler için bu geçerlidir. Alanda yapılan araştırmaların çoğu yabancı dil öğretmen adaylarının dil yeterlilikleri ve dil inanışları, kullandıkları dil öğrenme stilleri ve stratejileri kısacası yabancı dil yaşantıları üzerine odaklanmıştır (Bekleyen, 2005; Büyükduman, 2006; Çelikkaya, 2012; Deneme, 2009; Memduhoğlu ve Çelik, 2015; Mutlu, 2018). Diğer bir deyişle, yabancı dil öğretmenlikleri dışında kalan öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme yaşantılarının araştırıldığı çalışmalar yeterli sayıda değildir. Bu tür araştırmaların yapılması, öğretmen yetiştirme bağlamında yabancı dil öğretimi açısından kanıtların sunulmasına ve dolayısıyla uygulama ve politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu sebeplere dayalı olarak eğitim fakültelerindeki yabancı dil öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi yabancı dil yeterliliklerini ne düzeyde gördüklerinin, hangi amaçlarla yabancı dil öğrendiklerinin ve mesleki ve kariyer gelişimleri açısından yabancı dil bilmeyi gerekli bulma durumlarının belirlenmesi amacıyla bu araştırma yürütülmüştür.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma yöntem araştırması desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen, ilk aşamada nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra ikinci aşamada nicel verilerden elde edilen sonuçların derinlemesine araştırılması amacıyla nitel verilerin toplanıp analiz edilmesidir (Creswell, 2009). Bu araştırmada, öğretmen adayları ilk olarak verilen anketleri doldurmuş; anketlerin verileri analiz edildikten sonra ikinci aşama olarak anketten elde edilen nicel veriler de dikkate alınarak öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme amaçları ve yeterliliklerine yönelik düşüncelerinin derinlemesine belirlenmesi amacıyla görüşme yapılarak nitel veriler elde edilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunun evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılları arasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 9 farklı bölümden 265 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik bilgiler

Gruplar		f	%
Cinsiyet	Kadın	178	67.2
	Erkek	87	32.8
Yaş	21	49	18.5
	22	123	46.4
	23	57	21.5
	24	21	7.9
	25 ve üzeri	15	5.7
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	65	24.5
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	53	20.0
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	12.1
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	32	12.1
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	22	8.3
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	17	6.4
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	16	6.0
	Müzik Öğretmenliği	15	5.7
	Biyoloji Öğretmenliği	13	4.9

Tablo 1 incelediğinde; öğretmen adaylarının % 67.2'sinin kadın, %32.8'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %46.4'ü (n=123) 22 yaşındadır. Öğretmen adaylarının çoğu (n=65; %24.5) Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, nicel kısımdaki anketi dolduran öğretmen adayları arasından gönüllü olan 11 öğretmen adayıyla (2 matematik öğretmenliği, 2 sınıf öğretmenliği, 2 psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 2 zihin engelliler öğretmenliği, 2 sosyal bilgiler öğretmenliği ve 1 fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinden) görüşme yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye yönelik çabalarının, düşüncelerinin ve yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Yaşantıları Anketi" kullanılmış ve anketle elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular da dikkate alınarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sürecinde, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış ve araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri; yabancı dil yeterlilikleri, yabancı dilin kariyer planındaki yeri, öğretmenlik mesleği için yabancı dilin gerekliliği olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının anket maddelerine verdikleri cevapların frekans (f) ve yüzde (%) analizleri yapılmıştır. Anketteki açık uçlu sorular ise, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmındaki veriler görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerden alıntılar yapılarak nicel veriler desteklenmiştir. Nitel veriler, anket yoluyla toplanan verilerin analizinden elde edilen durumu en iyi tasvir eden, destekleyen veya o durumla çelişkili olan, desteklemeyen katılımcı görüşlerinden alıntılar verilerek sunulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Yabancı Dil Yeterlilikleri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının yabancı dil yeterliliklerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bulguları elde etmek için yöneltilen anket maddesinde öğretmen adayları birden çok dil bilmeleri durumunda birden fazla işaretlemeye bulunmuşlardır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının bildikleri yabancı diller

Diller	f
İngilizce	240
Almanca	57
Arapça	14
Diğer (Kürtçe, Türkçe, Fransızca, Zazaca, Hırvatça, Farsça, İspanyolca, Yunanca, Korece, Portekizce, Sırpça)	33

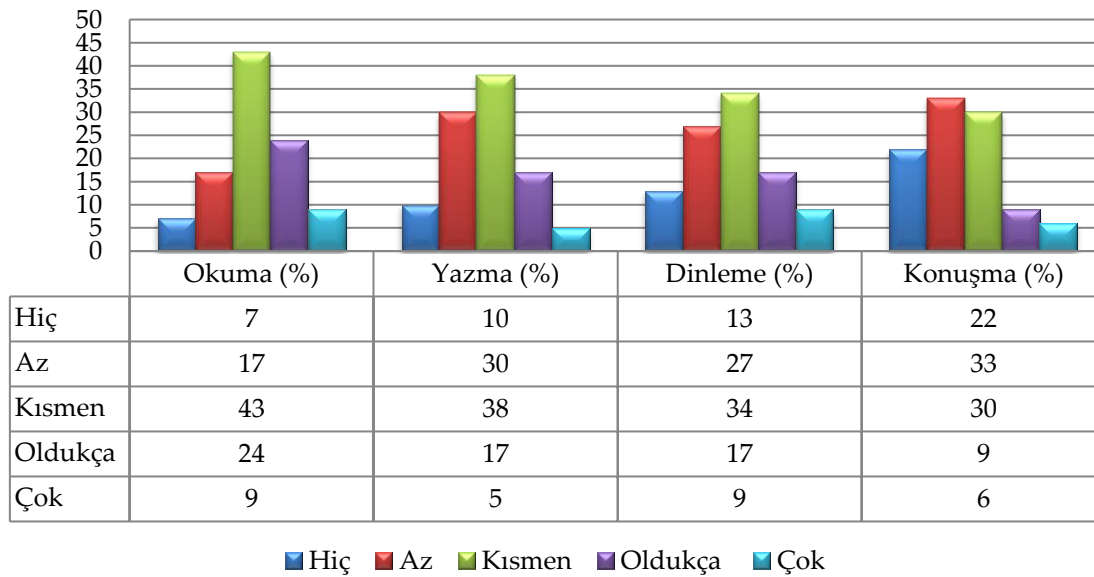
Tablo 2'ye bakıldığında; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (n=240) İngilizceyi bildiklerini belirtirken, öğretmen adaylarının Almanca (n=57), Arapça (n=14), Kürtçe, Türkçe, Fransızca, Zazaca, Hırvatça, Farsça, İspanyolca, Yunanca, Korece, Portekizce, Sırpça gibi diğer dilleri de bildikleri görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının en iyi bildikleri yabancı dil

Diller	f	%
İngilizce	203	76.6
Kürtçe	7	2.6
Arapça	6	2.3
Diğer (Türkçe, Hırvatça, Fransızca, Yunanca, Korece, Zazaca, Almanca)	11	4.15

Tablo 3'te görüldüğü üzere, 203 öğretmen adayı (%76.6) en iyi bildikleri dili İngilizce olarak belirtmişlerdir. Ayrıca; Kürtçe, Arapça, Türkçe, Hırvatça, Fransızca, Yunanca, Korece, Zazaca, Almanca gibi dilleri en iyi bildiklerini öne süren öğretmen adayları da mevcuttur. Yapılan görüşmeler sırasında, öğretmen adaylarından biri yabancı dil denilince doğrudan İngilizceden bahsetmiş ve bu dili bilmenin önemini üç nedenle şöyle açıklamıştır:

ÖA181: "Yani yabancı dilden kastım İngilizce. Diğer yabancı diller için aynı şeyi düşünmüyorum ama birincisi dünya bu dili konuşuyor. İkincisi de akademik olarak yükselmek istiyorsan İngilizce bilmek zorundayız çünkü bütün makaleler İngilizce yazılmış. Üçüncüsü de en az gezmek için bile dışarı çıksak İngilizce bize yardım edecek o kadar bu yüzden."

Grafik 1. Yabancı dil yeterliliklerine yönelik düşünceleri*

*Grafik 1'deki okuma, yazma ve konuşma becerisine ilişkin veriler 6 öğretmen adayı soruyu cevaplamadığından 259 öğretmen adayı üzerinden hesaplanırken 'dinleme' becerisinde 14 öğretmen adayı soruyu cevaplamadığı için hesaplamalar 251 kişi üzerinden yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının yabancı dil yeterliliklerine ilişkin bulgular 5'li likert tipinde soru kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmen adaylarından en iyi bildikleri yabancı dili düşünüp o dildeki dört yabancı dil becerisini değerlendirmeleri istenmiş ve bulgular Grafik 1'de sunulmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu %43'le okuma, %38'le yazma ve %34'le dinleme becerisinde kendilerinin 'kısmen yeterli' olduklarını ifade etmişlerdir. Konuşma becerisinde ise öğretmen adaylarının çoğunluğunun %33 ile kendilerini 'az yeterli' olarak değerlendirdiği ve öğretmen adaylarının kendilerini en yüksek seviyede (%22) 'hiç yeterli' bulmadıkları dil becerisinin de konuşma becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları arasında dört temel dil becerisi açısından kendilerini 'çok yeterli' görenlerin oranının da %5 ile %9 arasında oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmede yabancı dil yeterliliklerine ilişkin olarak yöneltilen soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar da nicel verileri destekler niteliktedir. ÖA116 ve ÖA182 yabancı dil seviyelerini yeterli bulmadıklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

ÖA116: “Çevirisini falan bulmaya çalışırım çünkü o seviyede değilim. Yabancı dilde yazılan makaleyi okuyabilecek seviyede...”

ÖA182: “...Yeni doğmuş bir bebekten bir farkım yok aslında çünkü tam anlamıyla yani bir TOEFL’ı verebilecek düzeye gelmem gerekiyor.”

İki öğretmen adayının verdikleri cevaplara bakıldığında; ÖA116 yabancı dil seviyesini yabancı dilde yazılmış olan bir makaleyi okumak için yetersiz bulurken, ÖA182 yabancı dil seviyesini TOEFL’ı verebilmek için yeterli bulmamaktadır. ÖA51 ise dinleme ve okumada iyi olduğunu belirtirken konuşma ve yazma konusunda yetersiz olduğunu şöyle belirtmiştir:

ÖA51: “Şu an yeterli değil. Yani şöyle ki okuduğumu anlıyorum hani kelime... Tabi ki de bütün kelimeleri bilemezsin ama az çok okuduğumu anlıyorum. Ama yazamam. Dinlediğimi de belki anlarım ama konuşamam. Konuşamam ve yazamam. Ama duyduğumu ve okuduğumu anlarım...”

ÖA85 ise yabancı dil seviyesinin “kısmen yeterli” olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

ÖA85: “Bu şekilde baktığımızda şimdilik biraz yeterli... Akademik İngilizceye biraz hâkimim diyebilirim. Artık bunu üniversite ortamında elimize geçen yabancı dilde yazılan yazılara, makalelere baktığımda da artık bir şeyler anladığımı fark edebiliyorum bu şekilde... Yani az da olsa bir yetkinlik kazandığımı düşünüyorum.”

Tablo 4. Ulusal yabancı dil sınavına girme durumları

	f	%
Sınava Girmeyenler	221	83.4
Sınava Girenler	43	16.2

Tablo 4’te sunulan bulgular incelendiğinde; 43 öğretmen adayının (%16.2) ulusal yabancı dil sınavlarına girmiş oldukları görülmektedir. Ulusal yabancı dil sınavlarına girenlerin hepsi İngilizceden sınava girmiştir. Ulusal sınavlardan olan YDS’ye giren öğretmen adaylarının ortalama başarı puanı 37.98 iken, YÖKDİL sınavına girenlerin başarı ortalaması 48.2 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA116) yabancı dil sınavlarına neden girmediğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

ÖA116: “Yani girmeyi düşünmüyorum. ...hep hayalim sınıf öğretmeni olup atanmak... Hiç ötesini düşünmemiştim hani yüksek lisans. Şu an son sınıf öğrencisiyim başvurabilirim ama isteğim hayalim hiç o boyutta olmadığı için hiç o aşamaya kendimi getirmedim. O yüzden herhalde bu saatten sonra da getirmem gibi.”

Tablo 5. Uluslararası yabancı dil sınavına girme ve uluslararası geçerli yabancı dil sertifikasına sahip olma

	f	%	
Uluslararası Yabancı Dil Sınavına	Girenler	4	1.5
	Girmeyenler	251	94.7
Uluslararası Geçerli Yabancı Dil Sertifikası	Olanlar	10	3.8
	Olmayanlar	240	90.6

Tablo 5’teki veriler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu 251 kişi (%94.7) uluslararası yabancı dil sınavına girmediğini söylerken yine büyük çoğunluk 240 kişi (%90.6)

uluslararası geçerli yabancı dil sertifikasına (Cambridge, Oxford, DELF, DALF gibi) sahip olmadığını söylemiştir. Uluslararası yabancı dil sınavına giren 4 kişiden 3'ü TOEFL sınavına girmiştir ve bu kişiler 20 ve 70 aralığında puan almışlardır. Uluslararası geçerliliği olan yabancı dil sertifikasına sahip 10 öğretmen adayının hepsi İngilizceden yabancı dil sertifikasına sahip olduğunu belirtmiştir. Bu 8 öğretmen adayından 3'ü A2, 2'si B1, 3'ü B2 ve 2'si C1 seviyesinde yabancı dil sertifikasına sahiptir.

3.2. Yabancı Dilin Kariyer Planındaki Yeri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt boyut kapsamında, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim alma istekleri, yabancı dil bilmenin kariyer planları için gerekliliği ve yabancı dilin kariyer planlarındaki yeri olmak üzere 3 konu ele alınmıştır.

Tablo 6. Lisansüstü eğitim almayı isteme durumları

	<i>f</i>	%
İsteyenler	110	41.5
Kararsızlar	111	41.9
İstemeyenler	44	16.6

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, 111 (%41,9) öğretmen adayı lisansüstü eğitime devam etme konusunda kararsız olduklarını söylerken 110'u (%41,5) da lisansüstü eğitim almak istediklerini bildirmişlerdir. Ancak, 44 (%16,6) öğretmen adayı lisansüstü eğitim almak istemediğini belirtmiştir.

Tablo 7. Kariyer planı için yabancı dil bilmenin gerekliliği

	<i>f</i>	%
Evet	199	75.1
Hayır	65	24.5

Öğretmen adaylarının 199'u (% 75.1) kariyer planı için yabancı dil bilmenin gerekli olduğunu düşünürken 65'i (% 24.5) bunun aksini düşünmektedir. Bu %75'lik kısmın hangi amaçlar doğrultusunda yabancı dil öğrenmeye çalıştıklarını ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu anket sorusu yöneltilmiştir. Bu sorudan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edildikten sonra ortaya yurt dışı, kişisel gelişim ve mesleki gelişim olarak adlandırılan üç kategori çıkmıştır. Bu kategorilere Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Yabancı dilin kariyer planındaki yeri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Frekans
Yurt Dışı		Yurt dışında eğitim	16
		Yurt dışında yaşama	14
		Yurt dışında çalışma	11
Kişisel Gelişim		Kendini geliştirme	11
		Yabancı kaynak okuma	5
		Dünyadaki yenilikleri takip	4
		Yabancı dilde konuşabilme	4
		Farklı bakış açısı edinme	2
Mesleki Gelişim	Öğretmenlik Mesleği	Alan bilgisi/ yeterliliği	25
		Alan dışı katkı	10
		Okul türü	7
		Rol model	2
		Yurt dışı projelere katılım	1

	Lisansüstü	61
Akademik	Yabancı kaynak/ yayın	56
	Akademisyenlik	8
Öğretmenlik Dışı	Pilotluk, müzisyenlik, CEO olabilmek vb.	9

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 41 tanesi yurt dışına çıkmak amacıyla yabancı dil öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kategorilerin ilki olan “yurt dışı” kategorisi altında 16 öğretmen adayı yurt dışında eğitim almak amacıyla yabancı dil öğrendiğini belirtirken 14’ü yurtdışında çalışma ve 11’i yurtdışında yaşamak amacıyla yabancı dil öğrenmektedirler. Bir diğer kategori ise “kişisel gelişim”dir. 11 katılımcı kendini geliştirmek, 5’i yabancı kaynak okumak, 4’ü dünyadaki yenilikleri takip etmek, 4’ü yabancı dilde konuşmak, 2’si farklı bakış açıları kazanmak gibi amaçlarla yabancı dil öğrenmektedirler.

Son kategori ise “mesleki gelişim”dir. 142 öğretmen adayı mesleki gelişim amacıyla yabancı dil öğrendiklerini belirtmiştir. Mesleki gelişim kategorisi “öğretmenlik mesleği”, “akademik ve “öğretmenlik dışı” olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleği alt kategorisi altında 25 öğretmen adayı kendi alan bilgilerini geliştirmek için yabancı dil öğrenirken, 10 öğretmen adayı kendi branşları olmamasına rağmen ileride öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerine yardımcı olarak alan dışı katkıda bulunmak amacıyla yabancı dil öğrendiklerini belirtmişlerdir. 7 öğretmen adayı da yabancı kökenli okullar veya kolejlerde çalışmak amacıyla yani çalışmak istedikleri okul türü gerekçesiyle yabancı dil öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. 2 öğretmen adayı yabancı dil bilerek öğrencilere rol model olmak istediklerini söylerken, 1 öğretmen adayı da yurt dışı projelere katılım gösterebilmek amacıyla yabancı dil öğrenmektedir. Akademik alt kategorisi altında 61 öğretmen adayı lisansüstü eğitim almak için yabancı dil öğrenirken 56’sı yabancı kaynak ve yayınları taramak, okuyup anlamak için, 8’i ise akademisyen olabilmek için yabancı dil öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik dışı alt kategorisi altında 9 kişi bilgisayar programları geliştirmek, pilotaj eğitimi almak, CEO olabilmek, yurtdışında orkestralarda yer almak yabancı dilde tiyatro yapmak gibi öğretmenlik mesleğinin dışında olan sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir.

3.2.1. Yabancı dilin kariyer planındaki yeri - Yurt Dışı

Öğretmen adaylarına uygulanan anketten elde edilen veriler dikkate alındığında, ÖA234 ve ÖA252 yabancı dilin yurt dışında çalışmak için önemli olduğunu belirtmiştir. ÖA36 yurt dışında eğitim almak ve ÖA84 ise yurt dışında konferans verebilmek için ve ikisi de yabancı kaynaklardan yararlanmak için yabancı dil öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

ÖA234: “Uluslararası şirketlerde yöneticilik ve insan kaynaklarında çalışmak isterim ve planlarımı buna uygun yapıyorum...”

ÖA252: “...farklı uluslardan kişilerle psikolojik danışma yürütme açısından İngilizce önemlidir...”

ÖA36: “Yapacağım araştırmalarda farklı kaynaklardan yararlanabilmek adına, farklı ülkelere, workshoplara gittiğim zaman gerekecek.”

ÖA84: “Araştırmalarım sırasında yabancı bir dile ihtiyaç duyuyorum. Daha çok kaynağı tarama imkânı veriyor yabancı diller. Ayrıca farklı ülkelerde de konferans vermek isterim. (O ülkenin dili ile)”

Görüşmelerden elde edilen veriler de anketten elde edilen verileri destekler niteliktedir. ÖA51 ve ÖA256 yurt dışında bulunmak (projelere katılmak ve çalışmak) için yabancı dil bilmenin gerekli olduğunu şöyle ifade etmiştir:

ÖA51: "...yine fenle ilgili baktığımda hep yurtdışında olan bütün etkinlikler projeler hani oralarda kendimi gösterebilmem katılabilmem için İngilizceyi sular seller gibi ayriyeten başka diller de bilmem gerekecek."

ÖA256: "...belli bir kariyer hedefim var. ...İngilizce şart çünkü yani sadece Türkiye bazında düşünmüyorum ben geleceğimi. Yani farklı ülkelere de farklı atmosferleri de yaşamak istiyorum. ...farklı ülkelerde, farklı pozisyonlarda çalışmak istiyorum."

3.2.2. Yabancı dilin kariyer planındaki yeri - Kişisel Gelişim

Anket verilerine göre, ÖA71 ve ÖA78 kişisel gelişimlerini sağlamak için yabancı dilin önemli olduğundan bahsetmişlerdir:

ÖA71: "Kendimi geliştirmek açısından uluslararası araştırmaları anlamak ve daha kapsamlı araştırma yapabilmek için yabancı dil bilmek gerekiyor."

ÖA78: "...kendimi Türkçe ile sınırlandırmak istemiyorum. İngilizce öğrenerek bakış açımı dünya geneline yaymak istiyorum."

3.2.3. Yabancı dilin kariyer planındaki yeri - Mesleki Gelişim

Öğretmen adaylarının yabancı dilin kariyer planlarındaki yeri kapsamında Tablo 8'de 'mesleki gelişim' kategorisi altında 'öğretmenlik mesleği', 'akademik' ve 'öğretmenlik dışı alt kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının anket ve görüşmeler sonucunda ortaya koydukları görüşleri alt kategoriler halinde sınıflandırılarak aşağıda verilmiştir.

a. Mesleki Gelişim- Öğretmenlik mesleği

Öğretmen adaylarından bazıları ankette öğrencilere alan/branş dışı katkı sağlamak amacıyla yabancı dil bilmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

ÖA72: "Öğrencilerime matematik dışında da katkı sağlamak isterim tabii."

ÖA171: "Köy okullarından iyi derece İngilizce bilen çocuklar mezun etmek."

Ankette belirtilen düşüncelere paralel olarak görüşmelerde de öğretmen adayları öğrencilere alan dışı katkı sunmak için yabancı dil öğrenmeleri gerektiğini söylemişlerdir:

ÖA116 : "...Sınıf öğretmenliği okuduğum için sonuçta öğrencilerde de hani ikinci sınıfta başlayan bir dil eğitimi var ve gittiğimiz okullarda İngilizce öğretmeni olmadığında bu görev bize düşüyor."

Bazı öğretmen adayları anketteki açık uçlu soruya yanıt olarak, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak özel okulda çalışması durumunda yabancı dile ihtiyaç duyacağını dile getirmiştir:

ÖA29: "Özel okulda bilgisayar öğretmenliği için oldukça gerekli."

ÖA99: "Devlet değil de özel okulda çalışma fırsatı olursa yabancı öğrencilerle diyalog için gerekli olduğunu düşünüyorum."

Öğretmen adaylarından ÖA57 alan bilgisini/yeterliliğini geliştirmek için yabancı dil bilmenin gerekli olduğunu ileri sürmüşlerdir:

ÖA57: "En basiti makale okumak için bile çok gerekli. Çeşitli araştırmalar yaparken sadece Türkçe makalelerden yararlanmak yeterli olmayacaktır. Dünya çapında alanımızla ilgili gelişmeleri takip etmek için de gerekli olduğunu düşünüyorum."

Görüşmelerde de öğretmen adaylarından ÖA69 alan bilgisini geliştirmek amacıyla yabancı kaynaklara başvurduklarını ve kendilerini geliştirmek için yabancı dilin önemli olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

ÖA69: "...yabancı kaynakları taramak açısından bence gerekli. Çünkü bizim alanımızla ilgili hocalar gösteriyor böyle çok güzel şeyler var yabancı kaynaklarda. Onları tarayıp kendini geliştirebilirsin."

b. Mesleki Gelişim- Akademik

Ankette, öğretmen adaylarının çoğu lisansüstü eğitim, yabancı kaynaklara ulaşma ve akademisyen olmak gibi akademik nedenlerle yabancı dilin önemli olduğunu belirtmişlerdir:

ÖA81: "Akademisyen olarak üniversitemde kalmayı planlıyorum. Araştırma görevlisi ve akademisyen olarak dünyadaki gelişmeleri takip etmemiz gerekir."

ÖA252: "Lisansüstü eğitim durumumda Türkçe kaynakların yeterli olmadığı bir alandayım. Bu nedenle gerek makale, kitap gibi eğitsel anlamda gelişmek için... İngilizce önemlidir."

Yine görüşmelerden elde edilen veriler de anketteki verileri desteklemekte ve akademik nedenlerle yabancı dil öğrendiğini söyleyen öğretmen adaylarının görüşmedeki ifadelerinden alıntılar ise şu şekildedir:

ÖA51: "...akademik bir kariyer düşünüyorum. ...İngilizce benim için olmazsa olmaz bir şey. ...fen bilgisinde bütün bilgiler derya deniz hepsi İngilizce. Türkçe hiç bir kaynak yok bizde. Onları okuyup anlayabilmem için İngilizcemin çok iyi olması gerekir."

ÖA85 ile yapılan görüşmede ise öğretmen adayı hem kişisel gelişim hem akademik çalışmalar hem de yurt dışına çıkmak için yabancı dilin gerekliliğini savunmuştur:

ÖA85: "Hem bir eğitimci olarak hem de bir birey olarak yabancı dil eğitimi olmazsa olmazımız. Gayet önemli buluyorum çünkü hem araştırmacı olmayı düşünüyordum, ...hem de dünyayı gezmek farklı kültürleri tanımak istiyorum."

c. Mesleki Gelişim- Öğretmenlik dışı

Son olarak, bazı öğretmen adayları öğretmenlik dışı nedenlerle yabancı dil öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir:

ÖA132: "Drama üzerinde düşünüyorum ve yabancı tiyatrolar ve drama oyunları yapmak istiyorum."

ÖA252: "Ayrıca özel (şirket) kurumlarda iş sahibi olmak için önem arz ediyor."

Anketteki verilere ilave olarak, görüşmelerde bazı öğretmen adayları iletişim kurmak amacıyla yabancı dil bilmenin önemli olduğundan bahsetmişlerdir:

ÖA116: "İlk olarak tabi ki iletişim amaçlı yani en basit İstanbul'da yaşıyoruz. Bir turist bir yer sorduğunda ona tarif edebilecek boyutta öğrenebilmeyi isterim..."

ÖA84: "...yabancı dil öğrendiğimiz zaman, ...bizden farklı bir dil bilen insanlarla iletişim kurabiliriz, ...onlardan da bir şey öğrenebiliriz..."

3.3. Öğretmenlik Mesleği için Yabancı Dilin Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına uygulanan anketteki "Mesleki Gereklilik" bölümüne ilişkin bulgular 4'lü likert tipinde soru kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekansları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlik mesleği için yabancı dilin gerekliliği

Gruplar	f	%
Çok Gerekli	49	18.5
Oldukça Gerekli	102	38.5
Biraz Gerekli	98	37
Hiç Gerekli Değil	16	6

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %38.5'i yabancı dil bilmenin öğretmenlik mesleği için "Oldukça gerekli" olduğunu düşünürken, %37'si "Biraz gerekli", %18.5'i "Çok gerekli", %6'sı ise "Hiç gerekli değil" olarak değerlendirmiştir.

Yapılan görüşmelerde de ÖA72, ÖA116 ve ÖA84 yabancı dil bilmenin öğretmenlik mesleği açısından gerekli olduğunu şu sözlerle dile getirmişlerdir:

ÖA72: "Öğretmenlik mesleği için yabancı dil bilmek bence gereklidir. Yani kullanmayacak bile olsan öğrencilere bir farklılık, farkındalık kazandırmak için ki hani rol model olarak bile görüyor olsalar İngilizcenin önemli olduğunu onlara hissettirmek için biliyor olmak gerekir diye düşünüyorum. Yani branşım olmasa da örnek olmak için de hem dersin işleyişinde bir farklılık kazandırmak için de kullanılabilir."

ÖA116: "Kesinlikle bir sınıf öğretmeni yabancı dil bilmeli. Yani gelen öğrenci potansiyelini bilmiyoruz ve şu an günümüzde de teknolojinin bu kadar gelişmesiyle yani çocuklar zaten belli başlı İngilizce şeyleri İngilizce şarkıları dinleyerek geliyorlar. Hani onların seviyesinden altta kalmamız lazım. Öğretmen olarak bir üst seviyede olup öğretebilme konumuna geçmemiz gerekiyor dili."

ÖA84: "Gereklidir... Öğretmen her şeyden önce örnek olmalı ve bu nedenle de çocuklara farklı diller bildiğimizi de göstermeliyiz. Çocuklar bizi örnek alarak yeni diller öğrenmeye heves edebilirler. ...dil öğrenmek bir nevi kültür öğrenmek demek... Bu nedenle de öğrencilere farklı kültürleri de öğretebiliriz diye düşünüyorum."

Yukarıdaki sözlerden anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları öğrencilere rol model/örnek olmak, onlara farkındalık kazandırmak ve farklı kültürleri öğretebilmek için bir öğretmenin yabancı dil bilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak, bunun aksini düşünen öğretmen adayları da mevcuttur.

ÖA235: "Öğretmenlik mesleği için yabancı dil bilmek çok da gerekli değildir. Türkiye'deki okullarda... branşım neyse öğrenciye onu veriyorsun. Ondan fazlasını vermiyorsun. Senin İngilizce bilmen ne öğrenciye katkı sağlıyor ya da ne bileyim çalıştığım kuruma pek de katkı sağlamıyor sanki."

ÖA117: "Benim mesleğim için gerekli değil, ben okulda da böyle bir ders almadım. Ama zaten bulunduğum okula genellikle köy okulu bile olsa İngilizce öğretmenlerinin atamaları oluyor diye biliyorum. Birleştirilmiş sınıf bile olsa, ...onlar da bile İngilizce öğretmeni bulunuyor. Yani benim İngilizce anlatma durumum söz konusu değil."

Bazı öğretmen adayları ise sıradan bir öğretmen olmayı düşünenler için yabancı dil bilmek gerekli değil derken; yeniliklere açık, kendini geliştirmeyi seven öğretmenler için yabancı dil bilmenin gerekli olduğunu söylemişlerdir:

ÖA51: "Eğer aktif bir öğretmen olmak istiyorsan yine Comenius falan bir sürü devlet okullarında projeler oluyor. ...onlarda aktif olarak kendini göstermek istiyorsan tabi ki bilmen gerek. ...sıradan bir öğretmen olayım diyorsan tabi ki hiç gerek yok... Fen bilgisinde çok önemli. Proje üretmek istiyorsan... Çocuklara da bir şey üretmek istiyorsan bilmen gerekiyor."

ÖA181: *“Türkiye şartlarında hayır bilmek gerekmiyor. Ama eğer araştırmayı seven, mesleğine yenilik katmak isteyen ve sürekli bir şeyler öğrenmek isteyen bir öğretmensen evet. Genel olarak, evrensel olarak düşünüyorum ama Türkiye şartlarında bunu yapan yoktur.”*

Öğretmen adaylarından biri ise sadece meslek için değil; herkesin yabancı dil bilmesi gerektiğine ilişkin şöyle bir ifadede bulunmuştur:

ÖA256: *“...yabancı dil bilmek bir meslek için değil de her vatandaşın her dünya vatandaşının bilmesi gerektiğini gerçekten kalben düşünüyorum bunu.”*

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu en iyi bildikleri dili İngilizce olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmayla benzer şekilde, British Council ve TEPAV (2014) tarafından ortak yürütülen Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi adlı çalışmada, öğrencilerin %74’ü İngilizceyi gerekli bir yabancı dil olarak bulurlarken, velilerin %94’ü çocuklarının öğrenmesi gereken en önemli yabancı dilin İngilizce olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada ana dili İngilizce olmayan ülkeler arasında iletişim kurmak amacıyla en yaygın olarak kullanılan ortak dilin İngilizce olduğu ve bu ortak dil sayesinde, ülkeler çeşitli bilgileri toplama, bağlantı kurma ve pazarlık etme ihtiyaçlarını karşılamadıkları belirtilmiştir. Ortak iletişim dilinin (lingua franca) İngilizce olması ve İngilizcenin ülkemizdeki okullarda zorunlu olarak okutulan birinci yabancı dil olması gibi sebeplerden dolayı, Türkiye’de yabancı dil öğrenmeye yönelik eğilimlerin çoğunun İngilizceyi öğrenmek üzerine olduğu söylenebilir.

Bazı öğretmen adaylarının İngilizce dışında Almanca, Arapça, Kürtçe, Fransızca, Korece, Zazaca vb. dilleri de bildikleri saptanmıştır. Aynı şekilde, Tuncer ve Akmençe’nin (2019) yaptığı araştırmada, örnekleme oluşturan lise öğrencileri İngilizce dışında Almanca, Zazaca, Kürtçe ve Arapça gibi dilleri bildiklerini belirtmişlerdir.

Bu araştırmada, uluslararası yabancı dil sınavına giren ve uluslararası geçerliliği olan yabancı dil sertifikasına sahip olan katılımcı sayısının oldukça az olduğu saptanmıştır. Sertifikaların iş hayatındaki olumlu etkisini ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde (2010) yer alan lisans düzeyi yetkinliklerinden biri olan “Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyi’nde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme” yetkinliği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bu konuda eksik oldukları görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının yetkinliklerinin belgelendirilmesi amacından yola çıkarak üniversiteler veya YÖK öğretmen adaylarını belli sınavlardan geçirerek yetkinliklerinin düzeyleri doğrultusunda uluslararası alanda geçerliliği olan sertifikalar vermesi önerilmektedir. Böylece, öğretmen adayları üniversitelerden mezun olduktan sonra değil de, çok daha öncesinde belirli bir düzeyde yabancı dil bilmenin önemini kavrayabileceklerdir.

Genel olarak öğretmen adayları yabancı dil becerilerini kısmen yeterli bulmalarına rağmen, dört dil becerisinde ‘çok yeterliyim’ diye belirtenlerin %5’le-%9 gibi düşük oran aralıklarında olduğu ve girdikleri yabancı dil sınavlarında başarılı olamadıkları görülmektedir. Türkiye’de yabancı dil öğretimine ikinci sınıftan başlanıp üniversite birinci sınıfa kadar devam ettiği düşünülürse, yabancı dil öğretimi 12 yıl gibi uzun ve pahalı bir süreç olduğu sonucu çıkarılabilir. Benzer şekilde, Yılmaz (2013) öğrencilerin büyük çoğunluğunun ne üniversiteye başlarken ne de üniversiteden mezun olurken İngilizceyi etkili bir biçimde kullanamadıklarını savunurken; Arslan ve Akbarov (2010) yurt

dışına çıkan Türk vatandaşlarının ortak iletişim dili olan İngilizceyi bilmemelerini bu kişilerin en büyük problemi olarak nitelendirmiştir.

Türkiye'nin yabancı dil öğretimindeki başarısızlığının sonucu olarak, uluslararası yabancı dil yeterliliği sıralamalarında dünyadaki pek çok ülkenin gerisinde kaldığı istatistiksel olarak görülmektedir. Örneğin, English First tarafından geliştirilen İngilizce Yeterlilik Endeksi (English Proficiency Index) 2019 yılı verilerine göre, Türkiye Hollanda'nın birinci olduğu araştırma kapsamında 100 ülke arasından 46.81 puan alarak 79. olmuştur. Alınan bu puanla 'çok düşük seviye' kategorisine girmiştir. Endekse giren 33 Avrupa ülkesi arasından ise 32. olmuştur. Araştırma verilerine göre, Türkiye'deki bölgeler arasında en yüksek İngilizce seviyesi Ege Bölgesi'nde çıkarken, en düşük İngilizce seviyesi Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu okuma, yazma ve dinleme becerisinde kendilerinin kısmen yeterli olduklarını düşünmektedirler. Alanyazına bakıldığında da, bu araştırmayla paralel olarak, öğrencilere verilen yabancı dil öğretimi sonucunda öğrencilere kazandırılması planlanan bu dört beceride yeterli düzeyde olmadıkları yapılan araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Örneğin, Gömleksiz ve Kılınç'ın (2014) çalışmasında 12. sınıf öğrencilerinin dört dil becerisi açısından öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğu ve yabancı dil konusunda öğrencilerin kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna varılmıştır. Kanadlı ve Bağçeci'nin (2015) araştırmasında ise hazırlık sınıfı öğrencilerinin dört dil becerisine yönelik öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. British Council ve TEPAV'ın (2014) araştırmasında; öğrencilerin %60'ı, kendi yaptıkları değerlendirmelerine göre, İngilizce seviyelerinin orta düzeyde görmelerine rağmen öğrencilerin çoğunun İngilizce seviyelerini olduğundan daha yüksek gördükleri tahmin edilmektedir.

Öğretmen adayları konuşma becerisinde kendilerini az yeterli olarak değerlendirmiş ve en yüksek seviyede (%22) 'hiç yeterli' bulmadıkları dil becerisinin de konuşma becerisi olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda, bu araştırmada olduğu gibi, öğrencilerin konuşma becerisi diğer becerilerine oranla daha düşük seviyede çıkmıştır. Örneğin, Ocak ve Akkaş-Baysal'ın (2016) çalışmasında, lise 9. sınıf öğrencilerinin dört dil becerisine ilişkin kısmen öz yeterlilik ihtiyacına sahip oldukları; fakat konuşma becerisi ortalamasının daha düşük olduğu ve bu da öğrencilerin konuşma becerisi konusunda kendilerini daha yetersiz gördükleri şeklinde yorumlanmıştır.

Okuma becerisine ilişkin bulgular diğer becerilere ilişkin bulgularla kıyaslandığında, okuma becerisine yönelik olumlu ifadelerin yüzdeleri oranlarının daha yüksek (%9'la 'çok yeterliyim' ve %24 ile 'oldukça yeterliyim') olumsuz ifadelerin ise daha düşük (%7 'hiç yeterli değilim' ve %17 az yeterliyim') olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretmen adaylarının İngilizce okuma becerisi hakkındaki düşüncelerinin diğer becerilerle kıyaslandığında daha olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, Memduhoğlu ve Çelik'in (2015) yaptığı araştırmada da İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizceye yönelik öz yeterlilik algısı en yüksek okuma becerisinde çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen adaylarının gerek öğretmenlik mesleği için gerekse lisansüstü eğitime devam edebilmek için yabancı dil bilmenin gerekli olduğu görüşünü savundukları ortaya çıkmıştır. Karaman ve Bakırcı (2010) yaptıkları araştırmada, lisansüstü eğitimde Türkçe kaynakların ve araştırmaların yetersiz olduğundan lisansüstü eğitim alacak öğrencilerin yabancı dil bilgisine sahip olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yabancı dilin akademik amaçlarla kariyer planlarında yeri olduğunu bahsetmesi dolayısıyla bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Katılımcıların %83.4'ünün ulusal bir yabancı dil sınavına girmediğini ancak %41.5'inin ise lisansüstü planı olduğu düşünüldüğünde bu

sınavlara girmeye öğrencilerin teşvik edilmesi bunun için de sınavlara hazırlanmaları için özellikle ilgili eğitim fakültelerinin uygun ve etkili politikalar geliştirmesi önerilebilir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığının da atamalarında yabancı dil bilmeyi ve sertifikalandırmayı özendirici önlemler alması tavsiye edilebilir.

Araştırmadaki öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenlik mesleği için yabancı dil bilmenin çok ve oldukça gerekli olduğunu savundukları düşünülürse, Türkiye’de yabancı dil bilgisine sahip kişilerin daha avantajlı bir konumda oldukları ve bu kişilerin istihdamının daha kolay bir şekilde yapıldığı sonucu çıkarılabilir. British Council ve TEPAV (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hem öğrenciler hem de veliler İngilizce öğrenmenin kesinlikle gerekli olduğunu düşünmektedirler; ancak her iki grubun da İngilizce bilgisi yeterli düzeyde bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %75’nin yabancı dil bilmeyi kariyer planları için gerekli buldukları ve sınavlardan aldıkları düşük puanlar dikkate alındığında, British Council ve TEPAV (2014) araştırmasını destekleyen kanıtlar ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları alan bilgisi yeterliliklerini artırmak, kişisel gelişimlerini sağlamak ve öğrencilere rol model olmak gibi amaçlarla yabancı dil öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde (2017) bahsedilen öğretmenlerin öğrencilere tutum ve davranışlarıyla rol model olması, Türkiye ve dünya gündemini takip etmesi, kişisel ve mesleki yönlerden kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunması göstergeleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının bu göstergelerle paralel amaçlar doğrultusunda hareket etmeyi planladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca, az sayılabilecek oranda öğretmen adayı yabancı dil bilmenin hiç gerekli olmadığını vurgulamaktadır. Bu öğretmen adaylarının öğretmenliği sadece dersini vermek ve bunun içinde yabancı dil bilgisine ihtiyaç duymamak bağlamında değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bir başka bakış açısında ise sistemde var olan öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerine/geliştirmelerine dair bir umutsuzluk veya önyargı üzerinden dil bilmenin Türkiye şartları için geçersizliğine yönelik bir serzeniş görülmektedir. Öğretmen adaylarının 4’te 1’inin kariyeri için yabancı dil öğrenmenin gerekli olmadığını düşünmesi önemli bir sorun alanı olarak dikkate alınmalı ve üzerinde daha ayrıntılı olarak çalışılmalıdır. 2023 vizyonunda ve vizyon belgesini takip eden tartışmalarda ‘nitelikli öğretmen’ vurgusu yapılmaktadır. Bu vurgu içinde uluslararası projelerin okullarımızda gittikçe yaygınlaşmasından hareketle öğretmen için yabancı dil bilmenin önemi bu inanç ve düşüncede olmayan kitleye uygun biçimde aktarılabilir. Bu sebeple, eğitim fakültelerinde öğretmenin okuldaki görev ve sorumlulukları güncel ihtiyaçlar açısından ilk senelerden itibaren öğretmen adaylarına yaşamın içinden örnekler sunularak aktarılabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının yukarıda bahsi geçen bazı amaçlar doğrultusunda yabancı dil öğrenmeyi gerekli gördükleri; girdikleri ulusal ve uluslararası sınavlarda aldıkları puanlar yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine hâkim olmadıklarını göstermesine rağmen dört yabancı dil becerisinin üçünde (okuma, yazma, dinleme) kendilerini kısmen yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.

Gelecek araştırmalarda yabancı diller eğitimi haricindeki öğretmen adaylarının yabancı dil yeterliliklerinin, yabancı dil öğrenmelerine yönelik olarak düşüncelerinin, kaygılarının, çabalarının değişik boyutlarıyla daha geniş örneklerde ele alınması önerilebilir. Benzer araştırmalar yabancı diller eğitimi haricindeki bölümlerdeki öğretim elemanlarının, kendi bölümlerindeki öğretmen adaylarının yabancı dil bilmelerinin lisans programlarındaki ve öğretmenlik mesleğindeki

gerekliliklerine yönelik düşüncelerinin belirlenebilmesi amacıyla tasarlanabilir. Ayrıca yabancı dil bilmenin öğretmen için gerekli olup olmadığına ilişkin düşünceler okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler üzerinden de irdelenebilir. Böylece sözü edilen araştırmaların ortaya koyacağı sonuçlardan hareketle, öğretmenlik mesleği açısından yabancı dil bilmenin yerine ve önemine ilişkin düşünceler üzerinden kanıtlara dayalı politikalar ve uygulamalar geliştirilmesi mümkün olabilir.

Kaynakça

- Arslan, M. (2009). Türkiye’de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe. In *1st International Symposium on Sustainable Development*. 9-10.
- Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- British Council, & TEPAV. (2014). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Erişim adresi: [https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki%20Devlet%20Okullarında%20İngilizce%20Dilinin%20Öğretimine%20İlişkin%20Ulusal%20İhtiyaç%20Analizi.pdf)
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT journal*, 57(2), 105-112.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publication.
- Çakıcı, D. (2007). The attitudes of university students towards English within the scope of common compulsory courses. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 27(3), 21-35.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 71-76.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2).
- Deveci, T. Y. (2011). *İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen yetişkinlerin sosyal etkileşime dayalı öğrenme stilleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dogancay-Aktuna, S. (2010). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.

- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gömleksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gömleksiz, M. N., & Kılınc, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Firat University Journal of Social Sciences*, 24(2), 43-60.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological science*, 14(1), 31-38.
- Haznedar, B., & Uysal, H. H. (2010). Introduction: Embracing theory and practice in teaching languages to young learners. In Haznedar, B., & Uysal, H. H. (Eds.), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools*. (pp. 1-20). Ankara: Anı Publications.
- Index, EF. (2019). *EF English Proficiency Index 2019*. Retrieved from <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Kanadlı, S., & Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-112.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23(1), 63-74.
- MEB (2005). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYEY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- Memduhoğlu, H. B., & Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32.
- Mutlu, A. (2018). *Dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri: İngilizce öğretmen adayları üzerine bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- Ocak, G., & Baysal, E. A. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-110.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.

- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Tatar, S. (2010). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 49-57.
- Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13.
- Turgut, Y., & İrgin, P. (2009). Young learners’ language learning via computer games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 760-764.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 365-370.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.
- Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 130-139.
- YÖK. (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi [TYYÇ]*. Erişim adresi: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>