

Deneyimli İngilizce Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Eğitsel Düşünceleri ve Eylemleri Üzerine Bir Karşılaştırma*

Ayşe Akyel

Özet

Bu çalışmada deneyimli İngilizce öğretmenleri ile öğretmen adaylarının şu yönlerden farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir: a) öğretmenlerin öğrencilerinin hangi davranış örüntülerini ipucu olarak kullanıp karşılık verdikleri, b) öğretmenlerin öğrencilerinin davranış örüntülerine karşılık uyguladıkları eğitsel eylemleri, c) öğretmenlerin eğitsel amaçları ve eğitimle ilgili bilgileri. Beş deneyimli İngilizce öğretmeni, beş İngilizce öğretmen adayının video kayıtlarına alınmış dersleri ile eğitsel amaçlarına ve eğitimle ilgili bilgilerine ilişkin açıklamaları çözümlendi. Varılan sonuçlar, deneyimli öğretmenlerle öğretmen adaylarının eğitsel eylem ve düşünceleri arasında hem benzerlik hem de farklılık örüntüleri olduğunu gösterdi. Deneyimli öğretmenlerle, öğretmen adayları arasındaki farklılıklara ilişkin sonuçlar, İngilizce'nin anadili olarak öğretildiği bağlamlarda yürütülmüş olan daha önceki çalışmaların bulgularını doğruladı. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları, İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretildiği bir ortamda daha önce yapılmış bir çalışmanın bulgularıyla karşılaştırıldı ve yalnızca İngilizce' nin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretildiği ortamlara özgü eğitsel amaç ve eylem örüntülerinin var olabileceği ortaya çıktı.

Anahtar sözcükler: Öğretmen eğitimi, deneyimli öğretmenler, aday öğretmenler

Giriş

80'li yıllardan bu yana yabancı dil öğretmeni yetiştirmede amaçlanan, öğretmen adaylarının eğitsel eylemleri üzerinde düşünmelerini sağlamak ve onları değerlendirmelerine yardımcı olmaktır (Fanselow, 1987; Freeman ve Richards, 1993; Richards ve Nunan 1990). Bu yaklaşım, öğretmenlerin sınıftaki öğretim sırasındaki düşünce süreçlerinin önemini vurgular (Freeman, 1994; Freeman ve Richards, 1993; Johnson 1992, 1995). Anadili eğitimi (D1) bağlamında öğretmenlerin eğitsel düşünce ve eylemlerini inceleyen daha önceki çalışmalar ikinci dil olarak İngilizce eğitimi (İDİ) bağlamındaki benzer çalışmaların yolunu açmıştır.

D1 ve İDİ eğitimi Bağlamında Deneyimli ve Öğretmenlerin Eğitsel Düşünce ve Eylemleri üzerine Deneyimsiz Çalışmalar

D1 eğitimi bağlamında deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin eğitsel düşünce ve eylemlerini inceleyen çalışmalar, bu öğretmenlerin şu yönlerden farklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur: a) öğrenciler hakkındaki bilgi birikimleri (Calderhead, 1981,1983; Morine ve Valance, 1975; Ooyle, 1977), b) eğitsel amaçlarının ve

*Bu makale İngilizce olarak *Canadian Modern Language Review*'da basılmak üzere dir.

Ayşe Akyel, Prof. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul.
aakyel@yeditepe.edu.tr

öğrencilerin dersteki davranış örüntülerini ipucu olarak kullanıp uygulamaya soktukları eğitsel eylemlerin çeşitliliği (Doyle, 1977; Fogarty ve diğ., 1983; Housner ve Griffey 1985), c) sınıftaki olayları anlama ve yorumlama yetkinliği (Calderhed, 1983; Doyle, 1977). İDİ eğitimi alanındaki çeşitli çalışmalar, deneyimli (Clarke 1993; Johnson, 1992a; Richards, 1996; Woods, 1991) öğretmenlerle öğretmen adaylarının (Johnson 1992b; Richards ve diğ., 1992; Pennington ve diğ., 1996) İngilizce öğretimi konusundaki düşünceleri, inançları ve uygulamalarını incelemiştir. Woods (1991) gözlemediği deneyimli öğretmenlerin, uyguladıkları öğretim yöntemlerini öğretim konusundaki inançları açısından değerlendirdiklerini gözlemlemiştir. Johnson (1992a), Clarke (1993) ve Richards da (1996) çalışmalarında yer alan deneyimli öğretmenlerin sınıftaki öğretim konusundaki inançlarına uygun tarzda davrandıklarını gözlemlemiştir.

Öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerini inceleyen çalışmalar (Johnson, 1995; Richards ve diğ., 1992) bu öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması deneyimleri arttıkça "kendi öğretim yöntemlerine bakış açılarında atomistik bir görüşten daha holistik bir görüşe" kaydıklarını göstermiştir (Richards ve diğ., 1992, s. 22). Bir başka çalışmada, Johnson (1992b) yalnız 101 öğretmen adayının eğitsel düşünce ve eylemlerini incelemiştir. Johnson'un elde ettiği bulgular İDİ öğretmen adaylarının öğrenci davranışlarını yorumlama ve bunlara karşılık verme biçimlerinin bu yazıda daha önce sözü geçen anadili eğitimi çalışmalarında gözlemlenen deneyimsiz öğretmenlerinkilere benzediğini ortaya koymuştur. Örneğin, söz konusu öğretmen adayları genel olarak daha önce yürütülen anadili eğitimi araştırmalardaki deneyimsiz öğretmenler gibi sınıftaki eğitsel etkinliklerin akışını sağlamakla ilgilenmişlerdir (Fogarty ve diğ., 1983; Housner ve Griffey, 1985). Böylelikle, Johnson'ın bulguları Fogarty ve diğerlerinin (1983) çalışmasında yer alan öğretmen adaylarının öğrencilerin davranışlarına karşılık olarak uyguladıkları eğitsel eylemlerinin sınırlı sayıda olduklarına ilişkin bulgularını desteklemektedir. Johnson (1992b) bu benzerliklerin "her alandan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel stratejilerin oldukça benzer olabileceği" anlamına gelebileceğini öne sürmüştür (s. 527). Öte yandan, Johnson'ın elde ettiği bulgular, çalışmasında yer alan İDİ öğretmen adaylarının, Fogarty ve diğerlerinin (1983) çalışmasındaki ilkökul öğretmen adaylarından, öğrencinin öğretmen sorularına yanıt vermemesini ve yetersiz veya yanlış yanıtlarını yorumlamaları ve bunlara karşılık verme biçimleri bakımından farklı olduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, Johnson'a, sadece İDİ eğitimi bağlamına özgü eğitsel eylem ve karar örüntüleri de olabileceğini düşündürmüştür. Ancak, Johnson, bu konuyu dikkatle incelemek için çeşitli D2 (ikinci dil) öğretimi ortamlarında benzer çalışmaların yapılmasının gerekli olduğuna dikkat çekmiştir.

Amaç

Bu çalışmada deneyimli İngilizce öğretmenleri ile öğretmen adaylarının eğitsel düşünce ve eylemlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle, bu çalışmada elde edilen bulguların, yukarıda sözü geçen D1 ve İDİ eğitimi çerçevesinde sürdürülmüş daha önceki çalışmaların bulgularını destekleyip desteklemeyeceği de araştırılacaktır.

Öğretmen adaylarının, gerek kendi gerek başka öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimleri sırasında neler olup bittiğini anlamalarına ve bunları yorumlamalarına yardım etmek öğretmen eğitimine yenilikçi yaklaşımların temel ilkelerinden biridir.

Böylelikle, deneyimli ve deneyimsiz yabancı dil olarak İngilizce (YDİ) öğretmenlerinin kendi öğretim yöntemlerini nasıl açıkladıkları ve yorumladıkları üzerine yapılan bir çalışma, öğretmen adaylarına kendi öğretmenlik uygulaması deneyimlerini daha iyi anlamalarının yanı sıra, kendi kişisel öğretim biçimlerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek önerilerin de ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Bu çalışmada yanıtlanacak sorular şunlardır:

1. Deneyimli İngilizce öğretmenleri ile öğretmen adayları sınıftaki öğrencilerin davranış örüntülerini ipucu olarak kullanıp karşılık vermeleri bakımından farklılık ve/veya benzerlik göstermekte midirler?
2. Deneyimli İngilizce öğretmenleri ile öğretmen adayları sınıftaki öğrencilerin davranış örüntülerine karşılık uyguladıkları eğitsel eylemler bakımından farklılık ve/veya benzerlik göstermekte midirler?
3. Deneyimli İngilizce öğretmenleri ile öğretmen adayları eğitsel amaçları ve eğitimle ilgili bilgileri bakımından farklılık ve/veya benzerlik göstermekte midirler?

Yöntem

Örnekleme

Beş deneyimli İngilizce öğretmeni ve beş öğretmen adayı bu çalışmaya gönüllü olarak katıldı. Deneyimli İngilizce öğretmenleri İstanbul'da eğitim dili İngilizce olan iki ortaokul ve lisenin ileri düzeydeki İngilizce programlarında öğretim yapıyorlardı. Bu öğretmenlerin ortalama deneyim süresi 11 yıldır. Öğretmen adayları ise Boğaziçi Üniversitesi'nin Yabancı Diller Eğitimi bölümü İngilizce eğitimi anabilim dalı 4. sınıf öğrencileriydi. Hepsi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine kayıtlıydılar. Öğretmenlik diplomasının gereklerinden biri olarak, bu öğrencilere, gözlemde bulunmak ve öğretmenlik uygulaması yapmak üzere eğitim dili İngilizce olan ortaokul ve liselere gitme ödevi verilmişti.

Veriler ve Toplanması

Veriler iki kaynaktan geldi: a) öğretmenlerin 45'er dakikalık birer dersinin video bantları; b) öğretmenlerin video bantta alınan dersler sırasındaki eğitsel düşüncelerinin uyarılmış hatırlama raporları (stimulated recall reports).

Sınıftaki Öğretime İlişkin Videobant Verileri

Her öğretmenin 45 dakikalık bir dersi video bandına alındı. Deneyimli ve aday öğretmenlerin video kaydına alınmış dersleri ileri düzey İngilizce okuma ve yazma

sınıflarıydı. Öğretmenleri ve sınıflardaki öğrencileri video aygıtına ve derslere gözlemci olarak katılan araştırmacının varlığına alıştırmak için, her öğretmenin bir dersinin on dakikalık bir bölümü, 45 dakikalık dersleri kayda alınmadan önce video kaydına alındı.

Uyarılmış Hatırlama Verileri

Uyarılmış hatırlama verilerinin toplanmasında D1 ve İDİ eğitimi araştırmalarında geliştirilen ve uygulanan işlemler yapıldı (Ericson ve Simon, 1980; Fogarty ve diğ., 1983; Johnson 1992; Nisbett ve Wilson, 1977; Shavelson ve Stern, 1981). Buna uygun olarak, öğretmenlere videobanda kaydedilmiş kendi dersleri gösterildi ve eğitsel kararları ya da eylemleriyle ilgili olarak düşüncelerini ya da bunların nedenlerini anımsadıkları yerlerde bandı durdurmaları istendi. Fogarty ve diğerlerinin (1983) çalışmasındaki gibi, bandın öğretmen tarafından durdurulduğu her yerde araştırmacı aşağıdakiler gibi görüşme soruları da sordu: "Tam bu noktada amacınız neydi?", "Bu noktada düşünceleriniz nelerdi?" ya da "Bu kararın nedeni neydi?" (s. 24). Uyarılmış hatırlama işleminden önce, araştırmacı bütün öğretmenlere daha önce derslerinin kaydedilmiş onar dakikalık bölümlerini gösterdi ve her bir öğretmen ne yapacağından iyice emin olana kadar yukarıda anlatılan işlemi uyguladı.

Verilerin Çözümü

Video bandına kaydedilen dersler ve hatırlama protokollerinin çözümlenmesi Fogarty ve diğ. (1983) tarafından D1 eğitimi araştırmaları için geliştirilen ve Johnson (1992) tarafından İDİ eğitimi bağlamı için uyarlanan sınıflandırma cetveli kullanılarak yapıldı.

Videobant Kaydına Alınmış Dersler

Öğretmenlerin videobant kaydına alınmış 45'er dakikalık dersleri önce yazıya dökülmüş ve şu şekilde çözümlenmiştir: a) öğretmenlerin öğrencilerinin hangi davranış örüntülerini ipucu olarak kullanıp karşılık verdikleri b) öğretmenlerin, öğrencilerin davranış örüntülerine karşılık uyguladıkları eğitsel eylemleri.

Uyarılmış Hatırlama Verileri

Uyarılmış hatırlama protokollerin tamamı yazıya döküldü ve sonra sınıflandırma cetvelinde belirtilen iki genel kategoride sınıflandırıldı: a) öğretmenlerin belirttikleri eğitsel amaçları, b) öğretmenlerin eğitsel amaçları için kullandıklarını hatırladıkları eğitimle ilgili bilgileri. Gerek video banda kaydedilmiş derslerin gerekse hatırlama protokollerinin sınıflandırılması araştırmacı ve bir araştırma görevlisi tarafından yapılmıştır. Sınıflandırmada çıkan bazı farklılıklar tartışma yoluyla giderilmiştir. Toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi için birbirinden bağımsız 2 grup arasındaki farkı sınyan oran testi (test for differences between two independent population proportions) uygulanmıştır. Bu çalışmada gruplar arası farkın manidarlık düzeyi için $p=0.05$ seçilmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgular, şu bakımlardan ele alınmıştır: a) Öğretmenlerin öğrencilerin hangi davranış örüntülerini ipucu olarak kullanıp karşılık verdikleri, b) Öğretmenlerin öğrencilerin davranış örüntülerine karşılık uyguladıkları eğitsel eylemleri, c) Öğretmenlerin eğitsel amaçları ve eğitimle ilgili bilgileri.

Öğretmenlerin Öğrencilerin Hangi Davranış Örüntülerine Karşılık Verdikleri

Deneyimli öğretmenlerle öğretmen adaylarına (bundan böyle DÖ ve AÖ olarak anılacaktır) yönelik bulgular, DÖ'ler ve AÖ'lerin öğrenci davranışlarına karşılık vermede benzer frekans örüntüleri sergilediğini ortaya çıkarmıştır. Örneğin, gerek DÖ'ler gerekse AÖ'ler öğrencinin sorusu veya bir tartışmayı başlatması (bundan böyle öğrenci sorusu diye anılacaktır) (DÖ %45.23, AÖ %30.18) ve öğretmenin sorusuna suskun kalarak yanıt vermemesinden (bundan böyle öğrencinin yanıt vermemesi olarak anılacaktır) (DÖ %42.22, AÖ %38.23) daha çok öğrencinin öğretmenin sorusuna yanıt vermesine karşılık vermişlerdir (DÖ %88.45, AÖ %84.45). En az karşılık verdikleri ise öğrencilerin yetersiz veya yanlış yanıtları olmuştur (DÖ %20.10, AÖ %14.8).

Ayrıca, AÖ'ler ile DÖ'lerin öğrencilerin her bir davranış örüntülerine karşılık verme yönünden farklılık gösterip göstermediklerini incelemek için birbirinden bağımsız iki grup arasındaki farkı sınavan oran testi (bundan böyle oran testi olarak anılacaktır) uygulanmıştır. Bulgular AÖ'ler ve DÖ'lerin arasında her bir öğrenci davranışına karşılık verme frekansları bakımından manidar düzeyde fark olmadığını göstermiştir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin ipucu olarak kullanıp karşılık verdikleri öğrenci davranışlarının frekansları

Öğrenci davranışları	DÖ		AÖ		Z
	f	%	f	%	
Öğrencinin yanıt vermemesi	42	22	38	23	0.31
Öğrenci sorusu başlatma	45	23	30	18	1.17
Öğretmenin sorusuna öğrenci yanıtı	88	45	84	51	1.03
Yanlış yanıt	20	10	14	8	0.59
TOPLAM	195	100	166	100	

Öğretmenlerin Öğrencilerin Davranış Örüntülerine Karşılık Uyguladıkları Eğitsel Eylemler

AÖ'ler ve DÖ'lerin öğrenci davranışlarının her birine karşılık olarak uyguladıkları eğitsel eylemlerin her bir kategorisini frekansları bakımından karşılaştırmak için yine oran testi kullanılmıştır (Bkz. Ek, Tablo 2). Elde edilen bulgulara göre öğrencinin yanıt vermemesi durumunda AO'ler öğrencinin bilgisini yoklama ve dikkatini derse odaklaştırma eylemlerini DÖ'lerden daha sık uygulamışlardır ($p<0.05$). Oysa DÖ'ler konuyu planlama, işleme ve genişletme ve daha önce işlenen konularla ilişkilendirme eylemlerini AO'lerden daha sık uygulamışlardır ($p<0.05$). Öğrenciden gelen bir soruya veya yoruma karşılık AÖ'ler kavramı açıklama eylemini DÖ'lerden daha sık uygulamışlardır ($p<0.001$). Buna karşılık DÖ'ler konuyu planlama, işleme ve genişletme eylemini AÖ'lerden daha sık uygulamışlardır ($p<0.05$). Öğretmenin sorusuna öğrencilerin yanıt vermesi durumunda AÖ'ler bilgi yoklama eylemini DÖ'lerden daha sık uygulamışlardır ($p<0.01$). DÖ'ler ise bu sözkonusu öğrenci davranışına karşılık konuyu planlama, işleme ve genişletme eylemini AÖ'lerden daha sık uygulamışlardır ($p<0.01$). Öğrencilerin yetersiz veya yanlış yanıtlarına karşılık ise DÖ'ler şu eğitsel eylemleri AÖ'lerden daha sık uygulamışlardır: kavram açıklama ($p<0.01$), öğrencinin dikkatini derse odaklama ($p<0.05$).

Tablo 2. Öğretmenlerin öğrencilerin davranış örüntülerine karşılık uyguladıkları eğitsel eylemlerin frekansları

Eğitsel eylem (instructional actions)	Öğrencinin yanıt vermemesi						Öğrenci sorusu-başlatma						Öğretmen sorusuna öğrenci yanıtı						Yanlış yanıt		
	DÖ		AÖ		Z	DÖ		AÖ		Z	DÖ		AÖ		Z	DÖ		AÖ		Z	
f	%	f	%	f		%	f	%	f		%	f	%	f		%	f	%	f		%
Dönüt verme (gives feedback)	5	4	3	5	0.35	6	11	2	6	0.89	37	41	48	45	0.53	17	24	14	29	1.11	
Kavram açıklama (explains concept)	29	34	19	29	0.59	15	27	26	70	**4.13	5	5	9	8	0.78	19	27	9	18	**2.54	
Bilgi yoklama (checks knowledge)	33	36	34	52	*1.71	9	16	3	8	1.12	2	2	18	17	**3.38	24	34	22	45	1.01	
Dikkati odaklama (focuses attention)	2	2	6	9	*1.88	2	3	0	0	1.16	0	0	0	0	0.00	8	11	3	6	*1.85	
Uygulama, genişletme, planlama (applies, extends, plans)	5	5	0	0	*1.98	5	9	0	0	*1.87	13	14	2	2	**3.31	2	3	0	0	1.55	
Girdiyi başlatma, ilişkilendirme (elicits /incorporates input)	14	17	3	5	*2.25	19	34	6	16	*1.89	33	38	30	28	1.29	1	1	1	2	0.12	
TOPLAM	86	100	65	100		56	100	37	100		90	100	107	100		71	100	49	100		

*manidarlık düzeyi= $p<0.05$

**manidarlık düzeyi= $p<0.01$

***manidarlık düzeyi= $p<0.001$

Öğrencinin yanıt vermemesi durumunda, gerek DÖ'ler gerekse AÖ'ler en çok öğrencinin bilgisini yoklamışlardır (DÖ %33.38, AÖ %34.52) ve/veya bir kavramı ya da işlemi açıklamışlardır (DÖ %29.34, AÖ %19.29). Sordukları sorulara öğrenci yanıt vermediği zaman ise, DÖ'ler ayrıca konuyu genişletme ve daha önce işlenen konularla

ilişkilendirme ve öğrencinin soru sormasını ve yorum yapmasını destekleme eylemlerini de uygulamışlardır. Oysa bu eylemleri AÖ'ler çok ender uygulamışlardır. Öğrencinin yanlış yanıtına karşılık olarak, gerek DÖ'ler gerekse AÖ'ler en çok bilgi yoklama eylemini uygulamışlardır (DÖ %24.34, AÖ %22.45). DÖ'ler ayrıca, kavram açıklamayı (%19.27) ve dönüt verme eylemlerini de (%17.24) hemen hemen eşit sıklıkta uygularken, AÖ'ler özellikle açıklama eylemini çok az uygulamışlardır (%9.18). Öğretmenin sorusuna öğrencinin verdiği yanıtlara karşılık gerek DÖ'ler gerekse AÖ'ler en çok dönüt verme, (DÖ %37.41, AÖ %48.45) ve öğrenciye tekrar soru sorma eylemlerini uygulamışlardır (DÖ %33.38, AÖ %30.28). DÖ'ler ayrıca konuyu daha önce işlenen konularla ilişkilendirme eylemlerini de uygulamışlardır. Oysa AÖ'lerin durumunda bu eğitsel eylem yalnızca iki kere (%2) uygulanmıştır. Ayrıca, DÖ'lerle AÖ'ler öğrenci sorusu veya yorumu ile karşılaştıklarında temel olarak farklı eğitsel eylem örüntüleri ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, bu öğrenci davranışına karşılık olarak DÖ'ler en çok öğrenciden gelen girdiyi konuyla ilişkilendirmeye çalışmışlardır (%19.34). Bu eğitsel eylemi uygulamada sıklık açısından bir kavram ya da işlemin açıklanması (%15.27) ve bilgi yoklaması (%9.16) izlemiştir. AÖ'ler ise bu sözkonusu öğrenci davranışına hemen hemen her zaman kavram açıklama eylemi ile karşılık vermişler (%26.70) ve diğer eğitsel eylemleri hemen hemen hiç uygulamamışlardır. Böylelikle, sınıftaki öğrenci davranışlarına karşılık DÖ'ler AÖ'lerden daha geniş çapta eğitsel eylemler uygulamışlardır.

Tablo 3'te her bir öğretmen tarafından en az bir kez uygulanan eğitsel eylem kategorileri sunulmaktadır. Tablo 3'te sunulan veriler, deneyimli öğretmenlerin, yukarıda anlatıldığı gibi, öğrenci davranışına karşılık olarak daha çeşitli eğitsel eylemler uyguladıklarına ilişkin bulguları desteklemektedir. Örneğin, Tablo 3'te gösterildiği gibi, AÖ'lerin hiç biri öğrencinin yanıt vermediği ve yanlış yanıt verdiği durumlarda konuyu planlama, işleme ve genişletme eğitsel eylem kategorisini uygulamamıştır. Öğretmenin sorusuna verilen öğrenci yanıtları ile karşılaştıklarında, yalnızca 2 AÖ konuyu genişletme veya planlama eylemini uygulamıştır. Öte yandan, bütün DÖ'ler öğrencilerin yanıt vermeme, öğrenci sorusu ve yorumları ya da öğretmenin sorusuna verdikleri yanıtlar karşısında en az bir kez bu eğitsel eylemi uygulamıştır. Ayrıca, öğrencinin yanlış veya yetersiz yanıtına karşılık, 2 DÖ konuyu genişletme ya da planlama eylemini uygulamıştır. Öğrencilerin yetersiz yanıt ya da öğrenci soruları veya yorumları ile karşılaştıklarında öğrenciden gelen girdiyi yalnız 1 ve 2 numaralı AÖ konuyla ilişkilendirirken, bütün deneyimli öğretmenler bu eğitsel eylemleri en az bir kez uygulamışlardır.

Öğretmenlerin Amaçları ve Eğitimle İlgili Bilgileri

Öğretmenlerin ders sırasında gerçekleştirmeyi düşündükleri eğitsel amaçlarının frekansları Tablo 4'te ve ders sırasında gözönünde bulundurdıklarını anımsadıkları öğretimle ilgili bilgilerin frekansları Tablo 5'te verilmiştir. DOI'lerle AOI'ler arasında derste gerçekleştirmeyi düşündüklerini söyledikleri eğitsel amaçları yönünden farklılıklar olup olmadığını incelemek için oran testi kullanılmıştır (Bkz. Tablo 6). Elde edilen bulgulara göre AÖ'lerin öğrencinin derse katılımını ve sınıftaki öğretimle ilgili düzenlemeleri gerçekleştirmeyi amaçladıklarını DÖ'lerden daha sık dile getirmişlerdir

Tablo 3. Her öğretmen tarafından en az bir kez uygulanan eğitsel eylemler

Eğitsel eylem ve öğrenci davranışları (Instruct. Actions/St. Perform. Cues)	DÖ					AÖ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dönüt vermesi (Gives feedback)										
Öğrencinin yanıt vermemesi (Deficient response)	x	x	x					x	x	x
Öğrenci sorusu başlatma (Initiation)	x	x	x	x	x				x	x
Öğretmen sorusuna öğrenci yanıtı (Elicited response)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Yanlış yanıt (Error)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Kavramı açıklama (Explains concept)										
Öğrencinin yanıt vermemesi (Deficient response)	x	x	x	x	x			x	x	x
Öğrenci sorusu başlatma (Initiation)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Yanlış yanıt (Error)	x	x	x	x	x		x		x	x
Öğretmen sorusuna öğrenci yanıtı (Elicited response)	x	x	x	x	x		x	x	x	x
Bilgi yoklama (Checks knowledge)										
Öğrencinin yanıt vermemesi (Deficient response)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Öğrenci sorusu başlatma (Initiation)	x	x	x	x	x		x	x	x	
Yanlış yanıt (Error)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Öğretmen sorusuna öğrenci yanıtı (Elicited response)		x	x			x	x	x	x	x
Dikkati odaklaması (Focuses attention)										
Öğrencinin yanıt vermemesi (Deficient response)	x	x					x	x	x	x
Öğrenci sorusu başlatma (Initiation)	x	x								
Öğretmen sorusuna öğrenci yanıtı (Elicited response)	x									
Yanlış yanıt (Error)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Uygulaması, genişletmesi, planlaması (Applies, extends, plans)										
Öğrencinin yanıt vermemesi (Deficient response)	x	x	x	x	x					
Öğrenci sorusu başlatma (Initiation)	x	x	x	x	x					
Öğretmen sorusuna öğrenci yanıtı (Elicited response)	x	x	x	x	x	x			x	
Yanlış yanıt (Error)	x	x								
Girdiyi başlatma, ilişkilendirme (Elicits and incorporates input)										
Öğrencinin yanıt vermemesi (Deficient response)	x	x	x	x	x			x	x	x
Öğrenci sorusu başlatma (Initiation)	x	x	x	x	x			x	x	x
Öğretmen sorusuna öğrenci yanıtı (Elicited response)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Yanlış yanıt (Error)	x	x	x	x	x				x	

($p<0.05$). DÖ'ler ise öğrencinin dil becerilerini geliştirme ve o dersi o hafta içinde yapılması planlanan konularla ilişkilendirme amaçlarını güttüklerini AÖ'den daha sıklıkla anımsamışlardır (sırasıyla $p<0.05$ ve $p<0.01$).

Tablo 4. Eğitsel Amaçların Frekansları

	DÖ										AÖ													
	1		2		3		4		5		toplam	1		2		3		4		5		toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrenci katılımı ve güdüleme (student involvement & motivation)	4	15	5	18	4	15	5	16	6	16	24	16	3	27	6	38	5	36	5	21	6	21	25	27
Öğrencinin anlaması (student understanding)	8	31	8	29	7	27	9	28	10	26	42	27	4	37	4	25	4	29	6	25	10	35	28	30
Öğretimle ilgili düzenlemeler (instructional management)	2	8	3	11	4	15	3	9	5	13	17	11	3	27	2	13	3	21	6	25	6	22	20	22
Diğer konularla ilişkilendirme (curriculum integration)	4	15	4	14	3	12	4	13	6	16	21	14	0	0	1	6	0	0	1	4	1	4	3	3
Alan bilgisi (subject matter content)	3	12	2	7	3	11	4	12	3	8	15	10	0	0	2	12	1	7	3	13	2	7	8	9
Öğrenci dil becerilerini geliştirme (student language skills)	4	15	4	14	3	12	5	16	5	13	21	14	1	9	1	6	1	7	1	4	1	4	5	5
Öğrencinin toplumsal gereksinimleri (student social needs)	1	4	2	7	2	8	2	6	3	8	10	8	0	0	0	0	0	0	2	8	2	7	4	4
TOPLAM	26	100	28	100	26	100	32	100	38	100	150	99	11	100	16	100	14	100	24	100	28	100	93	100

Tablo 5. Eğitimle İlgili Bilgilerin Frekansları

	DÖ										AÖ													
	1		2		3		4		5		toplam	1		2		3		4		5		toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Dersin konusu (important content)	3	33.3	2	25	3	37	2	22	3	30	13	30	0	0	0	0	2	29	0	0	1	11	3	9
Pedagojik ilkeler (pedagogical principles)	3	33	2	25	2	25	4	44	3	30	14	32	0	0	2	33	1	14	0	0	1	11	4	11
Öğrencinin dil becerileri ve olası bilgisi (student language skill & academic ability & probable knowledge)	3	34	3	38	3	38	2	23	4	40	15	33	1	17	0	0	0	0	2	29	3	33	6	17
Öğretim yöntemlerinin uygunluğu (appropriateness of teaching strategies)	0	0	1	12	0	0	1	11	0	0	2	5	5	83	4	67	4	57	5	71	4	45	22	63
TOPLAM	9	100	8	100	8	100	9	100	10	100	44	100	6	100	6	100	7	100	7	100	9	100	35	100

Ayrıca, elde edilen bulgular AÖ ve DÖ'lerin eğitsel amaçları bakımından bazı benzerlikler de gösterdiklerini ortaya koymuştur. Örneğin, gerek DÖ'ler gerekse AÖ'ler en çok öğrencinin dersi anlamasını (DÖ %42.27, AÖ %28.30), ondan sonra da öğrencinin derse katılımını (DÖ %24.16, AÖ %25.27) amaçladıklarını söylemişlerdir. Ancak, DÖ'ler derste işlenen konuları hafta içinde işlenecek diğer konularla ilişkilendirme (%21.14) ve öğrencinin dil becerilerini ve yeteneğini geliştirmeye (%21.14) hemen hemen öğrencinin derse katılımını sağlamak kadar önem verdiklerini söylemişlerdir. Öte yandan bulgular, öğrencinin dersi anlaması, derse katılımı ve öğretimle ilgili düzenlemelerin uygulanmasının AÖ'lerin dile getirdikleri amaçların %79'unu oluşturduğunu ortaya koymuştur. AÖ'ler diğer amaçları nadiren gözönünde bulundurmuşlardır.

Tablo 6. Eğitsel Amaçları

	DÖ		AÖ		Z
	f	%	f	%	
Öğrenci katılımı ve güdüleme (student involvement&motivation)	24	16	25	27	*2.05
Öğrencinin anlaması (student understanding)	42	27	28	30	0.35
Öğretimle ilgili düzenlemeler (instructional management)	17	11	20	22	*2.15
Diğer konularla ilişkilendirme (curriculum integration)	21	14	3	3	**2.74
Alan bilgisi (subject matter content)	15	10	8	9	0.36
Öğrenci dil becerilerini geliştirme (student language skills)	21	14	5	5	*2.11
Öğrencinin toplumsal gereksinimleri (student social needs)	10	8	4	4	0.77
TOPLAM	150	99	93	100	

Ayrıca, Tablo 4'te görülebileceği gibi bütün deneyimli öğretmenler her eğitsel amaç kategorisini en az bir kez düşündüklerini söylemişlerdir. Öte yandan, derste işlenen konunun diğer derslerde izlenecek programla ilişkisini yalnızca AÖ 2 ve 3 düşündüklerini hatırlamışlardır. Ayrıca, yalnızca AÖ 4 ve 5 öğrencilerin sosyal gereksinimlerini düşündüklerini söylerken AÖ 1 dersin konusu ve içeriği ile ilgili amaçlardan hiç söz etmemişlerdir. Başka bir deyişle, eğitsel eylemleri uygulamalarında olduğu gibi, DÖ'ler AÖ'lerden çok daha çeşitli eğitsel amaçlardan söz etmişlerdir.

Tablo 5'te görülebileceği gibi, DÖ'ler ve AÖ'ler hatırladıklarını söyledikleri eğitimle ilgili bilgilerin frekans örüntüleri bakımından karşılaştırıldıklarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin, AÖ'ler en çok uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygun olup olmadığını düşündüklerini anımsamışlardır (%22.63). Öte yandan, öğrencinin dil beceri düzeyini, (%6.17), pedagojik ilkeleri (eğitbilimsel ilkeler) (%4.11) ve alan bilgilerini (%3.9) pek gözönünde bulundurmadıkları ortaya çıkmıştır. DÖ'lerin ise eğitimle ilgili bilgilerin herbir kategorisini hemen hemen eşit sıklıklarda düşündükleri bulgulanmıştır: a) Öğrencinin dil beceri düzeyi (%15.33), pedagojik ilkeler (%14.32) ve dersin konusu (%13.3). Ancak, DÖ'ler AÖ'lerin tersine, uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygun olup olmadığını nadiren düşünmüşlerdir (%2.5).

Ayrıca, Tablo 7'de görüldüğü gibi, DÖ'ler uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygun olup olmadığı hariç, her kategoriden öğretimle ilgili bilgilerini en az bir kez

anımsadıklarını bildirmişlerdir. Öte yandan, 3 AÖ derste işlenecek konu ile ilgili bilgileri düşündüklerini anımsamamışlar ve 2 AÖ pedagojik ilkeler, öğrencinin dil becerilerinin düzeyi ve yeteneğine ilişkin bilgilerinden hiç sözetmemişlerdir. Buna karşılık, her bir AÖ uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygun olup olmadığını en az 4 kez düşündüklerini anımsamışlardır.

Oran testinin sonuçları (Bkz. Tablo 7) DÖ'lerin dersin konusu, pedagojik ilkeler, öğrencinin dil becerileri ile ilgili bilgileri düşündüklerini AÖ'lerden daha sık dile getirdiğini ortaya koymuştur (sırasıyla $p<0.05$ ve $p<0.05$). Öte yandan AÖ'ler uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygun olup olmadığını DÖ'lerden daha sık düşünmüşlerdir ($p<0.001$).

Tablo 7. Eğitimle İlgili Bilgiler

	DÖ		AÖ		Z
	f	%	f	%	
Dersin konusu (important content)	13	30	3	9	*2.3
Pedagojik ilkeler (pedagogical principles)	14	32	4	11	2.15
Öğrencinin dil becerileri ve olası bilgisi (student language skill & academic ability & probable knowledge)	15	33	6	17	*1.69
Öğretim üyelerinin uygunluğu (appropriateness of teaching strategies)	2	5	22	63	***5.6
TOPLAM	44	100	35	100	

Böylelikle, elde edilen bulgular DÖ'lerin AÖ'lerden daha çeşitli amaç ve eğitimle ilgili bilgileri göz önünde bulundurduklarını ve eğitimle ilgili bilgilerle eğitsel amaçları AÖ'lerden daha sık ve tutarlı bir biçimde düşündüklerini ortaya koymuştur.

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular deneyimli İngilizce öğretmenleri ile öğretmen adaylarının eğitsel düşünce ve eylemlerinde hem benzerliklerin hem de farklılıkların olduğunu göstermiştir. İki grup arasında şu yönlerden benzerlikler vardır:

a) öğretmenlerin sordukları sorulara öğrencinin doğru ya da yanlış yanıt vermesi ve hiç yanıt vermemesi durumunda uyguladıkları eğitsel eylemleri, b) eğitsel amaçları. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, deneyimli ve aday öğretmenler en çok sordukları sorulara öğrencinin verdiği yanıtlara karşılık eğitsel eylemler uygulamışlardır. Bu belki de her iki grubun da öğrencilerin derste okunan metinleri anlamasını sağlamayı ve bu nedenle sordukları sorularla öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını kontrol etmeyi

amaçlamalarına bağlı olabilir. Ayrıca, bu öğrencilerin yanlış ya da yetersiz yanıt vermektense susma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, Fogarty ve diğerlerinin (1983) deneyimli ilkokul öğretmenleri ve aday öğretmenlerle yaptıkları çalışmadaki öğretmenlerin uyguladıkları eğitsel eylemlerin deneyim düzeylerinden çok eğitsel bağlamın doğası ve öğretmenlerin eğitsel amaçları ile ilişkili olabileceği önermelerini desteklemektedir.

Gerek deneyimli öğretmenler gerekse öğretmen adayları en çok öğrencinin okuduğunu anlamasına yardım etmeyi, ardından da öğrencinin derse katılımını sağlamayı amaçladıklarını söylemişlerdir. Eğitsel eylemler konusunda ise, her iki grup da en çok öğrenci yanıtlarına dönüt verme ve öğrenciden gelen girdiyi konuyla ilişkilendirmeyi yeğlemişlerdir. Bu çalışmada yer alan deneyimli ve aday İngilizce öğretmenler öğrencinin soruya yanıt vermeme veya yanlış yanıt verme durumunda Johnson'ın çalışmasındaki aday öğretmenler gibi, bilgi yoklaması, konuyu açıklama ya da dönüt verme gibi eğitsel eylemleri uygulamışlardır. Ayrıca hem Johnson'un çalışmasındaki (1992b) hem de bu çalışmadaki öğretmenler yetersiz veya yanlış öğrenci yanıtlarının Fogarty ve diğerlerinin (1983) çalışmasındaki ilkokul öğretmenlerinin aksine öğrencinin dikkatsizliğinden değil anlama eksikliğinden kaynakları bileceğini düşünmüşlerdir. Böylelikle bu çalışmanın bulguları, Johnson'ın İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretimi ortamlarına özgü bazı eğitsel eylem ve karar örüntülerinin olabileceği önermesini de desteklemektedir (1992b, s. 528).

Bu çalışmada elde edilen bulgular, aynı zamanda, deneyimli İngilizce öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında bazı farklılıklar olduğunu da ortaya koymuştur. Bu iki grup arasındaki farklılıklardan birisi öğretmenlerin öğrencilerin soruları ve yorumlarına karşılık uyguladıkları eğitsel eylemleridir. Ayrıca, deneyimli öğretmenlerle öğretmen adaylarının ders sırasında düşündüklerini anımsadıkları, öğretimle ilgili bilgilerde de farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu iki grup arasındaki bir başka farklılık da deneyimli öğretmenlerin öğrenci davranışlarına karşılık olarak daha çeşitli eğitsel eylemler uygulamaları ve sınıftaki eğitsel kararlarının daha çeşitli eğitsel amaçlara dayandığı ve öğretimle ilgili bilgilerinden daha sık ve geniş çapta sözetmeleridir.

Bu çalışmada yer alan deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler arasında sınıftaki öğrenciler ve sınıfın yapısı hakkındaki bilgileri bakımından farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, D1 eğitimi bağlamında daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (Calderhead, 1981, 1983; Doyle, 1977; Morine ve Valence, 1975). Ayrıca bu çalışmada elde edilen bulgular D1 ve İDİ eğitimi çerçevesinde daha önce yapılmış araştırmaların, deneyimsiz öğretmenlerin derste uyguladıkları eğitsel kararlarının genellikle o ders için planladıkları etkinliklerin akışını sağlamaya yönelik olduğuna ilişkin sonuçlarını da desteklemektedir. (Fogarty ve diğ., 1983; Housner ve Griffey, 1985; Johnson 1992).

Bu çalışmada yer alan öğretmen adayları genel olarak öğrencilerin soruları ve öğretmenin sorusuna yanıt vermeme davranışı ile karşılaştıkları zaman, ya Johnson'ın çalışmasındaki (1992b) İDİ aday öğretmenleri gibi, sınıftaki eğitsel etkinlikler üzerindeki denetimlerini kaybetme ya da o ders için planladıkları eğitsel etkinlikleri zamanında bitirememeye korkusuyla bu davranışları görmezlikten gelerek ya da bir işlemi açıklamakla yetinerek Cazden'in (1988, s. 69) tanımladığı "öğretmen sorar - öğrenci yanıt verir - öğretmen dönüt verir" düzenini sağlamaya çalışmışlardır. Ayrıca, bu aday

öğretmenler, deneyimli öğretmenler gibi öğrencinin okuduğunu anlamasını ve derse katılımını sağlamayı amaçladıklarını söylemelerine rağmen, sınıfta genel olarak o ders için planladıkları eğitsel etkinliklerin akışını sağlamaya çalışmışlardır. Bunun yanısıra uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygunluğu konusunda sık sık kaygılandıkları gözlemlenmiştir. Bu öğretmen adaylarının Johnson'un çalışmasında yer alan (1995) deneyimsiz öğretmen Maja gibi, "İngilizce öğretimi konusundaki görüşleriyle o sınıfın gerçekliği arasında bocaladıkları" gözlemlenmiştir (s. 36). Böylelikle, bu öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerinin ne olması gerektiği konusundaki düşünceleri ile gerçek sınıf ortamındaki davranışları arasında bir karşıtlık ortaya çıkmıştır. Üstelik, uyarılmış hatırlama protokollerinden anlaşıldığı gibi, aday öğretmenlerin o ders için planladıkları bazı etkinliklerin beklediklerinden daha uzun zaman aldığı düşünmüş ve bunu öğrencilerinin yönergeleri anlamakta güçlük çekmesine bağlamışlardır. Ayrıca, D1 eğitimi bağlamında yapılan bir başka çalışmada yer alan aday öğretmenler gibi (Johnston, 1994), bu çalışmadaki aday öğretmenler de çoğunlukla kendilerinin öğretmenlik uygulaması için görevlendirildikleri sınıfların sürekli öğretmenleri olmadıkları için, bu deneyimlerini yapay bir durum olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir: "Sınıfta gözlem ve öğretmenlik uygulaması yaptığım öğretmenin onaylamadığı hiçbir şeyi yapmamam gerektiğini hissettim"; "Yapmak istediğim şeyleri sınıfın alışılmış düzenini bozmadan, yapmaya çalışmak beni çok rahatsız ediyordu. Kuşatılmış gibiydim sanki."

Öğretmen adaylarının öğrencilerin derse katılımı ve dersin temposu ile ilgili sorunlarla başetmede yetersiz kalması bir ölçüde ders verdikleri sınıflarda kendilerine tam sorumluluk verilmemiş olması durumuyla açıklanabilir. Bu nedenle o sınıftaki öğrencilerin yetenekleri ve gereksinimleri konusunda deneyimli öğretmenler kadar bilgi sahibi olmamaları doğal karşılanabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ders sırasında göz önünde bulundukları eğitsel bilgiler, amaçları ve uyguladıkları eylemlerin deneyimli öğretmenlere oranla daha sınırlı olmasına ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının sınıftaki öğretim deneyimlerinin yeterli olmamasına bağlanabilir. Bu yüzden, henüz belirli bir öğrenci topluluğu ya da sınıfın gereksinimlerini karşılayacak ölçüde bir bilgi birikimine sahip değildiler.

Öte yandan, deneyimli öğretmenler, öğrencilerin sınıfta sorular sormasını, derste işlenen konuyla ilgili yorumlar yapmasını teşvik etmenin öğrencilerin derse ilgi duymalarını ve katılımlarını sağlayacağını ve sınıflarında anlamlı bir iletişime yol açacağını öne sürmüşlerdir. Ayrıca, bu deneyimli öğretmenlerin yetersiz yanıtlarla karşılaştıklarında, yalnızca bilgi yoklaması yaparak ya da öğrencinin kaçırıldığı bazı noktaları açıklayarak öğrencinin konuyu anlamasını sağlamaya çalışmakla kalmayıp, öğrencilerin derse katılımını ve bilgisini arttırmak için daha önce tartışılan konuları da gündeme getirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca o ders saati için planladıkları etkinliklerin akışı hakkında fazla endişe duymaksızın, öğrencinin katkısını süregelen tartışmaya dahil etmeye çalışmışlardır. Üstelik, bu öğretmenler, D1 ya da İDİ eğitimi çalışmalarındaki başka deneyimli öğretmenler gibi sınıftaki olayları daha kolay yorumlayabiliyor ve etkinliklerin yönünü öngörebiliyorlardı (Calderherd, 1983; Clarke, 1993; Doyle, 1977; Johnson 1992a). Bu nedenlerle kendilerini öğretmen adaylarına oranla daha rahat hissediyorlar ve uyguladıkları öğretim yöntemlerini aday öğretmenler kadar sorgulamıyorlardı.

Son olarak, gerek deneyimli öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının

sınıflarındaki öğrencilerin hatalı yanıt vermektense suskunluğu yeğledikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu Johnson'un (1992b) bulgularını desteklemektedir. Ancak, bu durumun tüm İngilizce öğretimi ortamlarının bir özelliği mi olduğu yoksa farklı İngilizce öğretimi ortamlarının sosyokültürel ve eğitim özelliklerine mi bağlı olduğunu araştırmak için daha çok çalışmaların yapılması gerekebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada deneyimli İngilizce öğretmenleriyle adaylarının sınıftaki öğretim sırasındaki eğitsel düşünce ve karşılaştırılmış ve bu iki grup arasında hem benzerliklerin farklılıkların bulunduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adayların deneyimli öğretmenler gibi, belirli bir öğrenci grubunun sınıftaki çeşitli öğrenme gereksinimlerini karşılayabilecek ölçüde beceri ve bilgi birikimine sahip olmadığını göstermiştir. Bu bulgular D1 ve İDİ eğitimi çerçevesinde sürdürülmüş daha önceki çalışmaların sonuçlarını desteklemekte ve bu yüzden bu özelliğin tüm öğretmen adaylarına özgü olabileceği olasılığını güçlendirmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının farklı eğitsel ortamlardaki deneyimli öğretmenleri gözlemlenmeleri teşvik edilmelidir. Böylesi bir yaklaşım, giderek onların herhangi bir sınıftaki öğretim "ortamının gereksinimlerine uygun davranış örüntüleri"ni (Doyle, 1977, s. 51) geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Ayrıca D1 ve İDİ eğitimi çerçevesinde sürdürülmüş daha önceki çalışmaların (Fogarty ve diğ., 1983; Johnson 1992b) belirli eğitsel ortamlara özgü eğitsel düşünce ve kararların olabileceği sonucuna İngilizce öğretmenleriyle yapılan bu çalışmada da varılmıştır. Böylelikle, bu çalışmanın düşündürdüğü bir diğer konu da aday İngilizce öğretmenlerinin deneyimli İngilizce öğretmenlerini ders verirken gözlemleyip onların eğitsel düşünce ve kararlarını anlamaya çalışmalarına ve İngilizce öğretimine ilişkin bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olunması gerektiğidir. Örneğin, öğretmen adayları öğrencilerin yönelttiği soruları veya yaptıkları yorumları daha önce planladıkları eğitsel etkinliklerin çıkışını engelleyici bir etmen olarak görmek yerine onların derse katılımını teşvik ederek onların İngilizce'yi mümkün olduğunca gerçek bir iletişim amacıyla kullanmaları için olanaklar yaratmanın yollarını öğrenebilir (Ellis, 1990; Vanlier, 1988). Bu yaklaşım öğretmen adaylarının sınıfta etkileşimi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla gözlemledikleri öğretmenlerle gözlem veya öğretmenlik uygulaması sonrası görüşmeler yapmanın yararlarını bir kez daha vurgulamaktadır. Böylelikle öğretmen adları çeşitli öğretim yöntemleri üzerinde düşünmeye ve tartışmaya teşvi edilmiş olacaklardır. Bu gibi etkinliklerin aday öğretmenlerin sürekli bir gelişimin içinde olmasının sağlanması için bir temel oluşturacağı 80'li yılların öğretmen yetiştirme programlarında genel olarak kabul görmüştür. (Edge, 1992; Edge, 1996; Fanselow, 1990; Freeman, 1982; Handscombe ve Becker, 1994; Pennington, 1990; Richards, 1990; Richards ve Lockhart, 1992). Bu yaklaşımlar doğrultusunda, aday öğretmenlere kendi düşüncelerini süreçlerini anlamalarına ve gerek kendi gerek diğer öğretmen aday arkadaşlarının öğretmenlik uygulamalarını çözümlenmelerine yardımcı olmak için uyarılmış hatırlama tekniğinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bu yolla, öğretmen adayları İngilizce öğretimi konusunda kuramsal olarak öğrendikleri ile bir sınıf ortamının gerçekliklerini karşılaştırma olanakları bulabilirler. Böylelikle, yabancı dilin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda katı formlere bağlı kalmaktansa belirli bir

ortamda geçerli olabilecek pek çok öğretim yöntemlerinin söz konusu olabileceği bilincini yavaş yavaş edinebilirler. Bu anlayış, geliştirmekte oldukları kendi öğretim biçimlerini zaman zaman gözden geçirerek yenilikleri benimseme esnekliğini kazanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmen adayları sınıflarında neden bazı öğrenci davranış örüntülerine diğerlerine oranla daha sık ıkla rastlandığı gibi konuları öğretmen eylemleri hem de irdelemeye teşvik edilebilirler. Böylece, öğretmenlik deneyimlerinin sosyokültürel yönlerini de inceleme fırsatına sahip olabilirler. (Zeichner, 1983).

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin yapaylığı hakkındaki rahatsızlıklarını bir ölçüde hafifletmek için onların okul ve öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin oldukça karmaşık ve çok yönlü olan öğretme-öğrenme konusundaki bilgi birikimlerine önemli bir katkıda bulunabileceğini görmelerine yardımcı olunabilir. Bu nedenle, Eğitim Fakültelerinde 96-97 akademik yılından itibaren uygulanması öngörülen okul deneyimi dersleri gereği öğretmen adaylarının gözlem ve öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullarda eğitim ve okulla ilgili tüm etkinliklere ve görevlere katılmaları zorunluluğu bu sorunun çözümlenmesine bir ölçüde yardımcı olabilir.

Elde edilen bulgular bu çalışmanın bazı sınırlılıkları gözönünde bulundurularak yorumlanmalıdır. Orneğin, örneklem sayısının azlığı ve incelenen öğretim süresinin sınırlılığı bunlardan bazılarıdır. Ayrıca, öğretmenlerin ders sırasındaki düşüncelerini incelemek için kullanılan uyarılmış hatırlama tekniği onların sonradan düşündüklerini de içerebilir (Bkz. Ericson ve Simon, 1980; Fogarty ve diğ., 1983; Johnson 1992). Çeşitli kültürel ortamlarda ve farklı yeterlilik düzeylerindeki sınıflarda daha çok sayıda İngilizce öğretmenleriyle daha uzun öğretim süreleri örnek alınarak yapılacak benzer araştırmalar deneyimli İngilizce öğretmenleri ile öğretmen adaylarının eğitsel düşünce ve eylemleri hakkında daha çok bilgi verebilir.

Kaynaklar

- Calderhead, J. (1981). A psychological approach to research on teachers' classroom decision making. *British Educational Research Journal*, 7, 51-57.
- Calderhead, J. (1983). Research into teachers' and student teachers' cognition: Exploring the nature of classroom practice. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language teaching and learning*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Clark, C.M., & Yinger, R.J. (1979). Teachers' thinking. P. L. Peterson & H. J. Walberg (Haz.), *Research on teaching* (s. 274-285). Berkeley, CA.: McCutchan.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Haz.), *Handbook of research on teaching* (s. 255-296). New York: Macmillan.
- Clarke, A. M. (1993). *Stepping softly: What constitutes teaching in communicative classrooms*. 12th. Annual National Conference for Teachers of English, Sorrento, Italv.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.
- Edge, J. (1992). *Cooperatlve development: Professional self-development through cooperation with colleagues*. Harlow, England: Longman.
- Edge, J. (1996). Cross-cultural paradoxes in a proffession of values. *TESOL Quarterly*, 30(1), 9-30.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Cambridge, MA.: Basil Blackwell.
- Ericson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215-221.
- Fanselow, J. F. (1987). *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. New York: Longman.
- Fanselow, J. F. (1990). Let's see: contrasting conversations about teaching. J. C. Richards & D. Nunan (Haz.), *Second language teacher education* (s. 182-198). New York: Cambridge University Press.
- Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.
- Fogarty, J. L, Wang, M. C., & Creek, R. (1983). A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive thoughts and actions. *Journal of Educational Research*, 77, 22-32.
- Freeman, D. (1982). Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Ouarterly*, 27(2), 194-213.
- Freeman, D. (1994). Knowing into doing: Teacher education and the problem of transfer. C. S. David, D. Maloney & J. C. Richards (Haz.), *Exploring second language teacher development* (1-20). Hong Kong: CItY Polytechnic of Hong Kong.

- Handsombe, J., & Becker, N. (1994). *A week of school*. North York, Canada: North York Board of Education
- Housner, L. D., & Griffey, D. L. (1985). Teacher Cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers'. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 455-59.
- Johnson, K. E. (1992a). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behaviour*, 24(1), 83-108.
- Johnson, K. E. (1992b). Learning to teach: Instructional Actions and Decisions of Preservice ESL Teachers. *TESOL Quarterly*, 26(3), 507-535.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding Communication In Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher, or is it? An analysis of the role of experience on learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 199-208.
- Joyce, B. R. (1979). Toward a theory of information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3(4), 66-77.
- Kennedy, M. (1990). *Policy issues in teacher education*. East Lansing: MI.:National Center for Research on Teacher Education.
- Morine, G., & Vallance, E. (1975). *Special study B: A study of teacher and pupil perceptions of classroom interaction (Tech. Rep. No. 75-11-6)*. San Francisco: Far West Laboratory.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. J. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher initiated action*. New York: Prentice Hall.
- Pennington, M. C. (1990). A professional development focus for the language teaching problem. J. C. Richards & D. Nunan (Haz.), *Second language teacher education* (pp. 132-153). New York: Cambridge University Press.
- Pennington, M. C., Urmston, A. & Lee, Y.P. (1996). *Learning to teach English in Hong Kong: The first year in the classroom*. Research Monograph Series: City University of Hong Kong.
- Peterson, P. lo, & Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.
- Posner, G. (1981). New developments in curricular research: It is the thought that counts. *The Researcher* (Newsletter of the Northeastern Educational Research Association), 19, 25-55.
- Richards, J. C. (1990). The dilemma of teacher education in second language teaching. J. C. Richards & D. Nunan (Haz.), *Second language teacher education* (pp. 3-16). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Ho, R. & Giblin, K. (1992). *Learning how to teach: A study of EFL teachers in pre-service training*. Department of English Research Report No: 19. Polytechnic of Hong Kong.
- Richards, J. C., & Lockhart, A. (1992). Teacher development through peer observation. *TESOL Journal*, 2(2), 7-14.

Yazar Notları

Uyarılmış hatırlama protokollerinin yazıya dökülmesi ve verilerin toplanmasındaki yardımları için Sn. Gülcan Erçetin'e, verilerin istatistiksel analizleri için de Sn. Yakut Gazi ve Sn. Muazzez Kutay'a teşekkür ederim.

Comparison of Experienced English Teachers and Prospective Teachers in terms of Teaching Ideas and Activities

Abstract

In this study experienced English language teachers and prospective teachers were compared in terms of : a) the student behavior patterns used as clues to respond to students, b) teaching activities in response to students' behavior patterns, c) teachers' pedagogical aims and knowledge of education. Video recorded lessons of five experienced English teachers and five prospective English teachers and their explanations as to their pedagogical aims and knowledge of education were analyzed. The findings revealed that there are both differences and similarities between the educational activities and ideas of experienced and prospective teachers. These results were in line with the results reported in the previous studies carried out in contexts where English is taught as first language. In addition, the findings were compared with the results of a study conducted in an ESL context and it was concluded that there may be pedagogical aims and activity patterns specific to teaching of English as a second or foreign language.

Keywords: Teacher education, experienced teachers, prospective teachers