

KONUŞMA VE DİNLEME BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE İNANIŞLARI

Netice Altun Demir
Ankara Üniversitesi
tjpasori@hotmail.com

Özet

Öğretmen bilişi araştırmaları uzun bir geleneğe sahiptir (Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester & Asscher, 2001) ve 'Öğretmen Bilişi' terimi şemsiye bir terimdir (Borg, 2006). Kumaravadivelu'ya göre öğretim yöntemleri dönemi sona ermiştir ve öğretmenler özerk ve kendini yönlendirebilen, kendi uygulamalarından teoriler oluşturan kişiler olmalıdır (2006a, 2006b). Bu durum öğretmenin dil öğretimindeki rolünü gözler önüne sermektedir. Hem iletişimin temel taşı olan 'konuşma becerisi'nin (Bygate, 1987) hem de iletişimin aktif süreci olarak kabul edilen 'dinleme becerisi'nin (Vandergrift, 2004; Richards, 2005) edinimi çabaları, konunun tartışılması ve araştırılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler ve bu iki beceri hakkında ne düşündükleri önemli hale gelmektedir. Bu çalışma Diyarbakır'da çeşitli liselerde çalışan öğretmenlerle dinleme ve konuşma becerileri hakkındaki bilişlerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Bilişi, Dinleme Becerisi, Konuşma Becerisi.

TEACHERS' COGNITION AND BELIEVES ON SPEAKING AND LISTENING SKILLS

Abstract

Teacher cognition is an umbrella term (Borg, 2006) which has a long tradition of research study (Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester & Asscher, 2001). According to Kumaravadivelu, teaching methods' period came to an end and teachers must be autonomous and self-directed persons who can construct their own theory of practice (2006a, 2006b). That unveils the role of teacher in language teaching. Both the efforts made for the acquisition of 'speaking skill' which is the cornerstone of communication (Bygate, 1987) and the 'listening skill' which is considered as an active process of communication (Vandergrift, 2004; Richards, 2005) cause the subject to be discussed and studied. Therefore, teachers and what they think and believe about the acquisition of these two skills become substantial. This study is carried out with English Teachers working in various high schools in Diyarbakır, to find out teachers' cognition on listening and speaking skills.

Key Words: Teacher Cognition, Listening Skill, Speaking Skill.

GİRİŞ

Biliş, durumları ve süreçleri kapsayan (Feryok, 2010) şemsiye bir terimdir (Borg, 2006). Öğretmen bilgisi üzerinde duracak olursak bilginin ne olduğuna ve inanış derken ne kastedildiğine de bakmamız gerekmektedir. 'Bilgi'yi dilbilimciler öznel bilgi (kişisel ve resmi olmayan) ve nesnel bilgi (resmi, kamusal) olarak ikiye ayırırlar. 'İnanış' bireylerin, tecrübeye dayanan ve herkes tarafından kabul görmesi gerekmeyen, genellikle kendine has olan öznel bilgisi ve duyguları olarak kabul edilirken, Nesnel bilgi ise bilim camiası tarafından kabul gören bilgidir (Turner, Christensen & Meyer, 2009). Öğretmen bilişi "Hizmet öncesi veya çalışmakta olan öğretmenlerin özyansıtmaları; sınıf içindeki öğretim durumlarına özgü sorun çözme stratejileri farkındalığı, öğretim, öğrenci ve içerik konusundaki inançları ve düşünceleri" olarak tanımlanmaktadır (Kagan, 1990, s. 419). Borg'a göre ise (1999, s. 19) öğretmen bilişi " öğretmenlerin sahip oldukları ve sınıf içi uygulamalarını etkileyen çalışmalarının bütün özellikleri ile ilgili inançları, bilgileri, varsayımları, teorileri ve tutumlarını kapsayan depodur". Kagan'a göre (1990) öğretmen bilişi kavramı belirsizdir çünkü bazen öğretmenin ders esnasındaki aktif düşünceleri, bazen ders planı hazırlama esnasındaki düşünceleri, sınıf, öğrenciler ve öğrenme hakkındaki görüşleri, kendi öğretimleri, rutinleri ya da aktiviteleri hakkındaki özyansıtmaları kastedilebilmektedir.

Öğretmen Bilişi çalışmaları 1970'lere kadar gitmektedir. Dunkin ve Biddle'in (1974) yaptıkları süreç-ürün yaklaşımı (process-product approach) diye tanımlanan sınıf ortamında neler olduğuyla ilgili yapılan çalışma ilk çalışmalardan biridir. Bu çalışmada *önsezi/işaret* değişkenleri (örn. Öğretmenin kişisel özellikleri ve öğretmenin öğretim tecrübeleri), *bağlam* değişkenleri (örn. Öğrencilerin kişisel özellikleri), *süreç* değişkenleri (Öğretmen ve öğrencinin sınıf içi iletişimi olarak tanımlanmıştır) ve *ürün* değişkenleri (örn. Öğrenme) diye dört değişkenden söz edilmiştir (aktaran Borg, 2006). Çalışmada sözü geçen önsezi/işaret değişkenlerinde öğretmen davranışlarını etkileyen bir unsur olarak gösterilse de öğretmenin bilişsel sürecinin sınıf içi davranışlarını nasıl etkilediğine değinilmemiştir.

Bilişsel psikoloji alanında yapılan çalışmalarla düşüncenin davranış üzerindeki etkisinin anlaşılması ve öğretmenin sınıf ortamında öğretim sürecini şekillendirmede aktif ve de merkezi bir rol oynadığı görüşü ile beraber çalışmalar artmaya başlamıştır. Bununla birlikte Amerika Birleşik Devletleri Milli Eğitim Kurumu'nun öğretim sürecini anlamak için araştırmalar başlatmak amacıyla hazırladığı konferans öğretmen bilişi çalışmalarının ilki olmuştur. Bu çalışmadaki farklı durum, öğretimi anlamak için öğretmenin dışardan söylenenlerin mekanik uygulayıcıları olarak kabul eden ve davranışlarını inceleyen araştırmalar yerine öğretmeni, ders işleme esnasında aktif, düşünen, karar veren bir birey olarak ele almaya başlamasıdır. Bu çalışmadaki dilbilimciler (Shulman ve Elstein, 1975) psikoloji kökeninden geldiklerinden, öğretimde problem-çözme, yargı oluşturma ya da karar verme üzerine eğitimsel değil daha çok psikolojik çalışmalar yürütmüşlerdir. 1980'lerde ve 1990'larda yapılan çalışmalar ise öğretmen bilişini eğitimsel olarak ele alan çalışmalar olmuştur. Çalışmaların artması 1983'te ISATT'in (Öğretmen Bilişi Üzerine Uluslar Arası Çalışma Kurumu) kurulmasına kadar sürmüştür. Önceki çalışmalar etkili planlama ve karar verme aşamaları üzerine ve etkili öğretmen nasıl olmalı üzerine çalışmalarken, çalışmaların yönü böylece öğretmen davranışı ve onun arkasındaki düşünceye yönelmiştir (Borg, 2006). Bu ilk çalışmadan sonra günümüze kadar uzanan süreçte öğretmen bilişinin farklı yönleriyle ele alındığı farklı evren ve örneklerle sayısız çalışma yürütülmüştür (Bakınız. Borg, 2003).

Öğretmen bilişi ile ilgili hem hizmet öncesi (pre-service) hem de çalışan (in-service) öğretmenlerle yapılan araştırma sonuçları konunun birbiriyle bağlantılı sebeplerden dolayı karmaşık ve çok yönlü olduğunu gözler önüne sermektedir. Bazı çalışmalar hizmet öncesi ve hizmet koşullarının öğretmen bilişini nasıl etkilediği üzerine yoğunlaşırken, diğer bazı çalışmalar öğretmenin sınıftaki durumunu araştırmaya yönelmişlerdir (Feryok, 2010). Çalışmaların bir kısmı öğretmeni etkileyen çevre/koşulların etkisini incelemek isterken (Borg, 2006), bazı çalışmalar da (Holliday, 1994; van Lier, 1998) birbirleriye yakın koşullarda çalışan öğretmen bilişine yoğunlaşarak dil öğretmenlerinin bilişlerini düzenlemeye çalışmışlardır. Yine Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yoğunlaşan (Borg; 1999, Johnson, 1994; Richards et al., 1996) ya da dil öğrenme süreçlerine (Macdonald et al., 2001; Peacock, 2001; Schultz, 2001) yönelen çeşitli araştırmalar olmuştur (aktaran, Feryok, 2010). Öğretmen bilişi çok çeşitli araştırmalara konu olan çok yönlü bir alandır ve öğretmenin öğretimdeki aktif rolü nedeniyle gün geçtikçe önem kazanan bir alandır.

Dil öğretiminde yöntemlerin birbiri ardına geldiği ve birinin diğerinin yerine geçtiği (Richards & Rodgers, 2001) 'yöntem patlaması' (Pennycook, 1989, s. 5) yaşanan 1970 ve 1980'lerde öğretmenlerin konumu çok önem arz etmiştir. Öğretmen, öğretim aktivitelerinin neresinde durmalı konusunda düşünceler öne sürülmüş ve bir öğretmen rolü belirlenmiştir. Yöntemlerin artık bir işlevinin kalmadığı ve yeni bir döneme 'yöntem-sonrası dönem'e (Kumaravadivelu, 2003, 2006; Brown, 2002; Richards & Rodgers, 2001) girildiği tartışmalarının yaşandığı günümüz dil öğretiminde de öğretmenin rolü ve sorumlulukları yeniden tanımlanmış, öğretmenin özerk olması gerektiği ifade edilmiştir. Yöntem sonrası koşullar öğretmenin özerk olmasını onun kendi öğretim pratiği ile ilgili öz-gözlem, öz-analiz ve öz- değerlendirme yapabilmek için eleştirel bir yaklaşım geliştirmeyi bilebilme yeteneği olarak açıklar. Öğretmenin özerk olması öğretime ders kitapları, öğretim kurumları ve müfredatın dayattığı akademik ve yönetsel kısıtlamalara rağmen, kendi arzuladığı değişimleri oluşturma ve öğrencileri için daha iyi fırsatlar sunmada özerk davranma olanağı verir. Daha sonra da bu pratikten teoriler oluşturur (Kumaravadivelu, 2006a). Yöntem döneminin sona erdiğini iddia eden yöntem sonrası dönemde öğretmen özerkliği o kadar önemli bir düzeydedir ki Kumaravadivelu (2001, s. 548) öğretmeni 'yöntem sonrası eğitimbilimin kalbi' olarak nitelemektedir.

Sözel becerilerin öğretiminde konuşma becerisi birçok dilbilimci için yabancı dil veya ikinci dil edinimi açısından ulaşılabilecek son hedeftir ve diğer beceriler konuşma becerisinin gölgesinde kalmaktadır (McCarthy, 1998).

Konuşma becerisi aracılığıyla öğrenciler sosyalleşirler, statü sahibi olurlar ve bu beceri ile dili öğrenip öğrenmedikleri üzerine yargılanırlar (Bygate, 1987). Richards'a (2005) göre dinleme becerisi önceleri ihmal edilen bir beceriyken, birçok dil öğretim programında temel derslerden biri haline gelmiştir çünkü hem konuşma ve okuma becerilerini destekler hem de okul, iş ve seyahat gibi alanlarda dinleme becerisinin iyi olması beklenmektedir. Flowerdew ve Miller (2005) de dinleme becerisinin öğrenciler için taşıdığı öneme ve ikinci ya da yabancı dil öğretmenlerinin sözel becerileri edindirmede iyi olmaları gerektiğine dikkat çekerler.

Öğretmenin 'kendi pratiklerinin kişisel teorilerini' (Kumaravadivelu, 2003, s. 33) oluşturmaları ve eğitim sisteminin böylece aşağıdan yukarıya bir yol izlemesi gerektiği durumu öğretmenin öğretimdeki rolünü gözler önüne sermektedir. Tam da bu noktada öğretmen bilişi ve inançlarının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde Konuşma ve Dinleme becerilerini uygularken de aktif roller üstlenmesi beklenen öğretmenin öğretim ortamında düşünceleri ve inançları hem öğretim tekniğini hem de uygulama biçimini etkileyeceğinden oldukça önemli hale gelmektedir.

Bu çalışma öğretmenin kendi öğretim ortamında dinleme ve konuşma becerisi kazandırırken hangi aktiviteleri neden önemseydiği, bu becerileri ne kadar önemseydiği ya da öğretimine düşüncelerini ne kadar yansıttığına yoğunlaşmıştır.

YÖNTEM

Örneklem

Çalışma Diyarbakır'da şehir merkezinde bulunan 3 farklı lisede çalışan toplam 10 öğretmenle (6 erkek, 4 kadın) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yaş aralığı 27–60, öğretim tecrübeleri ise 5–32 yıl arasında değişmektedir. Okullar hem ulaşılabilirlik konularına göre seçilmişlerdir, hem de aynı sosyo-ekonomik bölgede olmaları maksadıyla aynı bölgeden okullarda çalışan öğretmenlerle görüşülmesine dikkat edilmiştir. Öğretmenlere gereken açıklamalar yapıldıktan sonra 30 dk. içinde dinleme ve konuşma becerileri üzerine 4 soruyu birer paragraf halinde cevaplamaları istenmiştir.

Veri Toplama Tekniği ve Araçlar

Anket "bir dizi soru veya sözcelerden oluşan sunuldukları kişilerden sorulara cevap vermeleri veya bulunan cevaplardan birini seçmeleri beklenen herhangi bir yazılı araç" tır (Brown, 2001, s. 6). Geniş katılımlı gruplardan bir konu hakkındaki fikirlerini veya tutumlarını almak için kullanılan anket en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Farklı türleri olsa da genellikle açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan yaygın iki türü vardır. Kapalı uçlu sorularda katılımcı mevcut cevaplardan ya da sözcelerden birini işaretlerken, açık uçlu sorularda katılımcı soruları kendi uygun gördüğü şekilde, istediği gibi yanıtlar (Mackey & Gass, 2005). Bu çalışmada öğretmenlere herhangi bir tümce sunulmadan konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili dört açık uçlu soruya birer paragraflık cevaplar sunacakları bir anket hazırlanmıştır. Anket kendi buldukları okullara gidilerek öğretmenlerle ankete katılmaları için görüşülmesi yoluyla, 30 dakikalık bir süre içinde uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ankette dört temel soruya cevap aranmış, katılımcılardan aşağıdaki dört soruyu birer paragraf halinde cevaplamaları istenmiştir.

1. Size göre konuşma becerisi ve dinleme becerisi ne tür aktiviteler içermektedir? Detaylı bir şekilde belirtiniz.
2. Konuşma becerisi edindirmek için iletişimsel aktivitelerden (rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama, sorun çözme vb.) hangisini daha faydalı buluyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
3. Konuşma becerisini edindirirken 'anlaşılabilirlik, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık vb.' unsurlarından hangisini çok önemli buluyorsunuz? Sizin için önem derecesini ve nedenini açıklayınız.
4. Size göre konuşma ve dinleme becerisi edindirmek önemli midir? Cevabınızın nedenini yazınız.

VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Toplanan veriler değerlendirirken her bir soruya, soruların yanıtları kapsamlı olduğundan, verilen cevaba göre değerlendirme yoluna gidilmiştir. Sonuçlar tartışılırken sırasıyla sorular üzerinden gidilecektir.

1. 'Konuşma becerisi ve dinleme becerisi ne tür aktiviteler içermektedir' konusunda öğretmen görüşleri:

Öğretmenlerin 5 tanesi konuşma becerisi için sıralaması farklı olsa da drama, diyalog, rol oynama gibi aktiviteleri daha çok kullandıklarını ve daha faydalı bulduklarını dile getirmiştir. Geriye kalan öğretmenlerin 2 tanesi soru cevap tekniği kullanarak öğrencilerden anlamlı yanıtlar almaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Her iki öğretmen de cümlelerinde sık sık “dilin kurallarını öğrenirken” gibi ifadeler kullanmışlardır. Diğer 3 öğretmen de sosyal paylaşım siteleri ve interneti hem okuma ve hem de yazma becerileri bakımından faydalanılabilecek, sınıfta bazen başvurdukları kaynaklar olarak göstermişlerdir. Katılımcıların çoğunun yanıtlarını beklendiği kadar uzun tutmayarak genel cevaplar vermeye çalıştıkları görülmüştür.

Dinleme becerisi üzerine verilen cevaplarda 4 öğretmen internet üzerinden kısa filmler izletme, öğrencileri sosyal paylaşım sitelerine yönlertme, şarkı dinletme gibi aktiviteleri önemsediklerini dile getirmişlerdir. 3 öğretmen şarkı, kısa hikâye film ya da video izletme ve basit kısa oyunlar diye yanıtlamış geriye kalan 3 öğretmen de bir metni dinletme, metinle ilgili soruları cevaplatma ve boşluk doldurma aktiviteleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Genel anlamda düşünüldüğünde aslında toplamda 7 öğretmenin internet ve/veya film/video izletme merkezli cevaplar verdikleri, derslerinde teknolojik ve görsel araçlardan faydalanmaya çalıştıkları görülürken, geriye kalan üçünün daha geleneksel yollar tercih ettikleri fark edilmiştir.

2. ‘İletişimsel aktivitelerden (rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama, sorun çözme vb.) hangisi daha faydalı’ konusunda öğretmen görüşleri:

Bu konuda öğretmenlerin cevapları daha kısa ve daha birbirine yakın olmuştur. Verilen yanıtların hemen hepsinde “öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için..” gibi cümleler kurularak hangi aktiviteyi tercih ettiklerini ondan sonra dile getirmişlerdir. Bu soruya 5 kişi hepsini çok önemsiyorum, 1 kişi hepsi fakat canlandırma çok önemli yanıtı vermiştir. 3 Öğretmen rol oynama ve canlandırma diye 1 öğretmen rol oynama ve sorun çözme diye yanıtlamış ve bu çerçevede açıklamalarda bulunmuştur. Sebepleri açıklarken monotonluktan uzaklaşmak, konuşma için bir neden ve rahat konuşma ortamı sağlamak, ders ortamını eğlenceli hale dönüştürmek gibi sebepler sunulmuştur.

3. ‘Konuşma becerisini edindirirken (anlaşılabilirlik, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık vb.) unsurlarından hangisi çok önemlidir’ konusunda öğretmen görüşleri:

Bu soruya oldukça dikkat çekici, birbirine paralel cevaplar verilmiştir. 10 öğretmenden 8 tanesi konuşma becerisi edindirirken anlaşılabilirliği çok önemsedğini söylemiş, bunlardan 4 tanesi cevap olarak sadece anlaşılabilirlik derken, 4 tanesi de anlaşılabilirlik ve sözcük bilgisi diye ifade etmiştir. Diğer iki öğretmen ise sözcük bilgisini ilk sıraya, anlaşılabilirliği ikinci sıraya koymuş devamına ise dilbilgisi akıcılık yazmışlardır. Nedenleri açıklarken tüm öğretmenler amacın iletişim olduğunu ve karşıdakini anlamak ve onun tarafından anlaşılmanın her şeyden daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin sözcük bilgileri iyi olunca özgüvenlerinin ve konuşma çabalarının arttığını ifade etmişlerdir.

4. Konuşma ve dinleme becerisi edindirmek önemli midir konusunda öğretmen görüşleri:

Soruyu sadece “çok önemli” buluyorum diye cevaplayan iki öğretmen hariç, geriye kalan 8 öğretmen hem çok önemli bulduklarını dile getirmişler, hem de nedenlerini açıklamışlardır. 6 öğretmen önemli olma sebebini yabancı dil ediniminin amacının birinci sırada iletişim olduğunu vurgulayarak açıklamıştır. Yine anlamak ve anlaşılma, dinlemenin konuşma becerisinin temeli olması, tek başına dilbilgisi kurallarının bir işe yaramadığı vb. yorumlar yapılmıştır. Diğer 2 kişi de doğru bir telaffuz, vurgulama ve tonlamayı öğrenme, anlama ve anlaşılma gibi konulardan söz etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma dil öğretiminin aktif uygulayıcıları olan öğretmenlerin konuşma ve dinleme becerileri hakkındaki görüşlerine ışık tutmak amacıyla yapılmış deneysel bir çalışmadır. Çalışmada elde edilen verilere bakılarak öğretmenlerin çoğunun drama, diyalog yaptıрма, rol oynama gibi aktiviteleri konuşma aktivitelerinin merkezine aldıkları, yine büyük bir kısmının da hem dinleme hem konuşma becerisi aktivitelerine sosyal paylaşım siteleri ve interneti örnek verdikleri görülmektedir. İletişimsel aktivitelerin hepsini önemsediklerini söyleyen 5 kişinin yanı sıra sadece rol oynama yanıtını verenlerin sayısı da (4) da oldukça dikkat çekicidir.

Çalışmaya katılan 10 öğretmenden 8 tanesinin anlaşılabilirliği çok önemsediklerini söylemeleri, bunlardan dört tanesinin de ikinci sırada sözcük bilgisinin öğrenilmesini önemsediklerini yazmaları Dilbilgisi Çeviri Yönteminden, İletişimsel Dil Yöntemine gelindiğini gösteren sevindirici bir göstergedir. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi 1970'lerden bu yana dili sadece yapılar (dilbilgisi, kelime) olarak değil sahip oldukları iletişimsel fonksiyonlarla ele alınmasını sağladığından (Littlewood, 1981) ve temelini “sosyal etkileşim açısından yeterlilik” e dayandığından (Kumaravadivelu, 2006b, s. 60) öğretimde etkin bir güç olmayı sürdürmüştür (Richards & Rodgers, 2001).

Konuşma ve dinleme becerisini edindirmenin önemli olup olmadığına dair soruya katılımcıların tamamı önemli diye cevaplarırken büyük çoğunluğunun da yabancı/ikinci dil öğreniminin birinci fonksiyonunun iletişim olduğunu vurgulamaları dikkat çekicidir. Bu yanıt da yine 1940'lara kadar çok etkili olan ve günümüzde de birçok öğretim ortamında kullanılan ve daha çok dilbilgisi kurallarını ezberletmeye dayalı Dilbilgisi Çeviri Yönteminden (Richards & Rodgers, 2001), İletişimsel Dil Öğretim Yöntemine gelindiğinin göstergesidir.

Çalışmanın Sınırlılıkları ve Başka Çalışmalar İçin Öneriler

Bu çalışma daha çok sayıda öğretmenle yapıldığında daha fazla ve detaylı bilgi sunacağından daha verimli sonuç elde edilecektir. Ayrıca açık uçlu sorulardan oluşan bir ankette soruların yanıtları öğretmene bırakıldığından katılımcılar kısa cevaplar verebilirler ve beklenen düzeyde verinin elde edilememesiyle karşı karşıya kalınabilir. Kapalı uçlu sorularda da öğretmeni yönlendirme riski vardır. Kagan (1990) öğretmen bilişi araştırmalarının çoğu zaman direk olarak değerlendirilemeyeceğini; öğretmenlerin bazen bu bilinçaltı durumu açıklayacak sözel beceriye sahip olmayabileceğini, bazen ünlü olmayan görüşlere sahiplerse bunları dile getirmek istemeyebileceklerini dile getirmektedir. Ona göre, bu nedenle öğretmen bilişi dolaylı bir şekilde, örneğin kendi öğretim performansını bir video görüntüsü halinde izlerken ve düşüncelerini açıklarken incelenmesi yoluyla incelenebilir. Böylelikle öğretmen bilişi çalışmalarında iyi bir sonuç elde etmek için hem anket uygulamanın hem de işlenen dersi kaydederek öğretmenin görüşlerini almanın araştırmanın güvenilirliği bakımından önemli olacağı açıktır.

KAYNAKÇA

- Beishuizen, J. J., Hof, E., van Putten, C. M. , Bouwmeester, S. & Asscher, J. (2001). Students' and teachers' cognition about good teachers. *British Journal of Educational Psychological Society*, 71, 185–201.
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27, 19–31.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36,81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Brown, H. D. (2001). Using surveys in language programs. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. Bulunduğu eser: Richards, Jack C. & Renandya, Willy A. (ed.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. (ss. 9–19). Cambridge: Cambridge Universtiy Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Flowerdew, J. ve Miller L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Feryok, A. (2010). Language teacher cognition: Complex dynamic systems? *System*: 38, 272–279

- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*: 60 (3), 419–469.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*: 35 (4), 537–560
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Heaven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006a). *Understanding language teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2006b). Methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*: 40 (1), 59–81.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1989). The Concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*: 23 (4), 589–618.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. Baskı). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2005). Second thoughts on teaching listening. *SAGE Publications*, 36 (1), 85–92.
- Turner, J. C., Christensen, A. & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. Bulunduğu eser: Saha L. J., & Dworkin, A. G. (ed.) *International handbook of research on teachers and teaching*, (ss. 361–371). Springer Verlag.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen?. *Annual Review of Applied Linguistics*: 24, 3-25.