

ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ UYGULAMALARA VE ÖĞRETMENLİĞİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ, İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KONUYA İLİŞKİN YORUMLARI VE PROGRAM GELİŞTİRMEDE UZLAŞMACI YAKLAŞIM

Dilara DEMİRBULAK

Yeditepe Üniversitesi, İngilizce Öğretimi Bölümü, İstanbul, Türkiye.

İlk Kayıt Tarihi: 08.05.2013

Yayına Kabul Tarihi: 26.07.2013

Özet

Bu çalışmanın amacı AÖL (Anadolu Öğretmen Liseleri) inde uygulanan İngilizce eğitim programları hakkında bu okullardaki öğrenci ve öğretmenlerinin görüşlerine, İngilizce diline ait algıların ve İngilizce öğretmenliğine yönelik düşüncelerine ait veriler elde etmektir. Anadolu öğretmen liselerinde öğrenim görmekte olan 3168 öğrenciden araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla 38 öğretmenden ise yüz yüze görüşmeyle veri toplanmıştır. Katılımcıların uygulanan İngilizce eğitim programına karşı tutumları olumsuzdur. İngilizce dersinden korktuklarını dolayısıyla İngilizce öğretmeni olmak istemediklerini belirtmişlerdir. “Uzlaşmacı” (deliberate) bir yaklaşımla geliştirilen bir eğitim programının öğretmenlerin ve öğrencilerin de katkıları ile daha verimli sonuçlara ulaşabileceği savlanmaktadır.

***Anahtar Kelimeler:** öğretmen lisesi öğrencileri, öğretmenleri, İngilizce, uzlaşmacı eğitim programı geliştirme*

DISCOVERING ANATOLIAN TEACHER HIGH SCHOOL STUDENTS` PERCEPTIONS OF EFL CLASSROOM TEACHING/ LEARNING ACTIVITIES AND BECOMING AN EFL TEACHER AND WHAT THE EFL TEACHERS` THINK ABOUT THEIR PERCEPTIONS AND DELIBERATE CURRICULUM MAKING

Abstract

The aim of this study is to report on the Anatolian Teacher High School EFL learners` perceptions of the English language curriculum and their attitudes towards English language teaching. 3618 students studying at Anatolian Teacher High Schools and 38 English teachers participated in the study. Their attitude towards the English language program implemented and becoming an English teacher was negative. Based on the findings of this study it was concluded that deliberate curriculum making need to be employed to ensure sustainable effect and efficient EFL teaching and learning.

***Key Words:** Anatolian high school students, teachers, English, deliberate curriculum making*

1. Giriş

Türkiye Cumhuriyetinde öğretmen yetiştirme ve dil eğitimi alanlarında bazı iniş çıkışlara rağmen sürekli olarak “mükemmele” erişme arayışı bulunmaktadır. Ancak mükemmeliyetçilik adına eğitimde yapılan değişikliklerin gelişim yerine ağırlıklı olarak sadece uygulamada biçimsel farklılıklar doğurduğu görülmektedir. Çünkü *gelişim* ancak devamlılık arz eden sistematik eğitim programlarıyla sağlanabilir. Aksi takdirde eğitimde yaşanan sorunlar aşılamadığı gibi daha da kronikleşir. Ülkemizde diğer alanlarda da olduğu gibi dil ve dil öğretmeni eğitim programı çalışmalarına bakıldığında söz konusu “devamlılığın” sağlanamadığı (Fer, 2005; Yüksel, 2003; Sönmez, 1991; Varış, 1976) ve bu nedenle de sorunlar yaşandığı görülmektedir.

Cumhuriyet öncesi dönemde Tanzimat’a kadar eğitim ağırlıklı olarak cami ve medreselerde yürütülüyordu ve amacı da dini eğitim vermektir. Bu nedenle Arapça hem eğitim dili hem de yabancı dil olarak kullanılıyordu. Eğitim dini bilgileri ezberleme üzerine kurulduğu (Akyüz, 2007) için de bugünkü anlamıyla ne Arapça dil eğitimi ne de Arapça dili ile eğitim yapılmıyordu (Demirel, 2003). Osmanlı aydınları ve yöneticileri de, batı dillerini küçük gördükleri için birini öğrenmeyi kendilerine yakıştıramıyorlar dolayısıyla da devlet okullarında bu diller öğretilmiyordu. Fransızca öğrenmeye çalıştığı sıralarda, Ayasofya Camii’nde ders dinlerken Fransızca Elifba’sını düşüren Sadrazam Said Paşa’ya arkadaşları “*aman koynuna sok, arkadaşlar görürse dayak atar*” boyutuna kadar ulaşan “*bir milleti taklit eden (dilini konuşan) onlardan biri olur bu da bizatihi küfre ve İslâm’a ihanettir*” anlayışı oldukça yaygın idi. Batılı ülkelerle ilişkiler Fenerli Rumlar tarafından yürütülmüştür. Hâlbuki Hz. Muhammed, Yahudilerle yapılan antlaşmalar ya da onlar tarafından gönderilen mektupların İbranice veya Süryanice yazılmış olmasından dolayı kâtibi Zeyd b. Sabit’ten İbranice ve Süryanice öğrenmesini istemiştir (Özkan, 2010). Buna rağmen Cumhuriyet öncesinde uzun bir süreçte batı dilleri eğitimi genelde yabancılar tarafından kurulan özel okullar tarafından yürütülmüştür. Tanzimat’ın ilanından sonra her ne kadar Fransızca kadar olmasa da İngilizce’ye olan ilgi de artmıştır. Meşrutiyet döneminde Almanca dili etkinlik ve güncellik kazanırken İngilizce gene seçmeli ders olarak yerini korumuştur (Akyüz, 2008; Baltacı, 2007). Fakat etkili ve verimli olmayan dil eğitimi nedeniyle de o dönemde yaygın uluslararası ticaret ve diplomasi yapılamamış, yabancı dil öğretmeni de yetiştirilememiştir (Ortaylı, 2007).

Eğitimin her alanında olduğu gibi dil eğitiminde de yaşanan sorunları gidermek adına Kurtuluş savaşı sürerken bile hummalı bir çalışma başlatılmıştır. Cepheye gitmeden önce Atatürk “*şimdi maddi-manevi bütün güç kaynaklarımızı düşmanlara karşı kullanıyoruz. Ancak savaş günlerinde bile dikkat ve özenle çizilmiş bir milli eğitim programı yapmaya emek sarf etmeliyiz*” demiştir (Fer, 2005). 1922 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası sonrasında da ulusal kimliğin en önemli unsuru olarak belirlenen ve de daha önceki dönemde halk tarafından günlük yaşamda kullanılan Türkçe’nin etkinleşmesi ve güncellenmesi için ilk olarak halk kitlesindeki Türkçe sözcükler toplanarak dilimizin büyük sözlüğü yazılmıştır (MEB, 2010; Doğan, 1996; Demircan, 1988). Halkın okur yazarlık oranının %10 larda olduğu Cumhuriyetin ilk yıllarında hummalı eğitim faaliyetleri sürecinde ders ve kaynak kitap ihtiyacı da ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yabancılar tarafından yazılmış bilimsel kitaplar ve kaynakçalar geliştirilen Türkçe sözlük kullanılarak tercüme edilmişlerdir.

Yüzünü batıya çeviren laik demokratik genç Cumhuriyet`te önem kazanan batı dillerinin eğitimi üç farklı sistemle yürütülmüştür. Bunlardan ilki "*normal yabancı dil öğretimi*" olarak adlandırılmaktadır. Bu sistemin uygulandığı okullarda Almanca, Fransızca veya İngilizce haftada en az üç en fazla beş ders saati olmak üzere okutulan zorunlu veya seçmeli derstir. "*Takviyeli Yabancı Dil Öğretimi*" olarak adlandırılan ikinci sisteme "*Takviyeli İngilizce Öğretimi*" de denebilir çünkü bu sistemin uygulandığı okullarda İngilizce zorunlu Almanca ve Fransızca ise seçmeli derstir. Bu sistem eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de fırsat eşitliğini sağlamak adına öncelikle geliştirilmiştir. Çünkü Cumhuriyet öncesinde yabancılar tarafından kurulan okullarda ya gayri-Müslimler ya da ayrıcalıklı ailelerin çocukları okuyabilmekteydiler. 1863 yılında Amerikalı misyonerler tarafından öğretim dili İngilizce olan ve Amerikan kültürünü yaymak üzere kurulan ilk özel yabancı okul olan Robert Koleji ve 1871`de açılan Üsküdar Amerikan Kız Koleji bu okulların örnekleridir. Cumhuriyet döneminde bu okullar kapatılmamış ancak yenilerinin açılmasına da izin verilmemiştir. Atatürk bu durumu "*Biz istiyoruz ki okullarınız kalsın. Ancak oradaki dini propagandanda şüphe ederiz. Fakat Türkiye`de bizim okullarımızın bile elde edemediği imtiyazlara yabancı okulların malik olmasını kabul edemeyiz*" diyerek açıklamıştır. Ardından da yabancı okullar tarafından yürütülen dil eğitimini ülkenin kendi okullarında da sağlamak için yurttaşlardan destek istemişlerdir. 1928 yılında kurulan bugünkü adıyla Türk Eğitim Derneği (TED) takviyeli İngilizce sistemini uygulayan bu okulların ilkidir. Üçüncü sistem de ise "*Yabancı Dille Öğretim*" yapan okullar yer almaktadır. Yabancı dil öğrenmeyi daha etkinleştirmek adına fen ve matematik dersleri yabancı dilde okutulduğu için yabancı dil haftalık ders saatleri diğer iki sisteme göre hem daha yoğundur. 1868 yılında Babiali`nin Türkçe`yi önermesine karşın öğretim dili Fransızca olan ortaöğretim düzeyinde ilk yabancı dille öğretim yapan okul Galatasaray Lisesidir. Öğretmenlerinin tamamen Fransız olan bu devlet okulunda İngilizce Almanca ve İtalyanca ile birlikte seçmeli ders olarak yer almıştır. 1956 yılına kadar yabancı dille eğitim veren tek okul Galatasaray lisesi iken bu tarihten sonra bugünkü adıyla Anadolu Liseleri ve diğer okullar açılmıştır (Güneş, 2009; Demirel, 2005; Yıldırım, 1994).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de İngilizce öğrenmeye gün geçtikçe artan talebin başlama tarihi II. Dünya Savaşı sonrasıdır. Çünkü savaş yaralarını sarmak adına tüm dünyada bilim, teknoloji, iletişim ve ticaret alanlarında hummalı uluslararası çalışmalar başlatılmıştır. Uluslararası çalışmaların paylaşılması için de ortak dile ihtiyaç duyulmuştur. Sosyopolitik nedenlerle İngilizce ortak dil olarak benimsenmiştir (Raisanen & Fortanent-Gomez, 2008; Demirbulak, 1992). 60`lı yıllara gelindiğinde geçmişte kullanılan İngilizce dil öğretim izlencelerinin bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle de öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğrenci-merkezli öğretim programları çalışmaları başlatılmıştır. Ülkemizde ise bu tarihlerde okur-yazar oranı %30`ların üzerine çıkmıştır. Artık sadece okur-yazar olmanın yetmediği yeni dünya koşullarına ayak uydurabilmek için liseler dört yıla çıkarılmış ve İngilizce devlet okullarında okutulan birinci yabancı dil olmuştur. Bu nedenle de İngilizce ders saatleri liselerde 20`ye ortaokullarda 12`ye arttırılmış öğretim dili İngilizce olan bugünkü adıyla Anadolu Liseleri (Maarif Koleji) açılmış ve İngilizce bilen teknik eleman eğitimine önem verilmiştir. Ancak alınan bu kararlar için gerekli planlamalar yapılmadığından dolayı öğretmen ve kaynakça yetersizliği gibi sorunlar ortaya çıkmış ve de İngilizce dil eğitimi verimli olamamıştır (Güneş, 2009; Demircan, 1988).

Bunun üzerine 1968 yılında Avrupa Konseyi ile işbirliği yapılmıştır. Ülkemizde sistemli dil eğitim programı geliştirme çalışmalarının da bu tarihte başladığı düşünülmektedir. Öncelikle orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve modernleşmesi için 1972 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” kurulmuştur. Mevcut öğretim programları gözden geçirilmiş ve eğitim programı geliştirme çalışmalarında öğrenci-öğretmen, öğretim programları, öğretim teknolojileri gibi eğitimle ilgili tüm unsurlar bir bütün olarak ele alınmıştır (Gürkan, 2010; Demirel, 2005). Ayrıca “An English Course for Turks” adlı İngilizce ders kitabı hazırlanmıştır. Söz konusu kitabın hazırlanması oldukça önemlidir çünkü bu tarihe kadar yabancılar tarafından yazılan İngilizce ders kitapları sadece derslerde okutulmakta kalmamış aynı zamanda izlenice olarak ta kullanılmış dolayısıyla da sorunlara yol açmıştır (1920-1930 yıllarında Robert Kolejinde görev yapan Dr. Watson ve Blackberry 1933 yılında Dr. Faucet, 1942 yılında Gatenby). Faucet tarafından yazılan kitap, mesela, aslında Japonya’da ve Çin’de ders verdiği dönemde o öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yazılmışlardı. Dolayısıyla Türk öğrencilerin İngilizce dilini öğrenirken ortaya çıkan ihtiyaçlarına cevap vermemiştir (Güneş, 2009).

1972-1973 eğitim-öğretim yılında geliştirilen İngilizce eğitim programları ve kitaplar 32 okulda denenmeye başlanılmıştır. 1973-1977 döneminde tüm ortaokullarda uygulanması hedeflenen program ve kitapların takviyeli dil eğitimi yapan okullar ile mesleki eğitim okullara uygun olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine gene Avrupa Konseyi ile işbirliğiyle yürütülen “Osanoer Projesi” kapsamında mesleki okullara İngilizce dil eğitimi programı geliştirme çalışmaları başlamıştır. Takviyeli yabancı dil öğretimi yapan liselere program geliştirme çalışmaları ise 1983 yılında Özel İhtisas Komisyonu kurularak başlatılmış ve 1984 yılında uygulamaya konulmuştur (Selvi, 1996).

Ancak 1989-1990 yıllarında bu çalışmalar rafa kaldırılmış ve “basamaklı kur sisteme” geçilmesine karar verilmiştir. Sistemin başarılı olması, İngilizce öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi, program geliştirme ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi amacıyla MEB Talim Terbiye Kuruluna bağlı olarak “Yabancı Dil Eğitiminin Geliştirme Merkezi” (YADEM) kurulmuştur (Kahraman, 2012; YADEM, 1989). Basamaklı Kur Sistemi her biri 1 yıl süren 6 basamaktan oluşan, ilk basamağın zorunlu diğerlerinin seçmeli olduğu, öğrenci başarısının yıl sonu başarı notu ve merkezi sistemle yapılan sınav sonucunda belirlendiği, ve de her basamak sonucunda başarılı olanlara sertifika verildiği bir uygulamadır. Ancak ön çalışma ve planlama yapılmadan uygulamaya konulan bu sistem de bir yıl sonra dil eğitimindeki kaliteyi arttırmak adına kaldırılmıştır.

1990 yılı itibariyle “Ders Geçme ve Kredili Sistem”e (DGKS) geçilmiş, İngilizce Ortak Genel Bilgi Dersleri kapsamında yer almış ve Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından belirlenen program geliştirme modeline dayalı yabancı dil eğitim programı geliştirilmesine karar verilmiştir. Programın alan öğretmeni, eğitim psikologu, sosyologu ve ekonomisti ile Milli Eğitim Bakanlığı temsilcilerinin yer aldığı komisyon tarafından geliştirilmesi, bazı öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanması, elde edilen geri-dönütler kullanılarak son programın şeklinin verilmesi ve ardında hizmet-içi eğitim yoluyla tüm uygulayıcılara tanıtılması benimsenmiştir (Akyüz, 2007; Demirbulak, 1997; Yıldırım, 1994; Baykul, 1993). Ancak bu sistemde 1995 yılında kaldırılmıştır.

1997 yılında “8 yıllık zorunlu ilköğretim” uygulamasının ilköğretim programında

bütünlüğü destekleyici yönde yenilikler yapılmaya başlanmıştır. 1998 – 1999 öğretim yılında 4. ve 5. sınıflara yabancı dil (İngilizce, Fransızca, Almanca) dersi ile 4. sınıftan itibaren İkinci Yabancı Dil seçmeli ders olarak programda yer almıştır. 2004-2005 öğretim yılında 6 pilot ilde uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programları hazırlanmadan önce; dokuz ülkenin eğitim sistemi ve programları gözden geçirilmiş, 114 akademik tez incelenmiş ve programlar hazırlanırken bulgulardan yararlanılmış, 37 sivil toplum kuruluşu ile programlar hakkında görüşler paylaşılmış, 25 sivil toplum kuruluşuna resmi yazı yazılarak görüşleri istenmiş, toplam 2133 öğretmenin görüşleri programların çeşitli aşamalarında dikkate alınmış, 697 müfettişin görüşleri programa yansıtılmış, ve velilerin ve öğrencilerin de görüşlerine başvurulmuş ardından da 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm ilkokullarda uygulanmıştır. Ancak, 6. sınıf öncesi 1 yıllık dil hazırlık sürecinin 9. sınıf öncesine kaydırılması özellikle özel okullar tarafından sistem olumsuz olarak algılanmıştır. Liselerde ise üniversite sınavına odaklanan öğrencinin dil eğitimine yeterince eğilemediği görülmüştür (Demirel, 2008).

2005 yılından sonra ise İngilizce eğitim programları Avrupa Konseyi tarafından dil öğrenmede dört temel dil becerileri için belirlenen 6 dil düzeyine göre hazırlanmış (Demirel, 2005; Mirici, 2000) hatta 2012-2013 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 sisteminde de bunun geçerli olacağı belirtilmektedir. Bu sistemde dil eğitiminin ilköğretimin 2. sınıfta başlaması, yabancı dil hazırlık sınıfının ise ortaokulun ilk yılında olması ve de 1988 yılındaki uygulamaya benzer şekilde kur sisteminin ve de hazırlanacak eğitim programının odağını da dil bilgisi yerine “*dilin kullanımı*” olacağı belirtilmektedir (MEB, 2012). Eğitim programının ise MEB - TÜBİTAK işbirliğiyle geliştirileceği belirtilmektedir. Bu da alanlar farklı olsa da 1970 li yıllarda gene bu iki kurum arasında Ford Vakfının desteğiyle başlatılan Bilim Adamı Yetiştirme Grubu (BAYG) projeleri (Selvi, 1996) ile benzerlik taşımaktadır. Bu uygulamada maalesef pek başarılı olamamıştır.

İngilizce öğretmen eğitimine gelince, bu konu 1938 yılında önem kazanmıştır. Çünkü bu tarihte yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrenciler arasında yabancı dil bilenlerin sayısının yetersiz olduğunun belirlenmesi üzerine liseden sonra her öğrenciye bir yıl dil eğitimi verilmesine karar verilmiştir (Güneş, 2009; Sönmez, 2004). Ancak İngilizce öğretmeni yetiştiren okul olmadığının görülmesi üzerine iki önemli adım atılmıştır. Bunlardan ilki İstanbul Üniversitesine bağlı (Çapa) 2 yıllık Yabancı Diller Yüksekokulu'nun (YDY) kurulmasıdır. Eğitimin ilk yılının Çapa YDY'da ikinci yılının ise yurt dışında sürdürülmesi planlanmış ancak II. Dünya Savaşı nedeniyle gerçekleştirilememiştir. İkinci önemli adım ise İstanbul Yüksek Öğretim Kurumu'na eklenen yabancı dil şubesidir. 1945 yılında ise hem Gazi üniversitesinde hem de İstanbul üniversitesinde İngilizce bölümleri açılmıştır. Ancak tüm bu çabalar İngilizce öğretmen açığını kapatmaya yetmemiştir (Güneş, 2004). Dolayısıyla farklı kaynaklardan öğretmen temin etme yoluna da gidilmiştir. Eğitim Yurtları, Köy Eğitim Kursları gibi kurslar açılmış, filoloji mezunu veya mezuniyet durumunda olan ve öğretmen olmak isteyenler, yabancı dilde öğretim yapan lise mezunları, yurt dışında öğrenim yapmış kişiler veya İngilizce bilen ancak farklı mesleklerden kişiler İngilizce dersi vermek üzere görevlendirilmişlerdir. Hatta 1946-47 döneminde ortaokullarda tüm dersleri öğretebilecek öğretmen yetiştirecek “Toplu Dersler Bölümü” bile kurulmuştur (Güneş, 2009; Dursunoğlu, 2003). 1949 yılında Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri arasında imzalanan bir anlaşmanın

ardından TBMM'den 1950 yılında çıkarılan 5596 sayılı yasa çerçevesinde Fulbright Eğitim Komisyonunca verilen burslar karşılığında ülkemize gelen eğitimcilerle öğretmen ihtiyacının karşılanması öngörülmüştür (Güneş, 2009).

1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü kurulduğunda, ülkede 53 ilk öğretmen okulu, 2 yüksek öğretmen okulu 5 eğitim enstitüsü, 4 meslek öğretmen okulu ve 1 yüksek İslam enstitüsü vardı (MEB, 1993). Her ne kadar 1960'lı yılların sonuna doğru sayıları iki katına çıksa da öğretmen açığını kapatmak adına lise ve dengi okul mezunlarıyla çeşitli nedenlerle üniversite ve yüksekokulları bitirememiş olanlara "Yedek Subay Öğretmen" olma ve askerliklerini ilkokul öğretmeni olarak tamamlama hakkı tanınmıştır. 1965 yılında Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi kurulmuştur. 1973 yılında da tüm öğretmenlerin yükseköğretim görmesine ilişkin yasa çıkarılmıştır. 1980 yılına kadar "Gece Öğretimi", "Mektupla Öğretim", "Hızlandırılmış Eğitim" gibi farklı yollardan öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmıştır (Güneş, 2009; Dursunoğlu, 2003).

1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme görevi sadece Eğitim Fakültelerine bırakılmış dolayısıyla 4 yıllık eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine 2 yıllık enstitüler ise yüksekokullara bağlanmışlardır. 1986 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından başlatılan 2 yıl süreli "Eğitim Önlisans Programı" 1989'dan itibaren 4 yıla çıkarılmıştır. Öğretmen Liseleri, 1989 yılına kadar, ortaöğretim kurumu olarak eğitim ve öğretim faaliyetini sürdürmüştür. Yüksek Öğretim Kurumu ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında varılan anlaşmayla öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçmede asıl kaynak olmak ve öğretmen liselerini iyileştirmek amacıyla 1989-1990 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Lisesi uygulamasına geçilmiştir. Eğitim Fakültelerine öğrenci hazırlamak amacıyla kurulan Anadolu Öğretmen Liseleri, Köy Enstitüleri ve İlk Öğretmen Okullarının devamı olan Öğretmen Liselerinin binalarında eğitime başlanmıştır. Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilere; mezuniyet alanlarına uygun öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarını tercih etmeleri hâlinde ek puan verilmesi ve kontenjan ayrılan öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarını ilk beş sırada tercih etmeleri hâlinde tamamına burs verilmesi başlatılmıştır (Dursunoğlu, 2003). Ancak bu uygulamada 2012 yılı itibarıyla kaldırılmıştır.

Buraya kadar yapılanlar göz önüne alındığında çıkan tablo şudur: Ülkemizdeki İngilizce öğretim ve öğretmen eğitimine göz atıldığında programların sürekliliği olmadığı, çok sık değiştiği ve de bu değişimlerin de etkili ve verimli gelişimlere yol açmadığı görülmektedir. Varış (1976) bu durumu "program geliştirme çalışmalarında bir devamlılık söz konusu olsaydı Cumhuriyetin ilanı ile sağlam esaslara oturtulan, mahalli bir lisemizin çabalarıyla fonksiyonel hale getirilen orta öğretim programları, yıllar sonra 8, 9, 10uncu eğitim şuralarına, benzer esaslarla gelmez, ilk program geliştirme çabalarını zenginleştiren bir yaklaşımla devamlı gelişim sağlanırdı" diye belirtmiştir. Söz konusu aksaklık Cumhuriyet öncesi dönemde Kur'an ve Hadislerin ezberlenmesinin Tanrı ve Peygamber sevgisinin göstergesi olarak algılanması hatta "yazılı belgeler ancak ezberlenildiğinde bilim olur" görüşü de bu nedenle benimsenen ezberci-yaklaşım odaklı öğretme-öğrenmenin bugün dahi güncelliğini korumasını sağlamıştır. Diğer bir deyişle, eğitim programlarında süreklilik olmaması, kağıt üzerinde aksi de yazılsa, geçmişten gelen ezberci ve ders kitabı odaklı müfredat kullanımını pekiştirmiştir. Dolayısıyla da 1931 yılında deneysel pedagojiyi ve zeka testlerini Türkiye'ye getiren Antel'in eğitimin

önemli sorunlarından bahsederken “yabancı dil derslerinden verim alınmadığı” yönündeki saptaması 2011 yılında AB’nin İngiliz Ulusal Diller Merkezi’ne yaptırdığı, ‘Şirketlerde Yabancı Dil Yetersizliğinin Avrupa Ekonomisine Etkileri’ konulu araştırma raporunda, Türk şirketlerinin ¼ ünden fazlasının yabancı dil yetersizliği nedeniyle ihracat bağlantıları dahi yapamadıkları (www.yonetisim.com) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Unutulmaması gereken ise öğretmenlerin de bu eğitim-öğretim sisteminde bir zamanlar öğrenci olduklarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa 2003 yılında 1158 öğretmen ve 36.806 öğrenciden veri topladığı çalışmanın sonuçlarına göre genellikle haftada 25 saat derse giren İngilizce ders hazırlama, ölçme-değerlendirme çalışmaları, öğrenci danışmanlığı ve veli görüşmesi için hafta da 1-2 saat zaman ayırmaktadırlar. Ancak acı olan katılımcıların % 60’ının mesleki gelişime hiç zaman ayıramadıklarıdır.

Bir diğer düşündürücü bulgu da öğretmenlerin kendilerini İngilizcede dinlediğini anlama ve konuşma alanlarında yeterli görmedikleri ve bu alanda eğitimi ihtiyaçları olduğudur. Bu nedenle de sözcük ve dil bilgisi öğretiminin okuttukları derslerinin odak noktasını oluşturduğunu, konuşma ve dinleme etkinliklerine az oranda yer verdiklerini vurgulamışlardır. En fazla kullanılan sınıf-içi faaliyet soru-cevap olurken grup-içi tartışma ve/veya zihin haritasının hiç kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin genellikle faal oldukları İngilizce dersinin sıklıkla Türkçe olarak işlendiği ve kitap haricinde eğitim teknolojisine fazla yer verilmediğini de belirtmişlerdir.

Öğrencilerde tıpkı öğretmenleri gibi İngilizce dil becerilerini geliştirmeye fazla zaman ayırmadıklarını daha çok oynadıkları oyunlarla becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Tüm eğitim sürecinde sözcük-dil bilgisi odaklı İngilizce derslerine maruz kalan öğrencilerin bu yaklaşımlarının oldukça doğal olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler öğretmen ne anlattığına değil nasıl anlattığına ve öğrenciye, konuya nasıl yaklaştığına yoğunlaşmaktadırlar (Çetin & Çetin, 2006; Gürkan, 2000). Öğrenmeye, öğretmene, okula, öğrenilecek hedef dile karşı geliştirilen tutum ve motivasyon (McDonough ve Shawn, 1998), öğretmenlerin özyetkinlik inançları (Caprara & diğerleri, 2006; Ross, 1992) yabancı dil öğrenimindeki başarılarını ve özyetkinliklerini (Külekcı, 2011) etkilemektedir. Bu özellikle de 12-30 yaş grubu için çok önemlidir. Çünkü bu süreçte edinilen tutumlar kalıcıdır ve 30 yaşından sonra kolay kolay değişmemekte (Yenilmez ve Özabacı, 2003; Morgan, 1984) ve de oluşan güven eksikliği öğrencilerin sessiz kalmalarına ve başarısızlıklarına neden olmaktadır (Nunan, 1999; Tunaboşlu, 1993). Dolayısıyla, öğretmenlerin uygulamaları hem eğitim sisteminin hem de öğrencilerin etkililik ve verimlilikleri açısından önemlidir.

Böylesine değişken sistemde eğitim görenek göreve başlayan 1158 öğretmen ve 36.806 öğrenciyle araştırma yapılması sevindiricidir. Ancak bu çalışmaların sistemli olarak yapılmaması ve de elde edilen verilerin uygulanmakta olan programı iyileştirmek için kullanılmaması üzücüdür. Bu nedenle bu çalışmada Schwab (1973) tarafından ortaya atılan Uzlaşmacı Yaklaşımla program geliştirme (deliberate curriculum making) yaklaşımının benimsenmesi önerilmektedir. Aslen hukuk alanında ait olan ve jürinin karar verme süreci için kullanılan “Uzlaşma” (deliberation) kavramı karar vermeden önce seçeneklerin titizlikle incelenmesi olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu süreçte akılcı bir yaklaşımla incelemeler yapılarak kararların verilmesi gerekmektedir. Eğer eğitim alanında da program geliştirme çalışmalarında uzlaşmacı yaklaşım benimsenirse öğretmenler ve öğrencilerin mutlaka yer almaları ve de alanın ve de programın

uygulanacağı ortamların koşulları mutlaka göz önünde tutulması gerekmektedir. Çünkü geliştirilen programın uygulayıcıları öğretmenlerdir. Dolayısıyla söz konusu programın ne kadar etkili ve verimli olduğu konusunda fikri olduğu gibi diğer öğretmenlerin ve de öğrencilerin de nabzını tutmaktadır. Burada unutulmaması gereken bir konu da hiç bir eğitim programı “öğretmene rağmen” verimli ve etkili olamaz. Öğrencilerin görüşlerinin alınması onları öğretmenlerle aynı kefeye konulması anlamına gelmemektedir. Aynı yaş ve sınıfta okuyan öğrencilerin bile gelişimleri aynı olamaz. Bu nedenle programların sadece “gelişim kuram”larına dayalı olarak öğrenme hedefleri saptamak yerine oldukça karmaşık insanın entelektüel, ahlaki, fiziksel, ruhsal, vatandaşlık gibi farklı açılardan gelişimleri dikkate alınmalıdır. Çünkü sınıf-ıçi ve dışı uygulamalar da bunların dikkate alınarak örneğin kullanılacak öğretim yönteminin belirlenmesi gerekmektedir. Alan uzmanları doğal olarak alanlarıyla ilgili engin bilgiye sahiptirler. Ancak onların bilgilerinin “program geliştirme” ekibince değerlendirilerek bu bilgilerin nasıl uygulamaya konulabileceği hususunda değerlendirilmesini gerektirmektedir. Her okulun içinde bulunduğu koşulların saptanması gerekmektedir (Null, 2011). Örneğin interneti olmayan bir ortamda internet yoluyla öğretim önerilemezdir. Çalışmalar boyunca katılımcılar tarafından belirtilen sorunlara çözüm aranmalıdır. Ancak münazaracı yaklaşımda ortak payda da buluşmanın bazen güç olabileceği ve de bulunan çözümlerin ortaya çıkacak yeni sorunlar içinde geçerli olmayacağı bilinmelidir. Ülkemizde geliştirilen programlarda sorunlara çözüm arayarak iyileştirme yerine sistemi tümünden ortadan kaldırılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, 1982 yılından itibaren eğitimin her kademesinde görev alacak öğretmenleri yetiştirme görevi verilen AÖL (Anadolu Öğretmen Liseleri) inde uygulanan İngilizce eğitim programları hakkında öğretmen ve öğrencilerin İngilizce diline ait algılarını; İngilizce öğretmenliğine ilişkin düşünce ve görüşlerini okullarının MO (Model Okul) olup olmadığına, cinsiyete, sınıf düzeyine ve ailelerinin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda veriler elde etmektir. Araştırmanın evrenini 10 Anadolu Öğretmen Lisesinde okuyan 3068 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Anadolu Öğretmen Liselerinde okuyan öğrenciler uygulanan İngilizce eğitim programının onların İngilizce dil becerileri geliştirmelerine ne derece de katkıda bulunduğu düşünülmektedirler?

2. Anadolu Öğretmen lisesi öğrencilerinin İngilizce dil öğretimi açısından karşılanmayan ihtiyaçları nelerdir?

3. Amaçları aynı ancak olanakları farklı olduğu düşünülen Model ve diğer Anadolu Öğretmen Liseleri öğrencilerinin İngilizceye, dersine, ve öğretmenliğine karşı tutumlarında farklılıklar var mıdır?

4. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin anne, baba, ve kardeşlerinin eğitim durumu, sosyoekonomik konumu İngilizceye, derslerine ve öğretmenliğine karşı tutum ve görüşlerini belirleyen değişkenler arasında nasıl bir dağılım bulunmaktadır.

2. Yöntem

Model

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik niceliksel ve ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir Li-

kert tipi bir anket ile toplanmış, t-test, z-test ve korelasyon analiz teknikleri kullanılarak irdelenmiştir. Araştırmanın niteliksel verileri ise niceliksel verilerden elde edilen sonuçlar özetlenerek geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Söz konusu veriler içerik analizi yöntemiyle yordanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma 5'i model 5'i de model olmayan 10 Anadolu Öğretmen lisesinde 5 ayrı ilde yürütülmüştür. Araştırma biri model diğeri de model olmayan 2 Anadolu Öğretmen Lisesi bulunduran 5 ayrı ilde yapılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın evrenini oluşturan okullar bu ölçütlere göre belirlenmiştir. 2008 yılında başlatılan Model Anadolu Öğretmen Lisesi uygulamasının amacı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına nitelikli öğrenci kaynağı oluşturmak amacıyla açılan Anadolu Öğretmen Liselerinde;

* Eğitim ortamlarının çağdaş ölçütler temelinde geliştirilmesine katkıda bulunmak,
* Eğitim-öğretim etkinlikleri, alt yapı imkânları ve okul-çevre ilişkileri temel alınarak model okullar belirlemek,

* Karşılaştırma yapma imkânı sağlayarak, okullar arasındaki farklılıkları asgari düzeye indirmek ve zamanla tümünü "Model Okul" haline getirerek, öğrenci başarısını artırmaktır. Yürürlüğe konulan esaslar çerçevesinde 6 bölgede, farklı şehirlerde bulunan 13 AÖL "Model Okul" olarak ilan edilmiştir. Ancak, gene bir "klasik uygulama" olarak bu yıl itibariyle kaldırılmıştır. Araştırmaya katılan 3068 öğrencinin dağılımları ise; Model Okuldan 826'sı kız 766'sı erkek olmak üzere 1592; Model olmayan okuldan ise 822'si kız 654'ü erkek olmak üzere 1476 öğrencidir. 3068 öğrencinin illere ve okul türüne göre dağılımları tablo 1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 6 bölümden oluşan anketin ilk beş bölümünde likert tipi skala son bölümde ise açık uçlu üç soru sorulmuştur (bkz tablo 2). Yirmi iki şıklı sorudan oluşan ilk bölümde öğrencilerin ebeveynlerinin hayatta olup olmadıkları, eğitim durumları, meslekleri, kardeş (tanım kendinden küçük ve büyük kardeşleri) de kapsamaktadır) sayısı ve onların eğitim durumları ve meslekleri, kendilerine ait odaları olup olmadığı, harçlıklarından oluşan kişisel bilgiler toplanmıştır. Yedi sorudan oluşan ikinci bölümde öğrencilerin *İngilizce öğretmenliğine* ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Elli dört sorudan oluşan 3. bölümde *İngilizce derslerinde ki sınıf-içi ortamlar, dersin işlenişi, öğretim araçları, ders kitapları, dersin dil becerilerinin gelişimine katkısı ve öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine* ilişkin algılarını belirlemek adına geliştirilmiştir. Yedi sorudan oluşan dördüncü bölüm *İngilizce diline ve eğitim dili olarak İngilizce* 'ye ilişkin tutumlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Beşinci bölümde ise *uygulanmakta olan İngilizce eğitim programına* ilişkin tutumlarını saptamak adına 11 soru geliştirilmiştir. Altıncı bölümde ise öğrencilere uygulanan İngilizce dil eğitim programının onların ilgi, ihtiyaç ve isteklerini ne derecede karşıladığı, programın hangi boyutlarının geliştirilmesi, eklenmesi veya çıkarılması gerektiği, ile varsa diğer görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Anketin denemelik formu bir üniversitenin 4 farklı öğretmenlik programında öğrenim görmekte olan 289 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda 101 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yükü değerlerinin -.78 ile 0.79 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın

%58.34' ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı ile her bir maddenin madde test korelasyonuna bakılmış ve madde test korelasyon değerinin -0.53 ile 73.1 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin ayrıca likert skalalarına ve cronbach`s alpha değerine bakılmıştır. SPSS`te saptanan Cronbach`s alpha değeri SPSS`te saptanan Cronbach`s alpha değeri 0.939 olarak hesaplanmıştır. Buna göre verilen yanıtların güvenirliğinin çok yüksek olduğu görülmüştür.

Söz konusu öğrencilerden elde edilen veriler özetlenerek gene AÖL`lerde görev yapan 38 İngilizce öğretmeninden görüş belirtmeleri istenmiştir.

İşlemler

Milli Eğitim Bakanlığı`ndan uygulama izni alınmış, veriler belirlenen okullarda ve sınıflarda okul yöneticileri ve/veya onların görevlendirdikleri öğretmenler tarafından toplanmıştır. Veri toplama işlemi öğrencilere yanıtlamaları için uygun ortam ve sürede sınıf-ortamında gerçekleşmiştir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmı yüz yüze görüşmeler onların belirlediği yer ve zamanda yapılmış ve bilgileri dahilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Şehir, Okul ve Sınıf Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımları

ŞEHİR	OKUL	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf	Total
		n	n	n	n	n
A	Model Okul	127	95	113	76	411
	Diğer Okul	75	36	45	86	242
B	Model Okul	116	114	111	106	447
	Diğer Okul	88	116	108	102	414
C	Model Okul	77	79	62	78	296
	Diğer Okul	78	80	41	52	251
D	Model Okul	80	79	76	76	311
	Diğer Okul	102	95	93	92	382
E	Model Okul	89	-	-	66	155
	Diğer Okul	72	-	-	127	199

Tablo 2. Veri Toplama Aracının Başlıklara Göre Dağılımı

Bölüm	Konu Başlığı	Soru Sayısı
1	Kişisel Bilgiler	2
2	İngilizce Öğretmenliğine İlişkin Tutum	7
3	İngilizce Derslerinde ki Sınıf-içi Ortamlar, Dersinin İşlenişi, Öğretim Araçları, Ders Kitapları, Dersin Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı ve Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi	54
4	İngilizce Diline ve Eğitim Dili Olarak İngilizce`ye İlişkin Tutum	7
5	Uygulanmakta Olan İngilizce Eğitim Programına İlişkin Tutum	11
6	Açık Uçlu Sorular	2

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Model Okul (MO) ve Model Okul olmayan (MOO) okullarda oku-

makta olan öğrencilerin likert skalasıyla verdikleri yanıtların karşılaştırılması (ortalamalarının) SPSS'te t-test istatiki analizi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan t-test analizi sonucunda alpha değerinin 0.05'in altında olduğu saptanmıştır. Söz konusu değer 0.05'in altında olması sorulan sorulara verilen yanıtların istatiki olarak %95 güven aralığında bakıldığını göstermektedir. Yapılan z-test, MO ve MOO okullarının profillerinde oransal dağılım farklılıklarını tespit edebilmek için yapılmıştır. Oranların karşılaştırılması sonucunda gene alpha değerinin $\alpha 0.05$ 'in altında olanların istatiki açıdan birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Korelasyon analizi tüm okullarda öğrenim gören her sınıf için ayrı ayrı yapılmıştır. Söz konusu analizin amacı aynı sınıfta okuyan öğrencilerin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığının saptanmasıdır.

Bu çalışmada yer alan öğretmenlerden toplanan niteliksel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin belirlediği yer ve zamanda yapılmış ve bilgileri dahilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış ardından da bu işlemin ne derece doğru gerçekleştiğinin sağlanması için katılımcı öğretmenlere okutulmuştur. Onayları alındıktan sonra veriler öncelikle indekslenmiş, ardından kodlanarak temalara ve alt boyutlarına yerleştirilmiştir. Veriler temel olarak öğretmenlerin katıldıkları veya katılmadıkları görüşleri üzerinde kodlanmıştır. Saptanan temalar ise bir meslektaş tarafından gene sağlama amaçlı gözden geçirilmesi istenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi .77 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Model Anadolu Öğretmen Liseleri ile (MAÖL) diğer Anadolu Öğretmen Liselerinde (AÖL) öğrenim görmekte olan öğrencilerden elde edilen bulgular incelendiğinde onların İngilizce eğitim programı hakkındaki görüşlerinin buldukları şehir-bölge, okullarının model olup olmaması, cinsiyete veya sosyo-ekonomik alt yapılarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilkinin tüm öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumu, meslekleri, kardeşlerinin sayısı, eğitim durumları ve/veya meslekleri ile kaldıkları fiziki ortamın hemen hemen aynı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın "*Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin anne, baba, ve kardeşlerinin eğitim durumu, sosyoekonomik konumu İngilizce diline, derslerine ve öğretmenliğine karşı tutum ve görüşlerini belirleyen değişkenler arasında nasıl bir dağılım bulunmaktadır?*", "*Amaçları aynı ancak olanakları farklı olduğu düşünülen Model ve diğer Anadolu Öğretmen Liseleri öğrencilerinin İngilizce diline, dersine, öğretmenliğine karşı tutumlarında ve İngilizce dil derslerindeki başarılarının yordanmasında ne tür farklılıklar bulunmaktadır?*" sorusunu kısaca "*farklılık bulunmamaktadır*" diye yanıtlayabiliriz.

İkincisi, öğrencilerin İngilizce diline ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür (MOD \bar{X} 4.2, AÖL \bar{X} 4.15). Onlar günümüz koşullarında mutlaka İngilizce'yi iyi derecede kullanabilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Öğrenciler İngilizce bilmenin hem kişiye saygınlık kazandırdığı hem de iş bulmalarında önemli rol oynadığını dolayısıyla da dili çok iyi düzeyde bilmek istediklerini ve de İngilizce dışında başka bir dili öğrenmeyi istemedikleridir. İngilizce diline ve öğrenmeye karşı oldukça olumlu tutumları olan öğrenciler İngilizce öğretmenliğinin onlar için ideal olmayan hatta en son yapmak istedikleri meslek olarak görmektedirler. Diğer bir deyişle, İngilizce öğretmenliğine

karşı tutumları olumsuzdur (MOD \bar{X} 2.64, AÖL \bar{X} 2.66). Kendilerini sınıf-içi etkinliklere sürekli olarak katılan, verilen tüm ödevleri yapan ve de sınavdan bekledikleri not ile aldıkları notun örtüştüğünü bilen öğrenci olarak tanımlamaktadırlar. Okuma, dinleme ve dilbilgisi konusunda kendilerini “orta veya iyi” olarak nitelendirirken İngilizce konuşmaya çalışırken çok zorlandıklarını dolayısıyla da derslerde konuşamadıklarını belirtmişlerdir. Okulda ve de okul dışında günlük hayata ilişkin sohbet etmelerini gerektiren ortam olmadığı için bu konuda ne kadar başarılı olabilecekleri konusunda fikirleri olmadığını açıklamışlardır. Diğer taraftan, İngilizce dersinden korktuklarını dolayısıyla bu derse çalışmanın onlara zevk vermediğini, dinlendirmediğini, sadece mecbur oldukları için çalıştıklarını belirtmişlerdir (MOD \bar{X} 4.74, AÖL \bar{X} 4.83). Bu konu araştırmanın çarpıcı bir sonucu olarak yordandırmıştır.

Bu çalışmanın bir diğer çarpıcı olduğu düşünülen bulgusunda 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinin onların *dil becerilerinin gelişimine katkısına*, uygulanan *eğitim programına*, derslerde ki *sınıf-içi ortamlara*, *dersin işlenişine* kullanılan *eğitim teknolojileri* ile İngilizce öğretmenliğine ilişkin düşüncelerinde anlamlı fark olmamasıdır (Tablo 3). Görüşleri 9. sınıfta biraz daha olumlu iken 12. sınıfa geldiğinde olumsuz yönde geliştiği görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre aldıkları İngilizce dersleri onların

- okudukları metinlerden bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkartabilme,
- tablo, şema gibi araçlarla sunulan görsel verileri okumayı ve okuduklarını yazıya aktarabilme (ancak yazdıklarının yazım kurallarına ne derece uygun olduğu konusunda fikirleri olmadığını belirtmişlerdir).
- okudukları metinlere ilişkin sorulardan yanıtları metinde bulunanları yanıtlayabilme konularında kendilerine geliştirmelerine katkıda bulunmuştur.

Ancak, model okul öğrencileri daha soyut soruları da cevaplayabildiklerini hatta okuduklarını, dinlediklerini ve izlediklerini sözlü olarak sınırlı da olsa yorumlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Karşılanmayan ihtiyaçlarına gelince, öğrenciler İngilizce dersinin dinleme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirme konusunda beklentilerini karşılamadığı görüşün derlerdir. Bunun nedenlerine gelince, öğrenciler öğretmenlerinin derse hazırlıklı geldikleri, sınıf-içinde bireysel ve grup çalışmaları yapıldığını ve çalışma alışkanlığı edinmeleri için yönlendirildiklerini de belirtmektedirler. Ancak, söz konusu çalışmalarda

- “yaratıcılığın” ön planda tutulmadığı,
- kendileriyle birlikte dil gelişimlerine ilişkin kısa ve/veya uzun vadeli hedeflerin saptanmadığı,

- kendi hatalarını kendilerinin düzeltmeleri ve de
- dersi değerlendirmelerinin pek istenmediğini belirtmektedirler.

Halbuki öğrenciler öğretmenlerinin soru sorarak sınıf-içinde tartışma ortamı yaratmalarına ve hatalarını düzeltmelerini istemelerine karşı tutumları olumludur. Onlar ayrıca

- sınıfta sadece İngilizce konuşulmadığını,
- anlatılan konuların ve ders içeriklerinin ilgilerini çekmediğini,
- verilen ödevlerin sıradan olduğunu ve yaratıcılıklarını geliştirmede gibi onları düşünmeye veya sorgulayıcı olmaya yönlendirmediğini belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Aldıkları İngilizce Eğitiminin Onların Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı, Sınıf-İçi Ortamlara, Dersin İşlenişine, Kullanılan Eğitim Teknolojileri ile İngilizce Öğretmenliğine İlişkin Tutumları

	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Dil Becerilerinin Gelişimi	2.12	1.87	1.79	1.94
Sınıf-İçi Ortamlar	2.52	2.24	2.22	2.13
Dersin İşlenişi	2.26	2.29	2.32	2.01
Öğretim Teknolojileri	1.72	1.66	1.52	1.36
Ders kitapları	2.00	1.89	2.11	1.98

Öğrenciler İngilizce derslerinde öğretim teknolojisi olarak ağırlıklı olarak kaynak ve ders kitaplarının kullanıldığını ve de ders kitapları ile derslerde işlenen konuların örtüştüğünü belirtmişlerdir. Ancak kullanmakta oldukları ders kitaplarının öğrenmelelerine yardımcı olmadığını ve dille ilgili hedeflerine ulaştırmadığını düşünmektedirler. Kitapların içerik ve basım açısından güncelliği konusunda fikirleri bulunmamaktadır. Onlar, kitaplarda farklı alıştırma türlerinin pek bulunmadığı ve de alıştırma türleri beceri alanlarına göre eşit dağılmadığı görüşünü delerler. Öğretmenlerinin zaman zaman sınıfa getirdikleri materyallerin ve şarkıların ise onların becerilerini özellikle de yazma becerilerini geliştirmede yardımcı olmadığını düşünmektedirler. Öğrenciler dil-bilgisayar laboratuvarı ile telaffuz alıştırma türlerinin kullanılmasını da istemektedirler. Resim veya dergi gibi görsel araçların ya da dramaların derslerde kullanımının önemi hakkında fikirleri bulunmamaktadır.

Öğrenciler İngilizce dersinin onların İngilizce`yi kullanma becerilerini geliştirebilmesi için öncelikle

- işlenen konuların azaltılmasını,
- dinleme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirecek ve de onların yoğun olarak katılabilecekleri faaliyetlere yer verilmesini,
- "akıllı tahta" gibi teknolojinin etkin şekilde kullanılmasını ve de
- ders saat sayısının artırılarak daha yoğun verilmesini istemektedirler.

Öğrencilerden elde edilen bu veriler özetlenerek öğretmenlerden görüş belirtmeleri istenmiş ve bir sonraki bölümde de aktarılmıştır. Öğrencilere uygulanan anketteki sorular ve her birinin ortalaması ek-1`de sunulmuştur.

Öğretmenlerle Yapılan Sözlü Görüşmenin Bulguları

Öğretmenler öğrencilerin tüm yorumlarına katıldıklarını ve İngilizce eğitiminde yaşanan sorunların temel nedeninin eğitim programını geliştirme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yer almamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sorunları 4 temel başlık altında toplamıştır.

Bunlardan ilki ilköğretim de ki İngilizce dersinde (4. sınıfta) öğrencilerin A1 düzeyinden yani en alt düzeyden başlatıldıklarını liseye kadar her sınıfta 1 üst kura geçtik-

lerini ancak liseye gelince gene A1 düzeyinden başlatılmadıklarıdır. Öğretmenler bu durumun MEB'in bilgisi dahilinde olduğunu, hazırladıkları programları MEB'e gönderdiklerini ancak bugüne kadar müfettişler de dahil olmak üzere hiç bir yetkilinin bu konuyla ilgili herhangi bir soru sormadığını vurgulamışlardır. Belirttikleri nedenler

a. Eğitim programının çok yoğun olması nedeniyle uygulanamadığı dolayısıyla da öğretmenlerin "ezbere dayalı" bir yaklaşımı benimsedikleri;

b. Bu öğretme-öğrenme yaklaşımı nedeniyle öğrencinin dili kullanmayı öğrenemesine yol açtığı örneğin "ch" nin okunuşunun "ç" olduğunun ezberleyen öğrencinin İngilizce "chemistry" kelimesini de "çemistir" diye okuduklarını;

d. İlköğretimden lisenin son sınıfına kadar İngilizce öğretimin gerçekçi amacının bulunmaması;

e. Haftalık İngilizce ders saatinin sürekli değişmesi;

f. İlk ve ortaokulda kalma olmamasından dolayı öğrencilerin İngilizce dersini ciddiye almamalarıdır.

Öğretmenler daha sonra İngilizce dersine ait MEB'in yönetmeliğinde belirtilenlerin okulların mevcut fiziki şartlarında uygulanmasının mümkün olmadığını söylemişlerdir. Uygulanmasını imkansız olarak gördükleri unsur ise "kur sistemi" olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu yönetmeliğe göre öğrencilerin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı -ADÖÇP- (Common European Framework of References for Language) da belirtilen kurlara göre ayrılmaları gerektiğini ancak, 9, 10, 11, ve 12. sınıfında okuyan öğrencileri kendi içlerinde ayrıca kurlara göre ayıracak öncelikle sınavın, sınıfın, öğretmenin, kitabın olmadığını üstüne üstlükte her kurun kitabının aynı olduğunu belirtmişlerdir. (*Dil öğrenmenin yaşam boyu sürdüğü gerçeğinden yola çıkılarak gençlerin dil öğrenme isteğini arttırması ve de gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalarını sağlayan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÇP) kapsamında dil becerileri ortak ölçütlere göre sınıflandırılmış, kurlara ayrılmıştır*). Öğretmenler ayrıca tüm sorunları göz ardı edip öğrencilere kurlara göre ayırsalar bile kur atlama sisteminin eğitim programında yer almadığını vurgulamışlardır. Çünkü okulların alt yapısı derslerin ve sınıfların tamamen İngilizce dersine göre hazırlanmasına uygun değildir. Bazı öğretmenler bu konuyu gündeme getirdiklerinde Bakanlık yetkililerinin "siz kur atlama sınavı verin, zaten az çok öğrencilerinizin seviyesini biliyorsunuz, ona göre kitap listesi hazırlayın" dediklerini belirtmişlerdir.

MEB'in belirtilen kitaplar dışında herhangi bir kitap kullanılmayacaklarına dair öğretmenlerden imza aldığını ancak kendilerine gönderilen ders kitaplarının konularının sıkıcı, öğretmenlerin bile etkinliklerin nasıl yapılacağını anlamakta zorlanmasının, konuşma-yazma-dinleme becerilerine yönelik etkinlikleri, ek materyalleri kültürel alt yapılarının dolayısıyla da mesajlarının bulunmamasını kitabı yazan komisyonun çok kalabalık olmasına (40 kişi) bağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin belirttikleri bir diğer sorun da her ne kadar merkezi eğitim programı olsa da İngilizce eğitiminin öğretmenlerin mesleki anlayışlarına göre şekillendiğini belirtmişlerdir. "Öğretmen isterse sadece programı uygulamakla yetinebilir ya da farklı materyaller düzenleyebilir. Eğer İngilizce zümresindeki öğretmenler arasında iyi ilişkiler var ise birbirleriyle konuşup ortak uygulamaya gidebilirler". diye durumu

özetlemişlerdir. Ardından da konuya ilişkin en büyük sorunlarının ortak çalışma saati ayarlamak olduğunu da belirtmişlerdir. Ancak “*bir öğretmen sadece boşluk doldurma peşinde koşarken diğer öğretmenin farklı etkinlikler yapması öğrencilere ve ülkeye yapılan haksızlıktır*” diye de not düşmüşlerdir.

Öğretmenler Süper Lise kaldırıldığı ve Anadolu Liselerinin kurulduğu zaman ki amacından sapmasıyla İngilizce öğretiminde gerileme başladığını vurgulamışlardır. Geçmiş dönemlerde hazırlık sınıflarının sonunda öğrencilerin İngilizce seviyeleri TO-EFL düzeyinde iken bugün FCE düzeyine yani daha alt düzeye bile gelemediğini söylemişlerdir. Onlar ayrıca lisede de hafta da 18 farklı ders almak zorunda olan öğrencilerin üniversite sınavında dil bölümü bulunmamasından dolayı İngilizce dersini lisede de ciddiye almadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencinin zorunlu İngilizce dersinden aldığı notun aynı zamanda seçmeli olarak aldığı İngilizce dersinin de notu olarak görünmesi gibi anlaşılabilen uygulamaları da yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin söyledikleri en acı unsurlar “uygulanan İngilizce dil öğretimi programıyla ve de öğretim programı olmayan İngiliz Edebiyatı dersiyle “öğrencilerin yıllarını çalınıyor”. “Devlet “dil” eğitiminden elini çekti dolayısıyla da her sene dil eğitiminin kalitesi düşmektedir Uygulanan İngilizce dersi programını kimyasal silah olarak ta nitelendirebiliriz. Her sene büyük coşku ve güdüyle derslerimi planlarken bu sene “amacım yok” ve de umudumu kaybettim”.

5. Tartışma

Geçmiş yıllara bakıldığında İngilizce ders kitapları genellikle yabancılar tarafından yazılmış, izlenice olarak kullanılmış ve de öğrencilerimizin ihtiyaçlarını karşılayamamıştır (Gürkan, 2010; Demirel, 2005). Bugün kitaplar Bakanlık bünyesinde yazılıyor ama gene ihtiyaçları karşılamadığı belirtiliyor. Bu da yabancılar tarafından yazılan kitapların veya eğitimin yerli olanlardan daha iyidir gibi bir algı oluşmasını sağlamaktadır. Nitekim bir üniversitede Özel Öğretim Yöntemleri dersini veren ve ülkemizde yazılan kitabı dersinde kullanan bir öğretim görevlisini bağlı bulunduğu bölümün başkanı yerli kitapların kalitesinin yeterli olmadığını vurgulayıp yurt dışında yazılan kitabı kullanmadığı için uyarmıştır. Buradan çıkarılacak sonuç ders kitaplarının öğrencilerimizin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yazılmalıdır.

Öğrenciler sınıf-ıçi faaliyetlerin, ders kitapları ve ödevler de dahil olmak yaptıkları çalışmaların ve de kullanılan öğretim teknolojilerinin yaratıcılıklarını yani dili kullanma becerilerini geliştirmesini istemektedirler. Diğer bir deyişle en ileri teknoloji bile son derece sıradan bir uygulamayla işlevini yitirebilir. Bu da oldukça önemli bir konudur çünkü Çetin & Çetin (2006) ve Gürkan'ın (2005) belirttikleri gibi öğrenciler öğretmenin bir konuyu nasıl anlattığına ve yaklaştığına yoğunlaşmaktadırlar.

Öğrenciler öğretmenleriyle sınıf-dışında İngilizce eğitimi konusunda herhangi bir iletişimleri olmadığını vurgulamışlardır. Bu da öğretmen ve öğrenci iletişiminin güçlendirilmesi ve geliştirilmesinin çok önemli olduğunu göstermektedir çünkü tıpkı Demirel' in (2003) çalışmasında belirttiği gibi öğrenciler dil eğitimine bir anlamda yeterince eğilmediklerinin göstergesi de olabilir.

Öğrenciler İngilizce öğretmeni olmak istemiyorlar çünkü ders onların gözünü korkutmuş durumda. Okuldan mezun oluyorlar ancak İngilizce' yi kullanamıyorlar. Bunu

başarmaları gerektiğine inanıyorlar ancak anlaşılan başaramadıklarına inanmaktadırlar. Aslında aynı kaygıları öğretmenlerinde yaşadıkları da anlaşılmıştır. Burada unutulması gereken unsur da öğretmenlerin tutum ve güdülerinin öğrencilerin tutum ve güdülerini etkilediği (Ross, 2003; Caprara, G.V.; Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P.S, 2006) ve de oluşan güven eksikliğinin başarısızlığa yol açtığıdır (Nunan, 1999; Tunaboşlu, 1993). Önceki yıllarda eğitim dili İngilizce olan “kolejlerde” okuyan öğrenciler daha sonra İngiliz dili ve edebiyatı bölümlerinde okuyarak İngilizce öğretmeni oluyorlardı. Erken yaşta aldıkları dil eğitiminin yanı sıra yurt dışına gitme ve anadili İngilizce olan kişi ve/veya öğretmenlerle karşılaşma olanakları daha fazlaydı. Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin bu olanakları ya çok sınırlı ya da hemen hemen yok. Ailelerinden bu konuda alabilecekleri destek, özel öğretmen ya da kurs, veya yazın yurtdışında dil kursu ya da kampı gibi, gene oldukça güç gözükmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının genel profillerine baktığımızda karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır.

Model Okul öğrencilerinin ailelerinin yarıdan biraz fazlası (%54) illerde otururken Model Olmayan Okul da okuyan öğrencilerin yarıdan biraz azı (%44) ilçe de ikamet etmektedirler. Her iki okulda okuyan öğrencilerin ailelerin yaklaşık % 20’si belde-köy-mezra gibi yerleşim birimlerinde yaşamaktadırlar. Öğrencilerin %30u da yatılı okumaktadır. Neredeyse tüm öğrencilerin ebeveynleri hayatta ve ağırlıklı olarak 3 (%32) veya 2 (%30) kardeşleri vardır. 3’ten fazla kardeşi olanların oranı ise %20’dir. Tek kardeşi olanların oranı %10’ larda iken hiç kardeşi olmayanların sayısı %5 ve altıdır.

Öğrencilerin kız kardeşlerinin yaklaşık %70’i okumaktadır. Okuyan kız kardeşlerin %49’u ilköğretimde, %24’ü üniversitede, %18’i lisede öğrenim görmektedir. Meslek lisesi ve yüksekokulda okuyanların oranı %2 civarındayken herhangi bir sertifika programına devam edenlerin oranı %6’dır. Yaklaşık %13 civarında olan çalışan kız kardeşlerden %34-33’ü öğretmen, %28i ise açıklama yapılmadan işaretlenen “diğer”, % 10’u hemşire, %4 oranında da avukat, işçi, sekreter olarak çalışmaktadırlar. Erkek kardeşlerin ise yarısından biraz fazlasının (%59) okuduğu %17’sinin ise çalıştığı belirtilmiştir. Okuyan erkek kardeşlerin %54’ü ilköğretimde, %23’ü üniversitede, %18’i lisede öğrenim görmektedir. Meslek lisesi ve yüksekokulda okuyanların oranı tıpkı kız kardeşlerde olduğu gibi %2’dir. Çalışan erkek kardeşlerin yaklaşık %30’u açıklama yapılmadan işaretlenen “diğer” meslek olarak belirtilirken öğretmen olanların oranı %15, işçi %11, polis %19, asker (%8), esnaf %7 civarındadır.

Babaların yaptıkları mesleklere gelince gene kardeşlerde olduğu gibi %37’isi açıklama yapmadan “diğer” seçeneğini işaretlemişlerdir. Yaklaşık %15’i esnaf-işçi, %13’ü öğretmen, ve %10’unun çiftçi olduğu görülmüştür. Eğitimlerine gelince %31’i ilköğretim, %26’sı lise, %10’u yüksekokul ve %3’ü ise meslek lisesi mezunudur. Annelerin yaklaşık %80i ev kadını, %9’u gene “diğer” diye açıklama yapılmayan meslek grubunda ve %7’si ise öğretmen. Annelerin %50’den biraz fazlası ilköğretim %28i lise, %12si üniversite, %5i de yüksek okul mezunuyken okuma yazma bilmeyenlerin oranı %3’dir.

Sadece kendine ait odası olan öğrenci bulunmamaktadır. Genelde 1 yada 2 kişiyle odalarını paylaşmaktadırlar. 3 kişiyle paylaşanların oranı %16, 4 veya daha fazla kişiyle paylaşanların oranı %16 civarındadır. Ailelerin aylık geliri ise ağırlıklı olarak 700 ile 1500 (%48) arasındadır. 700 liranın altında olanları oranı %15 iken 5001 liranın üzerinde olanların oranı %1-2 dir. 1501-3000 arasındakilerin oranı %30, 3001-5000 arası %8’dir. Öğrencilerin harçlıkları ise haftada 5TL ile 20TL arasında değişmektedir.

Eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünün görevi öğrencilerine pedagojik ve alanlarına yönelik eğitim sunmaktır. Özellikle alan eğitimi yani İngilizce öğretimine ilişkin derslerde eğitim dili de İngilizce'dir. Bu çalışmada da görüldüğü gibi böylesine mütevazı sosyo-ekonomik koşullardan gelen öğretmen adayları için iki seçenek bulunmaktadır. Ya İngilizce öğretmenliğini seçmeyecekler ki bu çalışmada da bu durum görülmüştür ya da sınırlı İngilizce becerilerini kullanarak pedagojik ve alan bilgilerini zenginleştirmeye çalışacaklardır. Bu da MEB'in 2003 yılında yaptığı araştırmada görüldüğü gibi öğretmenlerin kendilerini İngilizce'de dinlediğini anlama ve konuşma alanlarında yeterli görmemeleri şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Kendilerini yeterli görmeyen öğretmenlerin öğrencilerinin dili öğrenmelerinde sağlayabilecekleri destekte doğal olarak sınırlı olacaktır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarına etkili ve verimli İngilizce öğretimi sağlanamaması beraberinde daha büyük sorunlara yol açtığı gibi eğitimde fırsat eşitliğine aykırı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler de öğrencilerde uygulanan eğitim programından memnun olmadıkları ve görüşlerinin alınmamasından şikayetçi oldukları görülmüştür. Aslında bu durum Kahraman, (2012), Gürkan (2010), Güneş (2009), Akyüz (2008), Baltacı (2007), Demirel (2003), Dursunoğlu (2003), MEB (2003), Demircan (2007) ve Varış'ın (1976) yaptıkları çalışmalarda da görülmektedir. Diğer bir deyişle, nasıl ki bu çalışmaya katılan öğrencilerinin 9. sınıftan 12. sınıfa kadar ağırlıklı olarak uygulanan eğitim programına ilişkin olumsuz görüşleri değişmiyorsa ülkemizde dil eğitiminde görülen sorunlarda çok uzun yıllardır giderilmemiştir. Tüm bunlardan çıkarılan sonuç ise eğitim programının münazara yani öğretmen ve öğrencilerinde katılımıyla geliştirilmesi gerektiğidir.

6. Sonuç

İngilizce eğitiminde tüm taraflar kendi adlarına iyi niyetle bir şeyler yapmaktadırlar ancak sistemli bir yaklaşımla gerçekleşmediği için tüm bu emekler dil eğitimine zarar vermektedir. Aktaş (1992) bu durumu devletin temeline dinamit koymak olarak nitelendirmiştir. Çünkü görülen o ki Milli Eğitim Bakanlığının okullarda uygulanmak üzere geliştirdiği, öğretmenlerin kendi sınıflarında uyguladıkları ve de öğrencilerin geçmiş deneyimlerle şekillendirdikleri ve de kimseyi tatmin etmeyen üç farklı eğitim programı bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı - TÜBİTAK ortak çalışması sonucu geliştirilen yeni eğitim programının da sonunun aynı olacağı düşünülmektedir. Çünkü bırakın öğrencileri öğretmenlerin bile görüş ve düşüncelerinin sorulmadığı vurgulanmaktadır.

Halbuki eğitim programcıları ile hakimlerin görevleri birbirine benzemektedir. Şöyle ki hakim önüne gelen dava dosyasını inceleyip şahitleri dinledikten sonra suçlu ya da suçsuz hükmünden birini verir. Eğer sanığın suçluluğuna karar verilirse suça uygun cezanın da belirlenmesi gerekmektedir. Eğitim programcılarının da uygulanan programı inceleyip *şahitleri* yani başta *öğrenci olmak üzere öğretmen, toplumu* dinleyerek uygulamada çıkan sorunları saptaması ve gene ekip olarak yaratıcı çözümler bulması zorunludur. Diğer bir deyişle eğitim programı mütalaacı yaklaşımla geliştirilmelidir. Çünkü bu yaklaşımın amacı sorunlara çözüm bulmaktır. Tıpkı hakimlerin kararında olması gerektiği gibi kişi ve/veya kişiler özgü ya da toplumsal özellikler dikkate alınmadan verilecek kararlar sonucunda sorunlar yaşanabilir. Eğer çözümler ya da kararlar dar kapsımlı ise eğitim programında hedeflenen idealleri yok edebilirken eğer fazlasıyla idealist iseler bu kez de bireyler onları özümseyemeyebilirler. Diğer bir deyişle, değişimlerin

gelişime istenilen şekilde dönüşmesi için kuram ile uygulama arasında ki iletişim ve işbirliğinin sağlıklı olması gerekmektedir. Bu da ancak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin katılımıyla hazırlanacak ve de yenisi gelince eskisi kaldırmak yerine güncellenerek geliştirilecek öğretim programlarıyla sağlanabilir. Ancak bu çalışmada da ortaya konulduğu gibi maalesef bugüne kadar ülkemizde bu sistem bir türlü kabul görmemiştir.

7. Kaynakça

- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Atay, D. (1984). Teaching efficacy. *Journal of Teacher Education*, 25(2), 41-54.
- Aydoslu, U. (2005) Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Baykul, Y., Kelecioğlu, H., & Gelbal, S. (1993). Ders Geçme ve Kredi Düzeni Araştırması. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S., (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2006). Anadolu öğretmen liseleri ve bu liselerden mezun olmuş eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 19, 1-12.
- Demirbulak, D. (1992) Learners' perception in the evaluation of an ESP course. (Mesleğe yönelik İngilizce eğitim programına ilişkin öğrencilerin algılarının saptanması). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. Remzi Kitabevi ve Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretim sanatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, M. (1996) Yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde öğretim. *Bilge Dergisi*, 10, 11-14.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştiriminin tarihsel gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 38-47.
- Fer, S. (2005) 1923 yılından günümüze Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*. İstanbul. 21.10. 2008 de http://sevalfer.com/files/Bildiri_CumhuriyetDonemiProg.pdf adresinden indirildi.
- Güneş, B. (2009) 1945-1980 Türkiye'de İngilizce eğitimi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye
- Gürkan, T. (2000). *Öğretmenin nitelikleri ve görevleri: öğretmenlik mesleğine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kahraman, A. (2012) Basamaklı kur sistemi ve plansız dil planlaması: Amerika'yı yeniden mi keşfediyoruz. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 32-41.
- Külekcı, G. (2011). A Study on pre-service English teachers' self - efficacy beliefs depending on some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 245-260.
- McDonough, J. & Shaw, C. (1998). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide. applied language studies*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2012). *12 Yıl zorunlu eğitim: sorular cevaplar*. Ankara: MEB
- T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *Cumhuriyet*

- döneminde Türk milli eğitim sistemindeki gelişmeler. Ankara:MEB
- T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi. İngilizce bilgisayar okuryazarlığı raporu*. Ankara:MEB.
- Mirici, İ.Hakkı. 2006. “Avrupa Birliğine giriş sürecinde ülkemizde çocuklara yabancı dil öğretimi: yenilikler, öneriler”. *İlköğretmen*, 1.
- Morgan, C. T. (1984). *Psikolojiye giriş ders kitabı*. (Çeviri:Sirel Karakaş). Ankara:Meteksan Ltd. Şti.
- Null, W. (2011). *Curriculum:from theory to practice*. USA:Rowman & Littlefield Publishers Incompany.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*.USA: Heinle & Heinle Publishers
- Ortaylı, İ. (2007). *Batılılaşma yolunda*. İstanbul: Merkez Kitaplar
- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı devletinde yabancı dil eğitimi. *Türkish Studies*, 5(3), 1783-1800.
- Raisanen, C. & Fortanent-Gomez, I. (2008). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. In Inmaculafa Fortanent-Gomez and Christine A. Raisanen(Eds). *ESP in higher education*. Amsterdam:John Benjamins Publishing Company.
- Ross, J. A. (1992) Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Schwab, J. (1973) The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81 (4), 501–522.
- Selvi (1996). Fen lisesi ve matematik öğretim programlarının değerlendirilmesi: Ankara Fen lisesinde bir inceleme. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, M. (2004). Öğretmen yetiştirme. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tunaboşlu, O. (1993). Speaking through associaton. *English Teaching Forum*. 31 (2), 47-51.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme: teoriler - teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık
- Yıldırım, A. (1994, Haziran). Program geliştirme modelleri ve ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarına etkileri. *1. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, Adana.
- Yenilmez, K. & Özabacı, N.S. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematikle ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.
- Yüksel, S. (2003) *Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları*. Ankara: Milli Eğitim Dergisi, 159, 76-85.

EXTENDED ABSTRACT

Problem Statement: When the English language teaching and English language teacher education curriculum in our country are looked into it is seen that despite the continous changes effective and efficient developments have not been at the desired level. Varış (1976) states that this is due to lack of sustainable systematic curriculum development. It is also believed that this gap has triggered the employment of rote memorization which has been employed in education prior the foundation of the Turkish Republic. The statement of Antel, one of the leading figures of education in Turkey, made in 1931(cited in Akyüz, 2007) that there is a need for effective and efficient foreign language training seems to be still valid today. The findings of the study carried out by British National Language Center on behalf of European Union in 2011 revealed that language was the constrative factor for Turkish firms exportations (www.yonetisim.com).

[com](#)). The results of the study carried out by Ministry of National Education in 2003 with 1158 teachers and 36.806 students showed that English language teachers did not perceive their listening and speaking skills as effective and efficient and that they were looking for means to improve their skills. Teachers had also stated that due to their weakness in the mentioned skills they prefer to implement vocabulary-structure oriented programs relying heavily on the native language. The aim of this study is to report on the Anatolian Teacher High School EFL learners' perceptions of the English language curriculum and their attitudes towards English language teaching.

Methods: This study was carried out at 10 Anatolian Teacher High Schools located at 5 different cities. Total of 3068 students and 38 teachers participated in the study. At the time the study was carried out, Ministry of Education had initiated Model School process. The schools were asked to evaluate whether or not they qualify to be a Model School or not via the criteria checklist they had developed. The criteria checklist ranged from school cafeteria to teacher training services offered. Schools that claim they are eligible to be Model School applied to Ministry of Education and if confirmed these schools were publicized. The schools were selected on the condition that there was both Model and Non-Model Anatolian Teacher High Schools within the same city. However, such process does no longer exist. Both quantitative and qualitative data have been collected in this study. The quantitative data have been collected from the students via questionnaire developed by the researcher. The 101 questions on the questionnaire focused on the background information of the learners, their attitudes towards the instructional design of the English language course, English language and self-evaluation of their English proficiency level. The Cronbach alpha value was 0.939. The data collected have been analyzed via t-test, z-test and correlation techniques. The findings were itemized and used as the interview schedule while interviewing the teachers of the same school. The interview recordings were transcribed and then content analysis was carried out.

Findings: When the data collected via interviews were collected it was seen that the students had positive attitude towards English language (MOD \bar{X} 4.2, AÖL \bar{X} 4.15). However, their attitude towards becoming an English teacher was not positive (MOD \bar{X} 2.64, AÖL \bar{X} 2.66). They believed that English was the prerequisite for employment and thus their aim was to have advance level useage of English. They perceived their speaking and listening skills as weak. One of the interesting finding was that due to this weakness they feared of English and that they studied just to be successful at the exams. The other interesting finding was that the students attitudes towards the instructional design of the course had not changed from positive to negative over the years. They were in need of improving their listening, writing and speaking skills yet believed that the current program could not fulfill this need since it did not enhance creativity and critical thinking skills. The teachers fully agreed with the students and stated that this was due to lack of coordination among the high schools and primary schools. They said that the English language curriculum of schools assumes learners to be beginner levels and hence the training is repetition which in return demotivates all parties.

Conclusions and Recommendations: The main constraint in Turkey seems to be due to lack of sustained systematic curriculum development and teachers and students not being involved in the decision-making process. It is therefore believed that deliberate curriculum making need to be employed to ensure sustainable, effect and efficient EFL teaching and learning. Since deliberate curriculum ensures that humanistic roots are not forgotten and that understanding is linked with action via deliberation.