

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitiminde Değişen Koşullar, Gereksinimler ve Öneriler

Editörler
Dilek İNAL
Özlem ETUŞ



iuc-universitypress.org

IUC
UNIVERSITY
PRESS

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitiminde Değişen Koşullar, Gereksinimler ve Öneriler

Bu kitap, Cumhuriyetimizin kuruluşunun 100. yılı anısına
“*Cumhuriyetin 100. Yılına 100 Kitap*” projesi kapsamında
İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa tarafından yayımlanmıştır.

Editörler
Dilek İnal
Özlem Etuş

Ekim 2023



İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
CERRAHPAŞA

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitiminde Değişen Koşullar, Gereksinimler ve Öneriler

Editör: Dilek İnal

Kurum: İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul Türkiye

E-posta: inald@iuc.edu.tr

Editör: Özlem Etuş

Kurum: İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye

E-posta: oziletus@iuc.edu.tr

Yayıncı

IUC
UNIVERSITY
PRESS

Adres: Üniversite Mahallesi, 34320 Avcılar/İstanbul

E-posta: iucpress@iuc.edu.tr

E-ISBN: 978-605-7880-20-8

DOI: 10.5152/3700

İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa Yayınevi Seri No: 04

Yayıncılık Hizmetleri

AVES



© 2023. Telif hakkı yazarlara aittir. Bu kitaptaki bölümler açık erişimli olup Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı altında dağıtılmaktadır. Bu lisans kullanıcılara, bölümleri herhangi bir amaç için indirme, çoğaltma ve yayımlanan bölümler üzerinde çalışma imkânı sunar. Böylece yayınlarımızın en geniş şekilde yayılmasını ve daha geniş bir etkiye sahip olmasını sağlar.

Sorumluluk Reddi

Kitapta yayımlanan metinlerin/bölümlerin ifadeleri veya görüşleri yazar(lar)ın ve editör(ler)in görüşlerini yansıtır. İÜC Yayınevi ve İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa yazıların içeriğinden sorumlu değildir. Yayımlanan kitaplardaki çalışmaların doğru ve iyi araştırılmış olması ve metinlerde ifade edilen görüşlerin tutarlılığı yazar ve editörlerin sorumluluğundadır. İÜC Yayınevi ve İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa, yazarlara çalışmalarını bilimsel toplulukla paylaşmak için bir platform sağlamaktadır.

Atıf için: İnal, D., & Etuş, Ö., (Ed.). (2023). *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler*. İstanbul: İÜC Yayınevi.

YAZARLAR

Arif Sarıçoban

Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İngilizce Öğretmeni Eğitimcileri Derneği (İNÖED) Başkanı, Konya, Türkiye

Ayşegül Liman Kaban

Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

Çiler Hatipoğlu

Ortaođu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye

Devrim Günay

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

Ezgi İnal

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi & TÖMER, İstanbul, Türkiye

Fatma Gümüşok

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye

Gonca Yangın Ekşi

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmeni Eğitimcileri Derneği (İNÖED) Başkan Yardımcısı, Ankara, Türkiye

Gözde Balıkçı

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye

Güliden Taner

İzmir Ekonomi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İzmir, Türkiye

Gülten Genç

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Malatya, Türkiye

Nalan Kızıltan

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye

Oya Tunaboğlu

Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmeni Eğitimcileri Derneği (İNÖED) Başkan Yardımcısı, Isparta, Türkiye

Özlem Etuş

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

Özlem Sarı

Sinop Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Sinop, Türkiye

Semin Kazazoğlu

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

Turan Paker

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Denizli, Türkiye

Yasemin Oral

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

İÇİNDEKİLER

REKTÖRÜN ÖN SÖZÜ VII

ÖN SÖZ VIII

GİRİŞ..... IX

**BÖLÜM 1: ULUSAL YABANCI DİL EĞİTİMİ
KURULTAYININ ÖNEMİ VE TARİHÇESİ 1**
Arif Sarıçoban

**BÖLÜM 2: YABANCI DİL ÖĞRETMENİ EĞİTİMİNDE
ÇOKLU OKURYAZARLIK: ARAŞTIRMA TEMELLİ
EĞİTSEL UYGULAMALAR 5**
Özlem Etuş

1. Sosyal Semiyotik olarak Dil ve Çoklu Okuryazarlık5
2. Dil İnceleme Yaklaşımlarındaki Yansımaları ile Çoklu Okuryazarlık7
3. Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmeni Eğitiminde Çoklu Okuryazarlık: Örnek uygulamalar.....8
4. Türkiye’de Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmeni Eğitiminde Çoklu Okuryazarlık Kavramına Yönelik Değerlendirme ve Öneriler 10

**BÖLÜM 3: ERKEN YAŞTA TEKNOLOJİ
KULLANIMININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ 14**
Ayşegül Liman Kaban

1. Erken Yaşta Teknoloji Kullanımı..... 14
2. Ekrandan Öğrenmek 16
3. Etkileşimli Mobil Teknoloji Üzerine Güncel Araştırmalar: Yaş, İçerik ve Bağlam 17
4. Etkileşimli Teknoloji ve 2 Yaş Altı Çocuklar 19
5. Sonuç 19

**BÖLÜM 4: YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME EĞİTİMİ: DEĞİŞEN
KOŞULLAR VE GEREKSİNİMLERLE GELİŞEN
BİR EĞİTİM MODELİ TANITIMI 23**
Çiler Hatipoğlu

1. Giriş.....24
2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı.....24
3. Araştırma Yöntemi.....24
4. Bulgular ve Tartışma: TEYSLAM Modelinin Geliştirme Aşamaları.....24
- 4.1. Aşama 1: Orijinal ELTE Dersi (2008-2010)24
- 4.2. Aşama 2: Tersyüz Sarmal LAL Modeli (TEYSLALM) Çerçevesinde ELTE Dersi (2011-).....26
- 4.2.1. Tersyüz Sınıf Modeli (TYSM)26
- 4.2.2. Giraldo’nun (2018, p. 187): Tanımlayıcı Tabanlı LAL Modeli28
- 4.2.3. Yenilenmiş ELTE Dersinde TEYSLAL Modelinin kullanımı31
5. Sonuç32

**BÖLÜM 5: YABANCI DİL ÖĞRETMENİ EĞİTİMİNDE
PROJE VE TASARIM TEMELLİ YAKLAŞIMLAR..... 36**
Devrim Günay

1. Giriş.....37
- 1.1. Öğrenmenin Deneyimsel Bir Tanımı.....37
- 1.2. Proje Temelli Öğrenme37
2. Çoklu Anlam Tasarımı Olarak Dil37
- 2.1. Tasarım ve Etkin Bilgi Üretimi38
- 2.2. Geçişimli Dilbilgisi İlkesi38
3. Proje Tasarım Unsurları.....39
4. Sonuç ve Öneriler40

BÖLÜM 6: İKİDİLLİ/ÇOKDİLLİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİNİN ÖNEMİ VE TEMEL İLKELER 42

Ezgi İnal

1. Giriş.....	43
2. Yöntem	43
3. Öğretici Kavramı	44
3.1. Dil Öğretiminde Öğretici Profilleri	44
3.2. İkidilli ve Çokdilli Eğitim Ortamlarında Öğreticiler.....	45
3.3. İkidilli ve Çokdilli Eğitim Ortamlarındaki Öğreticilerin Yeterlikleri	45
4. Sonuç	46

BÖLÜM 7: YENİ ATANAN ÖĞRETMENLERİN ÇEVİRİMİÇİ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE HAZIRBULUNUŞLUĞU..... 48

Özlem Sarı, Nalan Kızıltan

1. Giriş.....	48
2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı.....	49
3. Araştırmanın Yöntemi	49
3.1. Katılımcılar	49
3.2. Ölçek ve Yöntem	49
4. Bulgular ve Tartışma	49
4.1. Araştırma Sorusu 1: Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretim yeterliklerinin önemine ilişkin tutumları nelerdir?.....	49
4.1.1. Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders Planlama Yeterliklerinin Önemine İlişkin Tutumları	50
4.1.2 Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders İletişimi Yeterliklerinin Önemine İlişkin Tutumları	50
4.1.3 Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Zaman Yönetimi Yeterliklerinin Önemine İlişkin Tutumları.....	50
4.1.4 Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknik Yeterliklerinin Önemine İlişkin Tutumları.....	51
4.2. Araştırma Sorusu 2: Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretim yeterlik algıları nelerdir?.....	51
4.2.1 Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ders Planlama Yeterlik Algıları	51

4.2.2 Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ders İletişimi Yeterlik Algıları	51
4.2.3 Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Zaman Yönetimi Yeterlik Algıları.....	52
4.2.4. Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Teknik Yeterlik Algıları.....	52
4.3. Araştırma Sorusu 3: Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretim yeterliklerine ilişkin tutumları ve beceri algıları arasındaki ilişki nedir?.....	53
5. Sonuçlar ve Öneriler	53

BÖLÜM 8: İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ .. 56

Gülten Genç

1. Giriş.....	56
1.1. Öğretmen Liderliği	57
2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı.....	58
3. Araştırma Yöntemi.....	58
4. Bulgular ve Tartışma	58
4.1 Birinci araştırma problemine ilişkinbulgular.....	58
4.2 İkinci alt probleme ilişkin bulgular	60
5. Sonuç ve Öneriler	61

BÖLÜM 9: PANDEMİ VE SONRASINDA ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI: YANSIMALAR, ÖNGÖRÜLER, ÖNERİLER..... 64

Gülden Taner, Gözde Balıkcı, Fatma Gümüşok

1. Giriş.....	64
1.1. Pandemi ve Eğitim	65
1.2. Pandemi ve Çevrim İçi Öğretmenlik Uygulaması	65
2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı.....	65
3. Araştırma Yöntemi.....	66
3.1. Çalışma Grubu	66
3.2. Veri Toplama Aracı	66
3.3. Veri Analizi	67
4. Bulgular ve Tartışma	67
4.1. İnanç ve Yansımalar	67
4.2. Öngörü ve Tahminler	68
4.3. Öneriler.....	69
5. Sonuç	70

BÖLÜM 10: OKULA DÖNÜŞ DÖNEMİNDE İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK İLİŞKİLİ ENDİŞELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 73

Semin Kazazoğlu, Oya Tunaboğlu

1. Giriş.....	73
2. Amaç ve Kapsam	74
3. Araştırma Yöntemi.....	74
4. Veri Toplama.....	74
5. BTS Döneminde İngilizce Öğretmeni Adaylarının Okul Sonrası Dönemdeki Akademik Endişeleri	74
6. Araştırma Hipotezleri.....	75
7. Veri Analizi	75
8. Güvenilirlik Analizi.....	75
9. Araştırma Bulguları	75
10. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	75
11. Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Algıları.....	76
12. Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Yılına Göre BTS Dönemi ile İlgili Akademik Endişeleri Hakkındaki Görüşleri	76
13. Tartışma	77
14. Sonuç	77
15. İlerideki Çalışmalar için Öneriler	78

BÖLÜM 11: YABANCI DİL ÖĞRETMENİ EĞİTİMCİSİNİN MESLEKİ GELİŞİMİ: PANEL KONUSUNA GİRİŞ 81

Yasemin Oral

BÖLÜM 12: ÖĞRETMEN EĞİTİCİLERİNİN MÜCADELELERİ: KÜRESELLEŞME, MESLEKİ GELİŞİM VE ROLLER..... 85

Gonca Yangın Ekşi

1. Küreselleşme ve Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi.....	85
2. Mesleki Kimlik Gelişimi	86
3. Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcileri	87

BÖLÜM 13: YABANCI DİL ÖĞRETMENİ EĞİTİMCİSİNİN MESLEKİ GELİŞİMİ: OLASILIKLAR VE SINIRLILIKLAR 89

Turan Parker

BÖLÜM 14: YABANCI DİL ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE EĞİTİMCİSİNİN MESLEKİ GELİŞİMİ: DEĞİŞEN KOŞULLAR, GEREKSİNİMLER VE ÖNERİLER 93

Nalan Kızıltan

1. Giriş.....	93
2. Yükseköğretim alanlarını etkileyen dinamikler, Yabancı dil öğretmen eğitimcisinin çatışma ve uzlaşma alanları ve yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki yeterlikleri	94
3. Kurumların Yapması Gerekenler.....	95
4. Mesleki Kimlik Gelişimi	95
5. Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin öğretim, akademik çalışma ve araştırma, akademik danışmanlık, yönetim ve toplum hizmeti alanlarındaki çoğul rollerinin ve kimliklerinin yarattığı çatışma ve uzlaşma alanları	95
6. Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisini odak alan araştırmalar ne yönde geliştirilmelidir?	96
7. Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bilimsel çalışma ve araştırma üretkenliği ile öğretim etkinliklerindeki başarısı ve verimliliği arasındaki ilişki.....	96
8. Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki yeterlilikleri	96
9. Sonuç	97
10. Öneriler.....	97

REKTÖRÜN ÖN SÖZÜ

Türk milletinin bağımsızlık mücadelesi, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin ilanı ile taçlanmıştır. Dünya tarihine altın harflerle kazınan büyük bir mücadele sonucu elde edilen şanlı zafer, Türk milletinin hür ve bağımsız yaşama kararlılığı ile çıktığı yolda; inanç, cesaret, güven ve sınırsız fedakârlıkla gösterdiği eşsiz kahramanlıkların eseridir. Egemenliğin kayıtsız şartsız millete teslim edildiği Türkiye Cumhuriyeti, Millî Mücadele'mizin önderi Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün milletimize en büyük armağanıdır.

Cumhuriyetin kazanımlarını koruma ve milletimizin muasır medeniyetler seviyesine ulaşma hedefinde, eğitim ve bilim her zaman en büyük rehberdir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde ise en büyük sorumluluk kuşkusuz üniversitelere düşmektedir.

Ülkemizin köklü ve öncü üniversiteleri arasında yer alan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa; bilimsel yaklaşımı benimseyen, bilgi üreten ve uygulamalarıyla toplumun gelişmesine katkıda bulunmayı ilke edinen bir araştırma üniversitesidir. Cumhuriyet değerlerine bağlı bir yükseköğretim kurumu olarak Cumhuriyetimizin 100. yılına ithafen akademisyenlerimizin iş birliğiyle "*Cumhuriyetin 100. Yılına 100 Kitap*" projesini hayata geçiriyoruz. Proje kapsamında, akademisyenlerimizin kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili kaleme aldıkları ve İÜC Yayınevi tarafından basılan kitaplar, açık erişimle tüm toplumun faydasına sunulmaktadır. Sağlıktan mühendisliğe, sosyal bilimlerden eğitime kadar pek çok alanda hazırlanan 100 kitap; eğitim-öğretim materyali, ders kitabı olarak kullanılabilen gibi araştırma geliştirme kapsamında yararlanılacak kaynak olarak da kullanılacak nitelikteki kitaplardan oluşmaktadır.

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa olarak köklü geçmişimizden aldığımız güçle Cumhuriyetimizi nice yüzyıllara taşımak için var gücümüzle çalışmaya ve üretmeye devam ediyor, 100. yılını kutladığımız Cumhuriyetin kurulmasında emeği geçen tüm kahramanlara adadığımız "*Cumhuriyetin 100. Yılına 100 Kitap*" projemizi; tüm akademisyenlerin, öğrencilerin ve araştırmacıların kullanımına sunuyoruz.

Prof. Dr. Nuri Aydın
Rektör
29 Ekim 2023

ÖN SÖZ

7. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayını 17-18 Aralık 2021 tarihlerinde İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalının ev sahipliğinde çevrimiçi (online) olarak başarıyla gerçekleştirmekten ve ana teması “Yabancı Dil Öğretmeni Eğitiminde Değişen Koşullar, Gereksinimler ve Öneriler” olan bu kurultayda yapılan sunumlardan bir seçkiyi, Kurultay program akışı düzeninde sizlerle paylaşmaktan mutluluk duyuyoruz. Günümüzde yabancı dil öğretmeni eğitimini değişen koşullar, anlayışlar ve ortaya çıkan yeni gereksinimler çerçevesinde yeniden değerlendirmeye açan bu bilimsel etkinlikte değerli uzman bilgilerini, görüş ve çalışmalarını paylaşan tüm bilim insanlarına, sunumları ile katkıda bulunanlara, oturumlara başkanlık eden hocalarımıza ve çalışmalarını bu yayında yer almak üzere birer bölüm haline getiren tüm meslektaşlarımıza çok teşekkür ederiz.

Yabancı dil eğitiminde “değişim” olgusunu ve ortaya çıkardığı yeni ve yenilikçi konu, kavram, uygulama ve gelişmeleri ele aldığımız 7. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı’nda yapılan sunumlardan bir seçki ile oluşturduğumuz bu kitabın alandaki güncel konulara yönelik bilgilendirici olmasını ve Türkiye’deki yabancı dil öğretimini ve öğretmen eğitimini tekrar değerlendirmeye sunmasını diliyoruz. Kurultay’ın gerçekleşmesinde işbirliği halinde olduğumuz İngilizce Öğretmeni Eğitimcileri Derneği (İNÖED) Başkanı Prof. Dr. Arif Sarıçoban’a, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İrfan Başkurt’a, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Başkanı Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu’na, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerine, yayın sürecinde destek veren İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü’ne ve bu kitabın “Cumhuriyetin 100. Yılına 100 Kitap” projesinde yer almasında katkı sağlayan Proje Koordinatörü Prof. Dr. Ahmet Akgül’e teşekkürlerimizi sunarız.

Saygılarımızla,

Dr. Öğr. Üyesi Dilek İNAL
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ETUŞ

GİRİŞ

21. yüzyılın sürekli değişim gösteren koşul ve durumları dil, kültür, toplum ilişkisinin yeni bakış açılarını değerlendirmesini gerekli kılmaktadır. Kuşkusuz bu sürecin doğrudan yansımaları dil eğitimi ve dil öğretmen eğitimi alanlarında gerçekleşmektedir. Küreselleşmenin ve hareketliliğin beraberinde getirdiği yeni durumlar, buna bağlı olarak yabancı dil eğitimindeki paradigma değişimleri, yeni oryantasyon, eğilim ve anlayışların yabancı dil öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişimleri üzerindeki izdüşümleri de alandaki güncel konular arasında yer almaktadır. Bilginin üretilmesine yönelik yaklaşımlardaki değişimlere bağlı olarak farklılaşan öğretmen rolleri ve yeniden tanımlanan mesleki kimlik olgusu, küresel ve yerel düzlemde öğretmen yeterliliklerinin gözden geçirilip yeniden yapılandırılmasını gerektirmiştir. Bu kitabın temel amacı uluslararası düzlemde ortaya çıkan dil, eğitim ve dil eğitimcisi yetiştirme süreçlerindeki yeni yönelimleri, ulusal koşulları ve mevcut uygulamaları odak noktası yaparak tartışmaya açabilmek, disiplinlerarası bir anlayış ile kuramsal ve araştırma odaklı yaklaşımların sentezlendiği bir bilimsel paylaşım ortamı yaratabilmektir. Çevrimiçi dil eğitimi, dijitalleşme ve dil, çoklu okuryazarlık, çokdillilik gibi konuları dil eğitimcilerinin mesleki gelişim sürecindeki olası etkileri ve öğretmen yeterlilikleri çerçevesinde ele alan bu derleme Türkiye’de yabancı dil öğretmen adaylarının, alanda çalışmalarını sürdüren dil öğretmenlerinin, dil öğretmeni eğitimcilerinin ve dil araştırmacılarının duygu ve biliş boyutu ile mesleki kimlik olgusunu çıkış noktası yapmakta, eğitim politikaları ve öğretmen eğitiminde yeni araştırma alanlarına yönelik görüş ve öneriler sunmaktadır.

COVİD 19 pandemi süreci birçok farklı çalışma alanında olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimlere yol açmış, tüm kademelerdeki eğitim sürecinin çevrimiçi platformlara ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarına aktarımıyla eğitim teknolojilerinin sınırlılıkları ve olasılıkları her yönüyle değerlendirilmeye başlanmıştır. Kaban’ın çalışmasında, özellikle pandemi döneminde teknoloji kullanımındaki belirgin artışa bağlı olarak giderek daha büyük bir önem kazanan erken yaşta teknoloji kullanımının öğrenme ve dil gelişimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri konusu, farklı yaş grupları özelinde, özellikle etkileşimsel dijital medya cihazlarının kullanımına yönelik olarak geniş bir kapsamda tartışılmıştır. Araştırmacı sonuç değerlendirmesinde içerik, hedef ve uygulama boyutları ile teknolojinin sınıf içi eğitime entegrasyonu konusuna dikkat çekmektedir. Kuşkusuz bu konu, teknoloji ile dil öğrenme ve dil öğretmenlerinin eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik desteğin sağlanması konularını da beraberinde getirmektedir. Uzaktan eğitim ve eğitim teknolojilerinin kullanımı yeni kavramlar olmamakla birlikte, pandemi sürecinde küresel boyutta deneyimlenmesi, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin iletişim teknolojileri ile sürdürülebilmesi için hem öğrenenlerin hem de eğitimcilerin sahip olması gereken (yeni) bilgi, beceri ve donanımların eğitimin öncelikli konuları arasında yer almasına neden olmuştur. Çevrimiçi eğitime geçişle birlikte yaşanan deneyimler ve bu deneyimlerin mesleki kimlik gelişimi üzerindeki etkileri öğretmen bilişi kapsamında duygu boyutunu da gözetenek ele alınmalıdır. Kazazoğlu ve Tunaboşlu çalışmalarında pandemi sonrası okula dönüş sürecine odaklanmış, “yeni normal” tanımı ile ifade edilen düzende öğretmen adaylarının yüz yüze eğitime geri dönmekle ilgili akademik kaygılarını araştırmıştır. Araştırmacılara göre, yeniden yüzyüze eğitime dönülen süreçte en büyük endişe kaynağı yaşamsal bir tehdit unsuru olan COVİD 19’a yakalanma olasılığı olarak belirtilmiş, öğrencilerin beklentisinin de eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin bu durum karşısında önlemler alması olmuştur. Araştırmacılar, ayrıca, bu gibi belirsizlik taşıyan durumlarda öğretmen ve öğrencilere sorunlarla başa çıkma konusunda yararlı olacak strateji çalışmalarının ve hizmetiçi eğitimlerin önemine dikkat çekmişlerdir.

Sarı ve Kızıltan ile Taner, Balıkçı ve Gümüşok'un araştırma temelli çalışmaları, eğitmen deneyimleri dışında çevrimiçi eğitime yönelik olarak sağlanması gereken destek noktalarını belirgin kılmıştır. Mesleki gelişim sürecinin hizmet-öncesi ve hizmetiçi olmak üzere iki farklı ama birbirini tamamlayan aşamalardan oluşan bütüncül bir süreç olduğu görüşünden hareketle, çevrim-içi eğitime her iki pencereden de bakabilmek önem taşımaktadır. Sarı ve Kızıltan, mesleki kariyerlerinin başında olan öğretmenlerin çevrimiçi dil öğretim becerilerine ilişkin tutumları ve beceri algılarını araştıran nicel çalışmalarında öğretmenlerin tutumları ile beceri algıları arasındaki farklılaşmaya dikkati çekmekte, olumlu tutumlara karşın öğretmenlerin özellikle çevrimiçi dil öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme araçlarını geliştirme, eğitim videoları gibi dijital içerik oluşturma konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını araştırma sonuçları çerçevesinde tartışmaktadırlar. Taner, Balıkçı ve Gümüşok çalışmalarında pandemi sürecinin öğretmen eğitiminde mesleğe geçiş sürecinde önemli rol oynayan öğretmenlik uygulaması dersine etkilerini nitel bir araştırma sonuçlarının paylaşımı ile değerlendirmektedirler. Öğretmen eğitiminde sınıf yönetimi, sosyal etkileşim, ölçme değerlendirme gibi konularda ne tür eksikliklerin ortaya çıktığını elde edilen veriler ışığında tartışan yazarlar, olumsuz deneyimlerin fırsata çevrilebilmesi ve eğitimde dönüşüm yaratılması için teknolojiyi öğretmen eğitimi sürecinin bütününe yansıtabilecek öneriler sunmaktadırlar. Yazarlara göre, çağın gereksinimlerine uyum sağlayacak eğitim dönüşümleri dijital okuryazarlık ve öğretim teknolojilerini merkeze alan bir anlayışla gerçekleştirilebilir ve eğitmenlerin teknolojinin tüketici olmanın ötesinde, teknolojinin tasarlayıcısı ve üreticisi olma yönünde adımlar atması gerekmektedir.

Eğitimde çoklu okuryazarlık, tasarımcı olarak öğretmen konuları Etuş ve Günay'ın bölümlerinde de öne çıkmaktadır. Etuş, eğitimde çoklu okuryazarlık kavramını, toplumdilbilimsel bir bakış açısı ile, dil eğitimindeki üç temel paradigma değişimi çerçevesinde tartışmaktadır: toplumsal dönüş; dil çeşitliliği (çokdillilik) ve dijital dönüş. Dilin sosyal semiyotik olarak tanımlanmasından, kapsayıcı eğitime uzanan bir düşünme izleğinde yazar, çoklu okuryazarlık eğitiminin İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecine kazandırılmasında öğretmen adaylarının araştırmacı kimliklerini öne çıkaran, multimodal metinler ile etkileşimini sağlayan proje-temelli, veri-güdümlü çalışmalara yönelme gereksinimini, araştırma deneyimlerinden elde ettiği sonuçlar ışığında tartışmaktadır. Günay, benzer bir yaklaşımla, öğrenenleri iletişim çağının gereksinimlerine uygun olarak "çoklu kanal anlam tasarımcıları" olarak nitelendirerek, dil eğitiminde proje ve tasarım temelli eğitsel yaklaşımların önemine dikkat çekmektedir. Yazar kuram ve uygulama boyutu ile tartışıp, örnekler ile desteklediği proje-temelli eğitsel yaklaşım önerileri ile, yapı odaklı bir yaklaşımla sadece yazılı metinlerden anlam çıkarmaya indirgenmiş dil yeterliliği kavramını sorunsallaştırmakta, öğreneni araştırmacı ve üretici kılacak, dili gerçek anlamda "deneyimlemesine" olanak tanıyacak ortamları tanıtmaktadır.

Hareketlilik kavramı, göç, turizm, eğitim gibi farklı nedenler çerçevesinde fiziki anlamdayer değiştirmeyi ifade etmekle birlikte, gündelik yaşamın doğal akışı içerisinde dil kullanıcılarının dijital kanallar aracılığı ile küresel düzeyde etkileşimini de kapsayan bir anlayışla tanımlanmaktadır. 21. yüzyıl iletişim gerekliliklerine cevap verecek dil öğretim politikaları, dil öğrenenlerin çokdilli ve çokkültürlü iletişim ortamlarında sahip olduğu tüm dil, kültür ve dil-dışı diğer semiyotik kaynaklarını kullanarak anlamsal çıkarımlarda bulunabileceği, üreteceği ve tasarlayabileceği eğitsel düzenlemeleri desteklemek üzere geliştirilmelidir. Böylesi bir yaklaşım, çeşitliliğe açık, farklılıklara duyarlı, eğitimde fırsat eşitliği tanıyan kapsayıcı eğitimin de yapı taşı oluşturacaktır. Kuşkusuz böylesi bir yönelim ancak bu anlayışa uygun öğrenme ortamlarını yaratabilecek donanımda öğretmenlerin varlığı ile sağlanabilir. İnal çalışmasında ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarında öğretim süreçlerini yöneten eğitmenlerin sahip olması gereken nitelikleri tartışmaktadır. İkidilli ve çokdilli ortamlardaki farklılaşmaya bağlı olarak öğretmen profilleri, nitelik ve yeterliliklerin tanımları da değişim göstermektedir. Yazar alanyazında

yer alan yeterlilik çalışmalarına değinerek, ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarında dil eğitimcilerinin sahip olması gereken nitelikleri sunmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarının değışen dinamiklerine uyum sağlayabilmesi, özellikle çevrimiçi eğitim ortamlarının gereksinimlerine cevap verecek düzenlemeleri hayata geçirebilmesi ve eğitim sürecinin her aşamasını sürekli iyileştirme amacıyla denetleyebilmesi bu yönde alacakları destek ile yakından ilişkili görülmektedir. Bu doğrultuda Hatipoğlu yabancı dil öğretmenlerinin bilgi ve becerisine büyük gereksinim duydukları ancak zorlandıkları bir alt alan olan ölçme ve değerlendirme konusuna odaklanarak, yabancı dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını geliştirecek bir model sunmaktadır. Okuryazarlık düzeyini en üst dereceye çıkarmayı hedefleyen, sarmal ve ters-yüz öğretimden yararlanan bu model, Hatipoğlu'nun araştırmasındaki bulguların da işaret ettiği gibi öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilebilecek bir yapıda olup, uygulamada olumlu yönde bir etki yaratmaktadır.

Eğitim alanındaki gerçekleşen tüm değışim ve yenileşme süreçlerinde etkin unsur olan öğretmenlerin uygulayıcı olarak üstlendikleri bir rol de liderlik rolüdür. Eğitim-öğretim sürecinin etkili biçimde sürdürülebilmesinde ve bu sürecin öğrenci için kolaylaştırılmasında öğretmenin liderlik niteliğinin önemli bir yeri olduğunu belirten Genç, araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin öğretmen liderliğine dair görüşlerini inceleyerek, lider öğretmen algısının sınıf içi uygulamalarla- özellikle de sınıf yönetimi ile- sınırlı kalmaması gerektiğine, sınıf dışı etkinlikleri de kapsamına ve lider öğretmen niteliğinin diğer paydaşlarla birlikte hareket etmekle ilgili olduğuna işaret etmiştir. Genç, aynı zamanda, öğretmen liderliğinin gelişmesi yönünde elverişli bir ortam yaratılmasının gerekliliğine ve öğretmenleri karar süreçlerine dahil edecek demokratik bir okul kültürünün bu yönde temel bir önkoşul olduğuna da dikkat çekmektedir.

Yabancı dil eğitimi sürecindeki tüm paydaşlar göz önüne alındığında, öğretmen eğitimcilerine de önemli bir rol düşmektedir. Panel bölümünde dil öğretmeni eğitimcisinin çoğunlukla göz ardı edilen mesleki gelişimi konusu farklı yönleriyle ve farklı bakış açıları ile tartışmaya açılmıştır. Günümüzün bilgi toplumunu nitelendiren yenilikçilik, girişimcilik ve rekabetçiliğe karşın giderek derinleşen eşitsizlik, adaletsizlik ve yoksulluk ortamında, yükseköğretim alanı ve üniversitelerde yaşanan değışimle beraber yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin çoğul rolleri ve kimlikleri, mesleki yeterlilikleri ve gelişimleri olasılıklar ve sınırlılıklar çerçevesinde ele alınmıştır. Oral, panel bölümü giriş yazısında günümüzde yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin algı, anlayış, tutum ve pratiklerini oluşturan unsurları tartışmakta ve panel tartışmalarına yön veren soruların oluşturulma gerekçelerini sunmaktadır. Akademisyenlerin mesleki gelişimi, eğitimci ve araştırmacı kimlikleri, hayata geçirdikleri başarılı uygulama örnekleri ve alanda karşılaştıkları zorluklara odaklanan sorular çerçevesinde açıklanan konulara yönelik olarak Ekşi, Kızıltan ve Paker durum değerlendirmesinde bulunmaktadır. Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin Türkiye'deki statüsü, akademisyen, araştırmacı, eğitimci gibi kesişen rolleri hiç kuşkusuz yeni soruları ve beraberinde yeni tartışma alanlarını da yaratmaya devam edecektir.

Değışim olgusu üzerinden tanımlanan 21. Yüzyılın yabancı dil eğitimi ve yabancı dil öğretmeni eğitimi alanında etki yaratacak dinamikleri toplumsal gereksinim ve beklentilerle biçimlenecek ve gelişecektir. 7. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı çerçevesinde ele alınan ve bu derlemede yer alan çalışmalara konu olan yeni ve yenilikçi dinamiklerin ortaya koyduğu anlayış, yaklaşım ve uygulamalar kuşkusuz gelecek ulusal kurultaylarda da ele alınacak ve farklı açılardan tartışmaya sunulacaktır.

BÖLÜM 1

ULUSAL YABANCI DİL EĞİTİMİ

KURULTAYININ ÖNEMİ VE TARİHÇESİ

Arif SARIÇOBAN

Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayının Önemi ve Tarihçesi

The Importance and History of the National Foreign Language Education Congress

BÖLÜM HAKKINDA

"Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?" ana temalı kurultayımız çok sık tartışılan "Neden ülkemizde yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz?" sorusuna cevap aramak üzere düzenlenmektedir. Düzenlediğimiz kurultayımızda bu tartışmalar sonucunda konusunda çok değerli akademisyenlerimizin görüşlerine yer verilerek bir takım önerilerde bulunulması hedeflenmektedir. Klasik yöntemlerle işe koşulan yabancı dil eğitimi ve öğretimi süreci son yıllarda teknolojinin devreye girmesiyle başdöndürücü bir hıza ve gelişmeye sahne olmuştur. İşte bu gelişmeler ışığında bu bölümde ülkemizde bugüne kadar yapılan kurultaylar hakkında bilgi verilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil, eğitim, öğretim, eğilim, gelişme, teknoloji

ABOUT the CHAPTER

Our congress with its theme "What Should be the Trend in Foreign Language Education?" is organized to find solutions to the frequently discussed question "Why can't we be successful in foreign language education in our country?" It is organized to answer the question to make some suggestions as a result of these discussions, by including the opinions of our valuable academics. The process of foreign language education and teaching, which is carried out using classical methods, has witnessed a dizzying speed and development in recent years with the introduction of technology. In the light of these developments, this section attempts to provide information about the congresses held in our country so far.

Keywords: Foreign language, education, training, trend, development, technology

Yabancı dil eğitimi ve öğretimi tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizin eğitim sisteminde de önemli bir yere sahiptir. Çok klasik yöntemlerin uygulanması ile başlayan yabancı dil öğretimi günümüzde gelişen teknoloji sayesinde daha farklı zeminlerde çok daha etkin bir süreç içine girmiş bulunmaktadır. Yabancı dil eğitimi ve öğretimi sürecinde teknolojinin entegrasyonu artık kaçınılmaz bir rol üstlenmiştir. Bunun yanı sıra kültürel, sosyal, ekonomi gibi alanlardaki gelişmeler de yabancı dil eğitimi ve öğretimi sürecini ciddi boyutlarda yeni eğilimlere maruz bıraktığı görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil eğitim ve öğretim sürecinde içerik, yöntem, araç-gereç, ölçme-değerlendirme, denetim gibi konularda büyük değişikliklere gidilmesi ve yabancı dil ile ilgili kuramsal ve uygulamalı eğitim/öğretim faaliyetlerinin ele alınması zorunlu hale gelmiştir. Bu gelişmeleri takip etmek ve bunları uygulamalara yansıtma kaçınılmazdır.

Peki, bu kadar yapılan çalışmalar ve harcanan emeğin sonunda hala yazılı ve işitsel-görsel basında "Neden ülkemizde yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz?" sorusu yer almaktadır. "Bu sorun Sayın Prof. Dr. Sinan Bayraktaroğlu'nun (2014) da belirttiği gibi bu sorun "...taa Cumhuriyet döneminden bu yana, kamuoyunun gündeminden düşmemiştir" (in Sarıçoban & Öz, 2014, s. 9). Ek olarak aynı durum Millî Eğitim Bakanlığı'nın politikaları doğrultusunda değişmeden devam etmektedir" (Sarıçoban, 2016, s. 11 in Akcan, S. & Y. Bayyurt).

Yükseköğretim (YÖK) 2007 Strateji Raporu'na göre belir yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerimizin en az bir yabancı dil bilmeleri gerekmektedir. Bu konu "Av-



Arif Sarıçoban

Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İngilizce Öğretmeni Eğitimcileri Derneği (İNÖED) Başkanı, Konya, Türkiye
E-posta: saricobanarif@selcuk.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
Sarıçoban, A. (2023). Ulusal yabancı dil eğitimi kurultayının önemi ve tarihçesi. D. İnal, & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 1-3). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."

rupa Yabancı Diller Ortak Çerçevesi" ne göre Avrupa vatandaşı olan bir bireyin anadili hariç en az 2 (iki) yabancı dili ya B2 ya da C1 düzeyinde iletişim amaçlı kullanabilmesi hedeflenmektedir. "Bu çerçevede amaçlanan "Ortak Avrupa Kültürü" nün oluşturulması ve "Çeşitlilikte Birlik" temasının sağlanmasıdır. Bu durum ancak kültürlerarası iletişim yetisinin edinilmesi ile olasıdır (Sarıçoban, 2016, s.11 in Akcan, S. & Y. Bayyurt).

Avrupa vatandaşı olma konusundaki göz ardı edilemeyecek öneme sahip olan kültürlerarası iletişim yetisi eğitilmiş insan gücü dolaşımına itici bir güç olmaktadır. Bu durum bize küreselleşme olayının Avrupa kıtasında başarılıp tüm dünya geneline yaygınlaşmasını da beraberinde getireceği kanısındayım. Bunun ülkemize getirisini yadsınamayacağı gibi, diğer taraftan beyin göçünü de tetikleyeceği, eğitilmiş insanların kendi ülkelerini bırakıp Avrupa küreselleşmesine katılacağı açıkça ortadadır. Tersine düşünülürse Avrupalı beyinlerin ülkemize az sayıda da olsa gelmesi söz konusu olabilir. Örneğin hem orta öğretim hem de yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanları gibi ekonomi, uluslararası ilişkiler vb. alanlarındaki bilim adamlarının ülkemizde çalışması da düşünülebilir (Sarıçoban, 2016, s. 11).

Bütün bu gelişmeler ışığında bugüne kadar yedi defa düzenlenen "Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?" (Sarıçoban & Öz, 2014) ana temalı ilk kurultayımızı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı'nın ev sahipliğinde gerçekleştirdik. Bu kurultayda alanımızın en seçkin bilim adamları, araştırmacılar ve uygulayıcılarla birlikte "Yabancı Dil Eğitimi Nereye Gidiyor?" ve "Yabancı Dil Eğitimi Nereye Gitmeli?" soruları temelinde çözüm odaklı görüşlerini dile getirmişlerdir.

İlk kurultayımızda Prof. Dr. Sinan Bayraktar, burada rahmetle andığımız Prof. Dr. Cem Alptekin, Prof. Dr. Mehmet Demirezen, Prof. Dr. Tevfik Paşa Cephe, Prof. Dr. Erdoğan Bada, Prof. Dr. Bena Gül Peker, Prof. Dr. Kemal Sinan Özmen, Prof. Dr. Cem Balçıkankılı, George M. Chinnery, Prof. Dr. Ayşe Kıran, Prof. Dr. Ahmet Kocaman, Prof. Dr. Birsen Tütüniş, Prof. Dr. Zülal Balpınar, Prof. Dr. Cengiz Tosun, Prof. Dr. Mehmet Takkaç, Prof. Dr. Gül Durmuşoğlu, Prof. Dr. Şevki Kömürcü, Prof. Dr. Hüsnü Enginarlar, Prof. Dr. Abdülvahit Çakır, Prof. Dr. Dinçay Köksal, Prof. Dr. Recep Songün, Prof. Dr. Yasemin Bayyurt, Prof. Dr. Turan Paker, Prof. Dr. Hacer Hande Uysal Güral, Prof. Dr. Naci Kayaoğlu, Prof. Dr. Ayşegül Amanda Yeşilbursa, Doç. Dr. Sinan Yürüker, rahmetli mesai arkadaşım Doç. Dr. Hüseyin Öz, Doç. Dr. Didem Koban Koç, Doç. Dr. Olcay Sert, Dr. Öğrt. Üyesi Müfit Şenel, ve Burcu Akyol katılımcılar arasında yer almaktadır.

Düzenlediğimiz ilk kurultayda ele alınan konular arasında "Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği," "Yöntem Sorunları," "Öğretmen Yetiştirme Programları ve Sorunları," "Materyal Değerlendirme ve Geliştirme Süreci," "Öğretmen Yetiştirenlerin Nitelikleri," Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri," "Yabancı Dil Eğitiminde Yeni Uygulanacak Eğitim Programı:4+4+4 (+1 Hazırlık)," Programların Tüm Süreçlerinin Denetimi-Bireysel Yönlendirme" ve "Teknoloji ve Dil Öğretimi" yer almıştır.

"Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?" ana temalı kurultayımızın ikincisi Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından 2013 yılında düzenlenmiş ve aşağıda belirtilen konular tartışılmıştır.

- Yabancı dil öğretmenleri ve öğretimin sorunları,
- Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki alan derslerinin mesleki yeterliliğe katkısı,
- İdeal yabancı dil öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde üniversitelerin rolü,
- Alternatif değerlendirme yöntemleri,
- Yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin hedef dil kullanımı sorunları ve
- Yabancı dil eğitiminde teknoloji.

Üçüncü kurultayımız Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından 2014 yılında "Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler" (Akcan & Bayyurt, 2016) konusu temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda kurultayımızın onursal başkanı Sayın Prof. Dr. Arif Sarıçoban'ın "Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultaylarının Tarihçesi" sunumu ile başlamış olup

- Türkiye'deki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Üzerine Düşünce ve Öneriler
- Sınıf İçi Etkileşim ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme
- Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin (YDE) Dünü, Bugünü ve Yarını
- Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim Politikaları ve Müfredat Programı
- Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı
- Türkiye'de Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme Eğitiminin Geçmişi ve Bugünü

konuları ele alınmıştır.

Kurultayımızın dördüncüsü Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından 2015 yılında düzenlenmiştir. Kurultayda aşağıdaki konular masaya yatırılmış ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

- Yabancı Dil Öğretmeninin Mesleki Yeterlilikleri Konusundaki Farklılıkları
- Öğretmenlik için İngilizce: İngilizce Öğretmenlerinin Dil Yeterliliklerine Yeni bir Bakış
- Türkiye'de Meslek Öncesi ve Meslek İçi İngilizce Öğretmeni Eğitimi Programları Arasında bir Köprü Kurulabilir mi?
- İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlilikleri: Avrupa ve Türkiye Standartları
- Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme: Bir Öneri
- EQUALS Akreditasyon Uygulamasının Öğretmen ve Öğrenci Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması
- "Plansız" Yabancı Dil Planlaması
- Hizmet Öncesi İngiliz Dili Öğretmenlerinin Sesi: "Öğretmenlik Uygulaması" Dersinde Ben Kimim?
- İngilizce Dil Eğitiminde Okul Deneyimi Derslerinde Kaliteye Bakış
- Etkileşim ve Dil Testi Performansı
- Yabancı Dil Öğretmen Adayları Ölçme-Değerlendirmedeki Çağdaş Uygulama ve Yönelimlerin Neresinde?

- l. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı: Google Araçları
- m. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Temelli Materyaller
- n. İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı
- o. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimindeki Bir Kısım Sorunlar ve Önerilen Çözümler
- p. Öğretmen Eğitimi Standartları
- q. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Güncel Standartlar Ne Olmalıdır?
- r. Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenliği Programlarında Akreditasyon ve Kalite
- s. Öğretmen Eğitimi Standartları: Bir Bakış Açısı
- t. Türkiye’deki İngiliz Dili Eğitimi Programlarında Ders İçerikleri ve Standartlaşma

Kurultayımızın beşincisine 2016 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ev sahipliği yapmıştır. Bu kurultayımızda

- a) Türkiye’de yabancı dil öğretim politikaları (MEB, YÖK) ve CEFR ile uyumu
- b) Yabancı dil öğretmeni ve yabancı dil öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının yeterlilikleri
- c) Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmaları ve aday öğretmenlik süreci
- d) Yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve istihdamında planlama ve değerlendirme çalışmaları
- e) Yabancı dil eğitiminde materyal geliştirmede yenilikçi ICT uygulamaları
- f) Uluslararası hareketliliğin öğretmen eğitimindeki yeri
- g) konuları en ince ayrıntısına kadar incelenmiştir.

Altıncı kurultayımız ise 2018 yılında Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ev sahipliğinde gerçekleşmiştir. Kurultayımızda

- a) Yabancı Dil Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme
- b) Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Sorunları
- c) Kültürler Arası İletişim Yetisi
- d) Yöntem Sonrası Dönem Tartışmaları
- e) Mesleki Gelişim
- f) Öğretmenlik Uygulama Derslerine İlişkin Sorunlar

konuları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Tüm dünyada yaşanan pandemi süreci neticesinde kurultay çalışmalarımıza bir süre ara vermek zorunda kaldık. Ancak, 2021 yılında küresel anlamda bu süreç içerisinde çevrimiçi toplantılar hız kazanınca biz de kurultayımıza kaldığımız yerden devam etme kararını aldık. Bu bağlamda İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ev sahipliğinde kurultayımızın yedincisini gerçekleştirdik. Bu kurultayımızda

- a) Yabancı dil sınıflarında kapsayıcılık: çok-dillilik ve çok-kültürlülük
- b) Yabancı dil eğitiminde medya okuryazarlığı; çoklu okuryazarlık
- c) Yabancı dil eğitiminde “küresel vatandaşlık” olgusu
- d) Çocuklara yabancı dil öğretiminde eğitsel medya

- e) “Çok erken yaşta” (VYL) İngilizce Öğretimi
- f) Program Tasarımı, Yeterlilikler ve Mesleki Gelişim
- g) Ulusal Öğretmen Yeterlilikleri ve Kalite Çalışmaları
- h) Yabancı dil öğretiminde bilgisayar ortamı ile iletişim ve dijital yeterlilik
- i) YÖK’ün yetki devri kararıyla birlikte öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi
- j) AB 2021-2027 Dijital Eğitim Eylem Planının öğretmen yetiştirme sürecine olası yansımaları
- k) Değişen öğretmen-öğrenci rolleri ve kimlik olgusu
- l) “Araştırmacı” rolüyle yabancı dil öğretmeni
- m) Eğitsel Yaklaşım, Model ve Uygulamalar
- n) Yabancı dil öğretiminde sanal gerçeklik
- o) Yabancı dil eğitiminde dönüştürücü öğrenme
- p) Yabancı dil eğitiminde “ekolojik yaklaşımlar”
- q) Öğretmen yetiştirmede pandemi sonrası dijital dönüşüm
- r) “E-Practicum”
- s) Yabancı dil öğretmeni eğitiminde proje-temelli yaklaşımlar
- t) Yabancı dil eğitiminde içerik-temelli yaklaşımlar
- u) Yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme gibi konular işlenmiştir.

Görüldüğü üzere kurultaylarımız süresince yabancı dil öğretmeni eğitimi sürecinin farklı bileşenlerinin alandaki yansımaları ışığında değerlendirilmesi yapılmakta ve eğitimci, araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmaktadır. Kurultayımızın en önemli özelliği ise yabancı dil eğitimi ve yabancı dil öğretmen eğitimi alanlarının tüm paydaşlarına açık olmasıdır.

Sonuç olarak kurultaylarımızda en çok vurgulanan konu yabancı dil öğretmeni yetiştirme program süreçlerinin değişen ve gelişen ihtiyaçlar çerçevesinde yeniden yapılandırılması ve bu programlara dinamik bir sürecin kazandırılması son derece önemlidir.

İlk kurultayımızdan itibaren bugüne kadar tüm kurultaylarımıza katılan değerli bilim adamı, araştırmacılar ve uygulayıcılara, kurultaylarımıza ev sahipliği yapan üniversitelerimiz yönetimine ve ilgili fakülte ve anabilim dallarına sonsuz şükranlarımı sunarım.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author has no conflicts of interest to declare.

Kaynaklar

- Akcan, S. & Bayyurt, Y. (Eds.) (2016). Türkiye’deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Sarıçoban, A. (2016). Ulusal yabancı dil eğitimi çalıştayının tarihçesi. In S. Akcan & Y. Bayyurt (Eds.), *Türkiye’deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Sarıçoban A. & Öz, H. (Eds.) (2014). *Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

BÖLÜM 2

YABANCI DİL ÖĞRETMENİ EĞİTİMİNDE ÇOKLU OKURYAZARLIK: ARAŞTIRMA TEMELLİ EĞİTSEL UYGULAMALAR

Özlem ETUŞ

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitiminde Çoklu Okuryazarlık: Araştırma Temelli Eğitsel Uygulamalar

Multiliteracies in Foreign Language Teacher Education: Research-Based Pedagogical Applications

BÖLÜM HAKKINDA

Günümüz dünyasında dijital platformda etkileşim, iletişimde zaman ve uzam kavramlarının yeniden tanımlandığı, birey özelinde bile çoğu zaman birden fazla dilin eş zamanlı kullanımında olduğu, semiyotik kaynakların etkileşim içerisinde karmaşık, devingen ve çok katmanlı anlam yaratma süreçlerini etkin kıldığı bir toplumsal dil kullanım evrenini işaret etmektedir. Dil kullanıcılarının, tasarımcı, tüketici, yazar, ortak (katılımcı) yazar, okur gibi farklı kimlikleri sentezledikleri, sınırlı bir dil topluluğunun çok ötesinde değişken iletişim ortamlarında katılımcı oldukları bir dünyada, dil öğrenenlerin gereksinimlerine cevap verecek eğitsel yaklaşımlara yönelmek gerekmektedir. Bu noktadan hareketle çalışma, çoklu okuryazarlık eğitiminin yabancı dil öğretmeni eğitimindeki yerini sorgulamayı amaçlamaktadır. Makalede İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecinde, öğretmen adaylarının eğitimci kimliklerinin yanı sıra araştırmacı ve tasarımcı kimliklerini öne çıkaran proje-temelli yaklaşımlarla, geleceğin öğretmenlerinin gerçek ve dijital ortamdaki dilsel ve kültürel etkileşimlerinin mesleki kimlik gelişimleri üzerindeki olası etkilerine yönelik farkındalığın yaratılması konusu ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, hizmet öncesi yabancı dil öğretmeni eğitiminde dil, kimlik, toplumsal semiyotik, çeşitlilik, dilgeçişliliği, kapsayıcı eğitim ve eleştirel medya okuryazarlığı gibi anahtar kavram ve konulara nasıl açılım sağlanabileceği uygulama örnekleri ile tartışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretmeni eğitimi, toplumsal semiyotik, çoklu okuryazarlık, dil çeşitliliği, dil geçişliliği

ABOUT the CHAPTER

Interaction in digital platforms in today's world indicates the social use of language which requires new perspectives on communication; namely, a renewed understanding of time and space, concurrent use of multiple languages even by the same user, and the complex, dynamic and multifaceted processes of meaning making systems emerging from the interactive use of multiple semiotic resources. This necessitates the re-envisioning of educational approaches which is responsive to the needs of language learners who, as language users, synthesize their multiple identities as designers, consumers, authors, co-authors and readers in their engagement in diverse communication contexts which reach beyond discourse communities with clearly defined boundaries. In this vein, the article aims to scrutinize the scope for multi-literacy education in language teacher development. The article, in this frame, discusses if and to what extent project-based approaches in pre-service language teacher education might foreground student teachers' researcher and designer roles along with their roles as practitioners by sensitizing them to an awareness of how their linguistic and cultural interactions both in real and digital realms might inform their professional identity development. Following this lead, the article also discusses how language teacher education might be responsive to certain key concepts and concerns such as language, society, social semiotics, diversity, translanguaging, inclusive education and critical media literacy.

Keywords: English language teacher education, social semiotics, multiliteracies, linguistic diversity, translanguaging

Sosyal Semiyotik olarak Dil ve Çoklu Okuryazarlık

Sanal ve gerçek dünyada artan *hareketlilik* ile sınır kavramının sorgulandığı, dilsel ve kültürel çeşitliliğin etkin olduğu ortamların değişen dinamiklere göre iletişimin yeniden tanımlandığı ve teknoloji aracılığı ile etkileşimin özel, mesleki ve akademik alanlarda öne çıktığı bir dönemde, dil kullanımı, dil eğitimi ve buna bağlı olarak dil öğretmen-



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."



Özlem Etuş

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-posta: oziletus@iuic.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
Etuş, Ö. (2023). Yabancı dil öğretmeni eğitiminde çoklu okuryazarlık: Araştırma temelli eğitsel uygulamalar. D. Inal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 5-12). İstanbul: İÜC Yayınevi.

lerin eğitiminde yeni eğitsel yaklaşımlara ve planlamalara gereksinim duyulmaktadır. *Toplumsal yönelim*, çokdillilik yönelimi ve *dijital yönelim* olarak üç temel başlıkta ele alınabilecek olan bu dönüşüm, iletişim teknolojilerinin “çoklu okuryazarlık” üzerindeki etkisi ile bağlantılı olarak tarihsel gelişimi içerisinde ele alınmalıdır. Dijital dönüşüm kapsamında, bilgisayar-destekli dil öğrenme (CALL) sürecini zamansal bir izlek içerisinde inceleyen Lomicka ve Lord (2019), 1990’ları elektronik okuryazarlığın gelişimi, öğretimde kullanılacak yazılımların geliştirilme evresi olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, dijital materyale erişim, materyallerin değerlendirilmesi ve eleştirel yorumlanması gibi yeni yetkinliklerin geliştirilmesi gereksinimini ortaya koymuştur. Bu araştırmacıların görüşüne göre, 21. yüzyılda bilgisayar-destekli dil öğrenme süreci, dil kullanımında toplumsal yönelim olgusu ile bağlantılı olarak incelenmelidir. Günümüzde bilgisayar aracılığı ile eğitim, katılımcı, toplumsal ve yansıtımlı etkileşimin öne çıktığı ve dijital oyun, açık kaynak kullanımı, mobil öğrenme araçları, sosyal medya etkileşimi gibi teknolojiyi toplumla buluşturan, dil kullanımını sınıf dışına taşıyan eğitsel yaklaşımların öncelendiği bir süreç işaret etmektedir.

Okuryazarlık kavramı dijital dönüşümle birlikte insanı, insana ait olmayan tüm maddesel unsurlarla birlikte değerlendirmeyi de gerekli kılmaktadır. Gündelik yaşamda gerçek zamana ve yere ilişkin etkinlikler, çevrim içi etkinlikler ile iç içe geçmiş bir durumdadır. Yol takibi için navigasyon sistemlerinin kullanılması, QR kodları ile menülerin okunması, yüz yüze gerçekleştirilen bir toplantıda ortak bir dijital dosya üzerinde çalışma, eğitim teknolojilerinin sınıf-ıçi çalışmalarla entegrasyonu gibi gündelik hayatın akışında sıklıkla karşılaşılan durumlar düşünüldüğünde, Pennycook’un (2018) “geç-beşeri” (posthumanistic) olarak nitelendirildiği bir evrede okuryazarlık eğitimi yeniden tanımlanmalıdır. Dijital okuryazarlığı da kapsayacak biçimde çoklu okuryazarlık olarak tanımlanan bu yeni durum, eğitsel ortamlarda öğrenenlerin sadece “okur” ve “yazar” rollerinin çok ötesinde “tasarımcı” ve “üretim-ortağı” gibi farklı rollerinin de dikkate alınmasını gerektirmektedir.

İletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak çoklu okuryazarlık nedir sorusuna cevap aradığımızda birbirlerini destekleyen çoğul bileşenleri ile bu kavram, en temelinde dil ve dil ile iletişim nedir sorularını beraberinde getirmektedir. Bu yönüyle çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, multimodal söylem, dil ve dil dışı kaynakların etkileşim içerisinde toplumsal iletişimde kullanımı gibi belirleyici unsurlarıyla birlikte, eleştirel okumaları olası kılan, toplumsal etkileşimde dilsel ve kültürel çeşitliliğe açık ve bu yönüyle kapsayıcılığı ilke edinen bir yapılanma içerisinde yer almaktadır (Şekil 1).

Çoklu okuryazarlık penceresinden bakıldığında dil kullanımı, birden fazla semiyotik kaynağın etkileşimi doğrultusunda çok katmanlı anlam yaratma süreci olarak tanımlanmaktadır (Cope & Kalantzis, 2000; Lee & Norton, 2009; The New London Group, 1996). Söylemlerin toplumsal etkileşimle yapılandırıldığı gerçeğine bağlı olarak, dilin “sosyal semiyotik” olarak (Halliday, 1978) tanımlanması, okuryazarlık kavramının da yeniden değerlendirilerek “sosyal okuryazarlık” olarak nitelendirilmesini sağlamıştır (Johns, 1997). Bu doğrultuda Johns, okuryazarlık eğitiminde *sosyal-yapılandırıcı* bir yaklaşımın belirlenmesi gerektiğini vurgulamakta, söylemlerin bağlam içerisinde anlamlandırılması noktasından hareketle, dil öğrenenin dil ile etkileşiminde tarihsel, kültürel,

Şekil 1. Temel Bileşenleri ile Çoklu Okuryazarlık



ideolojik ve politik bağlamların gözetildiği eleştirel ve yansıtımlı bir bakış açısı geliştirme gereksinimine göndermede bulunmuştur. Bu yönüyle çoklu okuryazarlık eğitimi, sosyal alanda iletişim olgusuna odaklanan, dil kullanımında söylem üretme ve yorumlama süreçlerine üst bakış geliştiren ve eleştirel-yansıtımlı bakış açısını dil öğrenme ve öğretme sürecinin merkezine yerleştiren bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Çoklu okuryazarlık eğitimi öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirir; dil öğrencisinin sahip olduğu dil ve kültür repertuarını sürece katarak, geçmiş kazanımlarının ışığında yeni öğrenme deneyimlerine yönelmesini sağlar. Diğer bir deyişle, çoklu okuryazarlık eğitimi öğrencinin dilsel ve kültürel birikimlerinin tanınırlığının sağlandığı, çeşitliliğe duyarlı, kapsayıcı ve daha demokratik eğitim süreçlerini hedefleyen ve bu doğrultuda eğitimde değişim ve dönüşümü önceleyen bir yaklaşımdır (Kubota, 2016; Pennycook, 2010). Dillerin ve kültürlerin birbirleriyle bağıntılı olarak değerlendirildiği, *kapsayıcı eğitim* anlayışı ile yönetilen sınıflarda öğrencilerin özerk ve eyleyen bir statü kazandıkları ve eğitim yaşantılarına başarı ile yön verdikleri belirtilmektedir (Payant & Galante, 2022).

Çoklu okuryazarlık eğitiminin yukarıda tartışılan temel bileşenlerini, dünyada İngilizce dil eğitim politikalarındaki paradigma değişimlerine yansımaları çerçevesinde değerlendirmek eğitim sürecine yeni bakış açıları kazandırmak açısından önem taşımaktadır (Tablo 1). Öncelikle yazılı ve sözlü dilli odak noktası yapan bir yaklaşımla okuryazarlık gelişimine yönelen bir dil öğretim anlayışından, tüm semiyotik kaynakların etkileşimine yer veren çoklu okuryazarlık kavramına geçiş yapılmıştır. Buna paralel olarak bir dizi tamamlayıcı yeni yönelim de dil eğitimi politikalarında öne çıkmaktadır. Anadil konuşanını dil yeterliliklerinin betimlenmesinde referans noktası kılan, hedef dil haricinde sınıflardaki dil zenginliğini süreç dışında bırakan öğretim süreçlerinden, gerçek dünyadaki iletişim dinamizmine uygun olarak diller arası ilişkileri ve geçişleri gözeterek hedef dile yönelen, çeşitliliğe duyarlı yaklaşımlara yer verildiği görülmektedir. Dilleri ayrı kod sistemleri olarak, ayrıştırıcı bir yaklaşımla tanımlayan ve bu doğrultuda kaynak dilden hedef dile doğru ilerleyişi aradıl olarak tanımlayan bir anlayıştan, çokdillilik süreçlerine yer açan, dil kullanıcılarının bütünleştirilmiş bir iletişim sistemi içerisinde sahip olduğu bütün semiyotik kaynaklarını esnek ve akıcı bağlantılar oluşturarak eş zamanlı kullanması olarak betimlenen “dil geçişliliği” (translanguaging) kavramına geçişi gözlemlemekteyiz. Ölçme değerlendirme süreçlerinin de bu değişime uygun olarak daha akışkan, esnek bir nitelik kazanması ve sürece yönelik sürekli değerlendirme sistemlerinin benimsenmesi önerilmektedir. Yapı odaklı dil öğretim hedeflerinden, dil öğrenenlerin dilsel kazanımları aracılığı ile gereksinim veya ilgi duydukları tüm konularda içerik erişimi

sağlamalarına destek olacak, onların akademik, mesleki ve özel yaşamlarında iletişimsel gereksinimlerine cevap verecek hedeflere yönelim bulunmaktadır. Kuşkusuz her ülke kendi bağlamına, öğrenci ihtiyaçlarına, eğitsel donanımına ve stratejik hedeflerine yönelik planlamalar yapabilir. Bununla birlikte, artan hareketlilik sonrası çeşitliliğe açık, kapsayıcı eğitim modelleri değerlendirmeye alınmış, buna uygun pedagojik yaklaşımların nasıl hayata geçirilebileceği ve eğitim teknolojinin burada üstlenebileceği roller tartışılmaya başlanmıştır.

Tablo 1. Dil Eğitiminde Paradigma Değişimleri

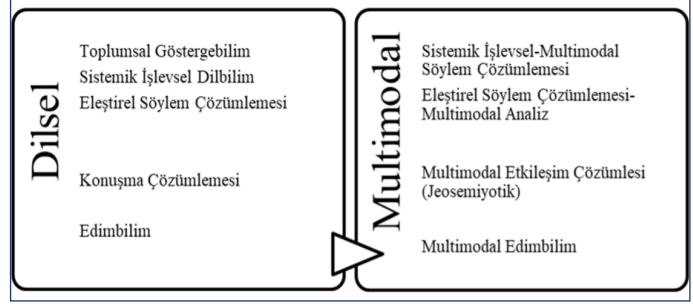
Geleneksel Bakış Açısı	Kapsayıcı Bakış Açısı
Tekildil (hedefdil) ideali	Çoğuldillilik
Aradil süreci	Çokdilli işlem süreçleri
Kod değişimi	Dilgeçişliliği
(İdeal) anadil konuşanı	Gerçek dünya iletişimi
Dil odağı	İçerik odağı
Okuryazarlık (sözel)	Çoklu okuryazarlık
Ölçme değerlendirmede standartlaştırma	Akışkan, sürekli değerlendirme Öğrenme süreçlerini değerlendirme
Seçime bağlı dil öğrenme politikaları	Kapsayıcı dil öğrenme politikaları (eğitimde dönüşüm)

Dil İnceleme Yaklaşımlarındaki Yansımaları ile Çoklu Okuryazarlık

Çoklu okuryazarlık dil, iletişim kavramlarına özellikle dijital etkileşimin getirdiği farklılaşmalar açısından yeni bir bakış sağlarken, söylem çalışmaları da yeni değişkenleri göz önüne alan araştırma yaklaşımlarına yer vermeye başlamıştır. Çoklu okuryazarlık, iletişimde multimodal metinlerin araştırılması ile bağlantılı olarak tanımlanmaktadır. Multimodal çalışmalar, toplumsal iletişimdeki dil kapsamıyla birlikte dilin çok daha ötesinde dil dışı ses, imge, yüz ve beden hareketleri, renk, tasarım, animasyon gibi çoklu semiyotik kaynakların birbiriyle çok yönlü etkileşimi doğrultusunda anlam oluşturma süreçlerini incelemektedir. Bu yönüyle, dilbilim çalışmalarının yanı sıra multimodal incelemeler medya çalışmaları, kültür çalışmaları, sosyoloji, antropoloji, psikoloji gibi farklı disiplinlerde yer edinmiştir. Dilin semiyotik olarak tanımlanması ve farklı disiplinlerin kesiştiği bir düzlemde incelenmesi yeni bir kavram değildir. Bununla birlikte, dijital teknolojilerde gelişmeye ve bilgisayar aracılığı ile etkileşimde artışa bağlı olarak dil kullanıcılarının yeniden tanımlanmıştır. Dil kullanıcılarının okur ve yazar rolleri dışında, "tasarımcı", "kompozitör" gibi farklılaşan roller üstlenerek değişik semiyotik kaynaklar ile iletişim edimini gerçekleştirmesi ve dijital platformlar aracılığı ile farklı sosyal ağlara erişim sağlaması, dil kullanım alanlarının yeniden tanımlanmasını ve dil araştırmalarının multimodal yaklaşımları da kapsayarak genişletilmesini gerekli kılmıştır (Şekil 2).

Dilin toplumsal yaşamda kullanımına yönelik göstergebilim çalışmaları her zaman dilbilim içinde önemli bir konuma sahip olmuştur. Söylem çalışmalarının disiplinlerarası bir anlayışla semiyotik incelemeleri de kapsayarak yürütülmesi bu anlamda yeni bir yönelim olarak tanımlanamaz. Bu alanda yol açan araştırmacılar arasında başı çeken Kress ve Van Leeuwen (1996) *Görsel Tasarım Dilbilgisini* çalışırken semiyotik çalışmalar ile toplumsal kuramla-

Şekil 2. Söylem Çalışmalarında Yönelimler



rı özellikle Halliday'in (1978) *Sistemik- İşlevsel Dilbilim Kuramını* ve bu doğrultuda *düşünsel, kişilerarası ve metinsel* anlamda söylemin üst işlevlerini kapsayan bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Yazılı veya sözlü olsun sözel kaynağa yönelik olarak geliştirilen söylem araştırmaları, sınırlarını geliştirerek multimodal kaynakların incelenmesini olanaklı kılan, göstergebilimi öne çıkaran söylem çalışmalarına yönelim göstermiştir. Bununla birlikte, günümüzde dijital iletişim ortamı web-sitesi, animasyon, video, dijital oyun gibi karmaşık ve çok katmanlı oluşumlar içermektedir. Bu nedenle, temelinde dilsel verilerin çözümlenmesi için yaratılmış bir model olan sistemik işlevsel dilbilim metin çözümlenme sınırlarını genişletmek durumunda kalmıştır. Farklı sistemlerin birbirleriyle etkileşim içerisinde anlam oluşturma, yani hem sistem içi hem de sistemler arası etkileşimi çözümlenebilirlik amacıyla, araştırmalarda *Sistemik İşlevsel ve Multimodal Söylem Çözümlemesi* (SF-MDA) modelleri ön plana çıkmaya başlamıştır (Tan vd., 2020).

Semiyotik seçkilerin ideoloji ve bakış açılarını örtük bir şekilde yansıtma ve alıcıyı etkileme potansiyeline sahip olduğu görüşünden hareketle, temelinde sözel dil özelinde geliştirilen eleştirel söylem çözümlenmesi modelleri, multimodal metinlerin incelenmesinde kullanılmaktadır. Bu anlamda, sistemik işlevsel dilbilim, eleştirel okumaları da kapsayarak resimlerin, imgelerin çözümlenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Diğer bir deyişle, disiplin geçişliliğini benimseyen, farklı disiplinlerin kuram ve araştırma yöntemlerini sentezleyip bir arada kullanarak yeni çalışma alanları ve ekolleri yaratan yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin, özellikle sosyal medya etkileşiminde aktörleri, etkinlikleri ve bu etkinliklerin oluşum koşullarını farklı ancak ardışık multimodal metinler ile toplumdaki baskın söylemlerin ve ideolojilerin nasıl kurgulandığını incelemek üzere yürütülen çalışmalarda Eleştirel Söylem Çözümlemesi- Multimodal Analiz ortaklıkları kurulmaktadır.

Dil araştırmalarının dijital etkileşimin dinamiklerini de kapsayacak biçimde çalışma alanını genişletmesi mikro söylem çalışmalarına da yansımaktadır. Konuşma çözümlenmesinde vurgu, ses tonu, duraksama, sessizlik gibi anlamı etkileyen dil dışı özellikler araştırma hedeflerine bağlı olarak çözümlenme sürecine dahil edilmektedir. Bu kapsam daha da genişletilerek video kayıtlarından elde edilen veriler ile bakış, duruş, mesafe gibi farklı semiyotik özellikleri de içeren *Multimodal Etkileşim Çözümlemesi* gibi yaklaşımlar mikro söylem çalışmalarında daha fazla yer edinmeye başlamıştır. Ayrıca, mikro ve makro bağlam arasında ilişkiler verilerin yorumlanmasında araştırma sürecine katılmaktadır. Giriş bölümünde değinildiği üzere Scollon ve Scollon (2003), iletişimin nerede gerçekleştiği, ne tür tarihsel, sosyal, kültürel değişimlerin

etkileşiminde, ne tür insana ait olmayan materyallerin, objelerin, fiziki lokasyonun varlığında gerçekleştiği sorusu ile *gösterge-uzam* etkileşimini ön plana çıkarmış, "coğrafi semiyotik" (*Jeosemiotic*) kavramı ile söylem çalışmalarında anlam oluşturma süreçlerinin analizine yönelmiştir.

Edimbilim araştırmaları da çoklu okuryazarlık kavramı ile ilişkilendirilebilecek yeni açılımlar sunmaktadır. Genel dil incelemelerinde yer alan yüz, incelik stratejisi araştırmaları, dili toplumsal semiyotik olarak tanımlayan kuramlar ile desteklenerek, özellikle çevrim içi etkileşimlerin incelenmesinde *Multimodal Edimbilim* yaklaşımlara yönelmiştir.

Söylem çalışmalarındaki bu yeni yönelimlerin yabancı dil öğretmen adaylarının eğitiminde dilbilim, bilimsel araştırma yöntemleri, öğretim teknolojileri gibi dersler aracılığı ile tanıtılması, bu yönde araştırma evrenlerinin genişletilmesi ve onlara gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazandırılması, gelecekteki eğitim planlamalarına çoklu okuryazarlık olgusunu yansıtabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Çoklu okuryazarlık eğitiminin İngilizce dil öğretmeni yetiştirme sürecine ne şekilde işlevsellik kazanabileceği konusu uygulama örnekleri ile bir sonraki bölümde tartışılmaktadır.

Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmeni Eğitiminde Çoklu Okuryazarlık: Örnek uygulamalar

Günümüzde insan etkileşiminde kullanılan semiyotik kaynaklar çoğul, aynı zamanda devingendir ve dijital etkileşimde değişim hızı hiçbir zaman olmadığı kadar yüksektir. İletişimdeki bu yönelimler, dil incelemeleri kadar dil eğitiminde de yeni açılımlar yaratma gereksinimini ortaya çıkarmakta, dil eğitimindeki değişim ve dönüşümleri çağın gereklerine uygun olarak hayata geçirecek, sınıf içi uygulamalar ile sınıf dışı yaşantıları uyumlayacak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunu gündeme getirmektedir. Çoklu okuryazarlık eğitiminin özellikle hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde ne tür açılımlar bulabileceği sorusu aşağıda listelendiği üzere birbirini tamamlayan üst amaçlar doğrultusunda ele alınabilir:

1. Toplumsal etkileşimde dilin semiyotik kaynaklarına ve kullanım özelliklerine yönelik farkındalık yaratmak,
2. Multimodal çözümleme yetkinliklerini geliştirmek,
3. Çevrimiçi ve yüz yüze etkileşimde dil çeşitliliği ve dil geçişliliği üzerine tartışma alanları açmak,
4. Dil- Kimlik ilişkisini, eğitimde çeşitlilik ve *kapsayıcılık* anlayışı ile değerlendirebilmek,
5. Yapılandırmacı, özyansıtımlı ve eleştirel bakış açısı ile 21. yüzyıl iletişimini ve İngilizce'nin dünya iletişimindeki rolünü tanımlayabilmek,
6. Geleneksel okuryazarlık ile çoklu okuryazarlık kavramlarını bütünleştirecek, sınıf içi yaşantılar ile sınıf dışı yaşantıları uzlaştıran eğitsel yaklaşımları hayata geçirmek,
7. Öğretmen adaylarının araştırmacı, üretici ve eğitmen rollerini ön plana çıkararak veri odaklı, proje temelli, işbirlikçi çalışmalar ile mesleki kimlik gelişimlerine katkı sağlamak.

Yukarıda genel hedefler çerçevesi içinde ifade edilen çoklu okuryazarlık yaklaşımının öğretmen eğitimindeki yeri, araştırmacının uygulamalı dilbilim dersine paralel olarak son sınıf İngilizce öğretmen adayları ile yürüttüğü iki ayrı proje deneyimi ve elde edilen

bulgular ışığında tartışılacaktır. Farklı zamanlarda farklı katılımcı grubu ile yürütülen bu iki projenin ilki "kamusal alanda dil çeşitliliği ve geçişliliği" olarak nitelendirilebilecek, alanyazında "dil peyzajı" (Linguistic Landscape) olarak da ifade edilen bir araştırmanın hizmet-içi öğretmen eğitiminde pedagojik bir yaklaşım olarak kullanılması olmuştur (Etuş, 2021). İkinci projede ise dijital etkileşimin dinamikleri de gözetilerek "sanal dünyada dil çeşitliliği ve geçişliliği" (Virtual Linguistic Landscape) araştırmasına yönelinmiştir.

Kamusal alanda dil çeşitliliği ve geçişliliğine odaklanılan ilk projede, İngilizce öğretmen adaylarından yaşadıkları şehir olan İstanbul özelinde dillerin kamusal alanda temsiline örnek teşkil edecek veri toplamaları istenmiştir. Ayrıca, buldukları veriyi tüm semiyotik kaynakları değerlendirmeye alacak şekilde incelemeleri ve temsiliyet, dil farkındalığı ve dil çeşitliliği açısından neden bu veriye odaklandıklarını tartışmaları istenmiştir. Diğer bir deyişle, İstanbul'un çokdilli ekolojisine atıfla dilin sosyal semiyotik olarak incelenmesi için bir araştırma ve paylaşım platformu yaratılmıştır. Semiyotik kaynaklar görsellik ile sınırlı olmamakla birlikte, sınıf içi tartışmalarda paylaşım kolaylığı gözetilerek katılımcıların araştırmalarında görsel veriyi incelemeleri istenmiştir. Bu çalışmada hedeflenen İstanbul gibi dillerin kesişme alanı olan bir şehrin tüm detayları ile dil peyzajını ortaya çıkarmak değil, öğretmen adaylarının kendi kadrajlarından ve yorumlarından sosyal semiyotik olarak dile bakışlarını gözlemlemek, çokdilliliği, çokkültürlülüğü ve bu ortamlarda İngilizce'yi nasıl konumlandıklarını bulgulamak olmuştur. Bu çalışmadaki temel amaç, kamusal alanda dil çeşitliliği ve geçişliliği araştırma alanını eğitsel bir yaklaşım olarak kullanarak, öğretmen adaylarının araştırma deneyimlerini mesleki kimlik gelişimleri ile nasıl bağdaştırdıklarını diyalektik bir ortamda tartışmalarını sağlamak olmuştur.

Kamusal alanda dil çeşitliliği ve geçişliliği araştırmaları sosyal semiyotik çalışmaların bir parçası olarak görülmektedir çünkü kamusal alanda tabelalar, işaretler aracılığı ile iletişim kuran bir dil üreticisinin varlığının yanı sıra, bu semiyotik kaynakları kendini konumlandığı yerden yorumlayan bir alıcısı da vardır. Bu bakış açısı ile Lefebvre (1991) kamusal alanı politik, ekonomik, tarihi, sosyal ve kültürel dinamiklerin devrede olduğu tartışmalara açık, kimi zaman da çekişmeli bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının araştırmacı ve yorumlayan olarak dil çeşitliliği, dil geçişliliği gibi kavramlara yaklaşımlarını sorgulama, kendilerini dil öğretmeni olarak nereye konumlandıklarını tartışma olanağı sağlamış, aynı zamanda semiyotik kaynakların iletişimde kullanımına yönelik farkındalıklarını artırmıştır.

İngilizce öğretmen adaylarının (72 katılımcı) İstanbul'un 24 farklı bölgesinden topladıkları 300 adet görsel veri bütüncesi incelendiğinde kamusal alanı açık hava alanları olarak tanımlama eğilimi ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının incelemeye değer bulunduğu görsel veride Türkçe haricinde başta İngilizce olmak üzere birçok dilin İstanbul'un kamusal alanlarında temsilinin bulunduğu, bununla birlikte toplanan verinin büyük bir çoğunluğunda (234 resim) İngilizce'nin başka diller ile birlikte kullanıldığı durumlara yer verildiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının seçtikleri ve veri odaklı tartışmaları İstanbul'un çokdilliliğini büyük oranda ticari alanla bağdaştırdıklarını göstermiştir. Katılımcıların İngilizce'nin dünya dili olması, itibar kaynağı olarak kullanılması ve ticari alan ile bütünleştirilmesini olağan veya "sabit" bir durum olarak ni-

telendirdikleri, bununla birlikte 120 adet görsel veride yer alan Arapça'nın kamusal alanda görünürlüğünü "yeni gelişen bir durum" olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın ortaya çıkardığı diğer bir unsur, bazı öğretmen adaylarının "dil geçişliliği" (translanguaging) için örnek teşkil edecek verileri araştırmalarında odak noktası yapmaları olmuştur. Öğretmen adayları, dil kullanıcılarının bütünleştirilmiş bir iletişim sistemi içerisinde tüm dil kaynaklarının eş zamanlı kullanması olarak tanımlanabilen dil geçişliliği kavramına ve dil ile içerik arasında tüm semiyotik kaynakların kullanımı ile nasıl esnek ve akıcı bir bağlantı oluşturulabileceği konusuna yönelik farkındalık geliştirmiştir. Örneğin, "Mor Shoes", "Işık Secret", "La Mangal", "Pilav's", "Honey'ci", "Muud" (Mood), "Fit OlSports Center" gibi farklı dil sistemleri arasında tümce, sözlük, morfoloji, fonoloji gibi farklı düzeylerdeki geçişlilikler ve bunların kullanım amaçları tartışılmıştır. Bu çalışma ile öğretmen adayları, dilgeçişliliği kavramını "yer-uzam", "çevrimiçi- çevrimdışı" alanların birbirleriyle kesişme düzeylerini de dikkate alarak tartışma olanağı bulmuşlardır. Bir katılımcının çalışmaya kattığı aşağıda paylaşılan görsel veri (Şekil 3), [Etuş,2021, "Figure 3: Revisiting the notion of space (Şekil 3: Uzam kavramını yeniden değerlendirmek)" s.66], kamusal alanda dil çeşitliliği ve dil geçişliliği araştırmasının öğretmen adayları için multimodal anlam yaratma süreçleri, dil geçişliliği, kültürel harmanlama, dil-kimlik etkileşimi gibi çoklu okuryazarlık ile yakından ilişkili konuları değerlendirme ve tartışma olanağı sunmuştur (*detaylı tartışma için* Etuş, 2021).

"BOA döner" tabelası bulunduğu yerin Kadıköy ilçesindeki Boğa heykeli yakınında olması nedeniyle ile sesletim düzeyinde "Boğa" kelimesine atıfta bulunmaktadır. Aynı zamanda büyük harfler ile yazılan "BOA"- özellikle çevrimiçi etkileşimde gençler tarafından sıklıkla kullanılan bir kısaltmaya, "Best of All" ifadesine göndermede bulunmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında, çevrimiçi etkileşime ait olan bir dil kullanım özelliği yerel bir düzlemde çoğul anlamlar yaratmak üzere fiziki bir yere konumlandırılmıştır. Bir göstergenin sosyal bir alana yerleştirilmesi ile oluşturulan iletişim hedefi, alımlayanların kültürel öğelerle bağlantı kurarak yorumlaması ve bu doğrultuda kamusal alanın tekrar yapılandırılması süreçlerini tartışma olanağı bulan öğretmen adayları, dil çeşitliliği ve diller arasındaki ilişkileri farklı bir bakış açısı ile değerlendirebilmişlerdir. Kendilerinin araştırmacı rolünü üstlendiği bu çalışmada sadece var olanı değil, araştırma kapsamına almadıkları bazı unsurları da gündeme getirme şansını bulmuşlardır.

Şekil 3. Sosyal Semiyotik ve Dil Geçişliliği



Örneğin, veri bütüncesinde okul ortamları kamusal alan olarak değerlendirilmemiş, İngilizce'nin eğitimine yönelik ilk tartışmaları tekdilli veya tekkültürlü bir bakış açısını yansıtmıştır. Ancak projenin ilerleyen aşamalarında dilleri ayrıştıran bir anlayıştan, İngilizce'nin dünya dili olarak çokdilli ortamlarda kullanımına, özellikle göç sonrası çokdilliliğin daha görünür olduğu dil sınıflarında dilsel ve kültürel zenginliği temel alan, öğrenenlerin semiyotik repertuarlarını basamak yapan yeni pedagojik yaklaşımlara yönelik önerileri olmuştur. Eleştirel, öz-yansıtımlı bir tutum ile kapsayıcı eğitime yönelik atılabilecek adımları, buradaki sınırlılıkları ve olasılıkları sorgulamışlardır.

İletişimde yer olgusunun fiziki sınırların dışında, dijital etkileşimi de kapsayacak şekilde genişlediği düşüncesinden hareketle, çoklu okuryazarlık, sosyal semiyotik olarak dil, dil çeşitliliği ve dil geçişliliği kavramlarına üst bakış getiren ikinci bir proje uygulaması gerçekleştirilmiştir (Etuş, 2023). İlk projede olduğu gibi ikinci projede de uygulamalı dilbilim dersi kapsamında İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile dijital platformda dil etkileşimine yönelik sosyal semiyotik bir çalışma yürütülmüştür. Öğretmen adaylarından dijital etkileşimde özellikle genel erişime açık kaynaklarda multimodal dil kullanım özelliklerine odaklanmaları ve seçkilerinin analizini yazılı olarak sunmaları istenmiştir. Araştırma raporlarını sunanlar içerisinde bir grup gönüllülük çerçevesinde bulgularını akranları ile paylaşmak ve genel tartışmaya açmak üzere zoom platformu üzerinden sunum da yapmıştır. Öğrencilerin bu proje temelli ve veri odaklı çalışma deneyimine ilişkin görüşleri, Zoom kayıt çözümlenmeleri, araştırma raporları, akademik blog yazıları ve sormacalar gibi farklı nitel veri toplama araçları ile toplanmış ve tematik incelemesi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bakış açısı ile iletişim çağında çoklu okuryazarlık eğitimi platform özelinde yapı ve işlev olarak farklılaşan dil kullanım özelliklerine odaklanmayı, aynı zamanda dil ile bağlam etkileşimi çerçevesinde anlamsal süreçlerin nasıl oluşturulduğuna yönelik eleştirel bir farkındalık geliştirme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının araştırmaya değer buldukları temel konular arasında sosyal medya etkileşimi yer almaktadır. Instagram, Twitter, Facebook gibi sosyal medya platformlarında semiyotik kaynakların "temsil" etme veya belirli bir bakış açısından gösterme durumunun semiyotik kaynakların yönetimi ile nasıl kurgulandığı konusuna araştırmalarında geniş yer vermişlerdir. Ayrıca, hashtag (#) kullanımının, toplumsal kamuoyu oluşturma sürecinden, pazarlama aracı olarak kullanım özelliğine uzanan farklı işlevleri ve burada dil kullanım özellikleri, dil geçişlilikleri eleştirel okumalar ile birlikte sunulmuştur. Öğretmen adaylarının araştırmalarında öne çıkardığı diğer temel bir konu dijital etkileşimde ilişki kurma, iletişim topluluğu ile aidiyet oluşturma, duygu paylaşma gibi farklı işlevler üstlenen emote, emoji, meme, gif, rastlantısal harf kullanımı, kısaltmalar, imge, etiket gibi semiyotik kaynaklar olmuştur. Bu veriler doğrultusunda elde edilen önemli bir saptama çevrimiçi etkileşimi de göz önünde bulundurarak bağlam olgusunun yeniden tanımlanması gerekliliğidir. Gif, meme gibi görsel ve yazılı bir kaynak iletişim akışı içerisinde "yineleme" (*recursivity*) olarak yeni bir bağlam içeriğinde yeniden kurgulanmakta, yerleştirilmekte, anlam yaratma süreçlerini kültürlerarasılık olgusunu da içine alarak etkilemektedir. Bu durum, kültürel olarak yeniden kurgulama, farklı dilde üst yazı yaratarak yeni anlamlar oluşturma gibi özelliklerin dijital etkileşimde çokdillilik ve dilgeçişliliği çerçevesinde derinlemesine tartışılmasına olanak tanımıştır.

Öğretmen adayları, özellikle sosyal medya iletişimine atıfla dil kullanıcısının multimodal seçkiler ve/veya tasarımlar yaratarak kimlik(ler) kurgulama ve/veya yansıtma edimine yönelik eylemlerini dil-kimlik ilişkisi çerçevesinde değerlendirmeye almışlar; dijital yetkinliklere bağlı olarak kişiselleştirme, bireye özgü kılma süreçlerine dikkat çekmişlerdir. Platform veya uygulamanın özelliklerine, iletişimde bulunulan toplumun beklentilerine ve ortak semiyotik repertuarlarına göre meme, gif, etiket, emote, emoji gibi kullanımlarının şekillendiğini, kısaltmaların ortak anlam yüklemeleri ile iletişimin parçası kılındığını, rastlantısal harf kullanımı ile "gülme" veya "tersinleme" gibi edimsel eylemlerin gerçekleştirildiğini örnekleri ile sunmuşlardır. Katılımcılar ilişki kurma ve yakınlık derecesi belirleme gibi sözlü veya yazılı dil özelinde dil kullanım süreçlerini inceleyen söylem çalışmalarının, diğer semiyotik kaynakların kullanımını da içerecek şekilde dil incelemelerinde ele alınması gereksinimine değinmişlerdir. Bu çerçevede, çoklu medya formları ile çoklu okuryazarlık eğitimi arasındaki ilişkiye değinen Karaduman (2019), kullanıcıların aktif, katılımcı ve üretici kimliğine dikkati çekmekte, dijital etkileşimde yeni medya okuryazarlığının önemine değinerek çoklu okuryazarlık becerilerine ilişkin aşağıdaki görüşü paylaşmaktadır;

Bireyin karşılaştığı (eriştiği) medya mesajlarının (grafik, imgeler, ses, video, yazılı metin vb) içeriğini anlama, bu içerikleri doğru analiz edebilme ve içeriği değerlendirebilme yaşam boyu devam eden kültürel bir süreçtir. [...] Bu çoklu medya içerikleri yeni yetkinlikler ve okuryazarlık becerilerine sahip olmayı gerekli kılmaktadır." (p. 686)

Karaduman (2019) dijital etkileşimin sosyal kimlik inşasında önemli bir yer tuttuğunu ve olası riskler barındırdığını vurgulamakta, bu anlamda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bilinçli ve eğitilmiş kullanıcılar olma yönünde öğrenenlere destek verilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Öğretmen adaylarının yürüttükleri araştırma çalışmalarında da "dil ve kimlik" konusu ve buna bağlı olarak "özgünlük" ve "yazarlık" kavramlarının yeni bir bakış açısı ile tanımlanması gerekliliği tartışılmış, kimlik kurgusunun semiyotik kanallar ile nasıl yönetildiğine ilişkin eleştirel farkındalığın geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Her iki proje çalışmasında da öğretmen adayları, dil- kimlik etkileşimini ve bunun iletişimde anlam yaratma süreçlerine etkilerini tartışma ve değerlendirme olanağı bulmuşlar; yorumlayan olarak öz-yansıtmacı bir yaklaşımla kendilerini toplumda bir birey, dil kullanıcısı, ve dil eğitmeni olarak nereye konumlandıklarını değerlendirmişlerdir. Bu anlamlandırma sürecini Kern (2015) *ilişki* ve *retorik* oluşturma işi olarak açıklamaktadır. İlişkilidir çünkü alıcının dilsel, kültürel repertuarına, bireysel, toplumsal yaşantılarına, tarihsel izleğine ve beklentilerine bağlı olarak yorumlama edimi farklılaşabilir. Diğer bir deyişle, yorumlayanın kimliği anlam oluşturma sürecinde etkindir. Anlam tasarımı aynı zamanda retorik oluşturma işidir, yani farklı semiyotik kaynakların seçimi ile tasarlanan bir söz veya söylem sanatıdır; arzu edilen etkiyi yaratması, tasarımcıyı ve potansiyel alıcıları belirli bir konuma yerleştirmesi açısından özenle kurgulanır. Bu görüş doğrultusunda, öğretmen adayları ilk projede bir yandan, kamusal alanda dil çeşitliliği ve geçişliliği olgusuna multimodal çözümler ile yorum getirirken diğer yandan, İstanbul'un çokdilliliği, dilsel ve kültürel zenginliğe sahip sınıflarda İngilizce öğretimi gibi konularda kendi-

lerini nereye konumlandıklarını, nasıl bir tutum ve bakış açısı- na sahip olduklarını sorgulama fırsatı bulmuşlardır.

Dil-kimlik etkileşimi ikinci projede de önem atfedilen bir konu olarak tartışma ve incelemelerde yer almıştır. Öğretmen adayları, dil kullanıcılarının özellikle sosyal medya etkileşimlerinde farklı semiyotik seçkilerle öz-temsili veya kimlik kurgulamalarında bulunabileceği noktasından hareketle, dil-kimlik ilişkisinin söylem çalışmalarında yer alması ve eleştirel okumalar ile güçlendirilmiş bir okuryazarlık eğitiminin verilmesinin önemini savunmuşlardır. Aynı zamanda, sosyal medya kullanıcıları olarak, kendilerinin ne tür kimlik yaratma edimlerinin bulunduğunu, semiyotik seçkilerini etkileyen etkenleri, dijital okuryazarlık becerilerini ve dijital iletişimde dil kullanma alışkanlıklarını üst bir bakış açısı ile değerlendirdikleri ortak bir zemin bulmuşlardır.

Her iki projenin sonunda katılımcıların araştırma deneyimine ilişkin ortak görüşü, öğretmen eğitiminde sıklıkla eleştiri konusu olan kuram ve uygulama arasındaki dengesizliğin bu tür çalışmalar ile giderilebilme olasılığı olmuştur. Öğretmen adaylarını dilin bir sistem, bir kod olarak tanımlanmasından, farklı semiyotik kaynakların etkileşim içerisinde bağlama duyarlı anlam oluşturma süreci olarak tanımlanması görüşüne yönelten, bu yönüyle eğitimde çoklu okuryazarlık sorusuna çok yönlü bakış açısı getiren çalışmalar mesleki kimlik gelişimine katkısı açısından önem taşımaktadır. Geleceğin sınıflarında çoklu okuryazarlık eğitimi konusunda gereken eğitsel dönüşümlerin yaratılabilmesi için öğretmen eğitiminde bu yönde farkındalık, bilgi, beceri ve tutum kazandıracak, kuram ile uygulama arasında köprü görevi görecek projeler hayata geçirilmelidir.

Türkiye'de Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmeni Eğitiminde Çoklu Okuryazarlık Kavramına Yönelik Değerlendirme ve Öneriler

Hizmet öncesi İngilizce öğretmeni eğitimi sürecinde çoklu okuryazarlık olgusuna yönelik farkındalığın oluşturulması ve eğitsel uygulamalara yansıtılması ancak tüm lisans eğitimini kapsayacak bütüncül bir yaklaşımla sağlanabilir. Öğretmen adayları için multimodal söylem-temelli dil öğretiminden, eleştirel ve yansıtıcı dil ve dil eğitimi araştırmalarına, iletişim teknolojilerinin öğrenme sürecine katılmadan, kapsayıcı, dilsel ve kültürel çoğulculuğa duyarlı öğretim planlamalarının ve ölçme değerlendirme araçlarının oluşturulmasına uzanan geniş bir yelpazede eğitimde çoklu okuryazarlık için gereksinim duyulan yeterliklerin tanımlanarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bakış açısıyla, öğretmen yetiştirme programlarında farklı derslerin içerik ve hedeflerinin çoklu okuryazarlık ile uyumlanması ve bu konuya yönelik dört yıllık lisans eğitim süreci ile birlikte öğretmenliğe geçiş sürecine de odaklanan uzun süreli eğitsel uygulamaların ve bu uygulamaların etkinliğini ölçecek araştırmaların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecine odaklanan bilimsel çalışmalar olmakla birlikte, mesleki yeterliklerin gelişimi sürecinin farklı evrelerine odaklanan uzun süreli çalışmalar son derece sınırlı konumdadır. İngilizce öğretmen yetiştirme alanında 2010-2016 yılları arasında yapılan 337 lisansüstü çalışmanın nitel incelemesini sunan Ergunay ve Adıgüzel (2017), bu döneme ilişkin uzun süreli, öğretmen eğitiminin ders alma sürecinden aday öğretmenliğe uzanan farklı evrelerini inceleyen tez çalışması bulunmadığını, daha derinlemesine bir bakış açısı

kazandırabilecek nitel çalışmaların ise son derece az olduğunu bulgulamışlardır. Çoklu okuryazarlık eğitiminin tüm bileşenleri ile öğretmen eğitimine kazandırılması süreklilik ve bütüncülük içeren eğitim politikalarının geliştirilmesine bağlıdır. Çoklu okuryazarlık konusunun öğretmen eğitimindeki yerini ve etkililiğini sorgulayan çalışmalar, gereksinim analizini sürekli kılan, sürece ve öğretmen adaylarının deneyimlerine yönelik derinlemesine inceleme yapan, daha öznel görüş ve saptamaların değerlendirilmesine olanak tanıyan nitel ve/veya karma araştırmaların yürütülmesi ile işlevsellik kazanabilir.

Bu bölümde çoklu okuryazarlık kavramının, dil eğitiminde toplumsal ve çokdilli dönüşüm ile bağlantılı olarak değerlendirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bu anlamda öğretmen adaylarını toplumsal etkileşime odaklandıran, çeşitlilik içeren dilsel ve kültürel bağlamlar içerisinde İngilizce'nin konumunu yeniden değerlendirerek, ajandalarında kapsayıcılığa yer açan anlayışların eğitime kazandırılması gereksinimi tartışılmıştır. Bu yönde atılan adımlar yeterli düzeyde görülmemektedir. Türkiye'de hizmet-öncesi İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecine olasılıklar ve sınırlılıkla çerçevesinde bakan Öztürk ve Aydın (2019, s. 183), öğretmen yetiştirme programının kuram ağırlıklı kaldığını, son yıllarda artış gösteren göç ve hareketlilik ile çok kültürlülüğü pekişen sosyal yapının ihtiyaçlarına cevap verecek İngilizce dil öğretmen eğitimi politikalarını geliştirilemediğini vurgulamaktadırlar. Biricik Deniz vd., (2020) nitel çalışmasında da benzer bir saptama yapılmaktadır; toplumdilbilimsel farkındalığın öğretmen eğitiminde yeterli yer bulamadığı noktasından hareketle, çalışmada İngilizce'nin *lingua franca* olarak öğretimi konusuna odaklanan bir ders uygulamaya konmuştur. Bu ders süresince ve dönem sonu öğretmen adaylarından elde edilen veriler, dilsel ve kültürel zenginliğe duyarlı, İngilizce'nin küresel dil statüsüne, çokdilli ve çokkültürlü iletişim ortamlarında kullanım dinamiklerine, dünya İngilizcelerine yönelik eğitsel düzenlemelerin öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama boyutu ile yer alması gerekliliğini yansıtmaktadır. Türkiye merkezli 31 akademik dergide, 2010-2016 yılları arasında İngiliz Dili Eğitimi alanına yönelik yayınlanan 140 makalenin incelemesini sunan Aydın ve Ortaçtepe (2018, s. 236-237), söylem çözümlemesi ve eleştirel söylem çözümlemesi konularında Türkiye'nin geride kaldığını belirtmektedir. Yazarlara göre, dil kullanıcılarının İngilizce'nin *lingua franca* olarak kullanıldığı ortamlarda toplumsal etkileşimin nasıl kurulduğuna yönelik konuşma çözümlemesi çalışmalarının sayısının artırılmalıdır.

Çoklu okuryazarlık eğitiminin merkezinde olan ve öğretmen yetiştirme sürecinin tüm aşamalarına yansıtılması gereken diğer bir önemli konu ise eğitimde dijital dönüşümdür. Öğretmen adaylarının dijital platform iletişimini konu eden, veri ile desteklenmiş örnekler üzerinde paylaşım ve tartışma olanağı sunan ve akran dayanışması ile bilginin yeniden yapılandırılmasını destekleyen eğitsel çalışmalara yönlendirilmesi önem taşımaktadır. Dijital etkileşimin dinamiklerine uyum sağlayabilmek için farklı dijital platformlarda semiyotik kaynakların ne şekilde kullanıldığına yönelik farkındalık yaratan eş zamanlı çalışmalar dışında, teknolojiye gelişmelerle birlikte değişim gösteren söylem özelliklerine kıyaslamalı bir bakış açısı kazandıran artzamanlı araştırma ve çalışmalara öğretmen eğitiminde yer verilmesi, bu anlamda sürekliliğin sağlanması gerekmektedir. Çoklu okuryazarlık kavramını tüm bileşenleri ile öğretmen yetiştirme sürecine katmak, adayların teknoloji yetkinlikleri haricinde, dil farkındalığını da yükseltecek,

öğretmen adaylarını araştırmacı olarak multimodal metin incelemelerine yöneltecek veri-tabanlı araştırma projeleri ile sağlanabilir. Ancak bu konuda da yeteri düzeyde gelişme sağlanamamış durumdadır. Öztürk ve Aydın'ın (2019) öğretmen eğitimi çerçevesinde değindikleri noktalardan biri adaylara eğitim teknolojileri konusunda verilen desteğin yetersizliğidir; eğitim teknolojileri dersi seçmeli statüsünde tanımlanmakta, program bütününde tüm dersler ile entegrasyonu sağlanamamış durumdadır (s. 192). Günümüz iletişim çağında, İngilizce'nin çevrim-ici etkileşimde kullanımına yönelik eğitsel uygulamaları hayata geçirmesi, dil eğitiminde eğitim teknolojilerini etkin kullanması ve dijital ortama uygun ders materyali ve içeriği geliştirmesi beklenen İngilizce öğretmen adaylarının bu donanımlara yönelik gereken desteği alamamaları, çoklu okuryazarlık kavramının öğretmen eğitimi ile bütünleştirilmesini engelleyen durumlar arasındadır.

Yukarıda tartışılan sınırlılıklara rağmen öğretmen eğitiminin her kademesinde eğitim teknolojileri ve dijital okuryazarlık konusunda atılan önemli adımlar da bulunmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesinde, Yüksek Öğretim Kurulu'nun yetki devri kararı ile daha esnek bir yapılanma içerisinde öğretim teknolojileri ve çoklu okuryazarlık eğitimine yönelik planlamalar yapıp, bütüncül bir yaklaşımla uygulanma olasılığı artmıştır. TEDMEM (2022, s. 159) 2021 Eğitim Değerlendirme Raporuna göre, küresel salgının getirdiği koşullara da bağlı olarak hizmet-ici eğitimlerde 3. olarak en çok tercih edilen program türü dijital yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik programlar olmuş, 312.881 öğretmen bu eğitimlerden yararlanmış. Raporda değinilen diğer bir önemli nokta hizmet-ici eğitim programlarında, "İngilizce Öğretmenleri için Dijital Okuryazarlık Semineri" gibi branş gereksinimlerine özel düzenlemelerin yapılması olmuştur. Bununla birlikte, rapor dijital yeterliliklerin kavramsal çerçevesinin oturtulmasını, bilgi, beceri ve tutumların yanı sıra, dijital pedagojilerin geliştirilmesine yönelik düzenlemelerin de yapılmasını önermektedir.

Diller için Ortak Avrupa Başvuru Metni (CEFR, 2018) 2001 yılında sunulan dil yeterliliklerinin revizyonuna gitmiş, dilsel ve kültürel çeşitliliğin arttığı, çevrim-ici etkileşimin ve multimodal etkinliklerin ivme kazandığı bir dünyada öğrenenlerin yeni dil gereksinimlerine uygun olarak "aracılık"(mediation) üzerine ek dil betimleyicileri önermiştir. Dil yetkinliğini alımlama ve üretme ekseninde dört beceri üzerinden tanımlamasının ötesine geçen bu kavram, çeviri ile sınırlandırılmamak kaydıyla, dil kullanıcılarının tüm dilsel, kültürel, dil-dışı ve dijital repertuarlarını, kaynaklar arasında etkileşimi ve geçişliliği içeren bir yaklaşımla, anlam üretme ve iletişim süreçlerinde aktive etme olarak tanımlanabilir. Türkiye'de dil öğrenme hedeflerinin belirlenmesinden, öğretmen eğitimine uzanan geniş bir düzlemde dil eğitim politikalarında yapılacak güncellemeler bu gelişmeleri göz önünde bulundurmalıdır.

Makalede konu edilen saptama, öneri ve tartışmalar ışığında, çoklu okuryazarlık eğitiminin, dil öğretmenlerinin dil kullanıcıları, araştırmacı, eğitmen gibi farklı kimliklerini de göz önünde bulundurarak, hizmet öncesi eğitim sürecine atılan ilk adımdan, meslek-ici yaşantısına uzanan bir süreçte mesleki kimlik gelişiminin tüm aşamalarını desteklemek üzere verilmesi önem taşımaktadır.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author declares that they have no competing interest.

Kaynaklar

Aydınlı, J., & Ortaçtepe, D. (2018). Selected research in applied linguistics and English language teaching in Turkey: 2010-2016. *Language Teaching*, 51(2), 210-245. [Crossref]

Biricik Deniz, E., Özkan, Y., & Bayyurt, Y. (2020). ELF-awareness in pre-service English language teacher education: A case study from Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(2), 270-284. doi: 10.16986/HUJE.2019055867 [Crossref]

CEFR (2018). *CEFR: Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.

Ergunay, O., & Adıgüzel, O. C. (2017). Research trends in graduate theses completed between 2010 and 2016 in Turkey in the field of English language teacher education. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 37-48.

Etüş, Ö. (2021). Linguistic landscape research: Inquiry on societal multilingualism in pre-service language teacher education. *The Langscape Journal*, 4, 56-72.

Etüş, Ö. (2023). Virtual linguistic landscape: Prospective English language teachers' critical enquiry on discourse practices in digital multilingual spaces. *Philologie im Netz*, Special Issue "Dynamics of Multilingualism in the Digital Public Sphere" <http://web.fu-ber-lin.de/phin/>.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.

Johns, A. M. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge University Press. [Crossref]

Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700. [Crossref]

Kern, R. (2015). Multimodal discourse. *Language, Literacy, and Technology* içinde (s.193-212). Cambridge University Press. [Crossref]

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.

Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474-494. [Crossref]

Lee, E., & Norton, B. (2009). The English language, multilingualism, and the politics of location. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 277-290. [Crossref]

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Blackwell.

Lomicka, L., & Lord, G. (2019). Reframing technology's role in language teaching: A retrospective report. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 8-23. [Crossref]

Öztürk, G., & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181-213. [Crossref]

Payant, C., & Galante, A. (2022). A word from the guest editors: Plurilingualism and translanguaging: Pedagogical approaches for empowerment and validation—an introduction. *TESL Canada Journal*, 38(2), i-xxii. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1363> [Crossref]

Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), 16.1-16.16. [Crossref]

Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. Routledge. [Crossref]

Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. Routledge. [Crossref]

Tan, S., O' Halloran, K., & Wignell, P. (2020). Multimodality. De Fina, A. ve Georgakopoulou, A. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Discourse Studies* içinde (s. 263-81). Cambridge University Press. [Crossref]

TEDMEM (2022). *2021 Eğitim Değerlendirmesi Raporu*. TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8. Türk Eğitim Derneği.

The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. [Crossref]

BÖLÜM 3

ERKEN YAŞTA TEKNOLOJİ

KULLANIMININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Ayşegül LİMAN KABAN

Erken Yaşta Teknoloji Kullanımının Dil Gelişimine Etkisi

The Effect of Technology use at an Early Age on Language Development

BÖLÜM HAKKINDA

Koronavirüs salgını nedeniyle okulların kapanması ve çocukların zamanlarını evde geçirmek zorunda kalmaları sonucu ekranla tanışma yaşı etkilendi ve daha çok çocuk ekran karşısında zaman geçirmeye başladı. Günümüzde yeni iletişim teknolojileri ve sosyal medya, toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik dönüşümleri tetikleyebildiği gibi bireylerin gündelik hayatları ve yaşam tarzları üzerinde de bir takım köklü değişimler yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu teknolojilerin bilgiye kolay ve hızlı şekilde ulaşma, zaman-mekan kısıtlarını aşarak iletişim kurma, gündelik hayatı kolaylaştırma gibi faydalarının yanı sıra bir de madalyonun öteki yüzü bulunmaktadır. Kişisel mahremiyetin tehlikeye girmesi, enformasyon yığınından faydalı bilgileri süzmenin zorluğu, yalan haberlerin hızlı biçimde dolaşıma girmesi gibi olumsuz etkilerle birlikte sosyal medya bağımlılığı ile kol kola yürüyen toplumsal hayattan izole yaşam tarzları, birer sorun olarak önümüzde durmaktadır. Yabancı dil öğretmenleri her zaman çocuklara yeni beceriler ve kavramlar tanıtmının en iyi yolunu arar. Konu teknoloji kullanımı olduğunda ise biraz daha temkinli davranır. Bilinçsiz teknoloji kullanımı eğitimcileri endişelendirse de çevrimiçi program ve uygulamaların çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim düzeylerine uygun ve doğru bir biçimde kullanıldığı takdirde birtakım fırsatlar sunduğu aşikardır. Yapılan araştırmalar teknolojik araçların kullanımının yaratıcılığı ve çok yönlü dikkati arttırdığını, görsel bilgiyi çok hızlı bir biçimde alıp işlemede çocuklara yardımcı olduğunu, görsel zekâyı geliştirebildiğini göstermektedir. Ayrıca çocukların oynadıkları pek çok oyunun; problem çözme, strateji ve planlama becerilerinin gelişimine destek olduğu da bilinmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuklar, insan-bilgisayar-etkileşimi, aktarım açığı, birlikte izleme, medyadan öğrenme

ABOUT the CHAPTER

As the schools were closed due to the coronavirus epidemic and children had to spend their time at home, the age of meeting the screen was affected, and more children began to spend time in front of the screen. Today, new communication technologies and social media can trigger social, cultural, economic and political transformations, as well as cause some radical changes in the daily lives and lifestyles of individuals. In addition to the benefits of these technologies such as accessing information easily and quickly, communicating by overcoming time-space constraints, facilitating daily life, there is also the other side of the coin. Social media addiction and lifestyles isolated from social life, which go hand in hand, stand in front of us as a problem, together with negative effects such as the danger of personal privacy, the difficulty of filtering useful information from the information stack, and the rapid circulation of fake news. Foreign language teachers are always looking for the best way to introduce children to new skills and concepts. When it comes to the use of technology, they act a little more cautiously. Although unconscious technology use worries educators, it is obvious that online programs and applications offer some opportunities if they are used appropriately and correctly for children's cognitive and socio-emotional development levels. Studies show that the use of technological tools increases creativity and multi-faceted attention, helps children to receive and process visual information very quickly, and can improve visual intelligence. In addition, many games played by children, and it is also known to support the development of problem solving, strategy, and planning skills.

Keywords: Children, human-computer-interaction, transfer deficit, co-viewing, learning from media

Erken Yaşta Teknoloji Kullanımı

Etkileşimli mobil teknolojiler, küçük çocukların günlük yaşamlarında önemli bir yere sahiptir. Common Sense Media'nın 2020 yılındaki bir raporu, 8 yaşından küçük çocukların



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."



Ayşegül Liman Kaban

Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-posta: aysegul.liman@sfll.bau.edu.tr

Bu bölümü alıntıyla / Cite this chapter as:
Liman Kaban, A. (2023). Erken yaşta teknoloji kullanımının dil gelişimine etkisi. D. İnal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 14-21). İstanbul: İÜC Yayınevi.

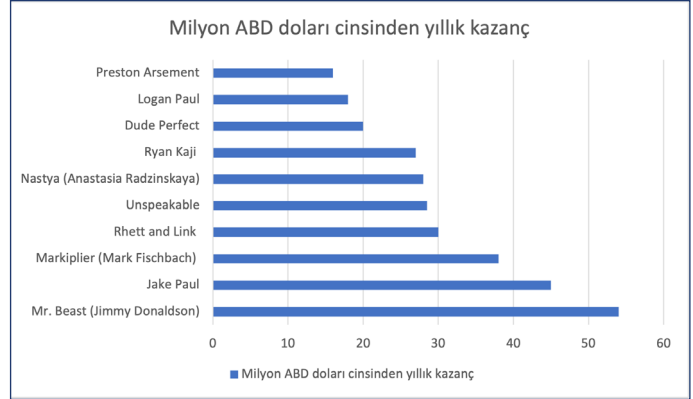
bulunduğu evlerin %98'inde tablet, akıllı telefon, e-okuyucu veya oyun konsolu gibi bir veya daha fazla mobil cihaza sahip olduğunu belirtti (Radesky vd., 2020). 5-8 yaş arasındaki çocukların yaklaşık %84'ü bir mobil cihaz kullanmıştır ve 5-8 yaş arasındakilerin %58'inin kendilerine ait bir cihazı, tipik olarak bir tableti vardır. Mobil cihazlar, yazılımla arayüz oluşturma biçimlerine göre farklılık gösterir; bazıları bir tuşa basmayı, diğerleri bir düğmeye basmayı, joystick kaydırmayı veya dokunmatik ekranda parmakları gerektirir, ancak hepsinde ortak olan şey etkileşimi etkinleştirmeleridir.

Radesky ve diğerlerine göre (2020), 5-8 yaş arasında bulunan çocukları için en popüler aktiviteler sırasıyla video ve televizyon içeriği izlemek, oyun oynamak ve e-kitap okumaktır. Mobil cihazlarda harcanan süre yaşa göre değişir; 2 yaşın altındakilerin teknoloji kullanımı sınırlıdır ve iki yaş üstündeki çocukların televizyon izleyerek geçirdikleri zaman günde yaklaşık bir veya iki saattir (Radesky vd., 2020). Bu veriler, evlerin yaklaşık %75'inin bir tür mobil teknolojiye sahip olduğunu ve çocuklara ait mobil cihazların oranının ise %12 olduğunu belirtmektedir.

İnteraktif teknolojinin gelişme hızı, evlerde ve okullarda benimsenme derecesi, bilim ve eğitim alanlarındaki ebeveynler ve profesyoneller arasında hem coşku hem de endişe yaratmıştır. Sonuç olarak, televizyonun küçük çocukların bilişsel ve sosyal gelişimi üzerindeki etkileri hakkında sorulan ve cevaplanan soruların çoğu, bu yeni mobil cihazlar hakkında yeniden gündeme geliyor. Bu yeniden canlanmanın bir nedeni, hareketlilikleri ve özellikle dokunmatik ekran yetenekleri nedeniyle, bu cihazların potansiyel olarak çocukların günlük yaşamlarına televizyondan çok daha fazla müdahale etmesidir. İkinci bir neden, televizyonun aksine dokunmatik ekranlı cihazların pasif medyadan ziyade etkileşimli olmaları ve küçük çocukların kendi başlarına kullanmaları için kolay olmasıdır. Bu nedenle, çocukların dikkatini çekme, onlara koşullu yanıt verme ve sözlü yanıtlar veya eylemler gerektirme konusunda önemli bir potansiyele sahiptirler; hepsi, özenle tasarlanmış içerikle akıllıca kullanıldığında öğrenmeyi destekler. Televizyonda olduğu gibi, olumsuz veya uygunsuz içerikten öğrenme potansiyeli devam ediyor ve belki de mobil cihazların etkileşimi (örneğin, şiddet içeren video oyunları) tarafından artırılıyor.

2005 yılında kurulan YouTube, dünya çapında en popüler video paylaşım araçlarından biri haline geldi. 2015 yılının ilk çeyreği itibarıyla, çevrimiçi nüfus arasındaki küresel penetrasyon oranı yüzde 81 idi. Aralık 2020 itibarıyla en çok abone olunan YouTube kanalları arasında sadece Justin Bieber gibi popüler müzik sanatçıları değil, aynı zamanda video oyunu yorumcuları veya komedyenler de yer almaya başladı. Mevcut YouTube ünlü kanallarının çoğu makyaj eğitimleri, video oyunu yorumları veya komedi skeçleri gibi kullanıcı tarafından oluşturulan içeriklere dayanıyor. Statista'nın 2021 yılında yayınlanan raporuna göre, Mr. Beast Jimmy Donaldson'a ait youtube kanalı yaklaşık 54 milyon ABD doları kazançla dünya çapında en çok kazanan YouTuber olarak ilk sırada yer aldığı tahmin ediliyordu. İkinci sırada ise Jake Paul, 45 milyon ABD doları kazanç elde ederek yer aldı. Yedi yaşındaki Anastasia Radzinskaya ise Nastya kanalı ile altıncı sırada yer alıyor ve YouTuber Ryan Kaji'yi ilk kez geride bıraktı. Eylül ayı itibarıyla en çok izlenen YouTube kanalı, çocuk oyuncularının tanıtıldığı Ryan ToysReview oldu (Bakınız Şekil 1).

Şekil 1. YouTube'dan En Yüksek Geliri Elde Eden Kanallar (Statista, 2021)



Youtube'da en çok izlenen videoları incelendiğinde ise yine benzer bir tablo karşımıza bulunuyor. En çok izlenen 10 video'nun 6'sı erken dönem çocukları için olan içeriklerden oluşmaktadır. Bu bilgi de bize gösteriyor ki her ne kadar ebeveynler dürüst olarak bize söylemeselerde çocuklar çok erken yaşlardan itibaren ekran karşısında. Youtube'da gelmiş geçmiş en çok izlenen video bir okul öncesi şarkısı olan Baby Shark Dance.

Tablo 1. YouTube'da En Çok İzlenen Videolar

No.	Video Adı	Yükleyen	İzlenme (milyar)	Yüklenme tarihi
1.	"Baby Shark Dance"[3]	Pinkfong Baby Shark - Kids' Songs & Stories	10.70	June 17, 2016
2.	"Despacito"[6]	Luis Fonsi	7.85	January 12, 2017
3.	"Johny Johny Yes Papa"[12]	LooLoo Kids	6.35	October 8, 2016
4.	"Shape of You"[13]	Ed Sheeran	5.72	January 30, 2017
5.	"See You Again"[15]	Wiz Khalifa	5.51	April 6, 2015
6.	"Bath Song"[20]	Cocomelon - Nursery Rhymes	5.38	May 2, 2018
7.	"Phonics Song with Two Words"[21]	ChuChu TV	4.63	March 6, 2014
8.	"Uptown Funk"[22]	Mark Ronson	4.57	November 19, 2014
9.	"Learning Colors - Colorful Eggs on a Farm"[23]	Miroshka TV	4.57	February 27, 2018
10.	"Masha and the Bear - Recipe for Disaster"[24]	Get Movies	4.50	January 31, 2012

Alınma tarihi 28 Mayıs 2022

Ofcom 2021 raporuna göre ise, pandeminin hayatımızı esir alması ile birlikte 2020 yılında 5-15 yaş arası çocukların neredeyse tamamı çevrimiçi oldu. Raporda dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve cep telefonları çevrimiçi olmak için en çok kullanılan cihazlar olduğunun altı çizilmesinin yanında her on çocuktan yedisinin bu cihaz-

ları kullandığı söyleniyor. Ofcom'un Technology Tracker 2021 araştırması, okul çağındaki çocukların yüzde ikisinin yalnızca akıllı telefon aracılığıyla internet erişimine güvendiğini ve evde eğitim gören her beş çocuktan birinin, çevrimiçi evde öğrenim ihtiyaçları için her zaman uygun bir cihaza erişimi olmadığını gösterdi.

Çocukların video paylaşım platformlarını kullanımı neredeyse evrensel bir tablo ortaya çıkarttı ve çoğunluğu koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında eskisinden daha fazla video paylaşım platformu kullanmaya başladı (Ofcom, 2021). 2020 yılında her on 5-15 yaş arası kişiden yedisi çevrimiçi oyun oynadı. Bu, erkekler arasında kızlardan daha yaygındı (%78'e karşı %64). Erkeklerin, arkadaşlarıyla bağlantı kurmak için oyun oynama olasılığı kızlara göre daha yüksekti. 5-15 yaş arasındakilerin yarısından biraz fazlası sosyal medya siteleri veya uygulamaları kullandı ve bu 12-15 yaş arasındakilerin %87'sine tekabül ediyordu. 5-15 yaş arasındakilerin yaklaşık üçte biri Instagram, Snapchat ve Facebook'u kullandı.

Ebeveynler, Covid-19 pandemisi esnasında çocuklarının ekran süresini kontrol etmekte zorlandı ve 5-15 yaş arası çocukları olan ebeveynlerin yarısı 2020'de çocuklarının çevrimiçi yaptıklarıyla ilgili bazı kuralları gevşetmek zorunda kaldıklarını söyledi. Ancak ebeveynler de çocuklarının arkadaşlarıyla bağlantıda kalmasına yardımcı olma internetin önemini farkındaydı. Ebeveynler arasında çeşitli teknik araçlar ve kontroller hakkında farkındalık yükseldi (yaklaşık on kişiden altısı), ancak yalnızca bir azınlık bunlardan herhangi birini gerçekten kullandı (ebeveynlerin yaklaşık üçte biri).

Ofcom'un medya okuryazarlığı araştırması, YouTube'un 2020'de içerik izlemek için 5-15 yaş arası çocuklar arasında en çok kullanılan video paylaşım sağlayıcısı olduğunu (%87) buldu. CHILDWISE (2022) tarafından yapılan araştırma, YouTube'un çocukların günlük yaşamlarındaki önemli varlığını vurguluyor: Çocukların %58'i her gün YouTube'u kullandıklarını ve bunun için günde ortalama iki buçuk saat harcadıklarını söyledi. Araştırma ayrıca, 5-15 yaş arasındakilerin neredeyse yarısının 2020'de içerik izlemek için TikTok kullandığını ve yaklaşık üçte birinin Instagram, Facebook ve Snapchat'te izlenen içerik olduğunu buldu. 5-15 yaş arasında bulunan bir azınlık Go Noodle (%6), Vimeo (%6), Dailymotion (%4) ve DubsMash (%4) kullandı. YouTube (içerik izlemek için) kullanımı yaşlar arasında tutarlıyken, TikTok (%65), Instagram (%65), Facebook (%50) ve Snapchat (%53) 12-15 yaş aralığında daha fazla kullanılıyor. Bu yaş grubu arasında kızların erkeklere göre TikTok ve Snapchat kullanma olasılıkları daha yüksekti, ancak diğer sitelerin/uygulamaların kullanımında cinsiyete göre herhangi bir farklılık görülmedi.

Childwise yardımcı araştırma direktörü Jenny Ehren, "Okul öncesi çocuklar hızla kendi tercihleri ve ilgi alanları hakkında bir fikir geliştirir" diyor. Ebeveynler [beş yaşından küçüklerin] ne tükettiklerini ve zamanlarının nasıl harcadığını belirlemede her zaman büyük bir rol oynamışlardır, ancak küçük çocuklar artık dijital platformlarda kendileri için güvencilerle geziniyor ve dokunmatik ekranlı cihazları bir amaç ve kararlılıkla kullanıyorlar. Childwise verileri, pandemi sırasında paylaşılan etkinliklerin arttığını ve ebeveynlerin yarısının karantina sırasında çocuklarıyla bir tablette içerik izleme, el işi yapma, yemek pişirme veya zaman geçirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu

şunu bildirdiğini gösteriyor. Aslında, ankete katılanların %75'i 2020'de genel olarak bir aile olarak birlikte daha fazla zaman geçirdiklerini söyledi.

Okul öncesi çocukların en yoğun kullandığı cihaz tabletlerdir. Beş yaşın altındaki çocukların tabletleri haftada ortalama dokuz saat kullanmaktadırlar (Childwise, 2022). Bu, 2019 ortalamasına göre bir saatten fazla bir artışa işaret ediyor. Tabletlerde bir numaralı çocuk aktivitesi video izlemek, ardından oyun oynamaktır. Okul öncesi çocukların yarısı, çoğunlukla veya tamamen isteğe bağlı içerik izliyor, bu oran dokuz ila 10 yaşındakilerin yalnızca üçte birini oluşturmaktadır. Beş yaş altı çocuklar, bir önceki yıla göre neredeyse 30 dakika artarak 2020'de günde ortalama üç saat video içeriği izlemişlerdir. Netflix, okul öncesi içerik için en popüler araçlardan biridir. SVOD ve Disney+ ve YouTube Kids bu sırada Netflix'i izledi.

Konu oyun oynamaya gelince, Childwise okul öncesi çocukların %25'inden fazlasının evde bir oyun konsoluna erişimi olduğu verisine ulaştı. Super Mario, Minecraft ve Roblox bu kullanıcıların en çok kullandığı oyun markaları oldu. Geçen yıl bağlı cihazlara erişimdeki artış, çocukların genellikle ekranların önünde her zamankinden daha fazla zaman geçirmesiyle aynı zamana denk geldi. "2021 Childwise Monitor Report", pandemi sırasında çocukların başa çıkmak için YouTube ve TikTok gibi platformları kullanması nedeniyle çevrimiçi olarak geçirilen sürede önemli bir artış olduğunu ortaya koydu. En büyük artış, günde 4,2 saatinde internette geçiren 11 ila 12 yaşındakiler arasında gerçekleşti.

Sonuç olarak, erken yaşta teknoloji kullanımı covid19 pandemisi ile birlikte yaygınlaşmış televizyon'un yerini tablet gibi mobil cihazlar almıştır. Özellikle dokunmatik ekran yetenekleri sayesinde, çocukların günlük yaşamlarına televizyondan daha fazla müdahale edebilecekleri anlamına gelir. Bununla birlikte, mobil cihazların etkileşimli doğası, çocukların öğrenme potansiyelini destekleyebilir, ancak aynı zamanda olumsuz içeriklere maruz kalma riskini artırabilir. YouTube gibi video paylaşım platformlarının çocuklar üzerindeki etkisi de önemli bir konudur. 2020'de 5-15 yaş arası çocukların çevrimiçi varlığı artmış, özellikle pandemi sürecinde video paylaşım platformları daha yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Çocuklar özellikle YouTube'u tercih etmiş, içerik izleme süreleri artmıştır. Aynı şekilde, çocuklar arasında TikTok, Instagram, Facebook gibi sosyal medya platformlarının kullanımı da artmıştır. Ebeveynler, çocuklarının ekran sürelerini kontrol etmekte zorluk yaşamış olsa da, çocukların arkadaşlarıyla bağlantıda kalmalarını sağlama noktasında internetin önemini kabul etmişlerdir. Bu durumların eğitim alanında yarattığı etkiler ve çocukların teknolojiye erişimi ile ilgili farkındalık giderek artmıştır. Özellikle çocukların erken yaşta teknolojiyle tanışmaları, doğru içeriklerle desteklenmesinde öğrenme potansiyelini artırabilirken, aynı zamanda ebeveynlerin ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken sorumlulukları da beraberinde getiriyor.

Ekrandan Öğrenmek

Küçük çocuklara mobil medya teknolojilerine erişim sağlanmasından yana olanlar, tabletlerin ve diğer cihazların kalıcı olduğunu ve çok küçük çocukların bile bunlara aşina olması gerektiğini iddia ediyor. Gerçekten de, bebekler ve küçük çocuklar ekran gördükle-

ri zaman gözlerini ondan ayırmıyor ve ince motor kontrolü geliştirmeden önce bile dokunma, kaydırma ve çimdikleme işlemlerini gerçekleştirmektedirler. İlginç bir etki yaratmak için rastgele dokunma ve dokunmanın, belirli bir hedefe ulaşmak için bir özelliğin veya uygulamanın kasıtlı, amaçlı etkinleştirilmesinden önce gelmesi muhtemeldir. Mobil cihazlar tepkisel, etkileşimli ve motive edici olduğundan ve çocuğun bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarına uygun yazılım uygulamaları içerebildiğinden öğrenmeyi destekleme potansiyelleri yüksektir.

Birçok alan uzmanı, oyun veya öğrenme etkinlikleri esnasında akranlar, ebeveynler veya öğretmenlerle ortak dikkat ve etkileşimi teşvik edebilecek işbirlikli kullanım için fırsatlar da sağlar. Diğerleri ise küçük çocuklara tablet sağlamanın gereksiz ve muhtemelen zararlı olduğunu iddia ediyor. Birincil argüman, en iyi etkileşimli, "canlı" insanlardan öğrendikleri ve herhangi bir medya ile harcanan zamanın, bu daha önemli ve doğal günlük alışveriş ve etkinliklerden alınan zaman olduğudur. Bu görüş, Amerikan Pediatri Akademisi'nin (AAP) 18 aylıktan küçük çocukların herhangi bir ekran başında vakit geçirmekten caydırılmasını, yeni yürümeye başlayan çocuklar ve okul öncesi çocuklar için günde 1 saatin uygun olduğunu ve anne-babaların ebeveynlerinin tavsiye ettiği yakın tarihli bir açıklamasında yansıtılmaktadır. 2 yaşından daha büyük çocuklar için ise, ekran süresi sınırlarını belirlemeli ve izlemelidir. Daha yeni etkileşimli cihazların öğrenmeyi kolaylaştırma potansiyeline sahip olduğunu kabul ediyorlar, ancak yine de daha fazla araştırma için önerilerinin arkasında duruyorlar (Chassiakos vd., 2016). Hızlı tempolu uygulamaların çocukların gelişen dikkat süreçleri üzerindeki potansiyel zararlı etkileri, istikrarlı uyku düzeninin bozulması ile ilgili sorunlar ve fiziksel ve zihinsel sağlık hakkında da endişeler hala devam ediyor. Etkileşimli video oyunları, büyük ölçüde agresif içerik ve hedefleri ve doğurabilecekleri "bağımlılık benzeri" saplantıları nedeniyle okul çağındaki çocuklar için ek endişelere yol açmaktadır. Bu sorularla ilgili bugüne kadar yapılan araştırmalar, etkileşimli teknolojilerin küçük çocuklar üzerindeki etkisi, (a) çocuğun yaşının, (b) video veya uygulamanın içeriğinin ve (c) aktivitenin gerçekleştiği bağlamların birleşik etkilerine bağlı olacaktır (Barr & Linebarger, 2017; Bloomberg & Brooks, 2017).

Mobil medya teknolojilerine erişimin küçük çocuklar için faydalı mı zararlı mı olduğuna dair farklı görüşler bulunmaktadır. Teknoloji savunucuları, tabletlerin ve diğer cihazların küçük çocukların gelişimine katkı sağlayabileceğini, çünkü bebeklerin bile görsel ve motor becerilerini bu cihazlarla geliştirebildiğini belirtirler. Mobil cihazlar etkileşimli ve motive edici oldukları için çocukların öğrenmeyi destekleme potansiyeli taşıırken, bazı uzmanlar ise doğal etkileşimin daha değerli olduğunu ve ekran süresinin sınırlanması gerektiğini savunurlar. Amerikan Pediatri Akademisi, 18 ay altındaki çocukların ekran kullanımından kaçınması gerektiğini ve diğer yaş grupları için sınırlı ve denetimli ekran süresi önerisinde bulunur. Etkileşimli cihazların öğrenmeyi kolaylaştırabileceği kabul edilirken, hızlı tempolu uygulamaların dikkat süreçlerini olumsuz etkileyebileceği, uyku düzenini bozabileceği ve fiziksel-zihinsel sağlığı etkileyebileceği endişeleri bulunmaktadır. Etkileşimli video oyunlarının ise agresif içerik ve bağımlılık riski nedeniyle ek endişelere yol açtığı görülmektedir. Araştırmalar, etkileşimli teknolojilerin etkisinin çocuğun yaşına, içeriğe ve kullanım bağlamına bağlı olacaktır.

Etkileşimli Mobil Teknoloji Üzerine Güncel Araştırmalar: Yaş, İçerik ve Bağlam

Televizyon programı yazarları ve pazarlamacılar interaktif medyanın önemini birkaç yıl önce fark ettiler. Dora the Explorer ve Blues Clues gibi okul öncesi çocuklara yönelik programlar, karakterlerin doğrudan kameraya bakmasını, sorular sormasını ve çocuğun tepkisine zaman tanımak için duraklamalarını sağlayarak çocuk ve televizyon karakterleri arasında sosyal bir etkileşimi teşvik etmeyi amaçlar. Ayrıca "İyi iş çıkarttın" veya "Doğru" gibi geri bildirimler sağlarlar. Beklenti, çocukların bir karakterin sorularına cevap verdiklerinde hikayeye daha fazla dahil olmaları ve hikayeyi daha iyi anlamaları ve ondan öğrenmeleridir. Daha yakın zamanlarda Netflix, karakterler için hikaye seçimleri yapmak için mevcut TV uzaktan kumandalarını kullanmalarına izin veren birkaç çocuk programı üretti. Ancak taşınabilirliği, esnekliği ve kullanım kolaylığı ile daha yeni dokunmatik ekran teknolojisi, çocuk ve hikaye arasındaki etkileşimi neredeyse kusursuz hale getirdi ve tabletlere ve akıllı telefonlara televizyona göre önemli bir pazarlama (ve belki de bir öğrenme) avantajı sağladı.

3 yaşından büyük çocukların televizyon ve video izleyerek yeni bilgileri kolayca öğrendiklerine dair çok sayıda kanıt vardır. O zamana kadar, dikkat ve bilişsel süreçleri yeterince olgunlaşmıştır ve dilleri ve anlatı anlayışları, yaşa uygun içeriğin yapısını ve amaçlarını takdir etmek için yeterlidir. Ayrıca ekran medyasının sembolik doğasını da anlamaya başladılar. Onlar için önemli konular, görüntüledikleri içeriğin türünü, görüntüleme bağlamını, diğer faydalı etkinlikleri değiştirmeden ne kadar ve ne zaman izleme gerektiği ve bu medyanın olumlu öğrenme potansiyelinin nasıl optimize edileceğini içerir. Eğitim içeriğinin okul öncesi çocuklara sağlayabileceği faydaların en iyi örneklerinden biri, birçok bilişsel, sosyal sonuç ve okula hazır olma üzerinde sürekli olarak güçlü olumlu ve uzun vadeli etkiler gösteren bir program olan Susam Sokağı'dır (Anderson & Hanson, 2017). Diğer araştırmalar, STEM kavramları ve okuldaki olumlu sosyal davranış ve tutumlar üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir (Mares & Woodward, 2005). Bununla birlikte, çocukların öğrenme için daha yeni etkileşimli cihazları kullanmalarının ek yararları veya zararları hakkında daha az araştırma var. Okul çocukları için elektronik kitaplar en sistematik kanıtlardan bazıları, geleneksel kağıt kitaplara kıyasla çocukların elektronik hikaye kitaplarından öğrendikleri üzerine yapılan çalışmalardan gelmektedir. E-kitaplar çeşitli platformlara (örneğin bilgisayarlar) uyarlanabilse de, çoğu şu anda dokunmatik ekranlı bir cihazda kullanılmaktadır. Televizyonda olduğu gibi, anaokulu ve okul çağındaki çocuklar, genç izleyicilere göre bir avantaja sahiptir. Daha iyi öğrenme stratejilerine ve dünya hakkında daha zengin bilgi temellerine ek olarak, daha olgun yönetici işlevlerine sahiptirler. Yürütücü işlevler, kişinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını çok çeşitli günlük etkinliklerde kendi kendini düzenlemesini sağladıklarından, etkileşimli dijital teknolojileri anlamada özellikle önemlidir (Diamond, 2013). Yürütücü işlev becerileri şunları içerir: (a) engelleme; baskın fakat doğru olmayan bir cevap lehine baskın fakat doğru bir cevap vermeye direnme yeteneği, (b) işleyen bellek; düşünme ve akıl yürütme için gerekli olan sınırlı kapasiteli zihinsel çalışma alanı ve (c) dikkat kontrolü; odaklanmayı sürdürmek veya dikkati bir görevden uygun şekilde diğerine kaydırmak için gereken zihinsel esneklik. Bunlar bebeklerde ve küçük çocuklarda zayıftır henüz yeterince geliş-

memiştir, ancak okul öncesi yıllarda hızla olgunlaşır ve ergenliğe kadar yapılanmaya devam eder. Hem e-kitaplar hem de basılı kitaplar (veya herhangi bir ekran medyası) için daha olgun yürütme işlevleri, çocukların daha fazla bilgiyi akıllarında tutmalarını, dikkatlerini hikayeye vermelerini ve dikkatlerinin dağılmasına direnmelerini sağlar. Bununla birlikte, bu iki kitap formatı arasındaki önemli bir ayrım, e-kitapların, önemli hikaye bilgilerine dikkat çekebilecek ve hikaye ortaya çıktıkça öğrenmeyi geliştirebilecek veya alternatif olarak, öğrenmeyi engelleyen bir dikkat dağıtıcı kaynak olabilecek multimedya ve etkileşimli özellikler içermesidir.

Bununla tutarlı olarak, bir meta-analizin sonuçları, multimedyanın etkileşimli değil, etkileşimli e-kitap özelliklerinin okul öncesi, anaokulu ve okul çağındaki çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermiştir (Takacs vd., 2015). Multimedya özellikleri anlatıma eşlik eder ve okunan metinle örtüşen ek görsel veya işitsel bilgiler (örneğin animasyonlar, sesler) sağlar. Buna karşılık, etkileşimli özellikler, hikaye tutarlı olabilecek veya olmayabilecek ek bilgiler veya seçenekler (örneğin, sıcak noktalar, oyunlar, sözlükler) sağlar. Bunlar ayrıca, yürütme işlevlerini daha fazla gelişmesini sağlayan gereksinimler olan bir ekrana dokunma veya kaydırma ile özelliği etkinleştirmek için çocuğun dikkatini anlatımdan uzaklaştırmasını gerektirir.

Okul çağına gelindiğinde çocukların yürütücü işlev becerileri hızla pekiştiriliyor ve bağımsız okumaya başlıyorlar. Artık ebeveyn veya öğretmen gözetimine ihtiyaç duymazlar ve etkileşimli ve çoklu ortamda tasarlanmış e-kitap özellikleri (örneğin, yerleşik sözlükler, kelime telaffuzları, metni vurgulama, sürükle ve bırak seçenekleri, özel efektler için dokunma, anında geri bildirim, tekrarlama) hizmet edebilir. E-okuma programlarıyla ilgili birkaç büyük ölçekli çalışma, iyi tasarlanmış e-kitapların sınıfta etkililiğini doğrulamaktadır (örn., Korat & Shamir, 2012; Liman-Kaban, 2021; Liman-Kaban & Karadeniz, 2021). Okul müfredatındaki e-kitapların özel bir gücü, dil gecikmesi riski altında olanlar, sosyal olarak dezavantajlı olanlar, öğrenme süreçleri atipik olanlar veya ikinci olarak İngilizce öğrenenler dahil olmak üzere çocukların becerilerindeki bireysel farklılıkları destekleyebilmeleridir (Bus vd., 2015). Okul öncesi çocuklar için elektronik kitaplar her ne kadar iyi tasarlanmış e-kitaplar anaokulu ve okul çağındaki çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştırabilse de, yürütücü işlevleri daha az olgun olan ve öncelikle evde kendilerine okunan küçük çocuklar için etkililikleri hakkında daha az şey bilinmektedir. Araştırmaların çoğu kelime öğrenme ve hikaye anlama, okuma sırasında yetişkin-çocuk iletişimi ve çocukların hikayeye katılımı (dikkat, ilgi) üzerine odaklanmıştır. Bu araştırmalar, e-kitaplardan öğrenmenin içerdiği özelliklerin türüne, hikaye tutarlı olup olmamasına, okuma sırasında ebeveyn iskelesine, çocuğun yürütücü işlev düzeyine ve dil yeterliliğine bağlı olduğunu göstermiştir. Genel olarak, okul öncesi çocuklar kağıt kitaplardan daha fazla e-kitaplara ilgi gösterirler ve onlardan hikaye bilgileri öğrenebilirler, ancak öğrenme için geleneksel kağıt kitaplardan üstün olduklarına dair çok az kanıt vardır (Liman-Kaban, 2021; Parish-Morris vd., 2013; Richter vd., 2017).

Ayrıca, okul öncesi çocukların e-kitap okuma deneyimi geleneksel hikaye kitabı okumalarından farklıdır. "Canlı" anlatıcı, e-kitap sırasında çocuklar daha fazla konuşsa da, e-anlatıcının yapmadığı bir şekilde sosyal referansları ortaya çıkardığı için, geleneksel okuma sırasında yetişkinlere daha sık bakarlar. Ayrıca, yetişkinler

e-kitap okuma sırasında çocuklarla etkileşime girseler de, kağıt kitap okuma sırasında olduğundan daha az sohbet başlatırlar. E-kitap okuma sırasında kitap formatı, cihaz veya çocuğun davranışı hakkında daha fazla konuşurlar, ancak kağıt kitap okuma sırasında daha fazla soru sorar ve daha değerlendirmeli yorumlar yaparlar. Bunun potansiyel bir sonucu, daha genel olarak dil ve okuryazarlık sonuçları için çok önemli olan iletişimin diyalojik tarzında (soru sormak, hikayeyi detaylandırmak) bir azalmadır. İçerik Yaşı ne olursa olsun, çocukların herhangi bir ortamdan öğrenip öğrenemeyecekleri, büyük ölçüde içerdiği içeriğin kalitesine bağlıdır. Hikaye kitapları ve televizyon ile araştırmadan elde edilen içeriği optimize etme hakkında çok şey bilinmektedir. İdeal olarak, iyi içerik yaşa uygun, anlaşılır, ilgi çekici ve makul ölçüde zorlayıcı olmalıdır; çocuğun bilişsel seviyesinin veya "yakınsal gelişim bölgesi"nin biraz ötesindedir (Vygotsky, 1978). İçerik ayrıca çocukların nasıl öğrendiğiyle tutarlı olan öğretim stratejileri etrafında yapılandırılmalıdır (Linebarger ve Barr, 2017).

Apple'ın 2016 tarihli bir raporu, iTunes App Store'da küçük çocuklar için 170.000 eğitim uygulaması bulunduğunu belirtti. Bunların çoğu, çocuk gelişimi konusunda çok az uzmanlığa veya çocukların nasıl öğrendiğine dair herhangi bir anlayışa sahip olmayan pazarlamacılar tarafından geliştirilmiştir. Ebeveynler, çocuklarına uygulamalar sağlarken eğitim iddialarının doğruluğu konusunda rehberliğe ihtiyaç duysa da, üretimin araştırmaları geride bıraktığı, hızla değişen bir pazarda bu materyalleri tek tek değerlendirmek açıkça imkansızdır. Hirsh-Pasek ve meslektaşları (Hirsh-Pasek vd., 2015) bunun yerine, çocukların nasıl öğrendiğini ve nasıl öğrendiğini belirleyen yerleşik, kanıta dayalı ilkeler için öğrenme bilimine bakmanın mümkün olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğrenmeyi kolaylaştıran veya engelleyebilen bilişsel ve sosyal faktörlerin bu ilkeler, çocuklarına belirli bir uygulama, oyun veya video materyali sağlarken bunları kılavuz olarak kullanabilecek ebeveynler ve eğitimciler için basitleştirilebilir. Bu amaçla yazarlar, herhangi bir platformda öğrenmeyi destekleyen ve herhangi bir uygulama içeriğinin değerlendirilebileceği dört başlık belirledi. Bunlar (1) aktif öğrenme; çocuklar, pasif bir şekilde talimatları veya anlatılan bir hikayeyi dinlemek yerine soru sorarak ve cevaplayarak öğrenme sürecine katılır ve görevin farkındadır; (2) meşgul; odaklanmış dikkat ve dış olaylar tarafından dikkati dağılmayan; (3) anlamlı; materyalin içeriği gelişim düzeylerine ve günlük yaşamlarına uygun, ve anlaşılır (4) sosyal olarak etkileşimli materyal, işbirlikçi öğrenmede ve daha küçük çocuklar için bir yetişkin tarafından iskelet olarak başkalarıyla paylaşılır. İdeal olarak, öğrenme, eğitimsel bir hedef göz önünde bulundurularak ve bir çocuğun bilmesi gerekenlerin içeriği ve öğrenmenin gerçekleşeceği bağlamda tam olarak dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir.

Huber vd. göre (2016), 4 ila 6 yaşındaki çocukların ortak bir laboratuvar görevi olan Hanoi Kulesi problemini çözmeyi fiziksel yapboz parçalarından olduğu kadar dokunmatik ekranlı bir cihazdan da öğrendiklerini ve aynı zamanda çözümü başka bir bilgisayara aktarabildiklerini gösterdi. Alade vd. göre (2016), 5 yaşındakilerin, oyunun etkileşimli olmayan bir gösteriminden daha iyi bir etkileşimli tablet tabanlı oyundan temel bir STEM becerisini (standart olmayan birimlerle ölçüm) öğrenip aktarabildiklerini buldu. İçerik dikkati önemli bilgilere yönlendiriyorsa, katılımı artırıyor ve çocuğa bir eylemlilik veya başarı duygusu sağlıyorsa, okul öncesi çocuklar ve bazı küçük çocuklar bile etkileşimli videodan öğrenebilir (örneğin yeni kelimeler, taklit, nesne bulma). Kirkorian ve

meslektaşları (Choi & Kirkorian, 2016; Kirkorian vd., 2016), yeni yürümeye başlayan çocukların bir arama oyunu oynamak veya yeni kelimeler öğrenmek için bir dokunmatik ekran uygulaması kullandıklarında, etkileşimli olmayan medyaya kıyasla etkileşimli ekran ortamından daha fazla şey öğrendiklerini gösterdi. Özetle, etkileşimli dijital medya cihazlarında sunulan iyi tasarlanmış içerik, okuma, dil, bilim ve sosyal becerileri etkinleştirebilir ve okul çağındaki çocuklara dünya hakkında gerçek bilgileri öğretebilir. Ancak, yeni teknolojileri sınıf pedagojisine dahil etmek zor olmuştur. Optimal olarak etkili olmaları için, uygulama içeriği ve öğretme ve öğrenme hedefleri açık ve tutarlı olacak şekilde müfredata sistematik olarak entegre edilmelidirler. E-kitapların ve diğer dijital medyanın çocukların öğrenme yeteneklerine etkisi tartışılmış, öğretim stratejileri ve içerik kalitesinin önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak, iyi tasarlanmış etkileşimli medyanın çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirebileceği, ancak bu medyanın eğitim içeriği ve hedefleriyle uyumlu bir şekilde entegre edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Etkileşimli Teknoloji ve 2 Yaş Altı Çocuklar

Etkileşimli mobil cihazların ve oyun platformlarının akıllıca kullanılması dil, okuryazarlık, hikaye anlama, STEM kavramları ve daha büyük çocuklarda görsel algı için faydalı olabileceği gibi, bebekler ve küçük çocuklar için de benzer faydaların olabileceğine dair bir beklenti vardır. Sonuç olarak, çok küçük çocuklar, onlara erken öğrenme sağladığı iddia edilen bir dizi bebeğe yönelik uygulama ve videonun hedef kitlesi haline geldi. Gerçekten de, bebekler ve küçük çocuklar, basit tepkileri taklit etmeyi ve dokunmatik ekranlı cihazlarda sunulanlar da dahil olmak üzere video materyallerinden nesnelere ve insanların kelimeleri ve belirli özelliklerini ve özelliklerini tanımayı öğrenebilirler. Ayrıca belirli cihaz özelliklerini kendi başlarına etkinleştirebilirler. Dokunmatik ekran kaydırma konusunda daha erken ve daha fazla deneyime sahip olan 19 ila 36 aylık bebekler, gelişmiş ince motor beceri gelişimi gösterdi (Bedford vd., 2016). Ancak bunların hiçbirisi kolay kolay gelmez. Öğrenme iskelesini oluşturan yetişkinden duyarlı ve koşullu destek almasıdır ve o zaman bile öğrenmenin yeni bir başlama aktarımı sınırlıdır (Kirkorian, 2018). Bu göz önüne alındığında, literatürden elde edilen kanıtlar, dokunmatik ekranların bebekleri ve küçük çocukları öğretmek ve hatta eğlendirmek için bir platform olarak benimsenmesinde dikkatli olunabileceğini göstermektedir. Aktarım açığı, yaklaşık 3 yaşından küçük çocukların aynı bilgiyi "canlı" bir insandan kolayca öğrenebilmelerine rağmen bir videodan öğrenmekte zorlandıklarına dair güçlü bulguya atıfta bulunur (Barr, 2010; Troseth, 2010). Bebeklerde ve küçük çocuklarda transfer açığı vardır ve ekran medyasının doğasını tam olarak anlamazlar. Bu fenomen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve aktarılabilir olması için kodlama (örn., video) ve geri alma (örn., gerçek dünya) bağlamlarının özelliklerinin tam olarak eşleşmesi gerektiği, bebek ve yürümeye başlayan çocuk öğrenmesinin özgüllüğü nedeniyle oluşur. Bebekler ikinci yıllarında dünyayı zihinsel olarak temsil etmede daha fazla esneklik geliştirdikçe, kodlama ve geri alma bağlamları arasındaki uyumsuzlukları (yani algısal, bilişsel, sosyal) tolere edebilir ve öğrenilen bilgileri yeni durumlara aktarabilirler. Aktarım açığı, video modellerinin daha sonra yeni bilgilerin uygunluğunu göremeyen çocukla sosyal veya tesadüfi olarak tepki vermemesi gerçeğiyle daha da kötüleşir. Bu, bebeklerin ve küçük çocukların dokunmatik ekranlara büyük bir ilgi göstermesi ve

özelliklerini etkinleştirmeyi hızlı bir şekilde öğrenmelerinin içerikten öğrendikleri anlamına gelmediğini gösteriyor.

Bu sorunlar iyileştirilebilse de (örneğin basitleştirilmiş içerik, ebeveyn iskelesi, tekrarlama, sosyal ipuçlarının eklenmesiyle) aktarım açığı devam etmektedir. Son olarak, yürütücü işlevleri henüz çok olgunlaşmamış olduğundan, dokunmatik ekranlı bir cihazda gezinmek için gereken ek bilişsel kaynaklar dikkati dağıtabilir, bilişsel yüklerini artırabilir ve herhangi bir öğrenme potansiyelini azaltabilir. Bebekler doğası gereği sosyal varlıklardır ve bilişsel gelişimlerinin çoğu sosyal bir bağlamda ortaya çıkar. Doğumdan itibaren diğer desenlere göre insan yüzlerine bakmayı tercih ederler (Pascalis & Kelly, 2009). Yaklaşık 2 ay sonra, başkalarından aldıkları sosyal ipuçlarına karşı giderek daha duyarlı hale gelirler.

Birçok sosyal ve öğrenme bağlamında yetişkinlerin yüz, duygusal ve jest ifadelerine ayrımcılık yapabilir ve yanıt verebilirler. Konuşulan dile karşı son derece hassastırlar ve fonemleri ayırt edebilir, tanıdık sesleri tanıyabilir ve ana dillerinin konuşmalarındaki düzenlilikleri tespit edebilirler (Kuhl, 2011). Yenidoğanlar, doğumdan önce kendilerine defalarca okunan bir hikayeyi tanıdılar ve annelerinin sesini bir yabancınkine tercih ettiler (De Casper & Fifer, 1980). Zack ve Barr (2016), 15 aylık çocukların, kutunun 3D versiyonuyla yapılan bir gösterinin ardından, dokunmatik ekranda gösterilen bir düğmeye basarak korna sesi çıkarmayı öğrendiklerini gösterdi. Öğrenme, yüksek kaliteli ebeveyn katılımı desteği ile kolaylaştırılmıştır. Toplu olarak, bu örnekler, artan dokunmatik ekran kullanımının diğer insanlarla etkileşimlerin yerini aldığı ölçüde, öğrenmelerini ve gelişimlerini geliştirmek yerine tehlikeye atabileceğini göstermektedir.

Bebeklerin ve küçük çocukların sanal bir dünyaya dalmadan önce gerçek dünyada rahat olmaları ve bu dünyada etkin bir şekilde faaliyet göstermeleri gerekir. Bu, mekansal çevrelerinde hareket ederek, diğer insanlarla doğrudan etkileşime girerek ve gerçek malzemeler, nesnelere ve oyuncaklarla oynayarak gerçekleşir. Fiziksel dünyayı anlamının eylem, algı ve beyin arasındaki bu tür etkileşimleri gerektirdiğine dair güçlü kanıtlar vardır; nihayetinde bilişi etkileyen bağlantılar (Bertenthal vd., 1994; Von Hofsten, 2004). Ulaşmak gibi basit bir davranış, yalnızca kas hareketlerini programlamayı değil, aynı zamanda çocuğun hedefe yönelik organize bir eylemde bulunmasını sağlayan duylardan gelen algısal (örneğin, görsel, vestibüler, proprioseptif) bilgilerle bunları dikkatli bir şekilde koordine etmeyi içerir. Algı ve eylem, "hareket etmek için algılamamız gerekir, ancak algılamak için de hareket etmemiz gerektiği" sürekli bir döngü oluşturur (Gibson, 1979). Daha da önemlisi, algı-eylem sistemleri gelişim sırasında bilişle bütünleşir. Klasik bir örnek, tipik olarak 6-9 aylıkken bağımsız hareketin ortaya çıkmasıdır. Emeklemenin başlangıcı, bebek çevrede hareket ederken algı ve eylemin temel kalibrasyonu, yeniden kalibrasyonu ve koordinasyonu ile başlayan önemli bir kilometre taşıdır.

Sonuç

Televizyon küçük çocukların hala tercih ettiği ortam olmasına rağmen, etkileşimli medya teknolojisine artan erişimleri hem iyimserlik hem de endişe nedenidir. Özellikle Covid19 pandemisi sonrasında, tabletler, akıllı telefonlar ve diğer cihazlar "iki ucu keskin kılıç haline gelmiştir. Bir yandan araştırmalar bu cihazların pozitif

potansiyelinin yüksek olduğunu söylemeye devam ediyor. Etkileşimli uygulamalar, çocuğu öğrenme sürecinde bir katılımcı yapar ve yerleşik özellikler ilgi çekicidir, dikkati önemli içeriğe odaklar ve bu nedenle evde ve okulda öğrenmeyi destekler. Dokunmatik ekran özelliği, cihazın çok küçük çocuklar için bile kullanımını kolaylaştırır ve uygulamalar bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre uyarlanabilir. Öte yandan, etkileşimli mobil uygulamaların özellikleri çok fazlaysa veya öğrenme hedefiyle uyumsuzsa, dikkati dağıtan, bilişsel yüke katkıda bulunan ve potansiyel olarak öğrenmeyi engelleyen bir tehlikeye dönüşebilir. Ayrıca, bu cihazların yarattığı hayranlık, diğer önemli sosyal ve fiziksel aktivitelerin dışlanmasına, aşırı oynamaya veya izlemeye yol açabilir. Bebekler ve küçük çocuklar için bu, fiziksel dünyayı hala öğrendikleri ve başkalarıyla sosyal etkileşime ihtiyaç duydukları için bu durum sorunlu teşkil edebilir. Gerçekten de, ebeveyn iskelesi, herhangi bir ortamdan - kitaplardan, televizyondan veya dokunmatik ekrandan - öğrenmek için kritik derecede önemlidir. Küçük çocukların bu yapı iskelesi olmadan dokunmatik ekranlardan çok şey öğrendiğine dair çok az kanıt vardır ve bunu yaptıklarında, aynı bilgiyi doğrudan başkalarından öğrenmekten daha üstün değildir. Küçük çocuklarla etkileşimli cihazların kullanımını destekleyecek veya caydıracak net bir kanıt olmamasına rağmen, çocuğun yaşı, uygulamanın içeriği ve öğrenme veya oyun bağlamı gibi kritik faktörler arasındaki ilişki değerlendirilmelidir. Bu faktörlerin hiçbiri kendi başına kesin değildir, ancak gelecekteki araştırmalar, ebeveynlerin ve eğitimcilerin küçük çocukların etkileşimli cihaz kullanımı hakkında yapması gereken seçimleri yönlendirmek ve iyileştirmek için ampirik kanıtlar sağlamalıdır.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author declares that they have no competing interest.

Kaynaklar

Alade, F., Lauricella, A. R., Beaudoin-Ryan, L., & Wartella, E. (2016). Measuring with Murray: touchscreen technology and preschoolers STEM learning. *Computers in Human Behavior, 62*, 433-441. [\[Crossref\]](#)

Anderson, D. R., & Hanson, K. G. (2017). Screen media and parent-child interactions. In: Barr, R., Linebarger, D. (Eds.), *Media Exposure during Infancy and Early Childhood: The Effects of Content and Context on Learning and Development*. Springer, Switzerland, pp. 173-194. [\[Crossref\]](#)

Barr, R. (2010). Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice. *Developmental Review, 30*(2), 128-154. [\[Crossref\]](#)

Barr, R., & Linebarger, D. N. (2017). *Media Exposure during Infancy and Early Childhood: The Effects of Content and Context on Learning and Development*. Springer, Switzerland. [\[Crossref\]](#)

Bedford, R., de Urbain, S., Cheung, C., Karmiloff-Smith, A., & Smith, T. (2016). Toddlers' fine motor milestone achievement is associated with early touchscreen scrolling. *Frontiers in Psychology, 7*, 1108. [\[Crossref\]](#)

Bertenthal, B.I., Campos, J.J., & Kermoian, R. (1994). An epigenetic perspective on the development of self-produced motion and its con-

sequences. *Current Directions in Psychological Science, 3*(5), 140-145. [\[Crossref\]](#)

Bloomberg, F. C., & Brooks, P. J. (2017). *Cognitive Development in Digital Contexts*. Elsevier, UK.

Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review, 35*, 79-97. [\[Crossref\]](#)

Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., & COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA (2016). *Children and Adolescents and Digital Media. Pediatrics, 138*(5), e20162593. [\[Crossref\]](#)

CHILDWISE Monitor Report. (2022, June 7). <https://www.childwise.co.uk/reports.html#monitorreport>

Choi, K., & Kirkorian, H. L. (2016). Touch or watch to learn? Toddlers' object retrieval using contingent and noncontingent video. *Psychological Science, 27*(5), 726-736. [\[Crossref\]](#)

De Casper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science, 208*, 1174-1176. [\[Crossref\]](#)

Diamond A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135-168. [\[Crossref\]](#)

Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton-Mifflin, MA.

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in educational apps: lessons from the science of learning. *Psychological Science, 16*(1), 3-34. [\[Crossref\]](#)

Huber, B., Tarasuik, J., Antoniou, M. N., Garrett, C., Bowe, S. J., & Kaufman, J. (2016). Young children transfer learning from a touchscreen device. *Computers in Human Behavior, 56*, 56-64. [\[Crossref\]](#)

Kirkorian, H. L. (2018). When and how do interactive digital media help children connect what they see on and off the screen? *Child Development Perspectives, 12*(3), 210-214. [\[Crossref\]](#)

Kirkorian, H. L., Choi, K., & Pempek, T. A. (2016). Toddlers' word learning from contingent and noncontingent video on touch screens. *Child Development, 87*(2), 405-413. [\[Crossref\]](#)

Korat, O., & Shamir, A. (2012). Direct and indirect teaching: using e-books for supporting vocabulary, word reading, and story comprehension for young children. *Journal of Educational Computing Research, 46*(2), 135-152. [\[Crossref\]](#)

Kuhl, P.K. (2011). Who's talking? *Science, 333*(6042), 529-530. [\[Crossref\]](#)

Liman-Kaban, A. (2021). Gamified E-reading experiences and their impact on reading comprehension and attitude in EFL classes. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL), 13*(3), 71-90. [\[Crossref\]](#)

Liman-Kaban, A., & Karadeniz, S. (2021). Children's reading comprehension and motivation on screen versus on paper. *SAGE Open, 11*(1), 215824402098884. [\[Crossref\]](#)

Linebarger, D. L., & Barr, R. (2017). What makes educational television educational? In: Barr, R., Linebarger, D. (Eds.), *Media Exposure during Infancy and Early Childhood: The Effects of Content and Context on Learning and Development*. Springer, Switzerland, pp. 97-133. [\[Crossref\]](#)

Mares, M. L., & Woodward, E. (2005). Positive effects of television on children's prosocial interactions: A meta-analysis. *Media Psychology, 7*(3), 301-322. [\[Crossref\]](#)

Ofcom (2022, June 7). Adults' media use and attitudes 2021: Interactive report. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/adults/adults-media-use-and-attitudes/interactive-to-ol-2021>

Parish-Morris, J., Mahajam, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F. (2013). Once upon a time: parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education, 7*(3), 200-210. [\[Crossref\]](#)

Pascalis, O., & Kelly, D. J. (2009). The origins of face processing in humans: Phylogeny and ontogeny. *Perspectives on Psychological Science, 4*(2), 200-209. [\[Crossref\]](#)

Radesky, J. S., Schaller, A., Yeo, S. L., Weeks, H. M., & Robb, M. B. (2020). Young kids and YouTube: How ads, toys, and games dominate viewing, 2020. Common Sense Media.

Richter, A. R., & Courage, M. L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology, 48*, 92–102. [\[Crossref\]](#)

Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(4), 698–739. [\[Crossref\]](#)

Troseth, G. L. (2010). Is it life or is it Memorex? Video as a representation of reality. *Developmental Review, 30*, 155–175. [\[Crossref\]](#)

Von Hofsten, C. (2004). An action perspective on motor development. *Trends in Cognitive Sciences, 8*(6), 266–272. [\[Crossref\]](#)

Vygotsky, L. S. (1978). *The Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Zack, E., & Barr, R. (2016). The role of interactional quality in learning from touchscreens during infancy: context matters. *Frontiers in Psychology, 7*, 1264. [\[Crossref\]](#)

BÖLÜM 4

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME EĞİTİMİ: DEĞİŞEN KOŞULLAR VE GEREKSİNİMLERLE GELİŞEN BİR EĞİTİM MODELİ TANITIMI

Çiler HATİPOĞLU

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi: Değişen Koşullar ve Gereksinimlerle Gelişen Bir Eğitim Modeli Tanıtımı

Assessment and Evaluation Training of Foreign Language Teachers: Introducing an Education Model that Evolves with Changing Contextual Conditions and Requirements

BÖLÜM HAKKINDA

Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme, yabancı dil öğretmen adaylarının geliştirmesi gereken en önemli aynı zamanda da en zor alanlardan biridir. Ölçme ve değerlendirme bilgisinin önemi, farklı eğitim bağlamlarında yürütülen çalışmaların tipik bir öğretmenin mesleki zamanının üçte biri ile yarısı kadarını değerlendirmeye ilgili etkinliklerle geçirdiğini göstermesiyle kanıtlanmıştır. Alanın zorluğu ise geçerlilik, güvenilirlik ve uygulanabilirlik gibi temel teorik kavramlarının yüksek düzeyde soyut olmasından ve değerlendirme araçları geliştirirken bunların arasındaki uyumu ve dengeyi kurmanın güç olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenlerden dolayı uzunca bir süredir uzmanlar yabancı dil öğretmen adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığının (Language Assessment Literacy-LAL) en iyi şekilde geliştirme zorunluğunu vurgulamakta ve öğretmen yetiştiricileri bu alanda çalışma yapmaya çağırmaktadırlar. Bu çağrılara cevap olarak, bu çalışmada, lisans seviyesinde verilen "English Language Testing and Evaluation" (ELTE) dersi için geliştirilen ve Türkiye bağlamında öğretmen adaylarının LAL seviyesini azamiye taşımaya amaçlayan "Ters-yüz Sarmal LAL Modeli" (TEYSLALM) öğretim ve uygulama modeli anlatılmaktadır. Modelin geliştirilmesi için Brindley (2001) ve Giraldo (2018) tarafından sunulan LAL çerçeveleri ve 2009-2020 yılları arasında toplanan öğrenci anket, ürün çıktıları ve öz değerlendirme sunum verileri kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirme eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı (LAL), Ters-yüz Sarmal LAL Modeli (TEYSLALM)

ABOUT the CHAPTER

Foreign language assessment and evaluation is one of the most important and, at the same time, one of the most challenging areas for foreign language teacher candidates to develop. The importance of the testing and assessment knowledge has been demonstrated by studies conducted in different educational contexts, showing that a typical teacher spends between one-third and half of her professional time in assessment-related activities. The difficulty of the field arises from the fact that the basic theoretical concepts such as validity, reliability and applicability are highly abstract, and it is not easy to establish harmony and balance between them while developing assessment tools. Because of these, for a number of years now, experts have been emphasising the necessity of developing the Language Assessment Literacy (LAL) of foreign language teacher candidates in the best way possible. They have also encouraged academics and teacher trainers to conduct studies in this area. In response to these calls, the current study describes the developmental stages and implementation of the "Flipped Spiral Language Assessment Literacy Model" (FLISLALM) in the teaching of the undergraduate "English Language Testing and Evaluation" (ELTE) course in the English language teacher training programs in Turkey. The model was developed using Brindley's (2001) and Giraldo's (2018) LAL frameworks and data sets from student questionnaires, product outputs and self-assessment presentations collected between 2009 and 2020. The model aims to maximise the LAL growth of prospective English language teachers in the Turkish context.

Keywords: Testing and evaluation education in foreign language teacher training programs, Language Assessment Literacy (LAL), Flipped Spiral LAL Model (FLISLALM)



Çiler Hatipoğlu

Ortaođu Teknik Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü,
Ankara, Türkiye
E-posta: ciler@metu.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
Hatipoğlu, Ç. (2023). Yabancı dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme eğitimi: Değişen koşullar ve gereksinimlerle gelişen bir eğitim modeli tanıtımı. D. Inal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 23-34). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."

Giriş

Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme, yabancı dil öğretmen adaylarının geliştirmesi gereken en önemli (Berry vd., 2019; Hatipoğlu, 2015, 2017a, 2023; Levi & Inbar-Lorie, 2020; Şahin & Hatipoğlu, 2023; Stiggins, 2002) aynı zamanda da en zor alanlardan biridir (O'Loughlin, 2006). Ölçme ve değerlendirme bilgisi önemlidir çünkü farklı eğitim bağlamlarında yürütülen çalışmalar, tipik bir öğretmenin mesleki zamanının üçte birine kadarını değerlendirmeyle ilgili etkinliklerle geçirdiğini göstermektedir (Newsfields, 2006; Stiggins, 1999). Alanın zorluğu ise geçerlilik, güvenilirlik ve uygulanabilirlik gibi temel teorik kavramlarının yüksek düzeyde soyut olmasından ve değerlendirme araçları geliştirirken bunların arasındaki uyumu ve dengeyi kurmanın güç olmasından kaynaklanmaktadır. Bunların yanında hazırlanan değerlendirme araçlarının, test edilen öğrenci grubunun yaşına, yeterlilik seviyesine, yabancı dili öğrenme sebeplerine, eğitim programının amaçlarına, kurumda var olan imkân ve (teknolojik) olanaklar gibi faktörelere göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenlerle uzunca bir süredir uzmanlar yabancı dil öğretmen adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığının (Language Assessment Literacy-LAL) en iyi şekilde geliştirme zorunluluğunu vurgulamakta ve öğretmen yetiştiricileri bu alanda çalışma yapmaya çağırılmaktadırlar (Can, 2020; Hatipoğlu, 2010, 2015, 2016, 2023; Kremmel & Harding, 2020; Mede & Atay, 2017; Sultana, 2019; Şahin, 2019; Şahin & Hatipoğlu, 2023; Vogt & Tsagari, 2014).

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Giriş bölümünde bahis edilen çağrılara cevap olarak bu çalışmada lisans seviyesinde verilen *“English Language Testing and Evaluation”* (ELTE) dersi için geliştirilen ve Türkiye bağlamında öğretmen adaylarının LAL seviyesini azamiye taşımaya amaçlayan öğretim ve uygulama modelini geliştirme aşamaları anlatılmaktadır (yani, *“Ters-yüz Sarmal LAL Modeli”*, TEYSLALM).

Araştırma Yöntemi

Ters-yüz Sarmal LAL Modeli'nin (TEYSLALM) geliştirilmesi için Brindley (2001) ve Giraldo (2018) tarafından sunulan LAL çerçeveleri ve 2009-2020 yılları arasında toplanan öğrenci anket, ürün çıktıları (sınavlar, akran geri bildirimleri) ve öz değerlendirme sunum verileri kullanılmıştır. Toplanan verilerin basamaklı olarak hem nitel hem nicel analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma: TEYSLAM Modelinin Geliştirme Aşamaları

Bu bölümde TEYSLAM modelinin geçmişi ve geliştirme aşamaları anlatılmaktadır.

Aşama 1: Orijinal ELTE Dersi (2008-2010)

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla uygulanmaya başlanan öğretmen eğitim sistemi, 1981 yılında kabul edilen 2574 numaralı kanunla değişmiştir. Bu kanunla öğretmen yetiştirme ve eğitim sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) aracılığıyla Eğitim Fakültelerine (EF) verilmiştir (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003; Hatipoğlu, 2017a, 2022; Hatipoğlu & Erçetin, 2016; Kavak vd., 2007). Bu değişiklik öğretmen yetiştirmedeki en önemli reformlardan biri olarak kabul edilmektedir zira 1982 yılından önce süresi ve niteliği kurumdan kuruma

değişen öğretmen eğitimi (ayrıntılı anlatım için bkz. Hatipoğlu, 2017a, 2022; Hatipoğlu & Erçetin, 2016), bu tarihten itibaren standartlaşmıştır. 1982 yılından beri ülkemizde yabancı dil öğretmenleri, YÖK tarafından hazırlanan ve dört yıl süren programlardan mezun olmaktadır. Alınan diploma ile mezunlar Türkiye'deki eğitim sisteminin her kademesinde (ilk, orta, lise ve üniversite) çalışma izni almaktadırlar, dolayısıyla da her yaşta, özellikle ve dil yeterlilik seviyesinde olan öğrencilerin yabancı dil bilgisini ölçme ve değerlendirme izni ve sorumluluğunu da almaktadırlar. Ancak, Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinin (İÖB) programlarında sadece bir ders- *İngilizce Sınav Hazırlama ve Değerlendirme (English Language Testing and Evaluation - ELTE)* dersi vardır. Bu ders programa 1997 yılında YÖK tarafından dâhil edilip şöyle tanımlanmıştır:

Sınav türleri; İngilizcede çeşitli dil becerilerinin ölçülmesi için test hazırlama teknikleri; çeşitli tiplerde soru hazırlama alıştırmaları; değerlendirme ve analiz teknikleri; istatistik hesaplamalar.

Bundan sonra geçen 25 yıl (yani, 1997-2022) boyunca İÖB programlarına ölçme ve değerlendirmeyle ilgili alana özel (yani, İngilizce/yabancı dil öğretimine özel) başka bir ders eklenmemiştir. Dolayısıyla üniversitemizdeki tek ELTE dersinde yabancı dilde ölçme ve değerlendirme alanının temel bilgi ve becerilerinin tümünün bu derste öğretilmesi ve pratik yapılması beklenmektedir. Bu temel beceriler “language assessment literacy” (LAL; dil değerlendirme okuryazarlığı) başlığı altında toplanmakta ve özellikle 1990 yılında “American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, and National Education Association” tarafından yayınlanan “Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students” (Öğrenci Eğitimi Değerlendirmesinde Öğretmen Yeterlik Standartları) belgesinin yayınlanmasından sonra daha sık ve daha çok irdelenmeye başlanmıştır. Bu belgeye göre öğretmenlerin güvenilir ve geçerli ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri için alanla ilgili aşağıdaki konularda bilgi ve becerilere sahibi olmaları gerekmektedir:

- (1) öğretimsel kararlar için uygun değerlendirme yöntemlerini seçebilme;
- (2) öğretimsel kararlara uygun değerlendirme yöntemleri geliştirebilme;
- (3) hem kurum dışında hem de kurum öğretmenleri tarafından üretilen değerlendirme yöntemlerinin sonuçlarını uygulama, puanlama ve yorumlayabilme;
- (4) değerlendirme sonuçlarını, öğrenciler hakkında karar verirken, öğretim planlaması yaparken, müfredatı geliştirirken ve kurumsal reformları düzenlerken kullanabilme;
- (5) öğrenci değerlendirmesi için geçerli öğrenci notlandırma prosedürlerini geliştirebilme, kullanabilme ve değerlendirebilme;
- (6) değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, eğitimle ilgili karar vericilere ve diğer ilgili paydaşlara aktarabilme;
- (7) etik olmayan, yasa dışı ve diğer uygunsuz değerlendirme yöntemlerini ve değerlendirme bilgilerinin kullanımlarını tanıyabilme.

Bunlara dayalı olarak Brindley (2001, s. 129-130), ilk LAL tanımlama girişimlerinden biri kabul edilen "Ölçme ve değerlendirmede mesleki gelişim" (Professional Development Programs in Assessment) programını geliştirmiştir. Bu eğitim programında, ilk ikisi zorunlu/çekirdek olan, beş ünite bulunmaktadır:

(1) Değerlendirmede sosyal bağlam (The social context of assessment) (Zorunlu ders/ünite)

Bu bölüm, ölçme ve değerlendirmenin toplumdaki sosyal, eğitimsel ve politik yönlerine odaklanmaktadır. Burada hesap verebilirlik, standartlar, etik ve standartlaştırılmış rekabetçi sınavların toplumdaki rolü gibi konular incelenmektedir. Derse katılanlardan kendi eğitim öğretim ortamlarında ölçme ve değerlendirmenin rolünün ve amaçlarının incelenmesi istenmektedir.

(2) Yabancı dil yeterliliğinin tanımlanması ve açıklanması (Defining and describing proficiency) (Zorunlu ders/ünite)

Bu ünitenin amacı Spolsky'nin (1985) sorduğu "bir dili bilmek/kullanabilmek ne anlama gelir" sorusunu irdelemek ve cevaplamaktır. Bu amaca ulaşmak için de ders, bireylerin yabancı dil performanslarına ilişkin yargıların nasıl yapıldığını, bir değerlendirmeyi ve ardından sınava girenlerin dil testlerinin ve değerlendirme prosedürlerinin teorik temellerinin ne olduğunu gösteren incelemeler ve bir dizi etkinlik içermektedir. Bunu yaparak, alanın temel taşları olan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları anlaşılabilir bir şekilde tanımlanabilir ve öğretmenlere hem değerlendirme araçlarının oluşturulması hem de testlerin eleştirel değerlendirmesi için kuramsal bir temel sağlanabilir.

(3) Dil testleri oluşturma ve değerlendirme (Constructing and evaluating language tests) (Zorunlu olmayan ders/ünite)

Programın bu modülünde, katılımcılara test geliştirme ve analiz becerileri kazandırılması amaçlanmaktadır. Kendi testlerini oluşturup sonuçları analiz edebilmesi gerekenler için, gerçek test analizi örnekleri kullanılarak klasik madde analizine ve madde yanıt teorisine bir giriş yapılmaktadır.

(4) Dil müfredatında değerlendirme (Assessment in the language curriculum) (Zorunlu olmayan ders/ünite)

Bu bölüm, dil öğrenme programlarında kriter referanslama kavramına odaklanır ve yabancı dil öğrencilerinin gelişim ve başarısını değerlendirmek için gözlem, portfolyo, proje çalışmaları, akran ve öz değerlendirme gibi kriter referanslı prosedürler oluşturmaya yönelik farklı yöntemler tanıtır.

(5) Değerlendirmeyi uygulamaya koymak (Putting assessment into practice) (Zorunlu olmayan ders/ünite)

Eğitim programının bu kısmında, öğretmenlerin kurs sırasında gündeme getirilen konuların daha fazla araştırılıp belgelenebileceği bir eylem planı belirleyerek eğitim sonrası takip stratejisi belirlemeleri istenmektedir. Bu planlar, test yapımı için teklifler, projeler, değerlendirme ile ilgili sınıf araştırması veya politika geliştirme önerileri içerebilir.

Yukarıda kısaca özetlenen Brindley'nin (2001) LAL modeline dayalı ELTE dersinin içeriği Tablo 1'de gösterilmiştir. Ders, 2007-2010 yılları arasında ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde verilmiştir. Bu ders için programda sadece bir akademik dönem ayrılmasından dolayı, ağırlık Brindley'nin 'zorunlu' olarak belirlediği iki modül konularına daha çok ağırlık verilmiştir. İlk haftalarda ölçme ve değerlendirmenin ne olduğu, Türk eğitim

sistemindeki yerine, etkisine ve sınavların standartlaşması için yapılması gerekenler işlenmektedir. Daha sonraki haftalarda amaç, sınavların hazırlanması için gerekli teorik alt yapıyı/bilgiyi oluşturmaktır. Geçerlilik, güvenilirlik gibi konular öğretilikten sonra çoktan seçmeli soruların yazımında dikkat edilmesi gereken kurallar ve yabancı dilde bilgi (gramer, sözcük) ve becerilerin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülebilmesi için gereken konular irdelenmektedir (Hatipoğlu, 2010, 2017b, 2021a, 2021b).

Brindley'nin (2001) modelinde de sezdirildiği gibi bu ders yapısında anlayış ve beklenti, alan teorik altyapısı sağlam olan öğrencilerin kendi bağlamlarına uygun sınav hazırlayabilmeleri ve/veya onlara değerlendirme için verilen örnekleri, yine teorik bilgilerini kullanarak güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirebilmeleri.

Tablo 1. ELTE: Ders İçeriği

FLE 413: COURSE OUTLINE		
WEEK	DATE	TOPIC
Week 1	30.09.09	Introduction Course Overview
Week 2	07.10.09	Teaching and testing 1. Backwash, 2. Inaccurate tests, 3. The need for tests 4. Testing as problem-solving
Week 3	14.10.09	Kinds of tests 1. Proficiency tests, 2. Achievement tests, 3. Diagnostic tests 4. Placement tests
Week 4	21.10.09	Kinds of testing 5. Direct vs. indirect testing, 6. Discrete point vs. integrative testing 7. Norm-referenced vs. criterion-referenced testing 8. Objective testing vs. subjective testing 9. Communicative language testing
Week 5	28.10.09	Validity 1. Content, 2. Criterion-related, 3. Construct, 4. Face
Week 6	04.11.09	Reliability 1. Definition, 2. The reliability coefficient 3. The standard error of measurement and the true score 4. Score reliability 5. How to make tests more reliable, 6. Reliability and validity
Week 6	07.11.09	MIDTERM
Week 7	11.11.09	Procedures For Evaluating Reliability And Validity of MCI Exams
Week 8	18.11.09	Test techniques and testing overall ability
Week 9	25.11.09	Testing WRITING
Week 10	02.12.09	Testing ORAL ABILITY
Week 11	09.12.09	Testing READING
Week 12	16.12.09	Testing LISTENING
Week 13	23.12.09	Testing GRAMMAR AND VOCABULARY
Week 14	30.12.09	Test Administration
Week 15	06.01.10	REVIEW

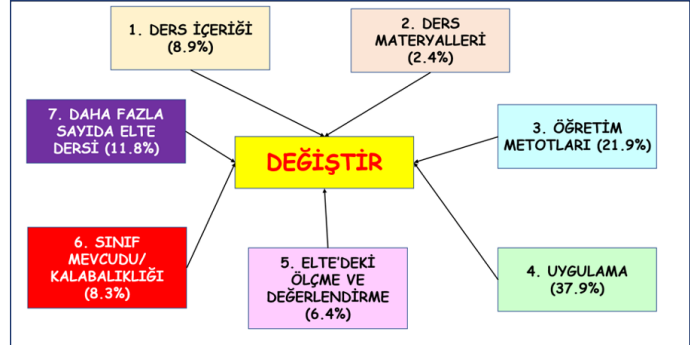
ELTE dersinde ağırlıklı olarak teorik bilginin geliştirilmesine odaklandığından dersteki sınav sistemi de daha çok kuramsal bilgiyi ölçme ve değerlendirmeyi amaçlamaktaydı. Tablo 2’de gösterildiği gibi teorik bilgi değerlendirmenin %70’ini oluşturmaktaydı (Ara sınav (Midterm)=%30, Final=%30, Konu sunumu (Presentation of the testing techniques)=%10), geriye kalan notun %10’u ders içi katılım ve materyal hazırlama portfolyoya ayrılınca, sınıf içi veya dışı yapılan uygulamalar (ör. sınav sorusu hazırlama, var olan soruların değerlendirmesi) notun sadece %20’sini oluşturmaktaydı.

Tablo 2. ELTE Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Kriterleri (Hatipoğlu, 2010, s. 44)

Assessment type	Weight	Topics included
Midterm Exam	30%	Usually, a two-hour written examination which covers the topics discussed in the first two weeks and includes two types of questions: (1) questions testing students’ knowledge of the theoretical material covered in lectures; (2) practical data analysis questions.
Final Exam	30%	Usually, a two-hour written examination which covers the topics presented by the students and again comprises theoretical and practical questions. The aim of this exam is to ensure that the students do not only know the topics that they present in class but also study the topics presented by the other groups
Presentation	35%	Presentation of the testing techniques: 10% Writing midterm/final exams: 10% Critical evaluation of exam questions: 10% Preparation of the final file: 5%
Attendance and Classroom Participation	5%	Attendance Student participation during the class discussions of the topics covered in the course

Bu dersin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını ortaya çıkarmak için bir çalışma yapılmıştır – Hatipoğlu (2010). Bu çalışmanın sonucunda Şekil 1’de verilen öğrenci ders değişikliği talepleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin neredeyse üçte ikisi dersin teori ağırlıklı olmasından ve pratiğe yeterince zaman ayrılmamasından dolayı kaygılarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılanların %37,9’u derste yeterince uygulama olmadığını ve öğrenilen teorik bilginin nasıl kullanılacağı konusunda kaygı duyduklarını belirtirken, %8,9’u öğretilen konuların çoğunluğunun soyut ve kavramsal olduğunu, %2,4’ü de okutulan materyallerin zorluğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanında, katılımcıların %6,4’ü derste kullanılan sınavların daha çok teorik bilgiyi ölçtüğünü ve bunun

Şekil 1. Hatipoğlu (2010) Araştırmasında Öğrencilerden Gelen ELTE Dersi Değişiklik Talepleri



değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler yorumlarında, dersin onları gelecekteki mesleklerine daha iyi hazırlaması için sınıf içinde kullanılacak sınavların yazım ve değerlendirme kurallarının öğretilmesi ve daha çok pratik yapılmasına ihtiyaçları olduğunu öne sürmüşlerdir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %21,9’u da kullanılan öğretim metotlarından yararlanamadıklarından bahis etmişlerdir. Örneğin, kendilerinin ve sınıf arkadaşlarının yaptıkları ölçme ve değerlendirmeyle ilgili konu sunularının yararlı olmadığını, konuyu dersin sorumlu öğretim üyesi anlatmadıkça öğrenemediklerinden bahis etmişlerdir. Bu da kanımca, Kalkan (2017) ve Tezci vd. (2017) gibi araştırmacıların, Türk eğitim sisteminde ortaya çıkardıkları “öğretmen odaklı” probleminden kaynaklanmaktadır. Hem Kalkan’ın (2017) Türkiye’nin yedi farklı bölgesinde çalışan yabancı dil öğretmenlerle yaptığı araştırmada hem de Tezci vd.’nin (2017) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada Türkiye’de hala öğretmen odaklı sistemin tercih edildiği ve öğretmenin tek bilgi kaynağı olarak görüldüğünü bulunmuştur. Bunların yanında, sınıftaki öğrencilerin aktif öğrenmeye ve keşfetmeye veya grup/sınıf olarak işbirlikli öğrenmeye ve uygulama yapmaya çoğu zaman teşvik edilmedikleri görülmüştür.

Aşama 2: Tersyüz Sarmal LAL Modeli (TEYSLALM) Çerçevesinde ELTE Dersi (2011-)

Hatipoğlu (2010) çalışması sonucunda ELTE dersini değiştirme ve geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Yeni dersin Türkiye bağlamında en verimli ve en yararlı sonuçları vermesi amaçlanmasından dolayı ilk önce bir sınıf içi eğitim modeli sonrasında daha çok pratiğe dayalı ve Türk yabancı dil aday öğretmen grubunun amaçlarına uyacak bir LAL tanımı seçimi, en sonunda da belirlenen eğitim modeli ve LAL tanımını başarılı bir şekilde harmanlayan bir ders geliştirme süreci takip edilmiştir.

Tersyüz Sınıf Modeli (TYSM)

TYSM sınıf içi etkinliklerin (ör. ders anlatımı) sınıf dışına, sınıf dışı etkinliklerin (ör. ödev, alıştırma, problem çözme) ise sınıf içine çekilmesini sağlayan bir modeldir (Lage vd., 2000; Zownorega, 2013) (Tablo 3).

Tablo 3. Tersyüz Eğitim Modelinde Öğretmen ve Öğrenci Görevleri (Artal-Sevil vd., 2020; Lage vd., 2000; ve Zownorega, 2013 Çalışmalarından Adapte Edilmiştir)

Etkinlikler	Öğretmen			Öğrenci		Bloom Taksonomisinde Bilşsel Süreçler (Bloom, 1956)
	Ders içeriği seçimi	Ders İçeriği Sunum Yöntemi Seçimi	Ders içeriği yaratma	Ders ile ilgili materyallerin çalışılması	Konunun kavranması/ öğrenilmesi için çalışmaların yapılması	Hatırlamak Anlamak Kullanmak
Sınıf Dışı	Öğrencileri sınıf içinde çalıştırmak	Aktivite seçimi	Değerlendirme	Etkileşimli (grup tabanlı) etkinliklerde aktif rol almak	Etkinlik sonucu ortaya çıkarları incelemek, paylaşım yapmak, karşılaşılan sorunları tartışmak	Analiz etmek Değerlendirmek Yaratmak

TYSM aşağıda sıralanan sebeplerden dolayı ELTE dersinde kullanılması uygun bir modeldir:

(i) Öğrenci Merkezli Sistem

Bölüm 4.1'de de belirtildiği gibi Eğitim Fakültesinin İÖP'dan mezun olan öğrenciler, Türk eğitim sisteminin her seviyesinde öğretmenlik yapabilmektedir. Yani, ELTE dersini alan öğrenciler, farklı ilgi ve öğretmenlik planları olan gruplardan oluşmaktadır. Bu yüzden ELTE dersinde, öğretmen merkezli bir sistem yerine TYSM gibi öğrencileri odağa alan ve onların derse aktif katılımlarını öngören ve sağlayan bir modelin kullanılması gerekmektedir.

TYSM modelini benimseyen yenilenmiş ELTE dersinde amaç öğreneni öne çıkarmak, sınıf dışında elde ettikleri bilgiyi sınıf içinde yorumlamaya ve yapılandırmaya teşvik etmektir. Üniversite öğretimlerinin 7. döneminde sunulan ELTE dersinde, dönem içinde yapılacak çalışmalarla ilgili öğrenciler sırasıyla aşağıdaki kararları alarak konuyu öğrenme sorumluluğunu paylaşmakta hatta üstlenmektedirler (bkz. Tablo 4):

- (a) hangi sınıf arkadaşlarımla aynı çalışma grubunda olacağım;
- (b) kaçınıcı sınıf için sınav hazırlamak işitiyorum (yani, Orta Okul 5, 6, 7 veya 8 sınıf);
- (c) hazırladığım sınavın türü ne olacak: *başarı* (achievement), *yeterlilik* (proficiency), *yerleştirme* (placement), *tanılayıcı* (diagnostic);
- (d) sınavıma hangi soru çeşitlerini dahil edeceğim (ör. açık uçlu, boşluk doldurma, çıkartmalı sınav (c-test), çoktan seçmeli, dikte, eşleştirme);
- (e) sınava dahil edilen her soru kaç puan olacak;
- (f) sınav bölümlerini nasıl sıralayacağım (ör. "Sınav gramer kısmıyla başlayıp, yazma kısmıyla mı bitsin?" yoksa "Dinleme bölümüyle başlayıp sözcük bilgisi kısmıyla bitmesi daha mı iyi?");
- (g) sınavda başarı kriterleri ne olacak.

Tablo 4. Yenilenmiş ELTE Ders İçeriği (Hafta 1-7)

TENTATIVE COURSE SCHEDULE			
WEEK	TOPIC	SOURCE	TASKS & DATES
Week 1	General Introduction to the course		*Form working groups
Week 2	Teaching and testing	Heaton (1989), Ch. 1	

Tablo 4. Yenilenmiş ELTE Ders İçeriği (Hafta 1-7) (devamı)

TENTATIVE COURSE SCHEDULE			
WEEK	TOPIC	SOURCE	TASKS & DATES
	Kinds of tests and testing	Hughes (2003), Chs. 1 & 2	
		Hughes (2003), Chs. 3 & 7	*Start working on the different parts of the exam
Week 3	Stages of test development	Hughes (2003), Chs. 3 & 7	Read: Heaton (1989), Chs. 4 & 5; Hughes (2003), Ch. 13; Read (2000), Ch. 6
Week 4	Validity 1. Content, 2. Criterion-related, 3. Construct, 4. Face	Heaton (1989), Ch. 10; Hughes (2003), Ch. 4 Genese & Upshur (1996), Ch. 4, pp. 62-68 Osterlind (2002), Ch. 3, pp. 59-106	*Complete the writing of the test specifications
Week 5	Writing Multiple Choice Questions	Haladyna (2004), Hatipoglu (2009) Heaton (1989), Ch. 3, Hughes (2003), Ch. 8, pp. 75-78	*Complete the first draft of the various sections of the exam
Week 6	Reliability	Bachman (2004), Heaton (1989), Ch. 10 Hughes (2003), Ch. 5 Genese & Upshur (1996), Ch. 4, pp. 57-62	November 19, 2020 (Thursday): Submission of Group Tests November 21, 2020 (Saturday): Submission of the feedback related to Test Specifications and Grammar
Week 7	Testing GRAMMAR	Bachman (2004), Heaton (1989), Ch. 10 Hughes (2003), Ch. 5; Genese & Upshur (1996), Ch. 4, pp. 57-62	November 26, 2020 (Thursday): Submission of the revised versions of the Grammar Sections November 28, 2020 (Saturday): Submission of the feedback related to the Vocabulary Sections of the Exam

Takım olarak yazdıkları sınav hakkında alınan kararların yanında öğrenciler, grup içinde iş dağılımı, zaman planlaması, kaynak kullanımı, materyal seçimi ve üretimi gibi önemli konular hakkında da aralarında konuşup karar vermeleri gerekmektedir. Bu da öğrencilerin derste daha fazla sorumluluk almalarını ve öğretim sürecine daha çok dahil olmalarını sağlamaktadır.

(ii) Günümüz öğrenme-öğretme kuramlarıyla uyumlu

Teknolojik ve diğer gelişmelerle dünyamız global bir köy haline gelmiştir. Bu da eğitimde küresel düşünüp yerel çözümler üretmenin daha da öne çıkmasına ve yeni eğitim kuramlarının 21. yüzyıl eğitim yeterlikleri ve beklentilerine odaklanmasına sebep olmuştur. Eğitimdeki bu son yaklaşımlara göre bilgi öznedir ve 18. yüzyılda yaşamış filozof Giambattista Vico'nun da iddia ettiği gibi, insanların yalnızca kendi yaptığını anlayabildiklerini savunmaktadır. Bilgi keşfedilip ortaya çıkarılmaz, tam tersine, yorumlanır ve kişiler tarafından yapılandırılır; bireylerin kendi deneyimleri, gözlemleri ve bunlara getirdikleri yorumlar sonucunda oluşur (Larochelle vd., 1998; O'Connor, 2022).

TYSM kullanarak yeni ELTE dersinde de amaç 'instructivist' (O'Connor, 2022, s. 412) öğretim yönteminden (yani, sorumlu öğretim üyesinin uzun uzadıya derste konuları anlatması ve odak noktası olmasından), öğrenci odaklı 'constructivist' yöntemine (yani, aktif öğrenmeye odaklanan ve öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin yapılandığı sistem) geçmektir. Derste, öğrencilerden bilgiyi başka birisinin aktarmasını beklemek yerine, kendi ihtiyaçlarına göre yapılandırılmaları beklenmektedir (Applefield vd., 2000; John, 2018).

Bu derste öğrenciler, belki de gerçek anlamda ilk kez, mezun olduktan sonra öğretmen olarak çalışmak isteyip istemediklerini düşünmeleri ve öğretmenlik yapacakları durumlarda hangi öğrenci gruplarıyla çalışmak istediklerine karar vermeleri gerekmektedir. Bu karar aşamasından sonra, geleceğin İngilizce öğretmenleri, ELTE dersinde seçtikleri öğrenci grubunun takip ettiği MEB müfredat ve kitapları inceleyerek uygun sınav hazırlamaları gerekmektedir. Yani, ELTE öğrencilerinden daha önceki yıllarda aldıkları eğitim, metot, dilbilim, edebiyat derslerinin birikimlerini, yeni edindikleri ölçme ve değerlendirme bilgileriyle harmanlamaları ve kendi özel/seçtikleri bağlamlarına uygun sınav hazırlamaları istenmektedir. Kendi bağlamlarının ihtiyaçlarını, kendileri en iyi bildiklerinden öğrenciler, bilgi alt yapılarını ve gereken diğer bilgi ve beceri katmanlarını kendileri yapılandırmaları gerekmektedir.

(iii) Soyut alan bilgisi

Ölçme ve değerlendirme alan bilgisi geniş, çok katmanlı ve yüksek seviyede soyut teorik bilgi içermektedir (ör. geçerlik, güvenilirlik) (O'Loughlin, 2006). Bu bilgi tamamlanmadan öğretmen (adaylarının) LAL'inin tamamlandığı söylenemez (Giraldo, 2018). Bunun sonucunda da öğretmenlerin toplumsal yapıya, eğitim sistemine, buldukları bağlama ve çalıştıkları öğrenci grubunun ihtiyaçlarına cevap veren uygun sınavları hazırlamaları zorlaşmaktadır.

TYSM'nin ELTE dersinde kullanılması uygundur çünkü bu modelle sınıf dışı zamanın da kullanımı yönünde yapılanmalar ortaya çıkmaktadır. Sınıf dışı zamanı, sınıf içi zamanından daha geniş olmasından dolayı, öğrencilere soyut ve zor olan alan bilgisini öğ-

renmeleri için daha uzun bir süre verilmektedir. Bunun yanında, ELTE dersi için anlamlı içerik, öğrencilere uygun formatta verildiğinde, öğrencilere esnek bir çalışma programı da sunulmaktadır. Her öğrenci kendisine uygun zamanda ve ihtiyaç duyduğu kadar ders materyallerini okuyabilir, izleyebilir ve/veya dinleyebilir. İlk aşamayı tamamladıktan sonra öğrenciler materyalleri ve bilgileri analiz edip sentezleyebilir böylece de sınıf içi etkileşimli etkinliklere daha iyi hazırlanma fırsatı elde ederler.

TYSM ile ELTE dersinin sınıf dışı kısmında yenilenmiş Bloom Taksonomisinin (Bloom, 1956) daha düşük bilişsel basamakları olan "Hatırlama, Anlama, Kullanma" tamamlanmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001) (Tablo 3 ve 4). Böylece sınıf içinde ders anlatımına gerek kalmaz ve öğretmenle öğrencinin birlikte oldukları kısıtlı ve değerli zamanda daha üst seviyede ve daha karmaşık olan "Çözümleme, Değerlendirme, Yaratma" aşamalarında olan aktiviteler üzerinde çalışma yapma fırsatı elde ederler (ör. akran değerlendirmesi, yazılan soruları eleştirmek). Bu doğrultuda geleceğin yabancı dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili, buldukları ortamla ilgili (ör. ülke, şehir, oku çeşidi, okul seviyesi), kullanılan yabancı dil kitaplarıyla ve müfredatla ilgili farkındalıkları artar ve mesleklerinde problemle karşılaştıklarında sınıf içinden gerçek yaşama aktarabilecekleri tecrübe kazanmış olurlar.

(iv) Öğrenciler sorunla yüzleşirken akranlarıyla ve rehberlik yapan öğretmenlerle sınıf ortamında olması gerektiği önerilmektedir (Reich, 2012).

Revize edilmiş ELTE dersinde öğrencilerin sınıf dışında *li) Öğrenci Merkezli Sistem* kısmında anlatılan kararları alındıktan sonra, grup olarak ilk versiyonlarını yazdıkları sınavların bölümleri hakkında hem dersi veren öğretim üyesinden hem de iki akran grubundan geri dönüt almaktadırlar. Aynı zamanda, kendileri de iki farklı grubun yazdığı sınavı okuyup alan bilgilerini kullanarak akran değerlendirmesinde bulunurlar. Kısacası, öğrenci odaklı olan TYSM sayesinde, öğrenciler sınıf içinde bireysel ve grup olarak çalışırlar. Daha önce öğrendiklerini sınıf ortamında pratik yapma fırsatı elde ederler. Pratik yaparken karşılaştıkları problemler hakkında hem dersten sorumlu öğretim üyesinden hem de sınıf arkadaşlarından ihtiyaçlarına göre geri dönüt almaları önceki bilgilerini değerlendirmelerine, varsa yanlış öğrenilenleri düzeltme ve hatta önceki bilgilerini yeni bilgilerle değiştirme fırsatı elde etmektedirler (Debbag, 2018; Yaşar, 1998).

Her grup her gruptan geri bildirim aldığından ve geri bildirim hazırladığından, öğrenciler çok sayıda gruba/kişiyle özel uygulama yapma fırsatı bulurlar (Bishop & Verleger, 2013). Böylece öğrenme sırasında bilgilerinde eksik kalan kısımlar varsa ortaya çıkar. Ancak grup içinde, sınıf arkadaşlarıyla ve dersi veren öğretim üyesiyle etkileşim kurarak "bulmacanın" eksik parçalarını tamamlama fırsatları da olur. Dönem ilerledikçe gereken LAL, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre basamak basamak yapılandırılır. En son aşama olarak da her geçen haftayla öğrenciler hem kendilerine hem de sınıf arkadaşlarına daha çok güvenmeye başlar.

Giraldo'nun (2018, p. 187): Tanımlayıcı Tabanlı LAL Modeli

Alanda geliştirilen ilk LAL modelleri daha çok teoriye ağırlık verirken (ör. Brindley, 2001; Newsfields, 2006), son yıllarda LAL modeli geliştiren uzmanlar Alan Bilgisinin (Knowledge), Becerilerin (Skills) ve İlke Bilgisinin (Principles) daha dengeli dağılımı gerektiği

üzerinde birleşmektedirler. Bu prensip üzerine kurulan "Tanımlayıcı Tabanlı LAL Modeli", Giraldo tarafından 2018 yılında sunulmuştur ve üç ana bileşenden, sekiz boyuttan ve 66 tanımlayıcıdan oluşmaktadır (Şekil 2). Çalışmamız için bu modelin seçilmesinin başlıca nedenlerinden biri özellikle yabancı dil öğretmenleri için geliştirilmiş olmasıdır:

(i) Bilgi (Knowledge; N=24)

Giraldo'nun LAL modelinde Bilgi bileşeninin dil ve dil kullanımıyla ilgili olmasından dolayı listenin en üst sırasında yer almaktadır (Inbar-Lorie, 2013). Bu modelde (Giraldo, 2018, s. 187-188) yabancı dilde ölçme ve değerlendirme alan bilgisi üç alt boyutta sunulmuştur:

(a) Uygulamalı dilbilim alan bilgisi/farkındalığı (N=4 tanımlayıcı)

Bu alt alan bilgi sınıfında ilk önce öğretmenlerin dil öğretimi ve değerlendirme yaklaşımlarını bilmesi, aradaki bağlantıyı kurabilmesi ve karşılaştırması beklenmektedir. İletişimsel ve görev tabanlı dil öğretimini bilen öğretmenin iletişimsel ve görev tabanlı dil testlerini oluşturma ve değerlendirme bilgisine de sahip olması gerektiği belirtilmektedir.

Bunun yanında dil öğretmenlerinin, uygulamalı dilbilim alanındaki temel konu ve sorunları bilmeleri zorunludur. Örneğin, iki dillilik, dil politikası ve planlaması, edimibilim, toplum dilbilimi gibi konuları bilmeli ve bunların yabancı dil öğrenimini nasıl etkileyebileceğini, bu konularla ilgili nasıl sınav veya değerlendirme yapılabileceğini bilmelidirler.

Son olarak da sınav hazırlayacak dil öğretmenleri hem ikinci dil edinimindeki eğilimleri ve bunların dil değerlendirmesi üzerindeki etkilerini bilmeli ve analiz edebilmeli (ör. motivasyon, diller arası etki, öğrenen stratejileri) hem de dil ve dil kullanımıyla ilgili teorileri sınavlarına entegre edebilmelidir (ör. dil yeteneği modelleri, söylem analizi, gramer öğretimi).

(b) Teori ve kavramlar hakkında bilgi (N=15 tanımlayıcı)

Bu boyutta dil öğretmenlerinin kendi bağlamlarına uygun sınav hazırlayabilmeleri için gereken teorik altyapının ne olması gerektiği sıralanmaktadır. Burada sadece ODTÜ'de verilen derse dahil edilen tanımlayıcılar sıralanmıştır (diğer tanımlayıcılar için bkz. Giraldo, 2018, s. 188):

(6) Dil değerlendirmesinde güvenilirliği ve sonuçlarını yorumlar: güvenilirlik, klasik test teorisi, madde analizi, güvenilirlik için tehdit oluşturabilecek olgular, sınav ve madde güvenilirliğinin hesaplanması, değerlendirici güvenilirliği ve değerlendiriciler arası güvenilirlik.

(7) Dil değerlendirmesinde geçerliliği ve sonuçlarını yorumlar: kurgu, içerik ve ölçütsel geçerlilikler, bir bütün olarak kurgusal geçerlilik, Messick'in (1989) sonuçsal geçerliliği, argüman olarak geçerlilik.

(9) Dil değerlendirme uygulamaları için (güvenilirlik ve geçerlilik dışında) temel nitelikleri ve bunların özelliklerini yorumlar: dil değerlendirmesi için çıkarımlar: özgünlük, pratiklik, etkileşimlilik, sınav yansızlığı/eşitliği, etik ve etki (sınav geridönüşü (washback) dahil).

(11) Değerlendirme paradigmatlarıyla ilgili kavramları ayırt eder: geleneksel – alternatif, norm referanslı testler- kriter referanslı testler.

(12) Dil testi için ana amaçları ve bunlarla ilgili verilen kararları ayırt eder: yerleştirme, başarı, yeterlilik, bulguyacı sınavlar.

(13) Sınav geliştirmedeki ana adımları açıklar: sınavın amacı, kurgu tanımı, içerik özellikleri, sınav tanımlamaları.

(16) Sınav geridönüşününün dil öğrenimi, öğretimi, müfredat ve kurumlar üzerindeki etkisini değerlendirir.

(18) Dereceli puanlama anahtarlarının türünün, amacının ve değerlendirme kriterlerini (ör. bütünsel ve çözümsel/analitik notlandırma) ifade eder.

(c) Kendi dil değerlendirme bağlamını tanıma (N=5 tanımlayıcı)

Bu boyutta dil öğretmenlerinden kendi bağlamlarında (ör. ülke, okul) öğretimi etkileyen sınav (ör. Türkiye bağlamında LGS, ÖSS, YKS) ve değerlendirme politikalarını bilmeleri ve bu sınav sisteminin ülkedeki eğitim ortamını nasıl etkilediğini değerlendirebilmeleri ve eleştirebilmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerden kendi bağlamlarında dil öğrenimine ve sınav sistemine yön veren genel yönergeleri ve politikaları tanımlayabilmeleri (ör. dil öğretim müfredatı türü) ve örnekledirmeleri beklenmektedir.

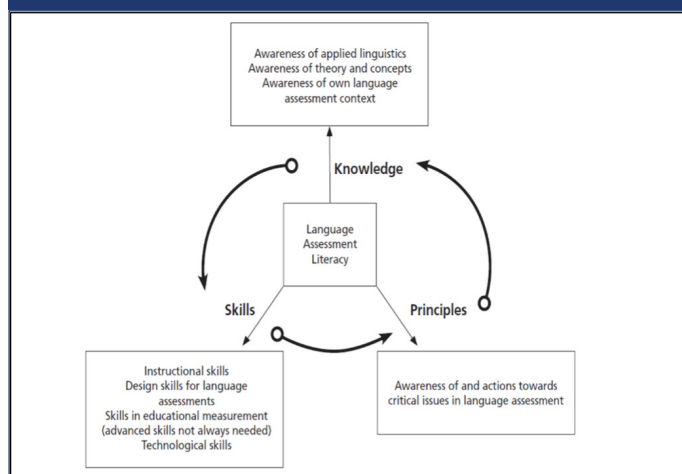
(ii) Beceri (Skills; N=32 tanımlayıcı)

Giraldo'nun LAL modelinde "Beceri" bileşeni dört alt beceriden oluşmaktadır: (i) öğretim becerileri, (ii) yabancı dilde ölçme ve değerlendirme araçları tasarlama becerileri, (iii) eğitimde ölçme ve değerlendirme becerileri ve (iv) teknoloji ile ilgili beceriler. Bu dört bileşen toplam 32 tanımlayıcıdan oluşmaktadır ve bazı becerilere tüm öğretmenlerin, yeni başlayanlar dahil, sahip olması gerekirken (ör. öğretim becerileri), bazılarına da sadece ileri düzeyde ölçme ve değerlendirme görevlerinde olanların sahip olması beklenmektedir (ör. eğitimde ölçme ve değerlendirme becerileri).

(a) Öğretim becerileri (Instructional Skills) (11 tanımlayıcı)

Giraldo, bu kısımdaki 11 tanımlayıcıyı McNamara ve Hill (2011) ve Rea-Dickins'in (2001) çalışmalarına dayandırmaktadır. ELTE dersinde, bu tanımlayıcıların yedisine odaklanılmaktadır (Giraldo, 2018, s. 189):

Şekil 2. Giraldo'nun (2018, s. 187): Tanımlayıcı Tabanlı LAL Modeli



- [26] Öğrencilerin dil gelişimini planlayabilme, uygulama, izleme, kayıt altına alma ve raporlama;
- [27] Öğrencilerin performansı hakkında (norm ve kriter referanslı) geri bildirim sağlama;
- [29] Değerlendirme sonuçlarına ve geri bildirim dayalı olarak öğretimi geliştirme;
- [31] Dil değerlendirme yöntemlerini (sadece) dil öğrenimini izlemek için uygun şekilde kullanma;
- [32] Motive edici değerlendirme deneyimleri sağlama, teşvik edici geri bildirim verme veya öz değerlendirmeye fırsat veren senaryolar oluşturma;
- [33] Norm ve kriter referanslı test sonuçlarını çeşitli hedef kitlelerine iletme (ör. öğrenciler, veliler, okul müdürleri);
- [34] Somut ve güvenilir bilgilere dayalı önemli kararlar alabilmek için birden fazla değerlendirme yöntemi kullanma.

(b) Yabancı dil ölçme ve değerlendirme araçları tasarlama becerileri (*Design skills for language assessments*) (12 tanımlayıcı)

Bu alt beceri, testlerde dört dil becerisi için sınav ve madde yazımı ve bunların değerlendirmelere entegrasyonunu ifade etmektedir. Buradaki maddeler çoğunlukla Davies (2008), Fulcher (2012) ve Taylor'ın (2009) çalışmalarına dayandırılmaktadır. Yenilenmiş ELTE dersinde 12 maddeden aşağıda listelenen sekiz becerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır:

- [36] Dil değerlendirmesinin amacını açıkça tanımlayıp belirtmek;
- [37] Sınavın ölçmeyi amaçladığı dil yapısını/yapılarını açıkça tanımlamak;
- [38] Sadece ders içerikleri açısından değil aynı zamanda ders etkinlikleri açısından da geçerli değerlendirmeler tasarlamak;
- [39] Bir testin paralellerini tasarlayabilmek için test tanımlamalarını (veya planlarını) oluşturmak;
- [41] Güvenilir, özgün, adil, etik, pratik ve etkileşimli olan değerlendirmeler tasarlamak;
- [42] Çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirme gibi seçmeli cevap sorularını hazırlamak;
- [44] Değerlendirme yönergeleri yanına konuşma ve yazma sınavları için yapılandırılmış örnek cevaplar hazırlamak;
- [46] Hazırlanan sınavlara istenmeyen erişimi engellenmek için gerekli güvenliği sağlamak (Giraldo, 2018, s. 189).

(c) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Becerileri (*Skills in educational measurement*) (6 tanımlayıcı)

"[48] Büyük ölçekli testlerden gelen verileri yorumlamak (ör. ortalama, mod, medyan, çan eğrisi oluşturma gibi tanımlayıcı istatistiklerden elde edilen verileri yorumlamak) ve tanımlayıcı istatistik hesapları yapabilmek" ve "[50] kurum dışında hazırlanan testleri ve niteliklerini psikometrik özelliklerine göre eleştirebilmek" gibi altı tanımlayıcıdan oluşan bu grup beceriler, Giraldo tarafından "ileri düzey beceriler" olarak sınıflandırılmıştır.

Bazı ortamlarda çalışan öğretmenlerin (ör. sadece sınıf içi sınav hazırlayan), bu becerilere her zaman gerek duymayabileceğini belirtmiştir.

(d) Teknoloji ile ilgili beceriler (*Technological skills*) (3 tanımlayıcı)

Giraldo'nun "teknolojik beceriler" grubuna dahil ettiği üç tanımlayıcı, Davies (2008) ve Inbar-Lourie'nin (2012) çalışmalarından alınmış veya uyarlanmıştır. Yenilenmiş ELTE dersinde bunlardan bir tanesinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır:

- [56] Çevrimiçi kaynakları kullanmak ve burada bulunan içerik/materyalleri bulunduğu dil bağlamının değerlendirme ihtiyaçlarına göre uyarlamak (Giraldo, 2018, s. 190).

(iii) Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri (*Principles*) (10 tanımlayıcı)

Giraldo'nun modelindeki son bileşen "Ölçme ve değerlendirme ilkeleridir". Burada ilkeler özellikle Arias vd. (2012), Coombe vd. (2012) ve Malone'nin (2013) yaptığı çalışmalardan alınmıştır ve alandaki etik, adalet, şeffaflık, demokrasi gibi kritik konulara ilişkin farkındalık ve eyleme geçme standartlarını içermektedir. Bu beceriler öğretmenlerin LAL'inin önemli bir parçasıdır çünkü bunlar sayesinde ölçme ve değerlendirmeye, kullanılan yöntem ve tekniklere eleştirel yaklaşabilmekteler (Fulcher, 2012; Scarino, 2013).

Revize edilmiş ELTE dersinde bu bileşenin altı ilkesinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Giraldo, 2018, s. 190):

- [57] Değerlendirmelerdeki puanlardan elde edilen çıkarımları ve kararları açıkça bildirmek;
- [59] Tüm öğrencilere ve dil değerlendirmesine tabi olan tüm kullanıcılara saygılı davranmak;
- [60] Testleri, test süreçlerini ve test puanlarını etik olarak kullanmak;
- [61] Adil ve ayrımcı olmayan değerlendirme uygulamaları sağlamak;
- [64] Kurum dışında yazılan testleri kalitelerine ve etkilerine göre eleştirebilmek;
- [65] Şeffaf dil değerlendirme uygulamaları yürütmek; Öğrencilere değerlendirme uygulamalarıyla ilgili neyin, nasıl ve neden olduğu konusunda bilgi vermek.

Tablo 5. Yenilenmiş ELTE Ders İçeriği (Hafta (8-14))

TENTATIVE COURSE SCHEDULE_PART 2			
WEEK	TOPIC	SOURCE	TASKS & DATES
Week 8	Testing VOCABULARY	Bachman (2004), Heaton (1989), Ch. 10 Hughes (2003), Ch. 5; Genese & Upshur (1996), Ch. 4, pp. 57-62	December 3, 2020 (Thursday): Submission of the revised versions of the Vocabulary Sections December 5, 2020 (Saturday): Submission of the feedback related to the Reading Sections of the Exam

Tablo 5. Yenilenmiş ELTE Ders İçeriği (Hafta 8-14) (devamı)

TENTATIVE COURSE SCHEDULE_PART 2			
WEEK	TOPIC	SOURCE	TASKS & DATES
Week 9	Testing READING	Alderson (2000), Heaton (1989), Ch. 8 Hughes (1989), Ch. 11	December 10, 2020 (Thursday): Submission of the revised versions of the Reading Sections December 12, 2020 (Saturday): Submission of the feedback related to the Writing Sections of the Exam
Week 10	Testing WRITING	Buck (2001) Heaton (1989), Ch. 9 Hughes (2003), Ch. 9	December 17, 2020 (Thursday): Submission of the revised versions of the Writing Sections December 19, 2020 (Saturday): Submission of the feedback related to the Listening Sections of the Exam
Week 11	Testing LISTENING & SPEAKING	Buck (2001) Heaton (1989), Ch. 6 Hughes (2003), Ch. 12	December 24, 2020 (Thursday): Submission of the revised versions of the Writing Sections December 26, 2020 (Saturday): Submission of the feedback related to the Listening and Speaking Sections of the Exam
Week 12	Testing LISTENING & SPEAKING	Hatipoglu (2017), Heaton (1989), Ch. 7 Hughes (2003), Ch. 10, Luoma (2004)	Have fun celebrating New Year!!!
Week 13	Self- evaluation presentations 1		January 07, 2021 (Thursday): Submission of the revised versions of the Listening and Speaking Sections
Week 14	Self- evaluation presentations 2		January 11, 2021 (Monday): Submission of the Self-evaluation PPPs

Yenilenmiş ELTE Dersinde TEYSLAL Modelinin kullanımı

Hafta 1

Tablo 4 ve 5'te görüldüğü gibi yenilenmiş ELTE dersi 14 haftalık bir ders olarak planlanmıştır. Hafta 1, TEYSLAL modelinin ve dersin tanıtımı ve organizasyonuna ayrılmıştır. Dersin tüm hedeflerine ulaşılabilmesi için ilk hatada öğrencilere verilen bilgiler aşağıdaki gibidir:

Hafta 1: Ders tanıtımı

(i) Ters-Yüz sınıf modelinin tanıtımı

(ii) Çalışma gruplarının oluşturulması ve gruplardan beklenenlerin özetlenmesi:

(1) Gruplar 3-4 kişiden oluşacaktır; çalışma arkadaşlarınızı belirleyiniz.

(2) Her grup, bir orta okul öğrenci sınıfının (yani, Orta Okul 5., 6., 7., 8. sınıf) seviye gelişimini belirlemek amacıyla bir sınav hazırlayacaktır.

(3) Bu sınavların yerel bağlamın tam olarak belirlenmesi için Türkiye'deki Orta Okul sınıfları için yazılacaktır.

(4) Sınavlar yazılırken MEB tarafından bu sınıflar için (yani, Orta Okul 5., 6., 7., 8. sınıf) hazırlanan müfredatlar ve kitaplar baz alınacaktır.

(iii) ELTE dersinde kullanılacak kitapların ve materyallerin bir kısmının üniversitede kullanılan bilgi platformuna yüklendiği bilgisinin verilmesi

(iv) Gruplar tarafından yazılması istenilen sınavların bölümleri ve özellikleri hakkında bilgi verilmesi

Yazılması Beklenen Sınavın Özellikleri

(1) Sınav aşağıda sıralanan yedi bölümden oluşacaktır:

- (i) Sınavı tanımlayan özellikler (Exam specifications)
- (ii) Gramer
- (iii) Sözcük Bilgisi
- (iv) Okuma
- (v) Yazma
- (vi) Dinleme
- (vii) Konuşma

(2) Her bölüm 10 sorudan oluşacaktır

(3) Her bölümdeki soru tipi diğerlerinden farklı olacaktır (ör. Gramer kısmında çoktan seçmeli soru kullanılırsa diğer 5 bölümde bu soru tipi tekrar kullanılamaz)

(4) Dersi alan tüm öğrencilerin, gruplar tarafından yazılan sınavlara ulaşabilmesi ve geri dönüt verebilmesi için sınavlar GOOGLE FOLDER'a yüklenecektir. Sınavların ilk versiyonunu yüklemek için son tarih: GÜN (saate kadar), AY, YIL'dır.

(5) Yazılan sınavların farklı bölümlerine 2 farklı grup ve ders hocası tarafından geri dönüt verilecektir.

(6) Geri dönüt verilen kısımlar gruplar tarafından 3 gün içinde düzeltilip «REVİZE EDİLMİŞ SINAVLAR» klasörüne yüklenecektir.

Hafta 2-5

Hafta 1'de TEYSLAL modelinin en alt sarmalı/artalanı oluşturulduktan sonra, 2.-5. haftalar arasında öğrencilerden LAL'in "Bilgi" kısmını mümkün oldukça geliştirmeleri beklenmektedir (Seviye 2) (Tablo 4).

Ders dışı zamanlarda öğrencilerden hem uygulamalı dilbilim alanıyla hem de ölçme ve değerlendirme alanının teorileri ve kav-

ramlarıyla ilgili okuma yapmaları istenmektedir. Bunların yanında, bu haftalarda, MEB tarafından Türkiye'deki Orta Okullar için hazırlanan müfredatları ve kitapları inceleyerek kendi dil değerlendirme bağlamlarını da tanımları beklenmektedir. LAL'in "Bilgi" boyutunda birikimler yapılırken bunların "Beceriler" kısmında uygulanması ve sınıf dışında grup sınavlarının ilk versiyonlarının hazırlanması istenmektedir.

Ders sırasında ise öğrencilerden anlamadıkları konularla ilgili soru sormaları, anladıkları kısımları sorgulamaları ve eleştirmeleri ve hazırlamakta oldukları sınavlarla ilgili teoriyi pratiğe geçirmekte zorlandıkları noktalar konusunda soru sormaları, paylaşım yapmaları beklenmektedir.

Hafta 6-12

Hafta 6-12 arasındaki derslerin odak noktaları LAL'in "Beceriler" ve "Prensipler" boyutlarıdır (Tablo 4 ve 5). Bu haftalarda, öğrencilerden diğer grupların yazdıkları sınav bölümlerine geri dönüt vermeleri, aynı zamanda da kendi sınavlarına verilen geri dönütler doğrultusunda ürünlerini düzeltmeleri beklenmektedir. Bunları yapabilmeleri için öğrenciler, LAL'in "Bilgi" boyutu sarmalının bir üst seviyesine geçmeleri gerekmektedir (Seviye 3). Bu haftalarda, her öğrencinin, diğer grupların hazırladığı sınavlara geri dönüt verirken veya akran gruplarından gelen geri dönütler doğrultusunda sınavlarında düzeltme yaparken, kendi bilgi alanlarındaki eksiklikleri fark edip ona göre okuma ve tekrar yapması beklenmektedir.

Öğrencilerden, diğer grupların hazırladıkları sınavlara eleştirel, adil, dengeli ve bilimsel bir geri dönüt verebilmeleri için aşağıdaki yönergeyi takip etmeleri istenmektedir:

Grup Geribildirim Yönergesi

Sevgili Öğrenciler,

Geri bildiriminiz aşağıda sıralanan konularla ilgili yorumlarınızı ve değerlendirmelerinizi içermelidir:

(i) İçerik Geçerliliği

MEB tarafından hazırlanan müfredat ve kitap içerikleriyle sınavda yer alan soruların içerik ve kapsamı arasındaki paralellik nedir? (Öneri: Geçerlilikle ilgili mümkün olduğunca çok kaynak okuyunuz).

(ii) Görünüş geçerliliği (sınavın formatı) /Sınav sınava benziyor mu?

Bu kısımda değerlendirme yaparken aşağıdaki kriterlere değininiz:

(1) sınavın sayfa düzeni, (2) kullanılan yazı fontlarının ve resimlerin kalitesi, uygunluğu ve anlaşılabilirliği, (3) noktalama ve imla kurallarına uyum, (4) dahil edilen soruların formatı.

(iii) Alan Bilgisi

Sınava dahil edilen soru çeşitlerinin soru yazım kurallarına uyumu (ör. Sınava dahil edilen çoktan seçmeli sorular, çoktan seçmeli soru yazma kurallarını takip etmekte midir?)

(iv) Alan bilgisi Desteği

Geri bildirimlere dahil edilen tüm yorumlar, literatürle desteklenmelidir (yani, bir şeyin doğru/yanlış olduğunu veya bu yorumları/önerile-

ri yaptığınız kişiye göre revize edilmesi/iyileştirilmesi gerektiğini iddia ediyorsanız; kullandığınız kaynaklar için referanslar sağlayınız).

Hafta 13-14

Hafta 13 ve 14 için öğrencilerden kendi gelişimleriyle ilgili öz değerlendirme, aldıkları dersle ilgili de öğrenci değerlendirmesi yapmaları beklenmektedir. Öz değerlendirme içinde öğrencilerden grup olarak hazırladıkları sınavlarının ilk ve son versiyonlarını karşılaştırmalarını istenilmektedir. Ders değerlendirmesinde de dersin en olumlu ve en eksik/çalışmayan noktalarını belirtmeleri gerekmektedir. Burada amaç, öğrencilerin LAL'in "Bilgi", "Beceri" ve "Prensipler" boyutlarını birleştirerek geçtikleri aşamaları gözden geçirmelerini ve dönem boyunca elde edikleri bilgi ve becerilerin dersin hangi hedeflerine ulaşmalarını sağladığı, hangi alanlarda hala boşlukların olduğunu görmelerini sağlamaktır.

Karşılaştırma ve değerlendirme yaparken öğrencilerden aşağıdaki noktalara değinmeleri istenmektedir:

- (1) Sınavların ilk ve son versiyonları arasında içerik, soru çeşidi ve format açısından hangi üç değişiklik en çok göze çarpmaktadır. Bunların sebepleri nelerdir?
- (2) Sınavların ilk ve son versiyonları arasında içerik, soru çeşidi ve format açısından hangi üç özelliği değişime uğramamıştır. Neden? Açıklayınız.
- (3) Bu derste en çok yararlandığım, sevdiğim, ilginç bulduğum üç konu/şey nedir?
- (4) Bu derste iyileştirilmesi gereken üç nokta nedir?

Sonuç

Elde edilen sonuçlar, İngilizce öğretmen adaylarının TEYSLALM modeli kullanılan ELTE dersini almaları sonucunda LAL'lerinin olumlu yönde değiştiğini göstermiştir. Sarmal ve ters-yüz yapısından dolayı bu eğitim modelinin öğretmen adaylarının sınıfta kendilerine sunulan yeni bilgi ve becerileri kabul etme, anlama ve uygulama kapasitelerini ve ölçme ve değerlendirme alanını öğrenme ve uygulama motivasyonlarını büyük ölçüde etkilediği görülmüştür. Ancak, Giraldo'nun (2018) LAL çerçevesinde sıralanan ölçme ve değerlendirme alanındaki tüm gerekli teorik bilgi ve uygulamaların tek bir derste tamamlanmasının mümkün olmadığı da ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, İngilizce öğretmen eğitimi programına daha fazla ELTE dersi eklenmesini ve ülkedeki İngilizce öğretmen adaylarına daha çok ihtiyaç analizine dayalı eğitim verilmesi önerilmektedir. Bunların yanında, çalışma bağlamına özel LAL geliştirilebilmesi için İngilizce Öğretmenliği programlarında, Matematik ve Fen Eğitimi programlarında olduğu gibi branşlaşmaya gidilmesi de düşünülmelidir (ör. İlköğretim, Ortaöğretim, Yüksek İngilizce Öğretmenliği programları açılabilir).

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author declares that they have no competing interest.

Kaynaklar

- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (AFT, NCME, & NEA). (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30-32. <https://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students> [Crossref]
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-53.
- Arias, C., Maturana, L., & Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas [Evaluation in foreign language learning: Towards fair and democratic practices]. *Lenguaje*, 40(1), 99-126. [Crossref]
- Artal-Sevil, J. S., Castel, A. F. G., & Gracia, M. S. V. (2020). Flipped teaching and interactive tools. A multidisciplinary innovation experience in higher education. In *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20)* (pp. 103-112). https://web.archive.org/web/20210427174137id_/https://zaguan.unizar.es/record/95592/files/texto_completo.pdf [Crossref]
- Berry, V., Sheehan, S., & Munro, S. (2019). What does language assessment literacy mean to teachers? *ELT Journal*, 73(2), 113-123. [Crossref]
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Paper presented at the 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. 10.18260/1-2--22585
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain (Second Edition)*. Longman Publishing.
- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. In C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, C. MacNamara, & K. O'Loughlin (Eds.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies* (pp. 126-136). Cambridge University Press.
- Can, H. (2020). A micro-analytic investigation into EFL teachers' language test item reviewing interactions. PhD Thesis, Middle East Technical University.
- Coombe, C., Troudi, S., & Al-Hamly, M. (2012). Foreign and second language teacher assessment literacy: Issues, challenges, and recommendations. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan and S. Stoyhoff (Eds.), *The Cambridge guide to second language assessment* (pp. 20-29). Cambridge University Press.
- Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253-264. [Crossref]
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327-347. [Crossref]
- Debbağ, M. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği (Tez No: 514604) [Yayınlamamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. [Crossref]
- Giraldo, F. (2018). Language assessment literacy: Implications for language teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 179-195. [Crossref]
- Hatipoğlu, Ç., & Erçetin, G. (2016). Türkiye'de yabancı dilde ölçme ve değerlendirme eğitiminin dünü ve bugünü (The past and present of Foreign Language Testing and Evaluation Education in Turkey). In Sumru Akcan & Yasemin Bayyurt (Eds.), *3. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı Bildiri Kitabı* (pp. 72-89). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Press.
- Hatipoğlu, Ç. (2010). Summative evolution of an undergraduate 'English Language Testing and Evaluation' course by future English language teachers. *English Language Teacher Education and Development (ELTED)*, 13(Winter 2010), 40-51.
- Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: Expectations and needs of pre-service English language teachers. *ELT Research Journal*, 4(2), 111-128.
- Hatipoğlu, Ç. (2016). The impact of the University Entrance Exam on EFL education in Turkey: Pre-service English language teachers' perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 136-144. [Crossref]
- Hatipoğlu, Ç. (2017a). History of Language Teacher Training and English Language Testing and Evaluation (ELTE) Education in Turkey. In Yasemin Bayyurt and Nicos Sifakis (Eds.), *English Language Education Policies and Practices in the Mediterranean Countries and Beyond* (pp. 227-257). Peter Lang (ISBN: 978-3-631-68127-5).
- Hatipoğlu, Ç. (2017b). Assessing speaking skills. In Ekrem Solak (Ed.), *Assessment in language teaching* (pp. 118-148). Pelikan (ISBN: 978-975-2428-86-7).
- Hatipoğlu, Ç. (2021a). Chapter 6: Testing and assessment of speaking skills, test task types, and sample test items. In Servet Çelik, Handan Çelik and Christine Coombe (Eds.), *Language assessment and test preparation in English as a foreign language (EFL) education* (pp. 119-173). Vizetek.
- Hatipoğlu, Ç. (2021b). Chapter 9: Assessment of language skills: Productive skills. In Sevim Inal and Oya Tunaboylu (Eds.), *Language Assessment Theory with Practice* (pp. 167-211). Nobel (ISBN: 978-625-417-220-5)
- Hatipoğlu, Ç. (2022). Foreign Language Teacher Selection and Foreign Language Teaching and Assessment in the Reform Period of the Ottoman Empire (1700-1922). In Gorsev Sonmez (Ed.), *Prof. Dr. Ayşe S. AKYEL'e Öğrencilerinden Armağan Kitap: Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (pp. 23-38). Eğitimci Kitap Yayıncılık. [Crossref]
- Hatipoğlu, Ç. (2023). Flipped spiral foreign language assessment literacy model (FLISLALM) for developing pre-service English language teachers' language assessment literacy. In Dinçay Köksal, Nurdan Kavaklı and Sezen Arslan (Eds.), *Handbook of Research on Perspectives in Foreign Language Assessment* (pp. 104-134). IGI Global. [Crossref]
- Inbar-Lourie, O. (2012). Language assessment literacy. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-9). John Wiley & Sons. [Crossref]
- Inbar-Lourie, O. (2013). Guest Editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing*, 30(3) 301-307. [Crossref]
- John, P. (2018). Constructivism: Its implications for language teaching and second-language acquisition. *Papers in Education and Development*, 33-34. <https://journals.udsm.ac.tz/index.php/ped/article/view/1483>
- Kalkan, E. (2017). Eğitim, kültür, öğretmen: Öğretmen odaklı mı? Öğrenci odaklı mı? *İstanbul Journal of Innovation in Education*, 3(2), 51-63.
- Kavak, Y., Aydın, A. & Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Kremmel, B., & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the Language Assessment Literacy Survey. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 100-120. [Crossref]
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. [Crossref]
- Larochele, M., Bednarz, N., & Garrison, J. (Eds.). (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press. [Crossref]
- Levi, T., & Inbar-Lourie, O. (2020). Assessment literacy or language assessment literacy: Learning from the teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168-182. [Crossref]
- Malone, M. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344. [Crossref]
- McNamara, T., & Hill, K. (2011). Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29(3), 395-420. [Crossref]
- Mede, E., & Atay, D. (2017). English Language Teachers' Assessment Literacy: The Turkish Context. *Dil Dergisi*, 168(1), 43-60. [Crossref]
- Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (Ed.), *Educational measurement (Third Edition)* (pp. 13-103). New York, USA: Macmillan.

Newfields, T. (2006). Teacher development and assessment literacy. In Tim Newfields, I. Gledall, M. Kawate-Mierzejewska, Y. Ishida, M. Chapman, & P. Ross (Eds.), *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference* (pp. 48-73). May 13-14, 2006. Shizuoka, Japan: Tokai University College of Marine Science.

O'Connor, K. (2022) Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 47(2), 412-422. [\[Crossref\]](#)

O'Loughlin, K. (2006). Learning about second language assessment: Insights from a postgraduate student on-line subject forum. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1, 71-85.

Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429-462. [\[Crossref\]](#)

Reich, J. (2012). Rethinking Teaching and Time with the Flipped Classroom. EdTech Researcher Education Week. <https://www.edweek.org/education/opinion-rethinking-teaching-and-time-with-the-flipped-classroom/2012/06>

Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as selfawareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327. [\[Crossref\]](#)

Spolsky, B. (1985). What does it mean to know how to use a language: An essay on the theoretical basis of language testing. *Language Testing*, 2(2), 180-191. [\[Crossref\]](#)

Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Spring 1999: 23-27. [\[Crossref\]](#)

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. [\[Crossref\]](#)

Sultana, N. (2019). Language assessment literacy: An uncharted area for the English language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1-14. [\[Crossref\]](#)

Şahin, S. (2019). An analysis of English Language Testing and Evaluation course in English Language Teacher Education Programs in Turkey: Developing language assessment literacy of pre-service EFL teachers. PhD Thesis, Middle East Technical University.

Şahin, S. & Hatipoğlu, Ç. (2023). English language testing and evaluation course in English language teacher education programs in Türkiye: Who, what, and how? *The Journal of Language Teaching and Learning* 13(2), 16-36. <https://www.jltl.com.tr/index.php/jltl/article/view/558/189>

Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21-36. [\[Crossref\]](#)

Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S., & Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12(4), 163-176. [\[Crossref\]](#)

Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402. [\[Crossref\]](#)

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Basılmış Bildiriler Kitabı (s. 695-701). Konya: Selçuk Üniversitesi. https://www.academia.edu/24736887/YAPISALCI_KURAM_VE_%C3%96%C4%9ERENME-%C3%96%C4%9ERETME_S%C3%9CREC%C4%B0

Zownorega, S. J. (2013). Effectiveness of flipping the classroom in A honours level, mechanics-based physics class. MA Theses 1155. Eastern Illinois University. <https://thekeep.eiu.edu/theses/1155>

BÖLÜM 5
YABANCI DİL ÖĞRETMENİ EĞİTİMİNDE
PROJE VE TASARIM TEMELLİ
YAKLAŞIMLAR

Devrim GÜNAY

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitiminde Proje ve Tasarım Temelli Yaklaşımlar

Project-Based and Design Learning Approaches in Foreign Language Teacher Education

BÖLÜM HAKKINDA

Yeni Öğrenme Ekolojilerinin ana uğraklarından birini oluşturan Proje ve Tasarım Temelli Öğrenme Yaklaşımı, günümüzde bilgi üretim ve iletişim kanallarının çeşitlenmesine ve değişen öğrenme gereksinimlerine koşut olarak, öğrenenlere yaparak ve tasarlayarak öğrenmeye dayalı alternatif bir eğitsel çerçeve sunmaktadır. Özellikle, çoklu okuryazarlık becerilerinin anlam kazandığı; sözel olduğu kadar görsel, işitsel, dokunsal ve dijital kodlarla genişleyen dilsel ifade evreninde, öğrenenlerin çok kanallı anlam "tasarımcıları" olarak konumlanmaları, onların yabancı dil öğrenirken de gerçek dünyadakine benzer çeşitlilikte dilsel üretim etkinliğinin içine girmelerini gerekli kılmaktadır. Dil öğrenenlerin, etken katılımcıları oldukları bu anlam coğrafyasında kendilerini çok kanallı olarak ifade etmelerini sağlayacak öğrenme ortam ve deneyimlerinin projeler ve görevler yoluyla kurgulanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi ise yeni öğretmen yeterlilikleri arasında belirginlik kazanmaktadır. Öğrenmenin "yaşantısal" bir tanımı etrafında şekillenen bu eğitsel modelin kuramsal dayanakları ve yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yansımaları, tarihsel izleği içerisinde ilkeleriyle ortaya konmaktadır. Çalışmada, aynı zamanda, görev odaklı dil öğretim yöntemi, çoklu okuryazarlıklar eğitsel çerçevesi ve tasarım-düşünme süreçlerine de kavramsal göndermeler yapılarak yabancı dil öğretmeni yetiştirmede proje temelli eğitsel yaklaşımların ilkeleri doğrultusunda fiziki, sanat ve karma sınıflarda uygulanan/ uygulanabilecek somut proje örnekleri ve önerileri bazı araştırma bulgularıyla tartışmaya açılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Proje temelli öğrenme, yabancı dil öğretmeni yetiştirme, tasarım düşünme, yaparak öğrenme, çoklu okuryazarlıklar

ABOUT the CHAPTER

Project and Design Based Learning Approach, one of the milestones of the New Learning Ecologies perspective, provides the learners with an alternative pedagogical frame based on the learning by doing principle which is rooted in the diversification of information production and communication channels as well as the changing needs of the contemporary learners. The learners' positioning as multimodal meaning designers across an ever-expanding universe of meaning making practices intensified with the inclusion of visual, auditory, tactile and digital representations -in addition to the verbal ones, has marked multi-literacies as a point of prominence, making it necessary for the language learners to engage in meaning making activities similar in variety to those in the real world. Hence, the design, implementation and evaluation of learning experiences and environments enabling the language learners to express themselves multi-modally through tasks and projects of which they are the active participants in this new semiosphere, are increasingly referred among the new teacher competencies. This part highlights the theoretical foundations of project-based learning and design learning which are shaped around an "experiential" definition of learning, and their implications for foreign language teacher training within the historical timeline. Concrete project samples and suggestions that can be applied in physical, virtual and hybrid classrooms in accordance with the principles of project-based approaches to foreign language teacher education are also highlighted. Conceptual references to the task-based language teaching method, multi-literacies pedagogy and design-thinking processes are intended to suggest perspectives for preparing the language teachers to this new ecology of learning.

Keywords: Project based learning, foreign language teacher education, design thinking, learning by doing, multiliteracies



Devrim Günay

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-posta: devrim.gunay@iuc.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
Günay, D. (2023). Yabancı dil öğretmeni eğitiminde proje ve tasarım temelli yaklaşımlar. D. İnal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 36-40). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."

Giriş

Günümüzde artan demografik hareketlilik ve çeşitlenen iletişim kanallarıyla birlikte kolaylaşan ve hızlanan uluslar ötesi/ kültürlerarası etkileşim Türkiye'deki öğrenenlerin de ana dilleri dışındaki dillerde dinleyebilme, konuşabilme, okuyup yazabilme ve düşünebilme ihtiyaçlarını öne çıkarmaktadır. Bu ihtiyaçlara koşut olarak yabancı dil derslerinin- çoğunlukla İngilizce dersi özelinde- ders saat sayısının örgün öğretimde arttırıldığı görülmektedir. Öyle ki, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 28-29 Haziran 2021 tarihlerinde düzenlenen Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa'daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler Konferansı'nda devlet okullarında 2. sınıftan 12.sınıfa kadar 864 saat zorunlu yabancı dil eğitimi verildiği ve bu sürenin Avrupa ülkelerindeki ortalama öğretim süresinin üzerinde olduğu ifade edilmiştir (TTKB/ MEB, 2021). Ancak dünya genelinde 2 milyondan fazla İngilizce konuşucusuyla yapılan Global English Proficiency Index 2021 raporuna göre Türkiye'deki katılımcıların ortalama İngilizce yetkinlik düzeyi 450- 499 EPI skor bandında yer almakta ve ülkeler sıralamasında Türkiye 478 puanla 86 ülke arasında 70. sırada bulunmaktadır (EF EPI 2022 – EF English Proficiency Index, 2022). Bu skor bandını tarif eden dil yeterlik tanımlarından bazıları ise şunlardır:

- *Turist olarak İngilizce konuşulan bir ülkede seyahat edebilir,*
- *Meslektaşlarıyla küçük günlük konuşmalara girebilir,*
- *Meslektaşlarından gelen basit e-postaları anlayabilir.*

Farklı dil beceri alanlarında kendini ifade edebilme yeterlikleriyle ilişkilendirilen bu sıralama, Türkiye'deki İngilizce öğrenenlerin yetkinlik düzeylerine dair genellenebilir sonuçlar vermese de, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin niceliğinden çok niteliğiyle ilgili gözüken sorundan bir kesiti yansıtmaktadır. Dil 'bilmeyi' yazılı metin okuryazarlığı ile eşitleyerek sadece alımlayıcı dil becerilerindeki öğrenen başarısını ölçen seçme sınavının etkisiyle şekillenen bir eğitim dizgesinde, dil aracılığıyla çeşitli kanallarda anlam üretebilmek, sorun çözmek için bir anlam müzakeresine girmek gibi dilin üretken becerileri uygulamada öğrenme kazanımları arasında yeterince yer bulamamaktadır. Bu becerilerin yerine doğru dilbilgisel yapıların kullanımının ve kelime bilgisinin öncelendiğinden bahsedilebilir. İngilizce öğretim programları, teoride öğrenenlerin hedef dil aracılığıyla tamamlayacağı iletişimsel görevlere ve özgün dil etkinliklerine yer vermektedir. Ancak uygulamada sınav odaklılık ve öğretmen yeterliliklerinin sınırlılıkları öğrenenlerin dil aracılığıyla kendilerini ifade edecekleri liminal alanın açılmasına fazlaca olanak tanımamaktadır. Böylesi bir denklemde ise 'öğrenme', dili deneyimleme olarak değil, okuyup anlayabilmeye ifade edilmektedir. Oysa aracılığıyla anlamlar evrenimizi ürettiğimiz dil, ana işlevi göz önünde bulundurulduğunda öncelikle kâğıt üzerinde değil zamanda ve öznel yaşantılarda yer kaplayan deneysel bir edimdir.

Öğrenmenin Deneysel Bir Tanımı

Makine öğrenmesi alanında, bir bilgisayar programının verilen göreve dair ölçülen performansı deneyimle geliştirse, o bilgisayar programının tanımlanan görev bakımından performans ölçütüne göre öğrendiğinden bahsedilebilmektedir (Mitchell, 1997). Daha sadeleştirilmiş bir ifadeyle; öğrenme, deneyim yoluyla bir görev üzerinde sergilenen performansta gözlenen değişim olarak belirlenlik kazanmaktadır. Yani öğrenme bilgi aktarımı yoluyla değil

deneyim; öznel ve somut yaşantı aracılığıyla gerçekleşmektedir. Deneyime dayalı öğrenmede, öğrenenler "öğrendiklerini ,deneyimlemelerini" sağlayan somut etkinliklere" ve "bu etkinlikler üzerinde düşünme etkinliklerine" (Silberman, 2007, s. 8) katılırlar; çünkü "öğrenme, deneyimin dönüşümü yoluyla bilginin yaratıldığı süreçtir (Kolb, 1984). Öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan anlamlı öznel deneyim, öğrenenlerin kendi tasarladıkları, birlikte yada tek başına üzerinde çalıştıkları, karşılıklı çıkan sorunları çözdükleri ve sonunda gerçek dünyadaki işlerliği bakımından değerlendirildikleri ürün yoluyla öğrenenlere sunulmaktadır. Proje temelli öğrenmede öğrencilerin deneyimlerine alan açan ve mülkiyeti öğrenene ait olan bu ürün proje adını almaktadır.

Proje Temelli Öğrenme

Öğretmeyi değil öğrenme ortamlarının tasarlanmasını hedefleyen genel bir yaklaşım olarak proje temelli öğrenmede öğrenme döngüsü ana hatlarıyla şu şekilde belirginlik kazanmaktadır (Blumenfeld vd., 1991; Czerniak & Berger, 2002; Krajcik vd.,1994):

- Bir soruyla ve çözülecek sorun tanımıyla başlar
- Öğrenenler sorunu gerçek bağlamında araştırır; çözümlü ararken keşfeder
- Öğrenen, öğretmen ve topluluk işbirliği içinde araştırır (işbirlikli eylem araştırmaları)
- Araştırma sürecinde öğrenenler çeşitli öğrenme teknolojileriyle/ eğitimlerle desteklenir (uzmandan öğrenme veya akran öğrenmesi)
- Öğrenenler sorun duruma yönelik somut ve özgün bir ürün ortaya koyar. Ürün tüm paydaşlara açıktır ve öğrenenlerin öğrenme sürecinin kendisidir.

Dil öğretimi alanında görev odaklı yöntemin belirgin özellikleriyle de örtüşen bu yaklaşımın yabancı dil öğrenme ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreçleri bakımından yükleneceği anlam şu 3 soruya yönelik tartışmalar üzerinden ifade edilebilir:

- Öğrenmenin «yeni» bir tanımıyla hareket edebilir miyiz?
- Dil öğrenmeyi çeşitlendirilmiş, bireyselleşmiş ve deneyime dayalı anlam tasarımı olarak yeniden tanımlayabilir miyiz?
- Dilsel ürünleri çeşitlendirmeyi ve bilinen kalıpların dışında çeşitlenmiş bilgi üretim/ anlam tasarım süreçlerini yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreçlerine ve programa nasıl entegre edebiliriz?

Çoklu Anlam Tasarımı Olarak Dil

Biçim değiştiren iletişim ve anlam üretim araçlarıyla birlikte doğrusal, tek kanallı ve sadece yazıya ya da söze dayalı bir dil görüşünün, dolaşım hızı ve çeşitliliği gün geçtikçe artan bilginin anlaşılabilir üretilmesinde yetersiz kaldığı gözlenmektedir. Bunun yerine dil artık anlam üretim araçlarının çeşitlendiği, çoklu okur yazarlıkların önem kazandığı; mesajın aynı anda birden farklı kod ile (görsel, işitsel, dokunsal, uzamsal, kinestetik, algoritmik, vb.) sunulduğu ve anlamın bu çeşitli kodlar arasındaki geçişkenlikte üretildiği bir tasarım süreci olarak belirginlik kazanmaktadır. Böylesi çoklu anlam tasarım süreçlerinde dilsel gerçekleşimini bulan anlam, dilsel ifade biçimlerinin çeşitlenmesini sağlayarak, çok sesli ve çoklu anlamalara açık bir şekilde her okuyucuda/ dinleyicide/ konuşucuda tekrar üretilmektedir. Anlam genel ve yerleşik değil, bireysel deneyim alanında ve dinamiktir. Yazıyla ifade edilmiş/ tasarlanmış anlam, söz ile ifade edildiğinde başka bir konuşucunun

Şekil 1. Çeşitlenen Anlam Tasarım Araçları Olarak Dilsel Temsiller



sesinde ve tonlamasında başka bir potansiyel anlama dönüşür. Aynı sesler görsel temsile aktarıldığında bir fotoğrafçının ya da çizerin ifade biçiminde kendine özgü bir dilsel gerçekleşime kavuşur (Cope & Kalantzis, 2016). Çoklu anlam tasarımı olarak dil görüşünün temel dayanak noktalarından birini oluşturan çeşitlenen dilsel temsiller Şekil 1’deki gibi ifade edilmektedir (Cope & Kalantzis, 2017).

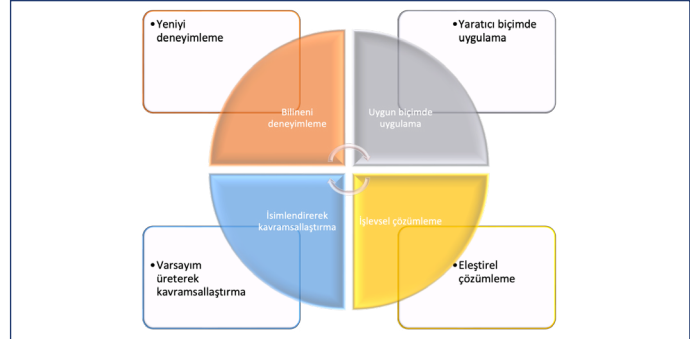
Tasarım ve Etken Bilgi Üretimi

Tasarım yoluyla anlam üretim süreçlerine katılan öğrenenler, yalnızca bilgi tüketicileri (geleneksel ders kitabı öğrenimi veya e-öğrenme odaklı e-öğrenmenin ‘bilgi iletici’- bankacı pedagojilerinde olduğu gibi) değil, aktif bilgi üreticileri (örneğin, proje tabanlı öğrenme, çoklu bilgi kaynakları kullanma ve araştırmaya dayalı bilgi oluşturma süreçlerinde olduğu gibi) haline gelmektedir. Kendi anlam üretiminin öznesi olarak öğrenen, genel bilgi aktarımının edilgen, kontrol edilebilir bir alıcısı değildir. Cope & Kalantzis (2017)’e göre çoklu anlam tasarımı etken katılımcısı olarak öğrenen;

- Aktif ve amaçlı bir şekilde öğrenmeye katılır; en etkili öğrenme, katılımlı öğrenmedir;
- Kimliklerini ve eylemlerini öğrenmeleriyle ilişkilendirir;
- Bireysel deneyimlerini, ilgi alanlarını ve sesini eldeki öğrenme görevine taşır;
- Özerklik ve özenetim yetisi ölçüsünde öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir;
- Erişimi olan bilgi kaynaklarından yararlanan bir bilgi üreticisidir.

Öğrenenin bilgi üretimi sırasında içine girdiği bilgi edinme ve öğrenme etkinliklerin her biri ‘bilme süreci’ olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenlerin bilme süreçlerinin farkında olarak öğrenme etkinlikleri tasarlama, öğrenenlerin deneysel ve derin öğrenmelerini sağlayabilecek ortamları, içine girdikleri etkinlikleri ‘değer’ bularak sahiplenecekleri ortamı sağlamaktadır.

Şekil 2. Tasarlayarak Öğrenme’de Kullanılan Bilme Süreçleri Döngüsü



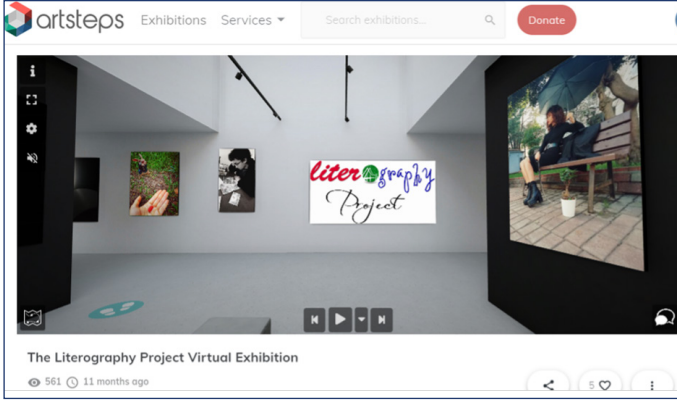
Bilme süreçlerinde bilinenen bilinmeyene doğru bir deneyimleme; basit isimlendirmelerden teori üretmeye doğru bir kavramsallaştırma; işlevselden eleştirele doğru bir çözümleme, uygun biçimde uygulamadan yaratıcı biçimde uygulamaya doğru bir yönelim öngörülmektedir. Öğrenenlerin bilme etkinliğinin, bilinenen bilinmeyene, eskiden yeniye, uygun olandan yaratıcı olana doğru bir akış içinde olduğu gözlenebilir. Sonunda öğrenenlerin içine daldırılarak katılımcısı oldukları deneyim, onların daha önce aşına olmadıkları bir tasarımı üretmeleriyle ya da tasarladıkları ürünü/fikri daha önce düşünülmemiş biçimde uygulamalarıyla sonuç vermektedir.

Geçişimli Dilbilgisi İlkesi

Geçişimlilik, metin, görüntü, uzam, nesne, beden, ses ve konuşma gibi farklı anlam biçimleri (temsiller) arasındaki anlam hareketliliğini ifade etmektedir (Kalantzis & Cope, 2021). Anlamaların biçimden biçime aktarılmasının dil deneyimini çeşitlendirdiği, öğrenmeyi kişisel bir deneyime dönüştürdüğü öne sürülebilir. Bütünsel bir proje, yöntemsel düzeyde, farklı konu alanlarının eğitimsel içeriğini (örneğin farklı dil modellerine ilişkin etkinlik alanları) geçişimi mümkün kılacak ortak bir çerçevede ilişkilendirebilir. Sözelin görselle ifade edilmesi, görselin sese ya da müziğe dönüşmesi, müziğin yazı olarak tasviri dilsel tasarımların çok boyutluluğunu ve öğrenenlerin çeşitli beceriler ve dil kaynaklarını kullanarak farklılaşmış dil deneyimi edinmelerini ve dilin yaratıcı ve kurgusal bileşenlerini keşfetmelerini sağlamaktadır. Nesnelde, bedensel hislerimizde ve eylemlerimizde, mekanlarda anlamlar vardır ve bunlar görüntü, metin, ses ve konuşma ile temsil edilebilir. Metin, imge, ses, konuşma, görünüm, mesafe, duruş, mimik sembolik olmaktan öte zamanda yer kaplayan birer dil performanslarıdır ve dil öğrenenlere, anlamın arasında gidip geldiği biçim çeşitliliğini gösterirler.

Geçişimli Dilbilgisi, öğrencilerin çeşitli kanallarda anlam üretmelerini teşvik eden etkinlikler ve görevler tasarlayan öğretmenler için dile doğrusal olmayan bir bakış açısını yansıtmaktadır. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi’nde Yabancı Dil Öğretmeni Eğitiminde ‘Okuma Becerileri 1’ dersi kapsamında bu ilkeye uygun olarak geliştirilip uygulanan Literography Proje’si, yabancı dil öğretmenlerine okuma becerilerini yazınsal, görsel, sözlü ve dijital bir deneyim olarak sunmayı amaçlamaktadır. Proje kapsamında İngilizce Öğretmeni adayları sırasıyla şu adımları izleyerek okumalarını yaratıcı bir biçimde dil performansına çevirmekte ve yeni bir deneyimin etken katılımcısı olmaktadır.

Şekil 3. Literography Projesi Sanal Sergisi- Fotoğraf Deneyimine Dönüşen Okuma Etkinliği



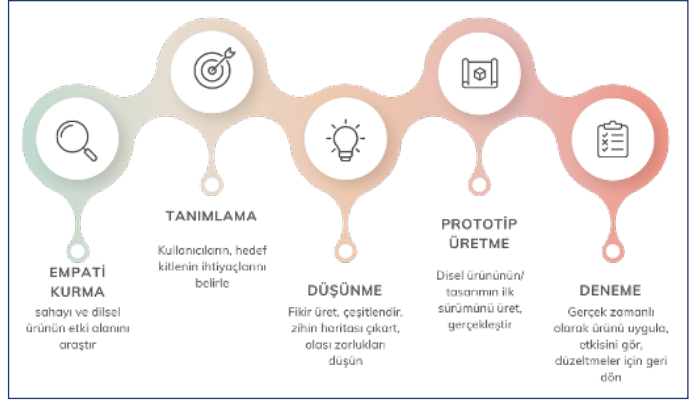
1. İzlencedeki kitap seçkisinden ilgi alanlarına uygun olanı okuma (yazılı temsil)
2. Fotoğraf ve görsel okuma eğitimine katılma
3. Kitaptan bir bölümün/cümlenin/ kelimenin fotoğrafını çekme (görsel temsil)
4. Fotoğrafın hikayesini kurgulama
5. Fotoğrafi ve öyküsünü sanal sergide paylaşma (sözlü temsil-Şekil 3).

Öğretmen adaylarına çok kanallı ifade ortamını açan proje uygulamalarına bir başka örnek olarak 'Çeviride Özel Konular' dersi kapsamında geliştirilen Türkçe Çevirilemezler Sözlüğü verilebilir. Bu proje kapsamında, İngilizce Öğretmen adaylarının kültürel çevirilemezlik miminden hareketle Türkçe'den İngilizce'ye çevirilemeyen ifadeleri araştırmaları, tanımlarını ve kullanım bağlamlarını düşünmeleri (kavramsallaştırma), ve yabancı dil olarak Türkçe Öğrenenler için (hedef kitle belirleme) bir çevrimiçi erişimli sözlük oluşturmaları (yaratıcı biçimde uygulama) hedeflenmiştir. Çevirilemeyen fakat kültürel kullanım bağlamı öğretmen adayları tarafından örneklenen ifadeler aynı zamanda seslendirilmiş olarak https://en.wiktionary.org/wiki/User:Turkish_Glossary_of_Untranslatable_Expressions web sayfasına konmuştur.

Farklı dilsel kodlar arasında geçişim/ dönüşüm öngören bir diğer örnek ise öğretmen adaylarının benzer tasarım süreçlerini izleyerek kendi okuma serüvenlerini sesli bir podcast deneyimine çevirdikleri ve oluşturulan podcast kanalından gerçek dinleyici kitlesine ulaşmak üzere düzenlemeler yapıp yayınladıkları Readers' Unending Journey (Okurun Bitimsiz Serüveni) isimli projedir. Proje kapsamında öğretmen adayları tarafından podcast olarak kaydedilen kişisel anlatılar bir sosyal müzik uygulaması üzerinden paylaşılmakta, yayın diğer okurlar (ve isteyen herkes) tarafından da dinlenebildiği için akran değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Geçişimli Dilbilgisi ilkesinin bu proje bağlamında yazılı temsilden sözlü anlam biçimlerine doğru işlediği söylenebilir.

'İkinci Dil Edinimi' dersi kapsamında gerçekleştirilen bir diğer projede ise öğretmen adaylarının dil edinimiyle ilgili sorulara cevap verebilecek C.L.A.I.M. isimli bir chatbotu eğitmek için kavram bütüncesi oluşturdukları; oluşturulan bütüncüyü sanal zeka teknolojisine sahip olan bota algoritma formunda (intent ve entity'ler olarak) yükledikleri bir dijital tasarım bulunmaktadır. Geçişimli Dilbilgisi ilkesi doğrultusunda bu kez hedeflenen tasarımın diji-

Şekil 4. Stanford Tasarım Okulu Tarafından Önerilen Proje Döngüsü Aşamaları



tal bir anlam temsiline dönüştüğü bu projede oluşturulan chatbot halen dilbilim ve ikinci dil edinimi kavramlarıyla ilgili sorulara cevap verebilmektedir. .

Proje Tasarım Unsurları

Proje temelli öğrenme ve tasarlayarak öğrenme eğitsel çerçevelerinin yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreçlerindeki olası kullanım örnekleri, temel olarak proje tasarım unsurlarının ürün odaklı bir yaklaşımla düşünülerek kurgulanmasını içermektedir. Bir eğitsel projenin öğrenenin ilgisini ve algılanan değerini pekiştirdiği durumlardan bahsedilirken (Blumenfeld, 1991, s.375) şu değişkenlere yer verilmektedir:

- Görev türleri çeşitliyse ve yeni unsurlar içeriyorsa,
- Sorun durum gerçekse ve özgün bir değeri varsa,
- Sorun yeterince zorluyorsa,
- Sürecin öngörülebilir bir kapanışı varsa (bir ürün ortaya koyuyorsa),
- Neyin nasıl yapılacağına dair seçenekler sunuyorsa,
- Akranlarla çalışma olanağı tanıyorsa.

Sorun durum (ve hedef kitle) tanımlama, proje döngüsünün başlangıç noktasını oluşturmakla birlikte görev türlerinin çeşitliliği, yapılan işin özgün değeri, zorluk düzeyi, işbirliği, alternatif yollar sunması ve sonunda bir ürün beklentisi, projeye katılım yoluyla öğrenmeyi derinleştiren bileşenler olarak anlam tasarımı sürecine eşlik etmektedirler. Tasarım düşünme kavramı etrafında bir yol haritası sunan proje döngüsü ise bir fikrin beklenen etkiye dönüşümüne kadar geçebileceği alternatif durakları sunmaktadır.

Proje temelli Öğrenme yaklaşımında öğretmenin sadece bir müfredat uygulayıcısı olmak yerine amaçlı bir öğrenen tasarımcı olması, işbirliğine ve beklemeden öğrenen çıktılara açık olması öngörülmektedir (Barron v.d., 1998). Stanford Tasarım Okulu tarafından geliştirilen aşamalı proje döngüsü modeli tasarım düşünme uygulamaları için sunulan çerçevelerden yalnızca bir tanesidir. Buna göre, proje döngüsü sahaya empati kurarak ve geliştirilecek ürünün kimlerin ihtiyaçlarını karşılayacağı düşünülerek başlar. İkinci aşamada hedef kitlenin tanımlanması; üçüncü aşamada düşünme etkinlikleri kapsamında fikir çeşitlendirmesi, zihin haritasının oluşturulması, olası zorlukların hesap edilmesi gelmektedir. Fikirlerin analizi yapıldıktan sonra tasarımın ilk versiyonu üretilir ve deneme aşamasında gerçek zamanlı olarak uygulanır. Etkisi eksik görülen tasarım tekrar düşünme aşamasına

iletılarak prototip tasarımın yeniden üretilmesi sağlanabilmektedir (Doorley, 2020).

Sonuç ve Öneriler

Proje ve Tasarım Temelli Öğrenme Yaklaşımı, günümüzde bilgi üretim ve iletişim kanallarının çeşitlenmesine ve değişen öğrenme gereksinimlerine koşut olarak, öğrenenlere yaparak ve tasarlayarak öğrenmeye dayalı alternatif bir eğitsel çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevede genel bilgi aktarımı değil, öğrenenin tüm çeşitliliği içinde olası anlam tasarımlarını keşfetmesi ve bir çoklu anlam tasarımcısı olması önem kazanmaktadır. Dil öğrenenlerin, yazılı, sözel, işitsel, görsel, uzamsal, bedensel ve dijital dilsel temsilleri geçişimli bir biçimde kullanarak dilsel üretkenliklerini ifade edebilmeleri için, etkin katılımcısı oldukları öğrenme deneyimlerinin kurgulanmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimden hareketle, Dil Öğretmenleri için Avrupa Profil Tablosu (EPR belgesi) ana öğretim yeterlilikleri (3.1) arasında tasarım düşünme boyutunu vurgulayan şu alanlara yer vermektedir:

- eksiksiz bir *ihtiyaç analizi yapabilir* ve bunu, yeniden gözden geçirme ve tekrar etkinlikleri de içeren, kapsamlı ve dengeli bir kurs planı geliştirmek için kullanabilir,
- aynı kaynak malzemeye dayanarak değişik seviyelerdeki öğrencilerle kullanılmak üzere *farklı çalışmalar tasarlayabilir*,
- grupların aynı anda farklı çalışmalar yürüttüğü *işe dayalı öğrenim düzeni kurabilir*.

Özellikle COVID-19 pandemisiyle birlikte, çevrimiçi platformlar yoluyla uzaktan öğretime geçilmesinin öğrenen odaklı, bireyselleşmiş, proje ve tasarım temelli öğrenme yaklaşımlarını öne çıkardığı gözlenebilmektedir. Öğrenmenin ve başarı ölçütlerinin anlamının zorunlu olarak tekrar sorgulandığı bir ortamda öğrenenlerin istemli etkinliklerini ortaya çıkaracak projelerin ifade ettikleri pedagojik değer arttığından bahsedilebilir. Bu bağlamda proje ve tasarım temelli öğrenmenin yabancı dil öğretimine sunduğu kazanımlar arasında:

- Her yerde her zaman öğrenmeye imkân tanınması,
- Çoklu anlam tasarımı olarak dilsel üretime değer vermesi,
- Çeşitlendirilmiş ve kapsayıcı öğretimi desteklemesi,
- İşbirlikli araştırma ortamları sunarak- öğretmeni bir etnografik araştırmacı ve proje yönderi olarak konumlandırması,
- Bilgiyi etken olarak işleyen ve kendi tasarımının sahibi olan özerk öğrenene değer vermesi,
- Üstbilişsel araçların etkili kullanımını önceleme (görselleştirme, tasarım düşünme, bilgiyi dönüştürme, birlikte düşünme rutinleri),
- Ürün odaklı, devamlı ve biçimlendirici değerlendirmeye olanak tanınması

gelecekte de bu yaklaşımın yaşantısal ve derin öğrenme olanaklarını çeşitlendirmek adına önemli bir potansiyel taşıdığına işaret etmektedir. Ancak bu dönüşümün eşliğinde yabancı dil öğretmenlerinin yeterlilikleri tekrar ele alınmalı ve kendi yarıyıl programları üzerinde kontrolü kaybetme kaygısı gibi proje temelli öğrenme olanaklarından vazgeçirebilecek kaygılarla başa çıkmak için gerekli destek sağlanmalıdır (Tochon, 2013).

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author has no conflicts of interest to declare.

Kaynaklar

Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., & Bransford, J. D. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem-and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311. [Crossref]

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. [Crossref]

Cope, B., & Kalantzis, M. (2017). *e-Learning ecologies: Principles for new learning and assessment*. Taylor & Francis. [Crossref]

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer. [Crossref]

Digital Education Action Plan (2021-2027). (2021). European Education Area. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en Çevrimiçi Eylül 7, 2023

Doorley, S. (2020, February 12). The d.school Operator's Handbook – Stanford d.school. Stanford d.school. <https://dschool.stanford.edu/resources/george-kembels-dschool-operators-handbook> Çevrimiçi Eylül 7, 2023

EF EPI 2022 – EF English Proficiency Index. (2022). <https://www.ef.com/wwen/epi/> Çevrimiçi Eylül 7, 2023

Kalantzis, M., & Cope, B. (2021). "After Language: A Grammar of Multimodal Transposition." in *Foreign Language Learning in the Digital Age: Theory and Pedagogy for Developing Literacies*, edited by C. Lütge. Routledge. [Crossref]

Kolb, D. A. (1984). Experience as the source of learning and development. *Upper Saddle River: Prentice Hall*.

Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94(5), 483-497. [Crossref]

Mitchell, T. M. (1997). Artificial neural networks. *Machine Learning*, 45(81), 127.

New Learning. (n.d.). <https://newlearningonline.com/> Çevrimiçi Eylül 7, 2023

Silberman, M. L. (Ed.). (2007). *The handbook of experiential learning*. John Wiley & Sons.

Tochon, V. F. (2013). Derin Türkçe öğreniminde proje temelli müfredat tasarlanması (Designing A Project-Based Curriculum for Deep Turkish Learning) Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/profile/Francois-Tochon2> (Erişim tarihi: 07.03. 2018).

TTKB/ MEB. (2021, Kasım). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa'daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler Konferansı Bildiri Kitabı*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2021_11/16102931_yabancidil_konferansbildirikitabi.pdf. Çevrimiçi Eylül 7, 2023, from <https://ttkb.meb.gov.tr>

BÖLÜM 6

İKİDİLLİ/ÇOKDİLLİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİNİN ÖNEMİ VE TEMEL İLKELER

Ezgi İNAL

İkidilli/Çokdilli Eğitim Ortamlarında Öğretici Yeterliklerinin Önemi ve Temel İlkeler

The Role of Instructor Competencies and Basic Principles in Bilingual/Multilingual Education

BÖLÜM HAKKINDA

İkidillilik ve çokdillilik, 21.yüzyıl yaşamının bir parçası olan ve daha önceki eğitim araştırmalarında sınırlılıklar çerçevesinde tecrübe edilmiş alanlardır. Bugün teknolojinin gelişmesi ve farklı göç dalgaları nedeniyle ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarıyla karşılaşmak daha sık mümkün olmaktadır. Bu çerçevede ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarının sistemli ve iletişim odaklı oluşturulabilmesiyle birlikte birden fazla dilde kendisini ifade edebilecek bireylerin sayısının artması beklenmektedir. Böylece hangi yaş grubunda olursa olsun hedef dil-kültür ve miras dil-kültür arasındaki iletişimi sağlayan da eğitim sistemleri çerçevesinde aynı anda iki ya da daha fazla dil kullanılan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin yeterlikleri de kesismektedir ve bu ortak nitelikler ikidillilik/çokdillilik odaklı eğitim ortamlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Söz konusu yeterlikler aynı zamanda iletişimsel bağların geliştirilebilmesi ve kültürlerarası iletişimin sağlanarak öğrenciler açısından bu eğitim ortamlarına sosyolojik ve psikolojik katkı sağlayan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır; ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarına yönelik yapılmış alan araştırmalarından ve alanyazından hareketle ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarında eğitim verecek öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ve öğretmenlere ait yetkinliklerin temel ilkelerine değinilmiştir. Sonuç olarak bu alanda çalışan öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerini artırmalarının; zengin ders içeriklerini oluşturabilmek için farklı öğretim tekniklerinden yararlanmalarının; göç, ikidilliliğin psikolojisi ve aile/toplum iş birliği gibi konularda bilgi sahibi olmalarının kritik olduğu görülmüştür. Böylece çalışmanın ikidilli/çokdilli eğitim ortamlarını yapılandırıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlere mesleki gelişimlerinin sürekliliği ve uyumu çerçevesinde rehberlik etmesi beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: İkidillilik, çokdillilik, öğretici yeterlikleri

ABOUT the CHAPTER

Multilingualism and bilingualism are realities of 21st-century life, and they have been considered within the limitations of previous educational research. Today, due to the development of technology and the different migration waves, it is possible to come across bilingual and multilingual educational settings more often. Therefore, it is predicted that the number of individuals who can express themselves in more than one language will increase as a result of multilingual and bilingual education in a systematic and communication-based manner. Competencies of instructors in fields where two or more languages are used simultaneously in the education system, enabling communication between the target language-culture and heritage language-culture of various age groups, also overlap. These common qualities are a very significant factor in bilingual/multilingual-oriented education environments. These competencies also appear as elements that contribute sociologically and psychologically to these educational environments in terms of learners by developing communicative contexts and ensuring intercultural communication. A qualitative research design was used to conduct this study, which was based on field studies and literature on bilingual and multilingual education. In this article, the basic principles of instructors' qualifications and competencies in bilingual and multilingual learning environments are discussed. As a result, it is critical to increasing the communicative competence of the instructors working in this field; benefiting from different teaching techniques to create enriched course content. They must know issues such as immigration, the psychology of bilingualism, and family/society cooperation. Hence, the study should guide the instructors, who construct and implement bilingual/multilingual education environments. This is within the framework of the continuity and harmony of their professional development.

Keywords: Bilingualism, multilingualism, instructor competencies



Ezgi İnal

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
& TÖMER, İstanbul, Türkiye
E-posta: ezgiinal1@aydin.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
İnal, E. (2023). İkidilli/çokdilli eğitim ortamlarında öğretici yeterliklerinin önemi ve temel ilkeler. D. İnal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 42-46). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."

Giriş

Günümüzde iki dilliliğin tanımlarına ilişkin iki ana yaklaşım vardır: Maksimalist yaklaşım ve minimalist yaklaşım (İnce, 2022, s. 257). Bu yaklaşımlar kapsamında ikidilliliğin tanımı yapılmış, literatürde pek çok avantajı ile beraber dezavantajlarından da bahsedilmiştir (İnce, 2021). Ancak bugün teknolojinin gelişmesi, iletişim süreçlerinin yeniden ve yoğun yapılandırılmasının bir sonucu olarak dünyanın geldiği noktada birden fazla dili bilmek ve kullanabilmek hem bireysel hem de sosyal yaşayışın bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. En genel tanımıyla, ikidillilik veya çokdillilik bir kişinin günlük yaşamında birden fazla dil kullanabilmesidir (Haznedar, 2021, s. 4). Bir başka ifade ile dil kullanımını günlük yaşayışın bir parçası olarak doğal bir bilişsel süreç ile kullanmak olarak da tanımlanabilir. Dilin edinim süreci ikidilliliğin hangi yaş aralığında edinildiğine bağlı olarak erken ya da geç ikidillilik olarak ifade edilebilir (Haznedar, 2020). Dolayısıyla ikidillilik ve çokdillilik unsurlarından söz ederken bireylerin yaşam tarzları, dil maruziyetleri ve eğitim süreçleri ön plana çıkmaktadır.

Şekil 1’de özellikle çocukların ikidilli ve çokdilli eğitim süreçlerinin bir özeti yer almaktadır. Çocuklar için önemli bir unsur olan ebeveynler hem okul içinde hem de okul dışında kontrol noktası iken, öğretmenler okul sürecinin hem aile hem okul hem de akran ilişkileri çerçevesinde işlevsel bir yere sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu ortamlardaki niteliği, bu niteliklere bağlı olarak iletişim donanımları ve ders tasarımları üzerinde durulması gereken temel konulardandır.

Paradis’e (2007) göre çocukların ikinci dil ediniminde dolayısıyla ikidillilik hikayelerinde bazı bireysel farklılıklar söz konusu olabilir. Bu farklılıkların nedenlerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Motivasyon
- Dil Yeteneği
- Kişilik özellikleri
- Birinci dil tipolojisi
- Dil edinme yaşı
- Sosyoekonomik durum

Çocukların söz konusu bireysel farklılıkları sınıf ortamının heterojen bir ortam olmasına neden olmakta dolayısıyla öğrenme ortamının koordinasyonunu sağlayan öğretmenlere pek çok görev düşmektedir. Örneğin sözcük bilgisi düşünüldüğünde, ikidilli ve tekdilli çocuklar arasında fark olduğu görülmektedir (Haznedar, 2018, s. 59). Bu anlamda öğreticinin yeterlikleri ve dil öğretme potansiyeli ön plana çıkmaktadır. Söz konusu farklılığın bilincinde olan öğretmen ile bu bilgiye sahip olmayan öğretmenin tutumlarından ders tasarımlarına, materyal tercihlerinden ders içi aktivitelerine kadar pek çok konuda şüphesiz bazı farklılıklar olacaktır.

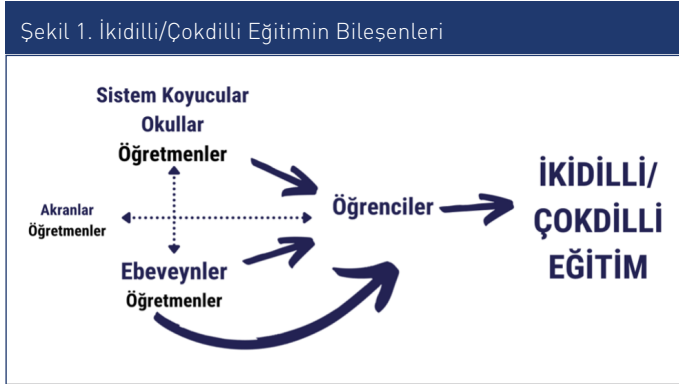
Çocukların birden fazla dil kullanabilmelerine benzer şekilde yetişkinler de yaşamlarının çeşitli süreçlerinde birden fazla dil öğrenmekte ve dil kullanım çerçevelerini genişletmektedirler. Bu duruma ek olarak sosyal çevrenin teşviki ve onaylanan dilsel durumların iki dilliliği geliştirici bir faktör olduğunu söylemek de mümkündür (Akıncı, 2002, s. 41). Yetişkin grupların öğrenme süreçleri çocuklara göre daha bireysel olduğundan bu anlamda kurgulayan lider öğretmen anlayışından çok eşlik eden ve gerektiği yerlerde rehberlik eden takım arkadaşı öğretici profilinden söz etmek mümkündür. Çünkü öğretmen kavramı genellikle pedagojik eğitim sürecinin tamamlanmış dil öğretme profilini, öğretici ise pedagojik eğitimi olmasa da türlü nedenlerle ikidilli ve çokdilli eğitim ortamında dil öğretme profili ifade etmektedir. Bu konulara ek olarak ikidilli bireyler yeni bir dil öğrenme konusunda tek dillilere kıyasla daha hızlı (Grey vd., 2018) olacağından takım arkadaşı olan öğreticilerin tutum ve yaklaşımları yetişkin bireyleri hem genel olarak dil öğrenmeye hem de farklı dilleri öğrenmek noktasında motive edebileceğini söylemek de yanlış olmayacaktır.

Bu çalışmada “İkidilli ve çokdilli eğitim ortamlarındaki öğreticiler hangi özelliklere sahip olmalıdır?” sorusuna yanıt aranmış ve bu kapsamda güncel çalışmalara yer verilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. İkidilli ve çokdilli eğitim ortamlarına yönelik yapılmış alan araştırmalarından ve alanyazın taramasından hareketle ikidilli ve çokdilli eğitim ortam-

Şekil 1. İkidilli/Çokdilli Eğitimin Bileşenleri



Şekil 2. Dil Öğreticileri

Ana dili öğreticileri: Bir ülkedeki resmî dili öğretmenler
Yabancı dil öğreticileri: Bir ülkede kabul edilmiş yabancı diller öğretmenler
İkinci dil öğreticileri: Bir ülkeye göç etmiş, farklı ana dili olan ve homojen olmayan gruplara toplum dilini öğretmenler
İkidilli ve çokdilli ortamlardaki öğreticiler: Her iki dile de odaklanan ders tasarımları planlayan ve/veya homojen olmayan sınıflarda dil öğretmenler/okul bazında
İkinci Yabancı dil öğreticileri: Eğitim kurumlarında ikinci yabancı dil olarak kabul edilen dili öğretmenler/sınırlı sayıda

larında eğitim verecek öğreticilerde bulunması gereken nitelikler ve öğreticilere ait yetkinliklerin temel ilkelerine değinilmiştir.

Öğretici Kavramı

Dil Öğretiminde Öğretici Profilleri

Dil öğretimi geniş bir kavramdır. Ana dili öğretimi, yabancı dil öğretimi, ikinci dil öğretimi, ikidillilik ve çokdillilik, ikinci yabancı dil öğretimi kavramlarından hareketle dil öğretimi kapsamında yer alan öğreticileri de gruplamak mümkündür:

Şekil 2'den hareketle yabancı ve ikinci dil öğreticilerinin nitelikleri düşünüldüğünde tamamı aynı olmasa da genel manada benzerlikler gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu çerçevede yabancı/ikinci dil öğreticilerinde bulunması gereken yeterlikleri Durmuş (2019) şöyle sıralamış ve dil öğretimine yönelik genel yeterliklere değinmiştir:

Tablo 1. Yabancı/İkinci Dil Öğreticilerinde Bulunması Gereken Yeterlikler

Genel Yeterlikler	
1.	Hedef dilde yeterlik
2.	Alan bilgisinde yeterlik
3.	Öğretmen yetiştirme programlarında aktarılan bilgilerde yeterlik
4.	Genel iletişimsel yeterlik
5.	Asgari düzeyde bir araç dil bilme
6.	Tipolojik olarak diller ve dil öğretimi
7.	Kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumu
8.	Öğreticinin kimliği ve bağlamsal bilgilere sahip olabilme
9.	Öğrenci odaklı öğretim
10.	Dil öğretiminde teknoloji uygulamalarından etkin yararlanabilme
11.	Meslekte uzmanlaşabilme
12.	Uygulamalardan kuramsal bilgi üretebilme
13.	Öğretim topluluğunun etkin bir üyesi olabilme
14.	Pedagojik muhakeme becerisi ve karar verme

Tablo 1'deki yeterlikler incelendiğinde öğreticilerin en genel çerçevede hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yeterliklerden pedagojik muhakeme becerisi ve karar verme başlığı bu listeyi benzerlerinden ayıran önemli bir noktadır. Çünkü eğitim öğretim sürecinin tasarlandığı her aşama esasında öğreticinin karar verme süreçlerinin de toplamını ifade eder. Benzer şekilde ve daha özel bir çerçevede birbirinden farklı yeterlikleri derlediği çalışmasında Demir (2021, s. 122-123), Türkçe öğreticilerinin sahip olması gereken temel yeterlikleri şöyle sıralamaktadır:

Tablo 2. Türkçe Öğreticilerinde Bulunması Temel Yeterlikler

Temel Yeterlikler	
1.	Dersleri bireysel farklılıkları dikkate alan bir biçimde gerçekleştirebilir.
2.	Sınıftaki herkese, eşit öğrenme fırsatları sunabilir.
3.	Etkili iletişim kurulabilen demokratik öğrenme ortamları hazırlayabilir.

Tablo 2. Türkçe Öğreticilerinde Bulunması Temel Yeterlikler (devamı)

Temel Yeterlikler	
4.	Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturabilir.
5.	Öğrencilerin dikkatini öğrenecekleri konuya çekecek yöntem ve tekniklerden yararlanabilir.
6.	Öğrencilerin sorgulayarak öğrenmesini sağlayabilir.
7.	Ders, planlanandan önce bittiğinde dersi doğal biçimde devam ettirebilir.
8.	Öğretim esnasında yaşanabilecek sorunlarla/krizlerle başa çıkabilir.
9.	Ders esnasındaki değişkenlere (gelen sorular, oluşan durumlar vb.) göre öğretilenleri anında yeniden yapılandırabilir.
10.	Öğretilen konuya ilişkin geliştirdiği taktikleri kullanabilir.
11.	Derslerde öğretim teknolojilerinden etkin biçimde yararlanabilir.
12.	Öğretim sürecinde içerikle ilgili motivasyonu artıracak etkinlikleri (şarkı, şiir, tekerleme, kısa film vb.) kullanabilir.
13.	Öğrencilerin zorlandığı içerikler karşısında etkin çözümler üretebilir.
14.	Öğrencilerin öğrenmeye engel oluşturan tutumlarına karşı etkili çözümler sunabilir.
15.	Ders esnasında öğrencilerin performanslarını gözlemleyebilir.
16.	Öğrencilerin öğrenme stratejilerini gözlemleyebilir.
17.	Öğrencilerin portfolyosunu tutabilir.
18.	Öğretim esnasında materyal ve hazırlıklar dışında örnekler sunabilir.
19.	Anlatıların hızını ve içerik bileşenlerinin (açıklama, örnek vb.) seçimini öğrencilerin seviyesine göre ayarlayabilir.
20.	Derste kullanacağı örnek vb. içerikleri öğrencilerin hayatlarına uygun seçebilir.
21.	Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlayıp değişkenlere rağmen yürütebilir.
22.	Sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini/araçlarını kullanabilir.
23.	Öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek dönütler verebilir.
24.	Farklı kültürlere karşı hoş görülme bir tutum sergileyebilir.
25.	İfade, davranış ve tutumları yerel(kaynak) kültürlerdeki tutum ve davranış farklılıklarına göre düzenleyebilir.
26.	Yerel (Kaynak) kültür ve bileşenleri sınıf ortamına taşındığında fark edebilir.
27.	Öğrencileri rahatsız etmeyecek ifadeleri seçerek kullanabilir.
28.	Öğrencilerin yaşadıkları ve yaşayabilecekleri kültürel şokları atlatabilmeleri için onlara destek olabilir.
29.	Dersi öğrencileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürebilir.
30.	Öğrencileri öğrenmeye karşı isteklendirecek konuşmalar/sunumlar yapabilir.
31.	Öğrencilerin başarılı olabileceğine olan inancını her şartta koruyabilir.
32.	Öğrencilerin hatalarına karşı sabır gösterebilir.

Tablo 2. Türkçe Öğreticilerinde Bulunması Temel Yeterlikler (devamı)

Temel Yeterlikler	
33.	Aynı soruyu defalarca cevaplasam bile öğrencilere tepki geliştirmeden cevap verebilir.
34.	Öğrencilerin, her bakımdan güvenini kazanabilir.
35.	Öğrencilerle iletişim çatışmalarını engelleyebilir.
36.	Öğrenme güçlüğü veya davranış problemi olan öğrencilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olabilir.
37.	Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilir.
38.	Gerektiğinde meslektaşları ve idarecilerinden destek isteyebilir.
39.	Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelebilir.
40.	Öğrencileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterebilir.

Tablo 2’de yer alan yeterlikler Türkçe öğretimi özelinde Tablo 1’den daha detaylı bir çerçevede sunulmuştur. Bu tablodaki yeterliklerin özellikle ders tasarımları ve sınıf yönetimi, etkileşim vb konular kapsamında olduğu görülmektedir.

İkidilli ve Çokdilli Eğitim Ortamlarında Öğreticiler

İkidilli ve çokdilli eğitim ortamları, devletlerin yönetim anlayışının bir parçası olabildiği gibi eğitim otoritelerinin farklı stratejilerinin bir sonucu olarak da ortaya çıkabilir. Bu nedenle dünyanın farklı ülkelerinde farklı ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarıyla karşılaşmak mümkündür. Dolayısıyla bu ortamlarda yer alan öğretmenlerin genelde tamamının özeldi ise dil öğretmenlerinin homojen özelliklere sahip olmaları mümkün değildir. Sözelimi Almanya’da Türkçe öğreten öğretmenlerin dört farklı profilde karşımıza çıkması da bu nedendir. Uluçam-Wegmann (2021, s. 245-247) çalışmasında Almanya’daki Kuzey Ren-Vestfalya ve Hessen eyaletlerinde Türkçe ana dili öğreten öğretmenlerin profilini şöyle sınıflamaktadır:

Şekil 3 incelendiğinde dört grup öğretmenin Almanya’da görevlendirildiği görülmektedir. Bu dört grubun yanı sıra ikinci grup kapsamına giren ve öğretmenlik alan mezunu olmamasına rağmen çeşitli STK'lara bağlı olarak belirli bir ücret karşılığında veya gönüllü olarak da Türkçe öğretenlerin varlığı bilinmektedir. Özellikle bu gruptaki yoğunluk bu bölgede Türkçe öğretenlerin öğretici olarak adlandırılmasının asıl nedenlerindedir. Bu kapsam

Şekil 3. Almanya’da Görevlendirilen Türkçe Öğretmenleri

ve tanım, Türkçe ya da başka dillere yönelik olarak dünyanın her yerinde benzer anlam dairesini işaret etmektedir. Dil öğretiminin kendi içinde bazı dinamikleri olduğu düşünüldüğünde en çok bu gruptaki öğretmenlerle özellikle ikidilli/çokdilli eğitim ortamlarına yönelik yeterli düzeyde eğitim verilememesinden kaynaklanan hem edimsel hem de sosyal bazı problemler görülebilmektedir.

İkidilli ve Çokdilli Eğitim Ortamlarındaki Öğreticilerin Yeterlikleri

İkidilli ve çokdilli eğitim ortamları özellikle öğretmenlerin her zaman aktif olarak yer almalarını gerekli kılan ortamlardır. Ders kazanımlarının gerçekleştirilmesi, sınıf içindeki akran ilişkilerinin düzenlenmesi, sınıf içi iletişim ve etkileşim; öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda materyal tasarımı gibi konular doğrudan öğreticinin sorumluluğundadır. Ancak ana dili öğreticisi yahut yabancı/ikinci dil öğreticisinin yeterliklerinden farklı olarak ikidilli ve çokdilli ortamlarda görev yapan öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olmaları beklenir.

1. *İkidillilik/Çokdillilik alanında eğitim alması veya bu kapsamda tecrübesi/kişisel hikayesi olması:* Öğreticilerin ikidillilik/çokdillilik kavram ve süreçlerine hakim olmaları; bu kapsamda eğitim görmeleri yahut kendi ikidillilik hikayelerini iyi analiz edebilmeleri önemlidir.
2. *Teknolojik-pedagojik yeterliklere sahip olması:* 21. Yüzyılın bir gereği olarak ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarında maksimum teknolojiden yararlanabilmek hem eğitim ortamını doğru organize edebilmeyi hem de öğretici ile beraber öğrencilerin de daha aktif olmalarını sağlayacaktır.
3. *İkidilli/Çokdilli ders tasarımında materyal geliştirebilme ya da uygun materyal seçebilme:* Her öğretici asgari düzeyde materyal geliştirebilmeli ya da ders tasarımına uygun hazır bir materyal seçebilmelidir. İkidilli ve çokdilli derslerin materyallerinin bu alanın gereksinimlerine cevap verir nitelikte olması önemlidir.
4. *Kültürlerarası iletişim unsurlarını ders tasarımında kullanabilme/kültürel ve evrensel değerler hakkında hassasiyet:* İkidilli ve çokdilli sınıf ortamlarının en önemli niteliklerinden biri kültürlerarasılıktır. Kültürlerarası iletişim unsurlarına değinebilen öğreticinin tasarladığı dersler kültürel etkileşimin sağlanmasına katkıda bulunarak olumlu sınıf iklimi olmasını sağlayacaktır. Buna ek olarak kültürlerarası unsurları kullanırken kültürel ve evrensel değerler hakkında hassas olabilmek de olumlu sınıf iklimi için olmazsa olmazdır.
5. *Aile ile iletişime açık olma:* Geleneksel dil öğretimi sınıflarında yaş gruplarına göre aile ile iletişim sınırlı olsa da ikidilli ve çokdilli ders uygulamalarında çocuklar için ebeveynler, yetişkinler için ebeveyn, eş, çocuk, kardeş gibi aile üyeleri de iletişimin bir parçası olabilmektedir. Öğreticilerin bu iletişim süreçlerine kapalı olmaması sınıf içi ilişkilerin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır.
6. *Öğrencilerin bireysel ikidillilik/çokdillilik hikayeleri hakkında bilgi sahibi olma/Aile türlerini bilme:* Öğrencilerin özel durumları hakkında genel bilgilere sahip olmak öğretmen eğitiminin temel noktalarından biridir. Bu durum, öğrenciyi tanımayı ve onun ihtiyaçlarına cevap vermek üzere bir eğitim organizasyonu geliştirmeyi sağlar. Benzer şekilde özellikle ikidilli ve çokdilli eğitim ortamındaki öğrencinin aile türleri

(Akıncı, 2002, s. 39) hakkında bilgi sahibi olmak yine öğrencinin dünyasına temas edebilmek ve dilsel süreçlerini aile ile beraber destekleyebilmek açısından değerlidir.

7. *Yaş gruplarının gereksinimlerine ve öğrenci profillerine uygun içerik sunabilme; bu bağlamda drama, oyunlaştırma vd uygulamalardan yararlanma:* Her öğrencinin ihtiyacı kendi bilişsel, duygusal ve sosyal süreçlerine uygun dil öğretim tasarımlarıyla karşılaşmaktır. Bu kapsamda sınıfta yer verilecek her teknik öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
8. *Otantik süreçlere yönelik uygulamalar yapabilme:* İkidilli ve çokdilli sınıflarda da her dil sınıfında olduğu gibi otantik süreçler; gerçeğe yakınlık ön plandadır. Gerçek yaşam deneyimleri öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine bir kapı açmaktır.
9. Eşitlik, dengelilik, empati kurabilmek, kriz yönetimi yapabilmek: Bu maddede yer alan kavramlar her sınıfta öğretmenler için kritik olmakla beraber esasında farklı kültürlerle sahip öğrencilerin yer aldığı sınıflarda ön plana çıkmaktadır. Çünkü söz konusu kavramlar iletişim ve etkileşim deneyimlerinin şekillenmesini sağlayan temel meseleleri ifade etmektedir.

Sonuç

Literatürde dil öğretmenlerine yönelik pek çok yeterlik araştırması olsa da ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlere yönelik olarak değerlendirilebilecek çalışmaların sınırlı sayıda olması ilgi çekicidir. Bu bağlamda ikidilli ve çokdilli eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin yeterliklerine yönelik çalışmalar artırılmalı ve değişen koşullarla birlikte bu öğretmenlere sürdürülebilir mesleki eğitim programları hazırlanmalıdır. Tüm bu çalışmaların ardından gerçekleştirilecek sınıf içi uygulamaların niteliği, sonraki süreçlerde hedeflenen ikidilli/çokdilli ve bu kapsamda tasarlanan çokkültürlülük unsurlarıyla harmanlanmış eğitim süreçlerine cevap verir nitelikte olacaktır.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author has no conflicts of interest to declare.

Kaynaklar

- Akıncı, M. A. (2002). Développement Des Compétences Narratives Des Enfants Bilingues Turc-Français En France Âgés De 5 À 10 Ans. München: LINCOM.
- Demir, T. (2021). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme* (Tez No: 676305) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Grafiker Yayınları.
- Grey, S., Sanz, C., Morgan-Short, K., & Ullman, M. T. (2018). Bilingual and monolingual adults learning an additional language: ERPs reveal differences in syntactic processing. *Bilingualism*, 21(5), 970-994. [\[Crossref\]](#)
- Haznedar, B. (2018). *Avrupa'da Farklı Dilleri Konuşanlar: Yetişkin Yaşta-ki Göçmenlere Dil Öğretimi ve Göçmenlerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitimi* (Hazırlayan: Belma Haznedar)/ EU-Speak-3, Newcastle Uni, UK.
- Haznedar, B. (2020). Bilingualism and multilingualism. İçinde J. Kreft-Peyton & M. Young-Scholten (Editörler), *Teaching adult migrants with limited formal education: Theory, research and practice*. (ss. 105-124). Multilingual Matters. Clevedon, UK.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve Çokdillilik, Erken Çocukluk Döneminde Birden Fazla Dil Öğrenimi*. Anı Yayıncılık
- İnce, B. (2021). İkidilliliğin avantajları ve dezavantajları. İ. Güleç, B. İnce, H. N. Demiriz (Ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* (ss. 429-442). Kesit yayınları.
- İnce, B. (2022). Analysis of International Literature on Bilingual and Multilingual Turkish Children by Bibliometric Analysis Technique. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 12(1), 256-272. [\[Crossref\]](#)
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. İçinde E. Hoff, & M. Shatz (Editörler), *Blackwell Handbook of Language Development* (ss. 387-405). Blackwell Publishing.
- Uluçam-Wegmann, I. (2021). Federal Almanya Kuzey Ren-Vestfalya ve Hessen Eyaletlerinde Türkçe Ana dili Öğretimi (ss. 215-257). İçinde *Yurt Dışında Türkçe Ana Dili Öğretimi* (Ed. F. B. Süverdem). GAV Perspektif Yayınları.

BÖLÜM 7
YENİ ATANAN ÖĞRETMENLERİN
ÇEVİRİMİÇİ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE
HAZIRBULUNUŞLUĞU

Özlem SARI
Nalan KIZILTAN

Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi İngilizce Öğretimine Hazırbulunuşluğu

Readiness of beginning English language teachers to teach English online

BÖLÜM HAKKINDA

Bu araştırma, yeni atanan öğretmenlerin 2020-2021 eğitim öğretim yılında çevrimiçi İngilizce öğretime hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Covid-19 pandemisinin bir sonucu olarak okullarda çevrimiçi dil öğretimine geçme gereksinimi ortaya çıkmış; pandemi ile ilgili olarak eğitim kurumları geçici olarak kapatılmış ve tüm öğretmen ve öğrenciler çevrimiçi eğitime geçiş yapma durumunda kalmıştır. Bu süreç içerisinde yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşlukları üzerine bir çalışma bulunmadığından, bu çalışmada yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin söz konusu alanda eğitim ve tecrübe eksikliği nedeniyle düşük olduğu varsayımı üzerinden hareket edilmiştir. Yeni atanan öğretmenlerin tutumları ve beceri algıları aynı maddeler üzerinden geliştirilmiş iki ayrı ölçek ile incelenmiştir. Çalışmaya 202 İngilizce öğretmeni katılım sağlamıştır. İki ayrı ölçek içerisinde sunulan maddeler, ders planlama, ders iletişimi, zaman yönetimi ve teknik beceriler olarak gruplanmıştır. Sonuçlar tablolarla sunulmuş ve ardından tartışmalara yer verilmiştir. Sonuçlara göre, yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğretmeye tam olarak hazır görünmedikleri yorumu yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hazırbulunuşluk, yeni atanan öğretmenler, çevrimiçi dil öğretimi, tutum, beceri

ABOUT the CHAPTER

This study has been conducted in order to reveal the state of readiness of beginning English language teachers to teach English online during the 2020-2021 Academic Year. The emergency for online language teaching was emerged as a result of Covid-19 pandemic and in relation to the pandemic, educational institutions were temporarily closed and all teachers and students were urged to rely on online education. In this study, as a result of inadequate training and experience in online teaching, the state of readiness of beginning teachers to teach English online has been assumed to be relatively low. In order to find out beginning teachers' readiness to teach English online, beginning teachers' attitude and perceived ability have been investigated with two questionnaires with same items. The items have been grouped as course design, course communication, time management, and technical competence. The results have been presented with tables and discussions have followed them. It has been commented that beginning teachers do not seem to be completely ready to teach English online.

Keywords: Readiness, beginning teachers, online language teaching, attitude, ability

Giriş

Bu araştırma, yeni atanan öğretmenlerin 2020-2021 eğitim öğretim yılında çevrimiçi İngilizce öğretime hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Covid-19 pandemisinin bir sonucu olarak 23.03.2020 tarihi itibarıyla okullarda çevrimiçi dil öğretimine geçme gereksinimi ortaya çıkmış; pandemi ile ilgili olarak eğitim kurumları geçici olarak kapatılmış ve tüm öğretmen ve öğrenciler çevrimiçi eğitime geçiş yapma durumunda kalmıştır. Bu süreç içerisinde yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşlukları üzerine bir çalışma bulunmadığından, bu çalışmada yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin konu üzerinde yetersiz eğitim ve tecrübe kaynaklı düşük olduğu varsayımı üzerinden hareket edilmiştir.

Özlem Sarı¹

Nalan Kızıltan²

¹Sinop Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Sinop, Türkiye

²Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye

E-posta: ozlemsari@sinop.edu.tr

Bu bölümü alıntıyla / Cite this chapter as: Sarı, Ö., & Kızıltan, N. (2023). Yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğretimine hazırbulunuşluğu. D. İnal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 48-54). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."

Türkiye'deki İngilizce öğretmenleri açısından, pandeminin başlangıcından öğretim yılının sonuna kadar geçen süre düşünüldüğünde, çevrimiçi dil öğretiminde deneyim kazandıkları varsayılmaktadır. Öte yandan, yeni başlayan İngilizce öğretmenleri düşünüldüğünde, çevrimiçi İngilizce öğretmeye hazır olup olmadıkları, öğretim konusunda hiçbir deneyimleri olmadığı için hala belirsiz görünmektedir. Yeni atanan öğretmenlerin çoğunun teknoloji araçlarını günlük amaçlarla kullanan genç insanlar olduğu ve bu nedenle teknolojiyi kullanmakta güçlük çekmedikleri düşünülmekte; bunun yanı sıra, çevrimiçi İngilizce öğretmek için yeterli eğitimden yoksun oldukları için çevrimiçi dil öğretiminde sorun yaşayabilecekleri varsayılmaktadır. Bu varsayımlardan hareketle, bu araştırma aşağıda belirtilen soruları yanıtlamayı hedeflemektedir:

1. Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretim becerilerinin önemine ilişkin tutumları nelerdir?
2. Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretim beceri algıları nelerdir?
3. Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretim becerilerine ilişkin tutumları ve beceri algıları arasındaki ilişki nedir?

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

COVID-19 salgını, Türkiye'deki geleneksel eğitim modellerini daha önce görülmemiş bir şekilde zorlamıştır. Sağlık Bakanlığının önerdiği kısıtlamalar ve Milli Eğitim Bakanlığının düzenlemeleri sonucunda, okullar kapalı olduğundan eğitim için yeni yöntemlerin araştırılması gerekli hale gelmiştir. Geleneksel öğretim ortamını çevrimiçi öğretim ortamına dönüştürmek için kapsamlı ve gelişmiş bir pedagojik tasarımın uygulanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu salgının başlangıcından bu yana, halen çalışmakta olan öğretmenler çevrimiçi ve uzaktan öğretim konusunda deneyim kazanmış ve öğretmenler çevrimiçi öğretim ile ilgili eğitimlere katılmışlardır. Ayrıca, geçmiş öğretim deneyiminin çevrimiçi öğretim becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır (Wray vd., 2008). Bununla birlikte, yeni atanan öğretmenlerin mevcut durumu analiz edildiğinde, çevrimiçi öğretime hazırbulunmuşlukları net değildir. Bu çalışma, yeni başlayan öğretmenlerin, yeterliliklerin önemi konusundaki tutumlarını ve çevrimiçi öğretme becerilerine ilişkin algılarını inceleyerek çevrimiçi İngilizce öğretmeye hazır olup olmadıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim kurumlarının öğretmen yetiştirme programlarını planlamaları için bir kılavuz görevi görebilir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi öğretme yetilerinin önemine karşı tutumlarını ve beceri algılarını ölçerek çevrimiçi İngilizce öğretime hazırbulunmuşluklarını saptamayı hedeflemiştir. Araştırma veri temelli nicel bir araştırma olup veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu ankete dayalı araştırmaya devlet okullarında beş yıl veya daha az öğretmenlik deneyimi olan ve yeni atanan öğretmenler olarak adlandırılan (Lacireno-Paquet vd., 2012) İngilizce öğretmenle-

lerinden katılmaları istenmiştir. Anket yaklaşık 500 İngilizce öğretmenine gönderilmiş ve aşağıda demografik özellikleri verilen 202 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Ayrıca katılımcılara cevaplarının gizli tutulacağı konusunda güvence verilmiştir.

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %38,6'sı erkek, %61,3'ü kadın öğretmenlerdir. Ayrıca katılımcıların %33,6'sı 20-25 yaş arası, %53,9'u 26-29 yaş arası ve %12,3'ü 30 yaş ve üzeridir. Ayrıca, katılımcıların %13,8'i öğretmenlik deneyiminin olmadığını yani devlet okullarına yeni atandıklarını, %75'i 1 ila 3 yıl arasında deneyime sahip olduklarını, %10,8'i ise 4 veya 5 yıllık deneyime sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların mezun oldukları üniversiteyi soran maddede verdikleri yanıtlara göre; 26 farklı üniversitenin mezunları ankete katılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların yedi ayrı bölgeden oldukları gözlemlenmiştir.

Ölçek ve Yöntem

Yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğretmeye hazırbulunmuşluklarını öğrenmek için, yeni atanan öğretmenlerin tutumları ve beceri algıları Martin vd. (2019) tarafından, aynı maddeler üzerinden geliştirilmiş iki ayrı ölçek ile incelenmiştir. Ders planlama içerisinde dokuz madde, ders iletişimi içerisinde on madde, zaman yönetimi içerisinde altı madde ve teknik beceriler içerisinde yedi madde olmak üzere toplamda otuz iki maddeye verilen yanıtlar iki ayrı ölçek üzerinden değerlendirilmiştir.

Öncelikle çalışmada kullanılan demografik faktörlere yönelik frekans analizi yapılmış; daha sonra anket sorularının güvenilirliğini test etmek için yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırbulunmuşluk ölçeğine yönelik Cronbach Alfa güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Güvenilirlik analizi sonrasında her bir faktör için skor puanları ortalamaları elde edilmiş ve demografik özellikler ile ilgili faktörlerin istatistiksel olarak ilişkileri ortalama karşılaştırma testleri ile değerlendirilmiştir. Her bir faktör için hipotez testi türü, verilerin demografik özellikler bazında normal dağılıma uygunluğuna göre seçilmiştir. Normallik testleri için Shapiro-Wilk testine bakılmıştır ve skor puanlarına göre verilerin normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir. Hipotez testlerinin seçiminde normallik aşaması sonrasında demografik değişkenlerin grup sayıları göz önüne alınarak iki gruplu veriler için Mann-Whitney testi, ikiden fazla grup sayısına sahip veriler için de Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Çok gruplu veriler için çoklu karşılaştırma testlerinde Bonferonni düzeltmeli Dunn testi baz alınmıştır. Hipotez testleri aşamasında her bir demografik değişken için gözlem sayıları (n), medyan, minimum (min), maksimum (maks), test istatistikleri ($Z - x^2$) ve anlamlılık değerleri (p) verilmiştir. İstatistiksel veri analizi uygulamaları IBM SPSS V22 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma Sorusu 1: Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretim yeterliklerinin önemine ilişkin tutumları nelerdir?

Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretimi yeterliklerinin önemine ilişkin tutumları, çok önemli, önemli, biraz önemli, önemli değil ve hiç önemli değil tasarımındaki likert ölçeği ile araştırılmıştır. Maddelere göre frekans ve tanımlayıcı istatistikler raporlanmış ve anket doğrultusunda tartışılmıştır.

Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders Planlama Yeterliklerinin Öneme İlişkin Tutumları

Tablo 1. Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders Planlama Yeterliklerinin Öneme İlişkin Tutumları		
Maddeler		Tutum M (SD)
	Ders planlama	
1	Çevrimiçi derse uyum programı oluşturma (ör. Giriş, başlangıç)	4.545 (0,639)
2	Ölçülebilir öğrenme hedefleri yazma	4.347 (0,718)
3	Öğrencilere etkileşim fırsatları sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama (örneğin tartışma forumları, wiki'ler).	4.470 (0,648)
4	Öğretim materyallerini modüller veya birimler halinde düzenleme	4.307 (0,695)
5	Eğitici videolar oluşturma (örn. Ders videosu, demolar, video eğitimcileri)	4.252 (0,720)
6	Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemleri kullanma (örneğin, beyin fırtınası, tartışmalar, sunumlar)	4.629 (0,561)
7	Çevrimiçi kısa sınavlar ve testler oluşturma	4.337 (0,666)
8	Çevrimiçi ödevler oluşturma	4.366 (0,687)
9	Çevrimiçi puanlama	4.292 (0,746)

Tablo 1'de belirtildiği üzere, yeni atanan öğretmenlerin, çevrimiçi derse uyum programı oluşturmaya ve çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemleri kullanmaya önem verdikleri görülmektedir. Bu iki yeterliliğin sınıf içi öğretim yeterlikleri ile aynı olduğu düşünülebilir. Compton (2009) ise çevrimiçi dil öğretiminin sınıf içi dil öğretiminden farklı öğretim yöntem ve becerileri gerektirdiğini açıklamaktadır.

Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders İletişimi Yeterliklerinin Öneme İlişkin Tutumları

Tablo 2. Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders İletişimi Yeterliklerinin Öneme İlişkin Tutumları		
Maddeler		Tutum M (SD)
	Ders iletişimi	
10	Ders katılımcılarına duyurular / e-posta hatırlatıcıları gönderme	4.020 (0,957)
11	Tartışma forumları oluşturma ve yönetme	3.822 (0,868)
12	Öğrencilerle iletişim için e-posta kullanma	3.500 (1,294)
13	Öğrenci sorularına hemen yanıt verme (örn. 24 ila 48 saat)	4.510 (0,693)
14	Ödevlerle ilgili geri bildirim sağlama (örneğin, gönderildikten sonraki 7 gün)	4.545 (0,599)
15	Senkronize web konferansı araçlarını kullanma (örn. Adobe Connect, Webex, Blackboard Collaborate, Skype)	4.480 (0,648)

Tablo 2. Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders İletişimi Yeterliklerinin Öneme İlişkin Tutumları (devamı)

Maddeler		Tutum M (SD)
16	Öğrenci davranışı ile ilgili beklentileri iletme (ör. Netiquette)	4.158 (0,795)
17	Akademik bütünlük politikalarına uyumu sağlama	4.109 (0,745)
18	Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı yasasını ve Adil Kullanım yönergelerini uygulama	4.282 (0,736)
19	Öğrenci gereksinimlerini karşılamak için erişilebilirlik politikalarını uygulama	4.386 (0,646)

Yeni atanan öğretmenler, Tablo 2'de görüldüğü üzere çevrimiçi dil öğreniminin değerlendirmesi için öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve stratejilerinin öneminin farkında görünmektedir. Bununla birlikte, çevrimiçi dil öğretiminde çevrimiçi öğrenenler arasındaki etkileşimin önemi literatürde sıklıkla vurgulanmaktayken, (Blake, 2017; Compton, 2009; Hampel & Stickler, 2005; Varvel, 2007), yeni atanan öğretmenlerin bu alanın önemi konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmektedir.

Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Zaman Yönetimi Yeterliklerinin Öneme İlişkin Tutumları

Tablo 3. Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Zaman Yönetimi Yeterliklerinin Öneme İlişkin Tutumları		
Maddeler		Tutum M (SD)
	Zaman yönetimi	
20	Dönem başlamadan öğretim planı hazırlama	4.228 (0,797)
21	Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık saatleri planlama	4.450 (0,582)
22	Zamanı yönetmek için Öğrenme Yönetim Sistemi'ndeki özellikleri kullanma (örneğin çevrimiçi not verme, değerlendirme listeleri, takvim)	4.262 (0,673)
23	Ders için harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma (örneğin, toplu geri bildirim, derecelendirme ölçekleri)	4.351 (0,599)
24	Ödevleri notlandırmak için haftalık saatler planlama	4.421 (0,644)
25	Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma	4.465 (0,600)

Tablo 3'te belirtilen sonuçlar, Hopkins (2015)'in yeni araç veya stratejileri geliştirmeye zaman ayırmanın önemini vurgulayan ifadeyle ilgili olarak, öğretmenlerin çevrimiçi ortamda öğretimlerini geliştirmek için yeni stratejiler veya araçlar öğrenmeye zaman ayırmanın öneminin farkında olduklarını göstermektedir. Buna ek olarak, diğer maddelerin nispeten daha düşük dereceli olmasına rağmen, Türkiye'deki yeni atanan İngilizce öğretmenleri, ders ve materyalleri tasarlama ve uygulamaya dayalı zaman yönetimi becerilerinin (Aydın, 2005) öneminin çoğunlukla farkında görünmektedir.

Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknik Yeterliklerinin Önemine İlişkin Tutumları

Tablo 4. Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknik Yeterliklerinin Önemine İlişkin Tutumları

Maddeler	Tutum M (SD)	
Teknik		
26	Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama (örn. Belge oluşturma ve düzenleme, dosya ve klasörleri yönetme)	4.554 (0,590)
27	Açık eğitim kaynaklarını paylaşma(ör. Öğrenme web siteleri, web kaynakları, oyunlar ve simülasyonlar)	4.515 (0,566)
28	Öğrenim Yönetim Sistemini ders içinde uygulama (örn. Moodle, Canvas, Blackboard etc.)	4.277 (0,686)
29	Takımları / gurupları kurmak için Öğrenim Yönetim Sistemindeki sınıf listesini kullanma	4.139 (0,841)
30	Çevrimiçi ortak çalışma araçlarını kullanma (ör. Google Drive, Dropbox)	4.406 (0,641)
31	Video oluşturma ve düzenleme (örn. iMovie, Movie Maker, Kaltura)	4.292 (0,705)
32	Yardım için çevrimiçi destek masasına / kaynaklarına erişme	4.257 (0,762)

Tablo 4 incelendiğinde, yeni atanan öğretmenler, teknik yeterliklerle ilgili becerileri oldukça önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Türkiye’de EBA olarak adlandırılan öğrenme yönetim sistemi ile ilgili yeterliklerin önemi konusunda yeni atanan dil öğretmenlerinin büyük ölçüde kararsız oldukları verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır (Başaran vd., 2015).

Sonuç olarak, yeni atanan öğretmenlerin ders planlamada yer alan yeterliklerin önemine yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemleri kullanmaya önem verdikleri görülmüştür. Ders iletişimi açısından da yeni atanan öğretmenlerin ders iletişiminde yer alan yeterliklerin çoğunun önemine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan, yeni atanan öğretmenlerin, öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni ders iletişimi yeterliklerine yönelik olumsuz bir tutumdan ziyade diğer iletişim araçlarını kullanmayı tercih etmeleri olabilir.

Tutum ölçeğinin bir diğer alt kategorisi olan zaman yönetimi konusunda da yeni atanan öğretmenlerin zaman yönetimine ilişkin tüm yeterliklerde olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Öte yandan, zaman yönetimine dahil edilen tüm yeterlikler arasında, yeni atanan öğretmenlerin zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemini kullanmaya yönelik daha az olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye’deki öğrenme yönetim sistemini ifade eden EBA’ya yeni atanan öğretmenlerin alışmadığı görülmektedir. Son olarak, yeni atanan öğretmenlerin tutum ölçeğinin teknik yeterlik alt kategorisinde yer alan yeterliklere yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Zaman yönetimi yeterliklerine benzer şekilde, yeni atanan öğretmenlerin öğrenme yönetim sistemi ile ilgili teknik yeterliklere daha az vurgu yaptıkları görülmektedir.

Araştırma Sorusu 2: Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretim yeterlik algıları nelerdir?

Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin dil öğretme yeterliklerine ilişkin algıları, beceri (ability) anketi aracılığıyla çok iyi yapabilirim, yapabilirim, belki yapabilirim, yapamam ve asla yapamam ifadeleriyle araştırılmıştır.

Ders planlama, ders iletişimi, zaman yönetimi ve teknik yeterlik olmak üzere her bir alt boyutta yeni atanan öğretmenlerin yeterlik anketi cevaplarına dayalı sıklık ve betimleyici istatistikler anket doğrultusunda raporlanmış ve tartışılmıştır.

Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ders Planlama Yeterlik Algıları

Tablo 5. Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ders Planlama Yeterlik Algıları

Maddeler	Algı M (SD)	
Ders planlama		
1	Çevrimiçi derse uyum programı oluşturma (ör. Giriş, başlangıç)	4.312 (0,579)
2	Ölçülebilir öğrenme hedefleri yazma	4.218 (0,617)
3	Öğrencilere etkileşim fırsatları sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama (örneğin tartışma forumları, wiki’ler).	4.193 (0,717)
4	Öğretim materyallerini modüller veya birimler halinde düzenleme	4.213 (0,676)
5	Eğitici videolar oluşturma (örn. Ders videosu, demolar, video eğitimcileri)	4.114 (0,728)
6	Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemleri kullanma(örneğin, beyin fırtınası, tartışmalar, sunumlar)	4.302 (0,625)
7	Çevrimiçi kısa sınavlar ve testler oluşturma	4.168 (0,678)
8	Çevrimiçi ödevler oluşturma	4.223 (0,658)
9	Çevrimiçi puanlama	4.233 (0,639)

Tablo 5’te belirtildiği gibi, yeni atanan İngilizce öğretmenleri kendilerini çoğunlukla ders planlama becerilerinde yeterli görmektedirler. Esnek Öğrenme (Flipped Learning) ’in ilk ve en önemli parçası olan eğitici videolar oluşturma (Bergmann & Sams, 2012) en düşük orana sahip olduğu görünmektedir (M=4.114). Son olarak, yeni atanan öğretmenler, çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma konusunda kendilerini tamamen yetkin görmemektedirler (M=4.168).

Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ders İletişimi Yeterlik Algıları

Tablo 6. Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ders İletişimi Yeterlik Algıları

Maddeler	Algı M (SD)	
Ders iletişimi		
10	Ders katılımcılarına duyurular / e-posta hatırlatıcıları gönderme	4.485 (0,671)
11	Tartışma forumları oluşturma ve yönetme	4.074 (0,785)

Tablo 6. Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Ders İletişimi Yeterlik Algıları (devamı)

Maddeler		Algı M (SD)
12	Öğrencilerle iletişim için e-posta kullanma	4.297 (0,898)
13	Öğrenci sorularına hemen yanıt verme (örn. 24 ila 48 saat)	4.396 (0,640)
14	Ödevlerle ilgili geri bildirim sağlama (örneğin, gönderildikten sonraki 7 gün)	4.426 (0,628)
15	Senkronize web konferansı araçlarını kullanma (örn. Adobe Connect, Webex, Blackboard Collaborate, Skype)	4.332 (0,708)
16	Öğrenci davranışı ile ilgili beklentileri iletme (ör. Netiquette)	4.020 (0,772)
17	Akademik bütünlük politikalarına uyumu sağlama	4.015 (0,702)
18	Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı yasasını ve Adil Kullanım yönergelerini uygulama	4.015 (0,723)
19	Öğrenci gereksinimlerini karşılamak için erişilebilirlik politikalarını uygulama	3.995 (0,776)

Yeni atanan öğretmenler, ders iletişimi ile ilgili çevrimiçi öğretim yeterliklerinde çoğunlukla kendilerinden emin görünmektedir. Tablo 6'da belirtilen sonuçlar incelendiğinde, Hampel ve Stickler'in (2015) çevrimiçi dil öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu önemli bir beceri olarak vurguladıklarına uygun olarak, e-posta, forum, wiki ve senkronize web konferans araçları gibi iletişim teknolojilerini uyarlama ve kullanma konusunda yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda, yeni atanan öğretmenler, çevrimiçi öğretim ve erişilebilirlik politikaları ve uygulamaları ile ilgili alanlarda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, muhtemelen acil durumlar nedeniyle, çevrimiçi öğretim konusunda sistematik bir politikanın olmaması ve ayrıca yeni başlayan öğretmenlerin yeterli eğitiminin olmamasından kaynaklanmaktadır.

Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Zaman Yönetimi Yeterlik Algıları

Tablo 7. Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Zaman Yönetimi Yeterlik Algıları

Maddeler		Algı M (SD)
	Zaman yönetimi	
20	Dönem başlamadan öğretim planı hazırlama	4.302 (0,728)
21	Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık saatleri planlama	4.421 (0,587)
22	Zamanı yönetmek için Öğrenme Yönetim Sistemi'ndeki özellikleri kullanma (örneğin çevrimiçi not verme, değerlendirme listeleri, takvim)	4.109 (0,660)
23	Ders için harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma (örneğin, toplu geri bildirim, derecelendirme ölçekleri)	4.183 (0,608)
24	Ödevleri notlandırmak için haftalık saatler planlama	4.312 (0,659)
25	Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma	4.327 (0,584)

Tablo 7 üzerinde belirtilen sonuçlar, yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi dil öğretiminde zaman yönetimi becerileri konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüklerini göstermektedir. Aydın (2005) dersi tasarlamak ve kolaylaştırmak için zamanı planlayabilmenin ve haftalık ders çizelgeleme konusunda yetkin olmanın hem ders sırasında hem de öncesinde zamanı etkili bir şekilde yönetebilmek anlamına geldiğini belirtmiştir. Yeni atanan öğretmenlerin çoğu (%92), dersi tasarlamak ve kolaylaştırmak için zamanı ve haftalık saatleri planlama konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Ayrıca yeni atanan öğretmenler, literatürde Hopkins (2015) tarafından vurgulanan çevrimiçi dil öğretiminde yeni stratejileri ve araçları öğrenmek için kendilerine zaman ayırma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler (M= 4.327).

Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Teknik Yeterlik Algıları

Tablo 8. Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Teknik Yeterlik Algıları

Maddeler		Algı M (SD)
	Teknik	
26	Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama (örn. Belge oluşturma ve düzenleme, dosya ve klasörleri yönetme)	4.505 (0,664)
27	Açık eğitim kaynaklarını paylaşma (ör. Öğrenme web siteleri, web kaynakları, oyunlar ve simülasyonlar)	4.411 (0,577)
28	Öğrenim Yönetim Sistemini ders içinde uygulama (örn. Moodle, Canvas, Blackboard etc.)	4.153 (0,734)
29	Takımları / gurupları kurmak için Öğrenme Yönetim Sistemindeki sınıf listesini kullanma	4.129 (0,722)
30	Çevrimiçi ortak çalışma araçlarını kullanma (ör. Google Drive, Dropbox)	4.366 (0,634)
31	Video oluşturma ve düzenleme (örn. iMovie, Movie Maker, Kaltura)	4.168 (0,699)
32	Yardım için çevrimiçi destek masasına / kaynaklarına erişme	3.901 (1,046)

Tablo 8'e göre, yeni atanan öğretmenlerin teknik yeterliklere yönelik algıları, aslında tamamen kendi yeterlilikleriyle ilgili olmayan, çevrimiçi yardım masasına erişim dışında nispeten yüksektir. Hampel ve Stickler (2005) ve Compton (2009), teknik konularla ilgili dil öğretimi yeterliklerini temel düzey beceriler olarak açıklar. Bununla bağlantılı olarak yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi dil öğretiminde temel düzey beceriye sahip oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak, yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğretme becerilerine ilişkin algılarını araştıran ikinci araştırma sorusu ile ilgili olarak, verilerin analizi ve tartışmalar, ders planlama, ders iletişimi, zaman yönetimi ve teknik yeterlilik gibi aynı alt kategoriler altında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ders planlama açısından yeni atanan öğretmenlerin kendilerini önemli ölçüde yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Öte yandan, yeni atanan öğretmenlerin öğretici videolar oluşturma ve ayrıca çevrimiçi dil öğretimi için çok önemli olduğu düşünülen çevrimiçi sormaca ve test oluşturma konusunda yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

Ek olarak, ders iletişimi açısından, yeni atanan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik politikaları uygulamak gibi ders iletişimde yer alan birkaç yeterlik dışında kendilerini çoğunlukla yeterli görmekte; bu da bu alanda eğitime ihtiyaçları olduğu anlamına gelir. Zaman yönetimi yeterlikleri açısından, Türkiye’de EBA olarak bilinen öğrenme yönetim sistemi ile ilgili yeterlikler dışında yeni atanan öğretmenler kendilerini çoğunlukla yeterli görmekte; son alt kategori olan teknik yeterlilik ile ilgili olarak, yeni atanan öğretmenlerin kendilerini en çok teknik konularda yeterli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öte yandan araştırma, öğretmenlerin teknik sorunlarla başa çıkabilmeleri için çevrimiçi desteğe güçlü bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur.

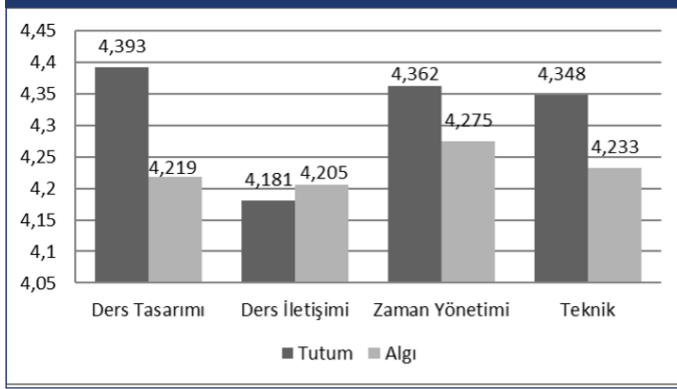
Araştırma Sorusu 3: Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi dil öğretim yeterliklerine ilişkin tutumları ve beceri algıları arasındaki ilişki nedir?

Martin vd. (2019) tutum ve beceri arasındaki ilişkinin öğretmenlerin hazırbulunmuşluğunu ifade ettiğini açıklamaktadır. Bu kapsamda tutum ve beceri ölçeklerinin ders planlama, ders iletişimi, zaman yönetimi ve teknik alt ölçeklerinde yer alan maddelerin ortalama puanları ve sıklık istatistikleri karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Ayrıca, hem tutum hem de beceri ölçeğindeki alt ölçeklerin korelasyonları, ayırt edici maddelerle birlikte sunulmuş ve tartışılmıştır.

Tablo 9. Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Dil Öğretimi Yeterliklerinin Öneme Yönelik Tutumları ve Beceri Algıları Arasındaki İlişki

Yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırbulunmuşluk ölçeği	Alt Boyutlar	Çevrimiçi öğretim becerilerine ilişkin algıları							
		Ders planlama		Ders iletişimi		Zaman yönetimi		Teknik	
		r	p	r	p	r	p	r	p
Yeterliliklerin önemi konusundaki tutumları	Ders planlama	0,244	< ,001	0,239	,001	0,179	,011	0,304	< ,001
	Ders iletişimi	0,197	,005	0,293	< ,001	0,166	,019	0,345	< ,001
	Zaman yönetimi	0,345	< ,001	0,296	< ,001	0,364	< ,001	0,348	< ,001
	Teknik	0,145	,040	0,222	,002	0,144	,042	0,355	< ,001

Şekil 1. Yeni Atanan Öğretmenlerin Çevrimiçi Dil Öğretimi Yeterliklerinin Öneme Yönelik Tutumları ve Beceri Algıları Arasındaki İlişki



Tablo 9 üzerinde de belirtildiği üzere, yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğretim yeterliklerine ilişkin tutum ve algılarını ölçen her iki ölçeğin tüm alt ölçeklerinde pozitif yönlü düşük dereceli bir ilişki vardır ($p < 0.05$). Her bir alt ölçekte, yeni atanan öğretmenlerin maddelerin öneme yönelik tutumları yüksek olduğunda, yeterlik algıları da nispeten yüksektir.

Öte yandan sonuçlar, ilişkinin pozitif olmasına rağmen tutum ve yeterlik ölçeklerinin sonuçları arasında düşük dereceli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Şekil 1 incelendiğinde de görülebileceği üzere, yeterliklerin çoğunda, yeni atanan öğretmenlerin yeterliklerin öneme yönelik tutumları, yeterlik algılarından daha yüksektir.

Sonuçlar, yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi dil öğretim yeterliklerinin öneme yönelik tutumları ile çevrimiçi ortamda öğretim yeterliklerine ilişkin algıları arasında farklar olduğunu göstermektedir. Bu farklar, çevrimiçi dil öğretimi konusunda sınırlı bilgi ve eğitime sahip olmak, sistematik bir politikanın olmaması

ve öğretmenleri çevrimiçi öğretimde geliştirmek ve desteklemek için çevrimiçi desteğin olmaması gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışma, yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğretmeye hazır olma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır ve yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim yeterliklerinin öneme karşı oldukça olumlu bir tutuma sahip olmalarına ve kendilerini yeterliklerin çoğunda yeterli olarak algılamalarına rağmen; hala göz önünde bulundurulması gereken birtakım problemler olduğunu ortaya koymuştur. Bu da yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğretmeye tamamen hazır görünmediğini anlamına gelmektedir. Söz konusu problemler ve ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırma, Türkiye’de EBA olarak adlandırılan öğrenme yönetim sistemi konusunda işe yeni başlayan öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Daha önce de belirtildiği gibi, bu durum, çevrimiçi eğitime yönelik eğitim ya da bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu sorunu çözmek için öğretmen yetiştirme programlarında müfredat EBA’ya dayalı bir ders eklenebilir ve ayrıca öğretmenlere bu alanda hizmet içi eğitim verilebilir. Ayrıca yeni atanan öğretmenlerin hem çevrimiçi dil öğretimi hem de Esnek Öğrenme (Flipped Learning) için çok önemli olan eğitici videolar oluşturma ve çevrimiçi sınavlar oluşturma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Bu durum daha önce de belirtildiği gibi hem öğretmen adaylarının hem de hizmet içi öğretmenlerin yetiştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Genel olarak, araştırma, yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi dil öğretim yeterliklerine yönelik tutumları ile algılanan çevrimiçi İngilizce öğretim yetenekleri arasında hala bir boşluk olduğunu ortaya koymuştur. Bu sorunu aşmak için Türkiye’deki üniversitelerde İngilizce öğretimi müfredatlarına çevrimiçi İngilizce öğretimi ve Esnek Öğrenme (Flipped Learning)’in eklenmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Kaynaklar

Aydın, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(3), 1-23.

Başaran S., Cinkara E., Cabaroğlu N. (2015). Using DOTS Materials for the Professional Development of English Teachers in Turkey: Teachers' Views. In: Hampel R., Stickler U. (eds) *Developing Online Language Teaching. New Language Learning and Teaching Environments*. London: Palgrave Macmillan. [Crossref]

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Blake R. (2017) *Distance Education for Second and Foreign Language Learning*. In: Thorne S., May S. (eds) *Language, Education and Technology*.

Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_13-2

Compton, L. K. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99. [Crossref]

Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326. [Crossref]

Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. NY: Palgrave Macmillan. [Crossref]

Hopkins, J. (2015). Free Online Training Spaces for Language Teachers. In *Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices* (pp. 78-95). London: Palgrave Macmillan UK. [Crossref]

Lacireno-Paquet, N., Bocala, C., Fronius, T., & Phillips, D. (2012). The Characteristics and Experiences of Beginning Teachers in Seven Northeast and Islands Region States and Nationally. *Issues & Answers. REL 2012-No. 133. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands*.

Martin, F., Budhrani, K., Wang, C. (2019). Examining Faculty Perception of their Readiness to Teach Online. *Online Learning Journal*, 23(3), 97-119. [Crossref]

Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online journal of distance learning administration*, 10(1), 1-41.

Wray, M., Lowenthal, P. R., Bates, B., & Stevens, E. (2008). Investigating perceptions of teaching online & f2f. *Academic Exchange Quarterly*, 12(4), 243-248.

BÖLÜM 8
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gülten GENÇ

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri

Views of English Teachers on Teacher Leadership

BÖLÜM HAKKINDA

Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen liderliği hakkındaki görüşlerini incelemeye yöneliktir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu sayede, olguyu yaşayan ve yansıtabilecek bireyler, katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan 9 kadın ve 1 erkek olmak üzere 10 gönüllü İngilizce öğretmenidir. Veriler, 4 demografik ve 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formları ile toplanan veriler, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin tanımı ve öğretmen liderlerinin rolleri hakkındaki görüşlerini ve bilgi düzeylerini incelemeyi hedeflemiştir. Görüşmelere 10 hizmet içi öğretmen (9 kadın, 1 erkek) katılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden çıkarılan kodlardan yararlanılarak bazı temalar oluşturulmuştur. Bulgular, öğretmenlerin liderlik rollerini motive edici, girişimci, paylaşımcı, iyi iletişim kuran, destekleyici, otoriter, organizatör ve aktif olmak gibi çeşitli ifadelerle tanımladıklarını, öğretmen liderliğini temel olarak sınıf içi roller ve sınırlı düzeyde sınıf dışı faaliyetler ile sınırlama eğiliminde olduklarını ve büyük ölçüde, sınıf yönetimi becerileri ile eşanlı olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Çalışmanın bulgularının, okul ortamlarında öğretmenleri güçlendirmeyi taahhüt eden öğretmen eğitimcileri, okul yöneticileri ve eğitim politikası yapımcıları için bazı çıkarımları olmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen liderliği, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, öğretmen eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi

ABOUT the CHAPTER

This study examined the Turkish EFL teachers' perceptions about the teacher leadership. The qualitative data was collected through semi-structured interviews to investigate EFL teachers' perceptions about the definition of teacher leadership and teacher leaders' roles. Ten in-service teachers (9 female, 1 male) participated in the semi structured interviews. The data was analyzed using content analysis. Using the codes generated from the utterances of teachers, data were presented under some themes. Findings indicated that teachers expressed teacher leadership in many different ways and defined the behaviors of teacher leadership both within and beyond the classroom. The findings of the study certainly have some implications for teacher educators, school administrators and educational policy makers who committed to empowering teachers in school settings.

Keywords: Teacher leadership, teaching English as a foreign language, teacher training, professional development of teachers

Giriş

Eskiden sadece okul yöneticilerine atfedilen liderlik anlayışı artık öğretmenler için önemli bir nitelik olarak görülmektedir. Eğitim öğretim sürecinin etkili biçimde sürdürülebilmesi, bu sürecin kolaylaştırılması ve öğrencilerin gereksinimlerini tam olarak karşılayabilmesi, öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirmesiyle yakından ilişkilidir. Bu noktadan yola çıkarak, bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin öğretmen liderliğine yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu yolla öğretmen liderliğinin İngilizce öğretmenleri için önemini vurgulanacağı ve yabancı dil eğitim sürecinde yapacağı katkı konusunda farkındalık yaratacağı düşünülmüştür. Öğretmen liderliği, eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi bakımından, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında mesleki rollerinin geliştirilmesini ve güçlendirilmesini vurgulamaktadır. Son 10 yıldır yabancı dil eğitimi alanında da temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, genel eğitim

Gülten Genç

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Malatya, Türkiye
E-posta: gulden.genc@inonu.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
Genç, G. (2023). İngilizce öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri. D. İnat & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 56-62). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."

alanında çalışmaların nispeten daha zengin olmasına rağmen yabancı dil eğitimi alanında sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu sebeple, bu çalışma öğretmen liderliğinin İngilizce öğretmenlerinin gözüyle açıklanmasını ve okullarımızda ne kadar somut biçimde uygulanabildiğini ve uygulanması konusunda karşılaşılan engellerin neler olduğunu saptamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini desteklemesi bakımından önem taşıyan öğretmenlerin liderlik davranışlarının geliştirilmesi ve beslenmesi, öğretmen eğitimcileri, okul yöneticileri ve eğitim otoriteleri tarafından dikkatle takip edilmelidir.

Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği, kavram olarak bugünkü anlamına zaman içinde ulaşmıştır. Silva, Gimbart ve Nolan (2000) bu evrimin üç aşamada ortaya çıktığını ifade etmiştir. Öğretmen liderliği alanındaki ilk çalışmalar, öğretmen liderin rollerini sınıf duvarlarının dışında sadece okul müdürü, bölüm başkanı veya mesleki derneklere yürütülen idari görevlerle tanımlamış ve sınırlandırmıştır. Bu roller, öğretim liderliği yerine sistem verimliliğine odaklanmıştır. İkinci aşama olarak adlandırılan dönemde yapılan tanımlarda daha çok öğretimsel yönler vurgu yapılmıştır. Bu roller arasında müfredat geliştirici, ekip lideri ve personel geliştirme gibi eğitim-öğretim süreçlerine doğru bir genişleme söz konusudur. Bu aşamada, öğretmen liderliğinin yönetsel işlevlerden uzaklaştığı söylenebilir. Üçüncü aşamada ise, liderlik, öğretmenlik mesleğinin doğal bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada, öğretmen liderliği olarak eğitim araştırmaları kapsamında, çeşitli rolleri taşıyan ve öğrenme ortamlarını şekillendiren, sınıf içinde ve dışında çeşitli öğretmenlik uygulamalarını betimleyen şemsiye bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır (Katzenmeyer & Moller, 2011).

Bu kapsamda program geliştirmek, gerektiğinde kaynak sağlamak, öğrenme sürecini destekleyici ve kolaylaştırıcı bağımsız projeler geliştirmek ve değişime öncülük etmek gibi roller de eklenmiştir (Killion & Harrison, 2006). Lider öğretmeni, sınıf içi etkinliklerin aktörü olarak ele alan Greenier ve Whitehead (2016) sınıf içi etkileşimleri organize eden ve düzenleyen, heves ve tutku ile öğrenme ve öğretme etkinliklerini yönlendiren meslek uzmanı olarak tanımlamıştır. Sınıf içi süreçleri ifade eden bu rollerin yansırı, okul düzeyinde alınacak kararlara ve etkinliklere katılmak, meslektaşlarına rehberlik etmek, eğitim öğretim sürecini geliştirmeye yönelik işbirliği yapmak (Katzenmeyer & Moller, 2009) ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini yakından takip etmek gibi daha yoğun roller de yüklenmiştir. (Margolis ve Huggins, 2012; Muijs & Harris, 2003; Vernon ve Floyd, 2012). Bütün bu roller öğretmen liderliğinin kendine has yönleridir ve öğretmen liderliğini diğer liderlik biçimlerinden ve yönetsel işlevlerden ayıran noktadır. Daha açık bir ifadeyle, öğretme ve öğrenme süreçlerine bütüncül bir yaklaşımla odaklanmak ve öğrencilerin sadece akademik anlamda değil bütün yönleriyle gelişimlerini desteklemek için gerekli eğitim ortamlarının oluşturulmasını ifade etmektedir.

Katzenmeyer ve Moller (2011), öğretmen liderin rollerini kapsamlı bir tanımlamayla dört grup altında toplamıştır:

1. Sınıfın içinde ve dışında liderlik yapmak: Öğretmen liderler sadece öğrencilerin akademik gelişimini önemsemekle kalmaz, aynı zamanda sınıfın ötesine geçer ve meslektaşlarıyla

iletişim kurar. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları için sınıf dışında da yardımcı olurlar.

2. Öğrenme ortamının gelişimine katkı sağlamak: Okul, üyelerinin, başka bir ifadeyle, öğrencilerinin son derece hızlı değişim gösterdiği bir topluluktur. Bu nedenle, aynı ortamda görev yapan öğretmenlerin de iş birliği içinde hareket ederek, okulu bir bütün olarak amaçları doğrultusunda desteklemenin yollarını bulmak, sürekli değişen eğitimsel gereksinimlere cevap verecek öğrenen bir çevre haline getirmesi veya en azından bu yönde çaba göstermesi beklenmektedir. Böyle bir ortamda lider öğretmenler, öğrencilerinin yanı sıra mesleki gelişim konusunda meslektaşlarını da etkiler, bilgilendirir ve destekler. Bir anlamda öğretmenlere mesleki gelişimin yolunu açmak, bu yönde farkındalık yaratmak ve çaba göstermek demektir.
3. Eğitim-öğretim sürecini iyileştirmek amacıyla diğer üyeleri etkilemek: Bir lider öğretmen, öğrencilerinin yanı sıra meslektaşlarını da etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenler öğrenciler için de rol modeldir. Öğretmenlerin davranışlarının öğrencilerin davranışlarını da etkilemesi kaçınılmazdır. Etkili, verimli ve adanmış öğretmen davranışları, hem öğrencileri hem de diğer öğretmenler motive edici ve olumlu yönde etkileyici olacaktır.
4. Eğitim hedeflerini gerçekleştirmede sorumluluk almak: Şüphesiz lider öğretmenden beklenen bütün bu planlanmış görevler fazladan zaman ve enerji gerektirecektir. Bu da zaman zaman ekipte motivasyonun azalmasına, kaybolmasına ve kopmalara neden olabilir. Bu yüzden özellikle, lider öğretmenler, ekip çalışmasını önceleyerek, görev ve sonuç odaklı yaklaşımlar benimseyerek sorumluluk alırlar ve bu görevleri adanmışlıkla ve isteyerek yerine getirirler. Ancak bütün bu süreçler içinde, bütün bu çabaların eğitim öğretim sürecine katkı sağlamak, bu süreci sürekli olarak iyileştirmek amacıyla yapıldığı unutulmamalı ve öğretmenler, hiçbir zaman hiçbir görevi sınıf içinde bulunma ve öğretim etkinliğinin önüne almamalıdır. Lider öğretmenlik, öğrenme ve öğretme sürecinin bir parçası olduğu sürece anlamlı ve önemlidir. Bu noktada, Balyer'in (2016) altını çizdiği, öğretmenin eğitim faaliyetleri ve süreçlerinde gönüllü olma, projeler geliştirme, başkalarını etkileme, güven oluşturma ve meslektaşlarının gelişimini destekleme yeteneği tanımını hatırlamakta faydalı olacaktır.

Literatürde, öğretmen liderliğinin ne ifade ettiğini araştırmaya yönelik öğretmen adaylarıyla, öğretmenlerle ve okul idarecileriyle, çeşitli nitel (Anderson, 2004; Balyer, 2016; Ghamrawi, 2010); nicel (Cemaloglu & Duran, 2018) ve karma desende (Beycioglu & Aslan, 2012; Sawalhi & Chaaban, 2019) çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Örneğin, Watt vd. (2010) okul yöneticilerine yönelik anket çalışmasında öğretmenlerde iyi liderlik özelliklerinin ne olduğuna dair toplanan verilere göre, lider öğretmenlerin öğrencilerle mükemmel bir ilişkiye sahip olması ve öğrencilere dair yüksek beklentiler belirleyip bunları gerçekleştirmeye yönelik çaba sergilemesi gibi özellikle sınıf ortamına yönelik davranışların öne çıktığı görülmüştür. Greenier ve Whitehead'in (2016) çalışmasında ise, okul yöneticileri lider öğretmenleri öğretim süreçlerinde ve insan ilişkilerinde mükemmeliyet olarak tanımlamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Yukarıda belirtilen tanımlar dikkate alındığında liderliğin mutlak bir otorite olmak değil, öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürürken sürekli gelişimci, motive edici, yönlendirici ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri yollar yaratmak veya bu yollarda onlara rehberlik etmek olduğu anlaşılmaktadır. Okullarda örgütsel bir hiyerarşi vardır ancak liderlik bu hiyerarşinin çok ötesinde, deneyimleri paylaşarak, yenilikleri deneyimleyerek veya motive ederek öğretmenlerin birbirini etkilemesini ifade etmektedir. İlgili alanyazın tarandığında, öğretmen liderliği çalışmalarının çoğunlukla okul yöneticileri üzerine odaklandığı görülmüştür (Anderson, 2004; Beycioglu & Aslan, 2012; Cemaloglu & Duran, 2018; Ghamrawi, 2010). Eğitim araştırmaları ve okul gelişim sürecinin en önemli paydaşı olmasına rağmen, karar verme noktasında sıklıkla ihmal edilmiş olan öğretmenlerin, sürecin lideri olarak öncelikle farkındalığının artması, tanınması, anlaşılması ve seslerinin duyulması amacıyla bu çalışma planlanmıştır. Bu amaca aşağıdaki araştırma soruları da temel oluşturmuştur:

1. Öğretmen liderliği sizin için ne ifade etmektedir?
2. Okulunuzda lider öğretmen rollerinin gerçekleştirilme düzeyleri nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme seçilmiştir. Patton'a (2002) göre katılımcıların düşünce, duygu ve algılarını ortaya çıkarmak için en uygun veri toplama yöntemi görüşmedir. Bu yöntem görüşmeci karşısında tutarlılığı sağlar, görüşmelerdeki değişkenliği en aza indirir, benzer çalışmaların yapılabilmesine olanak sağlar ve elde edilen verilerin analiz edilmesinde araştırmacıya kolaylık sağlar. Görüşme, başka bir bireyin perspektifini görmemizi amaçlar, nitel bir görüşmenin varsayımı, başkalarının bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve belirgin hale getirilebilir olmasıdır (Patton, 2002). Görüşme formu oluşturulmadan önce ilgili alanyazın incelenmiş, hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Pilot çalışma kapsamında uzmanın incelemesi ve geri dönütleri değerlendirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ardından, 3 gönüllü İngilizce öğretmeni ile yapılan pilot çalışma ile soruların nasıl daha kolay anlaşılabilir hale getirilebileceği, önyargı veya yönlendirici sorulardan kaçınma ve olası belirsiz durumların tespit edilmesi gibi süreçlerle, güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 temel soru ve 8 alt sorudan oluşmuştur. Görüşme formu araştırma problemlerine göre hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine, lider öğretmen tanımı, okullarında lider öğretmen davranışlarının sergilenip sergilenmediği ve lider öğretmen olmanın önünde engellerin neler olduğu gibi sorular yöneltilmiştir. Temel soruların yanısıra, konuşmanın akışında bazı yan sorular da yöneltilmiştir. Her bir katılımcı ile birebir yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 1 saat sürmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilerek, elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktararak analize hazır hale getirilmiştir.

Devlet okullarının çeşitli kademelerinde görev yapan 9 kadın ve 1 erkek olmak üzere, farklı okullarda görev yapan, 10 gönüllü İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, yarı yapılandırılmış

görüşme formları kullanılmıştır. 2 öğretmen ilköğretim düzeyinde, 4 öğretmen ortaokul ve 3 öğretmen de lise düzeyinde öğretmenlik yapmaktadır. Mesleki deneyimleri, 2 ila 7 yıl arasında değişmektedir. Görüşmeler, katılımcıların izniyle kayıt altına alınmış daha sonra çözümlemesi yapılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma tekniklerinden, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen ses kayıtları Office Word programına yazı olarak aktarılmıştır ve tüm öğretmenlerin görüşleri ayrı ayrı tekrar okunarak kelime ve cümle işaretlemeleri yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak kelime ve cümleler işaretlenmiş ve bu işaretlemeler tek tek her öğretmen için tablolar halinde temalara dönüştürülmüştür. Nitel bir çalışmada güvenilirlik sınırlılığını aşmak için çeşitli önlemler alınmıştır. Sonuçların genellemesini yapmaktan uzak durulmuştur. Çalışmanın dış geçerliliği için, benzer katılımcılar ile benzer ortamlarda yapılabilmesini mümkün kılacak veriler sağlanmıştır. (LeCompte & Goetz, 1982) İç geçerliliği sağlamak için de hem katılımcıların değişkenleri ayrıntılı biçimde sunulmuştur hem de katılımcıların ifadelerinden doğrudan yapılan alıntılar kullanılmıştır. Doğrudan alıntılar, hem geçerliliği hem de güvenilirliği arttırmaktadır (Neuman, 2014). Analiz aşamasında ise, temalar ve kodlamalar her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı oluşturulup, benzerlik ve farklılıklar birlikte değerlendirilerek yüksek düzeyde uyum sağlandığı görülmüştür.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın bulguları araştırma soruları dikkate alınarak sunulmuştur.

Birinci araştırma problemine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin lider öğretmen tanımına ilişkin düşüncelerini irdeleyen birinci araştırma sorusuna verilen cevapları kapsayan bütün metin tarandığında dikkat çekici 20 kod oluşturulmuş ve bu kodlar 2 tema altında düzenlenmiştir: Öğretmenlerin sınıf içinde ve sınıf dışındaki rollerini ifade eden 2 tema oluşturulmuştur. Katılımcı İngilizce öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin tanımları, kodlardan yola çıkılarak, lider öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına yönelik roller ve sınıf dışı davranışlarına yönelik roller olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Bu alt probleme ilişkin temalar ve kodlar Tablo 1 ve Tablo 2 'de görülmektedir.

Tablo 1. İngilizce Öğretmenlerinin Lider Öğretmenlik Hakkında Görüşleri

Problem	Tema	Kodlar
Öğretmen liderliği sizin için ne ifade etmektedir?	Temalar: Tema 1: Lider öğretmenin sınıf içindeki rollerine ilişkin görüşler	İnisiyatif alan Öğrencilere özerk öğrenme alanı sağlayan Yaratıcı düşünebilen Sınıf yönetimini başarıyla yapan Otoriter Çağdaş Vizyon sahibi Araştırmacı Yansıtıcı düşünen Planlayıcı Öğrencileri yönlendiren Yenilikçi

Sınıf içi lider öğretmen rolleri, çok boyutlu ve dinamik bir yapı olarak tanımlanmışlardır. Genel olarak sosyal ve örgütsel ortamlarda görülebilecek ideal ve birbirini tamamlayıcı öğretmen rolleri de, birbiriyile çatışan bazı roller de dile getirilmiştir. Örneğin, inisiyatif alan, öğrencilere özerk öğrenme alanı sağlayan, yansıtıcı düşünen, yenilikçi ve örnek olan gibi birbirini destekleyen ve çağa ayak uydurma çabasında olan öğretmen rollerinin yanı sıra "otoriter ve öğrencileri yönlendiren" gibi geleneksel öğretmen rolünü vurgulayan da olmuştur. Örneğin, 7 yıllık mesleki tecrübesi olan ve şu anda ilkökul düzeyinde öğretmenlik yapan Seyhan öğretmen, lider öğretmenlikle bağdaşmayacak tanımla başlamıştır ve şöyle açıklamıştır; "lider olmak bir yerde, son sözü söylemektir diyorum ben. Otoriter olmalı aslında ama çok da sert değil. Yani tatlı sert olmalı. Yoksa lider olarak kabullenilmek çok zor..."

Ayrıca, genel olarak görüşmelerde öğretmenlerin lider öğretmen deyince ilk aklına gelen ve hemen hemen bütün öğretmenler tarafından vurgulanan görev ise "sınıf yönetimi" konusudur. Bu da katılımcılarda, öğretmen liderliğinin büyük ölçüde yönetimsel bir görev olduğu anlayışının hâkim olduğunu düşündürmüştür. Benzer şekilde, alanyazında da karar verme, planlama, öğretim yöntemi, araç ve gereçlerini başarıyla kullanma ve etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmek gibi sorumluluklar da lider öğretmenlerin görevleri olarak görülmektedir (Zembat vd., 2010). Lider öğretmenlik rollerini, vizyonerlik, yansıtıcı düşünme olarak tanımlayan Ömür öğretmen, öğrencileri geleceğe taşımak için elinden geleni yapıp yapmadığını da vurgulayarak kendisini sürekli sorguladığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

"...mesela taşınmalı sistemle okulumuza gelen öğrencilerimiz var. Dört veya beş köyden, özellikle kırsal, çok sıkıntılı biçimde geliyor öğrenci okula. Aslında güzel bir şey eğitime ulaşıyorlar ama onlara her baktığımda, acaba sizi kendi küçük dünyanın dışına çıkarabiliyor muyum ya da okula gelirken yaşadıkları sıkıntıları her anlatışlarında acaba bu sıkıntılara gerçekten değecek bir eğitim verebiliyor muyum diye sürekli soruyorum. Başka neler yapabilirim diye düşünüyorum. İşte bence bu soruların cevabının evet olmasıdır diyorum lider öğretmenlik".

Hemen hemen bütün öğretmenler, lider öğretmenin eğitim öğretim etkinliklerini planlayan öğretmen olduğunun altını çizmiş ve özellikle eğitim ve öğretim faaliyetlerini ve öğrencilerin başarısını önemseyen ve bu konudaki tüm sorumluluğu üstlenen öğretmen portresi çizdikleri de dikkat çekmiştir. Lisansüstü eğitim de yapan 5 yıllık eğitim tecrübesine sahip ve ortaokul düzeyinde öğretmenlik yapan Hülya öğretmen, lider öğretmenlerin önde gelen davranışının sınıf içinde ve sınıf dışında, eğitim araştırmaları yapmak olduğunu eklemiştir. Hülya öğretmen, görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"...Lider olan bir öğretmen günü kurtarıcı işlere yoğunlaşmaz daha uzun vadeli çalışmalar üretmeye çalışır. Değişimlere ön ayak olabilmek kapasitesine sahip, sınıf dışına da taşan bağımsız projeler geliştirmelidir bence. Sadece dört duvar arasında sınıfla sınırlı olmamalı diye düşünüyorum..."

Bu aşamada, sınıf içi etkinlikler bakımından meslektaşlarla işbirliği, birbirine destek olmak veya mesleki gelişime yönelik etkinliklere katılmak gibi konulardan söz edilmemiştir. İkinci tema olan sınıf dışında lider öğretmen rolleri olarak zümre başkanlığı, yönetimsel işlere yardım etmek, etkinlikleri organize etmek gibi büyük ölçüde yönetimsel görevler akla gelmektedir. Ayrıca, iş birliği yapmak, yenilikleri başlatmak ve öncülük etmek gibi lider öğretmen rollerinden de bahsedilmiştir. Ancak ne var ki, açıklayıcı ifadelerde bunların mesleki gelişim, okulda yenilikçilik veya değişim ya da dönüşüm başlatmak anlamında değil de yönetimsel süreçlerde idareye yardımcı olmak anlamında kullandığı görülmüştür. Görüldüğü gibi, alanyazında özellikle vurgulanan ve öğretmen liderliğinin ana unsurlarından olduğu öne sürülen, öğretmenlerin paydaşlarıyla olan etkileşimi ve iş birliğinin, görüşmelerde sıklıkla ifade edilmiştir (Harris, 2003; Lambert, 2003; Little, 1995; Muijs & Harris, 2003; Silva vd., 2000; York-Barr & Duke, 2004). Ancak, temel olarak işbirliğinin ve karşılıklı destek davranışlarının özellikle materyal paylaşımı alanında olduğu belirtilmiştir.

Tablo 2. İngilizce Öğretmenlerinin Lider Öğretmenlik Hakkında Görüşleri

Problem	Tema	Kodlar
	Tema 2: Lider öğretmenin sınıf dışındaki rollerine ilişkin görüşler	Zümre başkanlığı Yenilikleri başlatan Öncülük eden İşbirlikçi Okuldaki etkinlikleri organize eden Öğrencilere sınıf dışında zaman ayıran Okulda yönetim işlerinde yardımcı

Ortaokul düzeyinde 7 yıllık öğretmenlik deneyimi olan Kerem öğretmen, zümre başkanlığı ile aynı anlamda olduğunu düşündüğü öğretmen liderliğini şöyle tanımlamıştır:

"...Öğretmen liderliği deyince hem öğretmen açısından düşündüm hem öğrenci açısından. Öğretmen açısından zümre olarak düşündüm. Zümre içinde bir öğretmen baskın oluyor o da zaten zümre başkanı seçilmiş oluyor, öğretmen liderliği deyince ilk aklıma o geldi. Kişisel özellikleri ile kendini ileride tutan ya da görüşleri ile kendini öne sürebilen ya da değişik şekillerde, daha çok iletişim yönüyle herkesle konuşabilecek bir konusu olan, her konuda fikri olan ve her şeye yorum yapabilecek özelliğe sahip bir öğretmen gözümde canlanıyor..."

Diğer özelliklerden, okullardaki etkinlikleri organize etmek ve öğrencilere sınıf dışında zaman ayırmak da, özellikle belirli gün ve haftalarda yapılan okul etkinlikleri ve bu etkinliklerde rol alacak öğrencilerle geçirilen zaman kastedilmektedir. York-Barr ve Duke (2004) de bir öğretmenlerin, öğretmen liderliği için öncelikle deneyimli olmak ve diğer meslektaşlarını destekleyici davranışlar göstermeyi önceliklerinin altını çizmiştir. Ayrıca Balyer (2016) ve Cemaloğlu ve Duran'ın (2018) da yapılan görüşmelerde öğretmenlerin lider öğretmen olarak deneyimli olmanın ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmanın altını çizdiklerini ifade etmişlerdir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci problemi, öğretmenlerin okul ortamlarında, kendi deneyimleri ve gözlemlerine dayanarak İngilizce öğretmenlerinin liderlik davranışlarını ne ölçüde gerçekleştirebildikleri ve okul ortamında lider öğretmen olmayı engelleyen durumların neler olduğunu araştırmayı hedeflemiştir. Bu kapsamda sorulara verilen cevaplardan 13 kod elde edilmiş ve bu kodlardan 2 tema üretilmiştir. Bu kodlar ve temalar Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. İngilizce Öğretmenlerinin Lider Öğretmen Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri

Problem	Tema	Kodlar
2. Okulunuzda lider öğretmen rollerinin gerçekleştirilme düzeyleri nasıldır?	Tema 1: Gözlemlenebilen lider öğretmen davranışları	İstekli Motive edici Girişimci Paylaşımçı İyi iletişim kuran

Katılımcılar, meslekte iki yıllık tecrübesi olan öğretmenler de dahil, genel olarak İngilizce öğretmenlerinin mesleğe yeni başladıkları dönemde, öğrencilerinin başarı durumunu artırmak için yeni yaklaşımlar aramaya ve uygulamaya istekli oldukları, öğrenci motivasyonunu yüksek tutabilmek için de çaba gösterdiklerini vurgulamışlardır. Ancak bu isteklilik ve motivasyonun uzun süreli olamadığı için lider öğretmen özelliklerinden zaman içinde uzaklaştıkları da eklenmiştir. Lise grubunda öğretmenlik yapan Rana öğretmen, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"...Mesela, hepimiz yaşamışızdır. Mesleğe başladığınızda, okulda hevesle bir şeyler yapmak istiyorsunuz ve meslektaşlarınızla her paylaştığınızda, 'hocam yeni şeyler çıkarmayın' tarzında eleştirilerle karşılaşılıyorsunuz. Bakışlar bile, yani sözlü olmasa da planladığınız şeylerin rahatsızlık yarattığını fark ediyorsunuz. Ya da eleştiriler bir şekilde kulağınıza geldiğinde tamamen motivasyonunuzu kırıyor. İlişkilerinizin bozulmasındansa, geri adım atmaya seçiyorsunuz. Çünkü bu her gün içinde bulunduğunuz ortam..."

Bu durum, ülkemizde, yapılan birçok araştırmada da ortaya çıkmıştır. Örneğin Yılmaz (2008) öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinliklerinden uzak kalmasının veya meslekte ilerleme gibi olanaklara sahip olamamalarının ilerleyen yıllarda motivasyonlarını ve heveslerini önemli ölçüde düşürdüğünü kaydetmiştir. Ayrıca bu durumun yıllar içinde öğretmenlerin sadece eğitim öğretim etkinliklerini sadece rutin faaliyetler olarak yapmalarına neden olduğunu ve dolayısıyla eğitim sürecine ve öğrencilere de olumsuz yansımalarının kaçınılmaz olduğunu eklemiştir.

İngilizce öğretmenlerinin, öncü ve işbirlikçi davranışlar sergilediğini ifade eden ve lisansüstü eğitim yapan Hülya öğretmen, lider bir öğretmenin sadece okul içinde değil okul dışında da eğitim araştırmaları yapmasını, sonuçları da öncelikle meslektaşlarıyla paylaşmasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca, akademik düzeyde yapılan çalışmaların sonuçlarından çoğunlukla öğretmenlerin haberdar olmadığını, akademik camianın da öğretmenlerin yaşadıklarının çoğunu bilmediklerine dikkat çekerek, akademik camiayla öğretmenler arasında işbirliği oluşturacak bir modelin olmasının,

öğretmenler açısından motive edici ve bilgilendirici olacağını ifade eden son derece dikkat çekicidir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen kodların ürettiği ikinci tema da öğretmenlerin liderlik davranışlarının beslenmesinde ve gösterilmesinde karşılaşılan engelleri ifade etmektedir. Alanyazın tarandığında da çok sayıda çalışmanın öğretmen liderliğini engelleyen bazı unsurlar olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir (Harris & Muijs, 2005; Muijs & Harris, 2006; Zinn, 1997). Bu unsurların öğrenci, veli, yönetim, meslektaş, bireysel ve çevre kaynaklı olabileceği çeşitli çalışmalarca da ortaya konulmuştur (Gigante & Firestone, 2008; Muijs & Harris, 2007; Taylor vd., 2011). Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenler, İngilizce öğretmenlerinin lider öğretmen olmasının önünde çok çeşitli engeller olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin kendi deneyimleri ve okullarındaki durum özellikle İngilizce alanı açısından son derece sıkıntılı olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin dile getirdiği bu engeller Tablo 4'te listelenmektedir.

Tablo 4. İngilizce Öğretmenlerinin Lider Öğretmen Olmasının Önündeki Engeller

Problem	Tema	Kodlar
	Tema 2: Lider öğretmenliğin önündeki engeller	Zaman yetersizliği Sınırlı düzeyde iş birliği Öğretmenlerin birbirine yeterince destek olmayışı Yetersiz mesleki doyum İşinde mutsuzluk Sınırlı Mesleki gelişim olanakları İdarenin otoriter tutumu Sınıf dışı etkinliklerin sorgulanması Gelenekselin dışına çıkma sorunu Derslere müdahale (soru çözme)

Öncelikle öğretmenler tarafından ifade edilen birinci sorunun zaman olduğu dikkat çekmektedir. Müfredatı yetiştirmek zorunluluğu, yoğun ders yükünün tüm zamanlarını alması, velilerin sınıf içinde yapılacaklara müdahalesi öğretmenlerin, en çok bahsettiği engellerdir. Ortaokul düzeyinde öğretmenlik yapan ve 2 yıllık deneyimi olan Betül öğretmen yoğun ders yükünün kendisini sınırladığını şöyle ifade etmektedir:

"...Açıkçası, hepimiz istiyoruz öğrencilerimize daha fazla zaman ayırabilelim, ne yapabileceğimizi düşünelim ama ben mesela, hem ortaokul hem de lisede görev yapıyorum. Kadrom Ortaokulda ama liseye de haftanın iki günü gidiyorum. Okullarım birbirine yakın değil. Kendime bile zaman ayıramıyorum aslında. Okulumun ulaşımı zor, yollarda geçiyor zamanımın çoğu. Ben Anakara'da önde gelen bir üniversitede okudum, aynı şekilde bir okulda staj yaptım ama şu an çalıştığım şartlar çok farklı. Müfredatı takip etmek, yetiştirmek o kadar zor ki. Her bölgenin hatta her okulun öğrencisi farklıken aynı şeyleri aynı zamanda yapma zorunluluğu, ders dışında verilen görevler beni çok yıpratıyor hocam başka şeyler yapmaya enerjim de pek kalmıyor, ne yalan söyleyeyim..."

Öğretmenlerin ders içi etkinlikleri yanında ders dışında da yeni etkinliklere katılabilecekleri, materyal geliştirebilecekleri, ortak

çözümler bulabilecekleri, diğer öğretmenlerle iletişim kurabilecekleri serbest zamanlarının olması önemlidir. Deneyim, düşünme ve yaratıcılık açılarından zaman, öğretmenler için esastır. Ayrıca öğretmenlerin ders saatlerinin dışında, bilgi ve fikir alışverişi yapabilmek için okulda meslektaşlarıyla bir arada zaman geçirmeye gereksinimleri olduğu ve bundan yoksun oldukları ifade edilmiştir. Sadece ders saatlerinde veya görevli oldukları zaman dilimi içinde okulda bulunan öğretmenlerin mesleki gelişim adına etkinliklerde bulunmaları veya bu yönde birbirlerini etkileyebilmeleri mümkün değildir.

Bu noktada, Katzenmeyer ve Moller (2011) öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarını geliştirebildikleri gibi, görev yaptıkları okulların politikalarını ve uygulamalarını etkileyerek diğer öğretmenlerin de ilgisini çekmek, birbirlerini motive etmek, işbirliği ile görev paylaşımı yapmak ve öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları ortaya çıkarabilmek gibi önerileri çözüm gibi görünmektedir. Ancak öğretmenlerin karar sürecine katılamamaları gibi bürokratik engeller ne yazık ki aşılammakta ve bu çözüm yolunu kapatmaktadır. Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde belirli bir otonomiye sahip olmaları, sadece kuralların ve yöneticilerin onlara yetki sağlaması ve öğretmenlerin de bu yetkileri kullanabilmek için gerekli mesleki kapasite ve becerilere sahip olması da çözüm için önemli bir adım olabilir (Bustingorry, 2008). Lider öğretmenlerin ortaya çıkmasına ve becerilerini sergileyebilecekleri yetki ve fırsatlar verilmelidir. Ancak bu durum, demokratik ve paylaşımcı okul ortamlarının sağlanması ile mümkündür. Ancak, çalışmada öğretmenlerimizin dile getirdiği önemli sorunlardan birisi de otokratik lider davranışı sergileyen ve mesleki gelişim girişimlerinde öğretmenlere destek vermeyen idarecilerdir. Lisansüstü eğitim yapan Hülya öğretmen, bu konuda tecrübesini şu sözleriyle paylaşmıştır:

“... Mesela yine bir öğretmen olan, yani hem meslektaşım hem de müdür yardımcımız doktora yapıyor kendisi de. Fakat doktorada dil yeterliliğini sağlayamadığı için tezi sanırım yazamayacak öyle bir durum var. Kendisi benim ders programımı hazırlıyor. Yasal hakkım olduğu halde boş kalması gereken cuma gününe bile ders koydu. Bu konuda çok destek istedim. Desteğini anlayışını çok bekledim. Fakat bana, kendisinin de ara vermek zorunda kaldığını, benim de hemen bitirmem gerekmediğini, önümde çok zaman olduğunu ve öncelik öğrenciler, deyip kesip attı”.

Lider öğretmenlik davranışlarının önünde önemli bir engel olarak rapor edilen sorunlardan birisi, aslında okullarda İngilizce eğitiminin etkili biçimde yürütülebilmesinin de önündeki en büyük engellerden birisidir. Okul idareleri ve özellikle de aileler, öğrencilerin bir üst eğitim seviyesinde, etkili bir kuruma yerleşebilmelerini istemektedir. Ancak bunun için kullanılan puan sistemi ve sınav modeli gereğince İngilizce öğretmenlerinin, ders süresinde dil becerilerinin öğretiminden ziyade sınava yönelik soru çözümlerinin dayatıldığı, bunun da etik prensiplerden saparak lider öğretmenlikten uzaklaşmaya neden olduğu ifade edilmektedir. İki yıllık mesleki tecrübesi olan Meltem öğretmenin bu konuyla alakalı söyledikleri çok çarpıcıdır:

“... Öğretmenlerle bir araya geldiğimizde, en çok fakültede öğrendiğimiz şeylerin ne kadar uzağında olduğumuzu konuşuyoruz. Mesela, sınıfta sahip olduğumuz tek elektrikli alet ampuldü ve ilk zamanlar o bile çalışmıyordu. Sürekli sınav odaklı öğretim beklentisiyle karşı karşıyayız. Bize fakültede bunlar hiç öğretilmedi, özellikle velilerle iletişim diye bir ders olmalıymış. Böyle bir ortamda, maalesef mesleki motivasyon çok düşük, mesleki doyumdan bahsetmemiz mümkün değil. Mesleki doyum yüksek olmadığı için ve mutsuz olduğu için kimse çözüme yaklaşmıyor ve sorunların üzerine örtmek ya da kafasını kuma gömmek daha kolay geliyor çünkü mutsuz çünkü doyumсу. Mesleki doyum yok. Mesleki doyum olsa belki elini taşın altına daha çok koyacak.”

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öğretmenlerin lider öğretmenlik konusunda bilgi düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin lider öğretmenliğe ilişkin yaptıkları tanımlar ve yükledikleri roller alanyazın ile büyük ölçüde uyumludur. İngilizce öğretmenlerinin, lider öğretmen davranışlarının büyük bölümünün farkında oldukları ve bu doğrultuda kendi okullarının gelişimi için yapılması gerekenleri bildikleri ve istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, öğretmen lideri, sınıfı etkili bir şekilde yönetebilen, sınıfta dengeyi sağlayan, deneyimli, diğer meslektaşlarını motive ederek veya önceki deneyimlerini paylaşarak destekleyebilen, her zaman dinamik olan ve gelecekteki değişikliklere uyum sağlayabilen biri olarak tanımlamaktadır. Bütün bunlar, yabancı dil eğitimi açısından bakıldığında lider öğretmenlik rolünü özellikle ön plana çıkarmaktadır. Çünkü ne yazık ki velilerin ve öğrencilerin okul eğitimini bir üst öğretim kurumunun sınavlarına hazırlık yeri olarak gördükleri ve bir üst eğitim kurumuna geçiş sınavlarında İngilizcenin etkisinin olmaması veya ağırlığının çok az olması öğrencilerin ve velilerin İngilizce dersini ikinci plana itmelerine neden olmaktadır. Veli ve öğrenci tarafındaki bu önemsememe davranışlarının da öğretmenler için motivasyon ve heves kırıcı olması, İngilizce dil eğitimi sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden, etkili liderlik davranışları işbirliği içinde hareket eden İngilizce öğretmenleri, öğrencileri ve velileri yabancı dil öğrenmenin eğitim kurumlarının gereksinimlerinin dışında taşıdığı önem konusunda sıklıkla bilgilendirerek ve konunun önemini anlamalarına yardım ederek bu sorunla mücadelede fark yaratabilirler. Öğretmenlerin, öğretmen liderliğini hem sınıf içinde hem de sınıf duvarlarının ötesinde davranışlarla tanımlaması bu bakımdan önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin liderlik davranışları göstermelerinin ve mesleki gelişim süreçlerinin önündeki engellerin, yetersiz mesleki doyum, sınırlı mesleki gelişim olanakları, yetersiz işbirliği, bilgi eksikliği, kararsızlık, cesaret ve bilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir. Bütün bu sorunları öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması, işbirlikçi çalışmanın teşvik edilmesi ve rehberlik etmek gibi liderlik davranışlarının benimsenmesiyle daha kolay aşılabacağı düşünülmektedir.

Öğretmen liderliğinin gelişmesinin önünde öğretmen tarafından görülen engellerin net ve ayrıntılı bir resmi çizilmiştir. Bu noktada, yeniliğe açık, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye ha-

zır demokratik bir okul kültürünün lider öğretmenlerin gelişebilmesi ve kendini gösterebilmesinin ön şartı olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle, lider öğretmenliğin gelişiminde eğitim yöneticilerine de büyük görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenleri destekleyici, motive edici ve mesleki gelişim olanaklarını sağlayıcı bir okul ikliminin oluşması büyük ölçüde yöneticilerin destekleriyle mümkündür.

Sonuç olarak, teori ve pratiğin içinde olan paydaşların bir araya gelebileceği ortamlar mutlaka oluşturulmalıdır ve öğretmenlere karar süreçlerine katılma fırsatı verilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliği ile öğretmenlere seminerler ve grup çalışmaları düzenleyerek öğretmenlerin öğretimsel liderlik konusunda gelişimlerine destek sağlanmalıdır. Çalışmanın, öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara İngilizce öğretmenlerinin öğretmen liderliği konusundaki görüşlerini sunması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author has no conflicts of interest to declare.

Kaynaklar

Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113. [Crossref]

Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. [Crossref] *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.

Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420. [Crossref]

Cemaloglu, N., & Duran, A. (2018). Teacher leadership perceptions in Turkish culture: A qualitative analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 45-59. [Crossref]

Ghamrawi, N. (2010). No teacher left behind: Subject leadership that promotes teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 304-320. [Crossref]

Greenier, V., & Whitehead, G. (2016). Towards a model of teacher leadership in ELT: Authentic leadership in classroom practice. *RELC Journal*, 47. [Crossref]

Gigante, N. A., & Firestone, W. A. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 302-331. [Crossref]

Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. 3rd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2011). Chapter One: Understanding Teacher Leadership.

Counterpoints, 408, 3-21.

Killion, J., & Harrison, C. (2006). *Taking the lead: New roles for teachers and school-based coaches*. Oxford, OH: National Staff Development Council.

Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430. [Crossref]

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. [Crossref]

Little, J. W. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in high schools that restructure. *Elementary School Journal*, 96(1), 47-63. [Crossref]

Margolis, J., & Huggins, K. S. (2012). Distributed but undefined: New teacher leader roles to change schools. *Journal of School Leadership*, 22, 953-981. [Crossref]

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership--improvement through empowerment?: An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31, 437-448. [Crossref]

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972. [Crossref]

Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (In)action. *Educational Management Administration and Leadership*, 35, 111-134. [Crossref]

Neuman, W. (2014) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Pearson, Essex, UK.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publishing

Sawalhi, R., & Chaaban, Y. (2019). Student teachers' perspectives towards teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-17. [Crossref]

Sawalhi, R., & Chaaban, Y. (2019). Student teachers' perspectives towards teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 25, 1-17. [Crossref]

Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804. [Crossref]

Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H. & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 85-94. [Crossref]

Vernon-Dotson, L. J., & Floyd, L. O. (2012). Building leadership capacity via school partnerships and teacher teams. *The Clearing House*, 85, 38-49. [Crossref]

Watt, K. M., Mills, S. J., & Huerta, J. (2010). Identifying attributes of teacher leaders within the advancement via individual determination program: A survey of school principals. *Journal of School Leadership*, 20(3), 352-368. [Crossref]

Yilmaz, E. (2008). Organizational commitment and loneliness and life satisfaction levels of school principals. *Social Behavior and Personality*, 36(8), 1085-1096. [Crossref]

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. [Crossref]

Zembat, R., Kocyiğit, S & Tuğluk, M & Dogan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 2269-2276. 10.1016/j.sbspro.2010.03.321. [Crossref]

Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders*. University of Northern Colorado.

BÖLÜM 9
PANDEMİ VE SONRASINDA
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI:
YANSIMALAR, ÖNGÖRÜLER, ÖNERİLER

Güliden TANER
Gözde BALIKÇI
Fatma GÜMÜŞOK

Pandemi ve Sonrasında Öğretmenlik Uygulaması: Yansımalar, Öngörüler, Öneriler

Practicum in the post-pandemic: Reflections, Predictions, and Suggestions

BÖLÜM HAKKINDA

COVID-19 pandemisi hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de büyük değişikliklere yol açtı ve eğitim fakültelerinin öğretmenlik uygulamaları önceki yıllardan çok farklı şekilde yürütüldü. Öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının bu süreçten çıkardıkları sonuçları anlamak sonraki mesleki pratiklerini de aydınlatacağından, bu nitel durum çalışması yabancı dil öğretmeni eğitiminde çevrim içi öğretmenlik uygulamalarını deneyimleyen paydaşların pandemi sonrasında dair yansıma, öngörü ve önerilerini araştırmıştır. Türkiye'nin 7 farklı bölgesindeki 20 öğretmen eğitimcisi (9 uygulama akademisyeni ve 11 uygulama öğretmeni) ile yapılan sözlü görüşmeler ve 35 uygulama öğrencisinden nitel anketler yoluyla toplanan veriler, içerik analiziyle incelenmiştir. Buna göre çalışmaya katılan paydaşlar, gelecekteki staj uygulamalarının daha etkili yürütülebilmesi için, İngilizce Öğretmenliği lisans programında öğretim teknolojileri derslerinin artırılmasını ve programda yer alan meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerinde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasını önermiştir. Ayrıca, katılımcılar gelecekteki uygulamaların karma olarak yürütülebileceğini ön görmekle birlikte, çevrim içi uygulamaların yüz yüze uygulamaların yerini alamayacağını da belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Çevrim içi öğretmenlik uygulaması, pandemi sonrası, durum çalışması, öngörü ve öneriler, İngilizce öğretmenliği

ABOUT the CHAPTER

The COVID-19 pandemic caused major changes in all walks of life, including education. Similarly, practicum had to be carried out in different formats, all diverging from usual conventional practices. How teacher educators and teacher candidates perceived this process is crucial in understanding their future professional practices. With this aim, this qualitative case study explores the post-pandemic reflections, predictions and suggestions of stakeholders who experienced online practicum in foreign language teacher education. Data came from 20 teacher educators- 9 supervisors and 11 mentor teachers- in 7 different regions in Turkey through online interviews and 35 teacher candidates through a qualitative survey. Content analysis suggested that the participants called for an increase in technology integration into the English language teacher education curriculum for more effective practicum courses. In addition, the participants predicted that hybrid implementations could be observed in future practicum classes; however, fully online classes could not replace face-to-face teaching.

Keywords: Online practicum, post-pandemic, case study, predictions, suggestions and reflection, English Language Teaching

Giriş

COVID-19 Pandemisinin Türkiye'deki eğitime yansımaları temel, orta ve yükseköğretim kademesindeki okulların 2020 yılının Mart ayında iki haftalık tatil edilmesi ile başladı. Okulların önce tatil edilmesi ve daha sonra da uzaktan eğitime geçiş öğretmen eğitimini doğrudan etkiledi. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olan öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili ise 2020 yılının Nisan ayında YÖK (2020) öğretmen adaylarının "uygulama çalışmalarındaki eksiklikleri ders, ödev ve dosya hazırlığı ile telafi edebileceklerini" belirten bir duyuru yayınlayıp, "eş zamanlı farklı uygulamaları" devreye soktuğunu ilan etti. Öğretmen adayları hem lisans derslerini hem de öğretmenlik uygulaması derslerini uzaktan yürütmek durumunda kaldılar. Acil uzaktan öğretim aşaması



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."



Gülden Taner¹

Gözde Balıkcı²

Fatma Gümüşok³

¹İzmir Ekonomi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İzmir Türkiye

²Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye

³Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye
E-posta: gozdebalkici2@gmail.com

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:

Taner, G., Balıkcı, G., & Gümüşok, F. (2023). Pandemi ve sonrasında öğretmenlik uygulaması: yansımalar, öngörüler, öneriler. D. İnal & Ö. Etüş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 64-71). İstanbul: İÜC Yayınevi.

(Bozkurt & Sharma, 2020) olarak adlandırabileceğimiz 2020 Bahar yarıyılındaki öğretmenlik uygulaması dersi YÖK'ün (2020) duyurduğu üzere dosya ve ödev teslimi üzerinden gerçekleştirilirken, 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim fakülteleri ve uygulama okullarının daha planlı bir şekilde bu dersi düzenlediği gözlemlendi. Bu çalışmada bu gözlemden hareketle 2020-2021 yılındaki Türkiye'deki Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde işlenen öğretmenlik uygulaması derslerine katılan öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama akademisyenlerinin çevrim içi öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşlerini, pandemi sonrası döneme dair yansımaları, öngörülerini ve önerilerini sunacağız.

Pandemi ve Eğitim

COVID-19 pandemisinin dünya çapında eğitime olan etkilerini araştıran birçok çalışma yapıldı. İlk bulgular pandeminin eğitimdeki eşitsizlikleri daha görünür kıldığı ve eğitimin birçok açıdan sekteye ve tahribata uğrattığı yönündeydi. Ancak bu krizin bazı olumlu yanları da göz ardı edilmedi. Değişikliklere uyum sağlayabilen uzmanlar olarak, öğretmen eğitimcilerinin küresel çaptaki bu krize öğrenme, gelişme ve dönüşüm fırsatı olarak bakabilecekleri belirtildi (Mutton, 2020). Alanyazındaki çalışmalarda COVID-19 pandemisinin yarattığı koşulların eğitime olan olumsuz etkisine karşı politika yapıcıların, karar vericilerin, öğretmen eğitimcilerinin atması gereken adımlarla ilgili tüm paydaşlara akademik ve sosyal açıdan destek verilmesi, daha çok işbirliği ile birlikte öğrenme fırsatlarının yaratılması öne çıkmıştır (Darling-Hammond & Hyler, 2020). Türkiye'de pandeminin başlarında (Temmuz 2020) yapılan çalışmalardan biri olan SETA raporu öğretmenlerin "zorunlu haller dışında uzaktan eğitimi tercih etmeyecekleri" (Emin & Altunel, 2021, s. 31) yönündeki eğilimlerini ortaya koymuş, gerekli koşullar sağlanır sağlanmaz okulların hemen açılması gerektiği kanısında olduklarını göstermiştir (Emin & Altunel, 2021). Bu bulgu diğer farklı çalışmalar tarafından da desteklenmiştir. Örneğin, Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan eğitime katılan İl Millî Eğitim yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, yöneticiler gibi çeşitli paydaşlarla yaptıkları çalışmada gerçek sınıf ortamının olmamasından dolayı ölçme ve değerlendirme gibi önemli süreçlerin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Pandemi nedeniyle hazırlıksız bir şekilde uzaktan eğitime geçme ve buna bağlı olarak altyapı eksiklikleri bu sürecin dezavantajları olarak ortaya konmuştur (Özdoğan & Berkant, 2020). Pandemi ve yarattığı koşullar hizmet öncesi öğretmen eğitimi de birçok yönden etkilemiştir. Bu çalışmada biz Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde yürüttükleri ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemli bir ayağını oluşturan öğretmenlik uygulaması dersine ve bu dersin pandemi süreci ve sonrasındaki durumuna odaklanacağız.

Pandemi ve Çevrim İçi Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik uygulaması Türkiye'deki eğitim fakültelerinin son sınıfında okuyan öğretmen adaylarının MEB'e bağlı okullarda uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeni rehberliğinde sınıf içi öğretime katıldıkları ve öğretmenliğe ilk adım attıkları derstir. Öğretmenlik uygulaması ve bu ders sonucunda kazanılan okul deneyiminin, öğretmenlerin inanç, düşünce ve görüşlerini (öğretmen bilşi) etkilediği, öğretmen bilşinin de mesleki ve sınıf içi pratiklerde etkili olduğu alanyazında ortaya konmuştur (Gebhard, 2009). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi çerçevesinde öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan en önemli ders olarak kabul edilir (White & Forgazs, 2016). Bu uygulamalı

ders, öğretmen adaylarına öğrencilerle doğrudan etkileşime girme (Gebhard, 2009), sosyal etkileşim (Eti & Karaduman, 2020), üniversitede öğrendiklerini uygulama (Ersin vd., 2020) gibi öğrenme fırsatları sunar.

Pandeminin başlaması ile birlikte bu derste zorunlu uygulama eksikliğini öğretmen adaylarının ödev ve dosya hazırlığı şeklinde telafi etmeleri gerektiği duyurulmuştur (YÖK, 2020). Öğretmen adayları Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yapılan dersleri izleyerek bu dersleri raporlamışlar (Özkanal vd., 2020) ya da kendi aralarında çevrim içi mikro öğretim yöntemi ile bu dersi yürütmüşlerdir (Ersin vd., 2020). Türkiye'de öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının uygulama dersindeki olumsuz deneyimlerini ortaya çıkarmıştır (Aslan-Altan, 2021; Eti & Karaduman, 2020; Güven & Uçar, 2021).

Aslan-Altan'ın (2021) araştırmasında öğretmen adayları genelde olumsuz deneyimlerini aktarmışlardır, etkileşim eksikliğinin büyük bir engel olduğunu bu nedenle çevrim içi öğretmenlik uygulamasının sürdürülebilir olmadığını belirtmişlerdir. Eti ve Karaduman'ın (2020) çalışmasında da kısıtlı iletişim en büyük engel olarak ortaya çıkmıştır. Aynı çalışma öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini pandemi döneminde aldıkları için yeterli deneyim edinemediklerini düşündüklerini ve yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada uygulama boyutunun sonradan da olsa yüz yüze gerçekleştirilmesi gerektiği önerilmiştir (Güven & Uçar, 2021).

Alanyazında uygulama öğretmenlerine kıyasla öğretmen adayları ile daha çok çalışılmış, onların deneyimleri daha çok irdelenmiştir. Çıkan sonuçlarda öğretmen adaylarının çevrim içi öğretmenlik uygulamasında olumsuz deneyimler yaşadıkları görüldükçe, kısıtlı sayıdaki uygulama öğretmeninin bu duruma nispeten daha çok uyum sağladıkları alanyazında ortaya konmuştur. Pandemi ile birlikte öğretmen eğitimcilerinin değişikliklere karşı uyum sağlayabilen uzman kimliklerinin daha ön plana çıkması gerektiği alanyazında da belirtilmiştir ve öğretmen eğitimcilerinin yetistirdikleri öğretmen adaylarına da rol model olmaları gerektiğinin altı çizilmiştir (Mutton, 2020). Alanyazına bakıldığında bu doğrultuda öğretmen eğitimcilerinin pandeminin getirdiği fırsatlara da odaklandıkları görülmüştür. Örneğin, uygulama öğretmenleri çevrim içi uygulamaların, altyapı ve destek sağlanması durumunda gelecekte de çeşitli şekillerde kullanılabileceğini ifade etmiştir (Aslan-Altan, 2021). Diğer bir fırsat olarak da öğretmen eğitimi müfredatının dünya çapındaki bu gelişmeyle beraber değişmesi ve güncellenmesi gerektiği de alanyazında belirtilmiştir. Örneğin öğretmen adaylarının değişimlere daha hızlı uyum sağlayabilmesi için Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının dijital okuryazarlığı ve teknoloji kullanımı gibi konuları içerecek şekilde güncellenmesi gerektiği önerilmiştir (Emin & Altunel, 2021). Şeren ve Özcan (2021) bu tür pandemilerin eğitimi gelecekte de sekteye uğratmaması adına yapay zekanın kullanılması, simülasyon ortamlarının yaratılması gibi alanyazında konuşulan örnekleri sunmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

COVID-19 pandemisi eğitimde öncelikleri bir daha gözden geçirmemiz gerektiğini hatırlatmıştır. Hill vd. (2020) pandemi sonrası

eğitim döneminde nasıl bir öğretmen eğitimi hayal ettiklerini ve pandemiden öğrendikleri ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi nasıl şekillendirmeleri gerektiğini düşünmemiz gerektiğinin altını çizmişlerdir. Öğretmen bilisi ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasındaki güçlü bağ ve etki öğretmen kimliği ve mesleki gelişim çalışmalarında sıklıkla sözü edilen bir gerçektir (Borg, 2003). Bu kavramsal çerçeveden hareketle, öğretmenlerin olayları nasıl deneyimledikleri ve ne gibi sonuçlar çıkardığı sonraki pratiklerini anlamak açısından önemlidir. Önceki çalışmalar pandemide ilk deneyimler ve öğrenci görüşleri üzerine odaklandığından bu çalışmanın gerek ülkenin her bölgesinden uygulama akademisyeni, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının da katılımıyla gerçekleşmiş olması ve gerekse öğretmenlik uygulamasının bu temel paydaşlarının en az iki dönemlik deneyimleri ışığında oluşturdukları inanç, öngörü ve önerilerini aktarması sayesinde alana katkı sağlayacağı düşüncesindeyiz.

Bu çalışmanın amacı 2020 Bahar döneminde Türkiye’de başlayan COVID-19 kaynaklı pandemi sürecinde uygulanan çevrim içi öğretmenlik uygulaması dersleri temelinde ana paydaşların (öğretmenlik uygulaması derslerini çevrim içi deneyimleyen öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri) pandemi ve sonrasına ilişkin inançlarını, öngörülerini ve önerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki ana araştırma sorusu bu çalışmayı yönlendirmiştir:

COVID-19 pandemisi nedeniyle öğretmenlik uygulamasını çevrim içi deneyimleyen uygulama akademisyenleri, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) pandemi süreci ve sonrası için görüş, düşünce, öngörü ve önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar ontolojik olarak realitenin çokluğunu savunur ve gerçekliğin bakış açısına göre farklılık gösterdiğini benimser (Creswell, 2018). Pandemi sonrasına dair görüşlerin

çoklu gerçekliğini incelemek için, bu araştırma durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Durum çalışmaları devam etmekte olan güncel ve gerçek yaşam durumlarını derinlemesine bir anlayışla inceler. Bu çalışmadaki durum, pandemi sebebiyle öğretmenlik uygulamalarını çevrim içi gerçekleştiren öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının pandemi sonrasına dair bütünsel bakışları şeklinde yorumlanabilir. Bütünsel ve derinlemesine analiz amacıyla paydaşların tecrübeleri doğrultusunda inanışları, öngörülerini ve önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmayı gerçekleştirmek için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulundan 09.06.2021 tarihli E. 35481 sayılı onay belgesi alınmış, çalışmaya etik kurul izni ile başlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmadaki katılımcılar amaçlı örnekleme yaklaşımıyla seçilmiştir. Bu bağlamda katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt ve kartopu örnekleme (Patton, 2015) stratejileri kullanılmıştır. İlk etapta ölçüt örnekleme için araştırmacılar Türkiye genelinde çeşitli ve farklı görüşten katılımcıya ulaşmak için İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasını (İBBS) (NUTS: The Nomenclature of Territorial Units for Statistics) kullanmıştır. Bu sınıflandırma Avrupa Topluluğu İstatistik Ofisi (Eurostat) tarafından geliştirilmiş, Avrupa Birliği uyum sürecinde Türkiye’de de resmi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kalkınma Ajansları, b.t.). Sosyal-ekonomik verilere göre tasarlanan bu gruptaki 12 bölgeden devlet üniversiteleri ve Yabancı Diller Eğitimi bölümü olan ve öğretmenlik uygulaması derslerinin verildiği programlar belirlenmiştir. Bu programlarda çalışan öğretmen eğitimcilerine çalışmaya katılım daveti gönderilmiştir. Bu davete olumlu cevap veren 9 uygulama öğretmeni 7 farklı İBBS bölgesinde çalışmaktadır. Bu 9 öğretmen eğitimcisi araştırmacılar için “kilit katılımcılar” (Creswell, 2018) rolünü üstlenmişlerdir ve kartopu örnekleme için ikinci aşamada birlikte çalıştıkları uygulama öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına da erişimi sağlamışlardır. Tablo 1’de de görülebileceği üzere çevrim içi öğretmenlik uygulamasında görev alan 9 uygulama akademisyeni, 11 uygulama öğretmeni ve 35 uygulama öğrencisi olmak üzere toplam 55 katılımcı bu çalışmada yer almıştır.

Tablo 1. Bölgelere Göre Katılımcı Dağılımı

Katılımcılar	İstanbul	Batı Marmara	Ege	Doğu Marmara	Batı Anadolu	Akdeniz	Orta Anadolu	Toplam
Uygulama akademisyeni	1	1	1	2	2	1	1	9
Uygulama öğretmeni	-	2	1	3	3	2	-	11
Uygulama öğrencisi	-	4	6	10	4	4	7	35
Toplam	1	7	8	15	9	7	8	55

Veri Toplama Aracı

Bu nitel durum çalışmasının temel veri toplama araçları öğretmen eğitimcileri ile yapılan yarı yapılandırılmış çevrim içi mülakat ve öğretmen adaylarına uygulanan açık uçlu ankettir. İşbirlikçi anlayışla tasarlanan veri toplama araçları bütün araştırmacıların birlikte oluşturdukları sorulardan oluşmaktadır. Katılımcıların çevrim içi tecrübelerini ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla onların geleceğe (pandemi sonrasına) yönelik görüş, öngörü ve tavsiyelerini kapsayan sorular sorulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan mülakat sorularının işlevselliğini görebilmek için 2020 Bahar dönemi dahil üç dönem çevrim içi öğretmenlik uygulaması derslerini yürüten bir uygulama akademisyeni ile

çevrim içi pilot uygulama yapılmış ve sorular üzerinde gerekli düzenleme yapılmıştır. Örnek vermek gerekirse, mülakat sırasında uygulama öğretmeni için bazı durumlarda “okuldaki hocalar” kelimesi kullanılmış, bu ifadenin katılımcı tarafından “uygulama akademisyeni” olarak da anlaşılabilirdiği fark edilmiştir. Daha net bir anlatım için, uygulama öğretmeni ve akademisyeni ayrımı her soru için yapılmıştır. Öğretmen eğitimcileriyle 21 dakika ve 98 dakika arasında değişen toplamda 920 dakikalık kaydedilmiş çevrim içi görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelere uygunluklarına göre en az iki araştırmacı katılmıştır, öğretmen eğitimcileriyle tanışmış, çalışmanın amacı ile ilgili katılımcılara kısaca tekrar bilgi vermiş ve katılımcıların onayını bir kez daha almıştır. Her görüşme için

bir araştırmacı mülakatı yönlendirmiş, diğerleri mikrofonları ve ekranlarını kapatarak dinleyici rolünü benimsemiş ve not almıştır. Mülakat sonunda onlar da eklemek istedikleri soruları yönlendirmiştir. Mülakatların ayarlanması ve uygulanması iki ay sürmüştür.

Uygulama akademisyenlerinin yönlendirmesiyle öğretmen adaylarına çevrim içi açık uçlu anket uygulanmıştır. Anket beş sorudan oluşmaktadır ve öğretmen adaylarının deneyimlerine ve görüşlerine yöneliktir. Anket bağlantısı öncelikle uygulama akademisyenleri ile paylaşılmış, onlar da öğretmen adaylarına iletmislerdir. Toplam 35 öğretmen adayı bütün sorulara cevap vermiştir.

Veri Analizi

Öğretmen eğitimcileriyle yapılan çevrim içi yarı yapılandırılmış görüşmelerin kayıtları kelime kelime deşifre edilmiştir. Elde edilen transkriptler, öğretmen adaylarının cevapları ve araştırmacıların mülakatlar sırasında aldıkları notlar durum çalışması veritabanını (Yin, 2018) oluşturmuştur. İçerik analizi (Patton, 2015) gerçekleştirmek için kodlama ve temalardan faydalanılmıştır. Her araştırmacı bütün veri kaynaklarını en az bir kere okuduktan sonra analiz için kullanılmak üzere muhtemel kodların olduğu bir şablon çıkarmıştır ve araştırmacılar veri deşifre ve kodlaması için bir toplantı düzenlemiştir. Ortak kodların olduğu bu toplantı sonrasında, her transkript ve öğretmen adaylarının cevapları en az iki farklı araştırmacı tarafından okunacak şekilde bölüştürülmüştür; ikili çapraz gruplar halinde kodlama yapılmıştır. Her araştırmacı ilk toplantı sonunda elde edilen şablonu yenilemiştir. İkinci toplantıda, yenilenen şablonlar karşılaştırılmış, birleştirilmiştir ve kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanmıştır (Creswell, 2018). Üçüncü toplantı öncesi araştırmacılar elde edilen kodlar için örnek alıntılar seçmiştir. Üçüncü toplantıda kodlardan temalara ulaşılmıştır. Kodlamacılar arasındaki görüş birliği ve her analiz aşamasında bütün araştırmacıların birbirlerini bilgilendirmeleri ve tartışmaları veri yorumlamasının geçerliliği ve güvenilirliğini arttırmıştır (Creswell, 2018). Katılımcıların kimliğini saklamak amacıyla her katılımcıya bir sayı verilmiştir ve bulgular kısmında UÖ kısaltması ile başlayan katılımcı numaraları uygulama öğretmenlerini, "UA" uygulama akademisyenlerini, "ÖA" ise uygulama öğrencisini (öğretmen adayını) ifade etmektedir.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışma kapsamında toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular üç temel başlıkta sunulacaktır. Öncelikle öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adaylarının pandemi sırasında ve sonrasında öğretmenlik deneyimi uygulamalarına dair inanç ve görüşleri irdelenecek, daha sonra süreç ve sonrasına dair öngörülerini ile bunların iyileştirilmesine yönelik önerileri aktarılacaktır.

İnanç ve Yansımalar

Nitel analizler, katılımcıların, özellikle de uygulama öğretmenlerinin çoğunlukla "öğretmenlik yüz yüze yapılır" (UÖ2) şeklinde bir inanca sahip olduklarını göstermiştir. Uygulama öğretmenlerinin bu inançları, "gönül isterdi ki [öğrencilerle] yüz yüze gelsinler" (UÖ9) ve "keşke COVID koşullarında olmasalardı da bir sınıfın tozunu yutsalardı" (UÖ10) gibi ifadelerinde belirgindir; dolayısıyla uygulama öğretmenleri bu süreçteki deneyimi daha çok eksik kalan yönleriyle tanımlamıştır. Hem uygulama öğretmenleri hem de akademisyenler pandemi ile birlikte öğretmen adaylarının sosyal öğrenme fırsatlarının kısıtlandığını vurgulamış, özellikle sınıf

yönetimi konusunda deneyim edinemediklerini kaydetmiştir. Örneğin, birçok uygulama öğretmeni ile ortak görüşlere sahip bir uygulama öğretmeni (UÖ5) süreci, "sınıfa girip olayın sadece ders anlatmaktan ibaret olduğu bir süreç oldu ki o süreç bile dediğim gibi hani okulda olsalar bile 25 öğrenci ile birlikte olacaktı. Onu yönetebileceklerdi. Aslında sınıf yönetimi biraz eksik kaldı öğrencilerde [öğretmen adaylarında]" şeklinde aktarmıştır.

Bu eksikliklerin ve zorlukların farkında olmakla birlikte, uygulama akademisyenleri uygulama öğretmenlerinden farklı olarak pandeminin getirdiği eksiklikler ve zorluklardan daha çok kazanım ve öğrenme fırsatlarına odaklanmıştır. Örneğin bir uygulama akademisyeni, bu süreci bir deneyim ve büyüme için bir fırsat olarak değerlendirmiştir:

Yani onun için online dönemin ben geçici bir şey olduğunu düşünmüyorum. Ve kimsenin de öyle düşünmemesi gerektiğine inanıyorum. Biz bunu bir buçuk yıl boyunca tüm dünyaca, belki iki yıl öyle olacak şekilde yaşadık. Bence bundan bir deneyim kazandık. Bu deneyimi pozitif olarak kullanmalıyız. Aksi takdirde bu kadar negatif bir şey bir trajedi olarak kalır. Ama biz bundan bir pozitif şey çıkarırsak eğer, toplumca büyürüz ya da ülke büyürüz diye düşünüyorum. (UA2)

Öte yandan uygulama akademisyenleri ve öğretmen adayları, öğretmen adaylarının uzaktan öğretime görece yatkın olduğu, ancak uygulama öğretmenlerinin sürece hazır olmadığını belirtmiştir. Bu sebeple uygulama akademisyenleri, uygulama öğretmenlerinin teknoloji ve uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyacı olduğunu altını çizmiştir:

O yüzden de onların da [uygulama öğretmenleri] zorlandığını düşünüyorum çünkü bunun eğitimini hiç almadılar. Hadi bizim öğrencilerimiz biraz daha alışkınlar online portfolyo, online materyal geliştirmeye biraz daha alışkındı, ama öğretmenler sadece hani formlardan ödev bulayım, worksheet hazırlayayım, işte Kahoot oynatayım, bazıları bunlara da yatkındı ama bütün dersleri online yapma becerisine çok da hazır olmadıklarını da düşünüyorum. (UA6)

Çevrim içi öğretmenlik uygulamalarının etkinliğinin artması için "öğretmenlere teknoloji bilgisi desteği ve düzgün çalışan online platformlar gerekli" (ÖA28) görüşünü aktaran öğretmen adaylarının yanı sıra, uygulama öğretmenleri de teknoloji ve uzaktan eğitimin artık güncel bir gerçeklik ve çağın gerekliliği haline geldiğini vurgulayarak sürekli hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine olan inançlarını da dile getirmiştir. Örneğin bir uygulama öğretmeni bu gereklilikten şöyle bahsetmiştir:

Yani bunları bizim ufak ufak yapabilmemiz gerekiyor. Bunların eğitimini almamız lazım. Ha zaten bunu veriyor Milli Eğitim ve ben bunların hepsine katıldım. Hepsine katıldım. Uzaktan eğitim olmadan önce de katılmışım. Ya iki sene, üç sene önce katılmışım bunlara. Biraz biraz zorlanmalı. Çünkü çağ bunu gerektiriyor. (UÖ2)

Özet olarak, katılımcıların inançları ve deneyimlerine dair yansımalar irdelendiğinde, temelde yer alan “öğretmenlik yüz yüze öğrenilir” inancı ile paralel olarak öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğrenci etkileşimi gibi deneyimler ile sosyal öğrenme ve sosyal destek imkanları ile ilgili karşılaştıkları eksikliklerin vurgulandığı, öte yandan pandeminin yarattığı krizin kazanım ve öğrenme fırsatları da getirdiği, özellikle teknoloji ve çevrim içi eğitim konularında hazırbulunmuşluk düzeylerinin iyileştirilmesinin güncel bir gereklilik olduğu görülmüştür. Eğitimin yüz yüze olması gerekliliğine dair inançları aynı şekilde SETA raporuna da öğretmenlerin “zorunlu haller dışında uzaktan eğitimi tercih etmeyecekleri” (Emin & Altunel, 2021, s. 31) şeklinde yansımış, çevrim içi yapılan uygulamaların daha sonra mutlaka yüz yüze yapılarak telafi edilmesi gerektiği de (Güven & Uçar, 2021) pandemi sürecinin ilk aşamalarında ileri sürülmüştür.

Alanyazında çevrim içi eğitim sürecinde gerçek sınıf ortamlarından uzak kalınması sebebiyle ölçme değerlendirme faaliyetlerinde eksiklikler oluştuğu (Özdoğan & Berkant, 2020), ayrıca bunun öğretmenlik uygulamasına yansımaları olarak sınıf yönetimi konusunda da öğretmen adaylarının deneyim edinemedikleri (Aslan-Altan, 2021) vurgulanmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin edinilememesi bu çalışmanın katılımcıları tarafından da dile getirilmiş ve sınıf ortamında bulunamama durumunun sosyal öğrenme olanaklarını kısıtlaması olarak da değerlendirilmiştir; çünkü öğretmenlik uygulaması sosyal etkileşimin oluştuğu (Eti & Karaduman, 2020) ve öğretmen adaylarına doğrudan etkileşim ortamı sağlayan (Gebhard, 2009) bir deneyimdir.

Uygulama öğretmenleri pandemi sürecinin getirdiği zorluklara değinirken eksikliklere odaklanmışsa da, Mutton (2020) de bu şekilde ortaya çıkan zorlukların yeni bir deneyim ve öğrenme fırsatı olduğuna dikkat çeker. Aynı şekilde bu çalışmada yer alan uygulama akademisyenleri de süreci daha çok olumlu kazanımlara odaklanarak değerlendirmiş, pandemi sürecinde edinilen deneyimin öğrenmeye dönüşebilmesinin önemini vurgulamıştır. Mutton’un (2020) önerdiği üzere karşılaştıkları zorluklar karşısında pedagojik bir inisiyatif olarak ve öğretmen adaylarına model olarak öğrenme fırsatı olarak değerlendirmeyi seçmiştir. Bu da uyum sağlayabilen uzman öğretmenler yetistirmenin ilk adımı olarak görülebilir. Nitekim, katılımcılarımız öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri ve çevrim içi eğitime daha kolay uyum sağlayabildiklerini vurgulamış, uygulama öğretmenlerine yönelik olarak bu konularda destek sağlanması gerektiğinin altı çizmiştir. SETA raporunda da belirtildiği üzere, “öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı zorluklar ve ihtiyaç duydukları alanlar belirlenerek öğretmenlere yönelik destek hizmetleri planlanmalıdır” (Emin & Altunel, 2021, s.44) çünkü bir uygulama öğretmenimizin değişimiyle, “çağ bunu gerektiriyor” (UÖ2).

Öngörü ve Tahminler

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sırasında devam eden pandemiyin yol açtığı belirsizlik katılımcıların öğretmenlik uygulamaları ile ilgili öngörü ve tahminlerine de yansımıştır. “Sadece geçici bir süreç yaşıyoruz bence yani öğrenci de öğretmen de okul binasına [...] girdikten sonra o havaya tekrar bürünür zaten” (UÖ6) ve “yüz yüze olunca gene eskisi gibi olur” (UA3) şeklinde tahminlerde bulunan katılımcıların yanında, “herhalde bir beş sene daha bu COVID-19 ile beraber yaşayacağız. Dolayısıyla bu Zoom ve EBA sistemlerini kullanmaya devam edeceğiz” (UÖ8) görüşleri de öne

sürülmüştür. Geleceğe dair öngörülerini birbirinden çok farklı olsa da öğretmen eğitimcilerinin tamamı, eskiye dönülse bile öğretmenlik eğitimi ve staj uygulamalarında teknolojinin öneminin daha da artacağını tahmin ettiklerini vurgulamıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, pandemi sonrasında hem eğitim öğretim faaliyetlerinde hem de öğretmenlik eğitimi sürecinde çevrim içi veya hibrit (karma) eğitim modellerinin yer edineceğini savunmuştur. Örneğin bir uygulama öğretmeni, hibrit eğitimin yaygınlaşacağı yönündeki tahminini şu şekilde ifade etmiştir:

Bundan sonra ben şöyle düşünüyorum, bizim karatillerimiz olurdu ya artık fiziksel olarak belki tatilde olacağız ama gene evden ders anlatacağımız diye düşünüyorum... Daha hibrit olacağız daha teknolojik olacağız ve bence bundan sonra hani biz değil ama bir takım özel firmalar teknoloji firmaları bu anlamda baya bir yarışacaklar gibi düşünüyorum ben. (UÖ10)

Öte yandan, bir uygulama akademisyeni “gönül uzaktan eğitimi daha fazla entegre etmeyi ister ama bunun fiziki olarak çok mümkün olduğunu düşünmüyorum sanki yine eskisine döneriz” (UA7) sözleriyle muhtemel bir eskiye dönüşü altyapı yetersizliklerine bağlarken, yine de “ideal olanı bu süreçleri entegre etmek” diyerek öğretmen eğitiminde hibrit yaklaşımların gerekliliğini vurgulamıştır. Bir diğer uygulama akademisyeni de benzer bir bakış açısıyla eskiye dönülse de, “derslerde öğrenciler biraz daha teknolojik araçları daha fazla kullanır” (UA4) ifadesiyle teknoloji entegrasyonunun artacağı tahmininde bulunmuştur.

Diğer taraftan, bazı uygulama akademisyenleri ise öğretmenlik uygulamalarının hem içerik hem nitelik olarak değişeceğini öngördüklerini belirtmiştir. Çevrim içi eğitimle sadece yurt içinde değil yurt dışındaki sınıflara da erişilebileceğini vurgulayan uygulama akademisyeni S2, uygulama öğrencilerinin “yurt dışındaki online sınıfları [...] gözlemlemesi” konusuna dikkat çekmiştir. Bir diğer uygulama akademisyeni de öngörülerini şu şekilde ifade etmiştir:

Dünyadaki staj uygulamalarının örneklerine barksak eğer simülasyon odaklı staj deneyimlerine yer veriliyor. Simülasyon odaklı öğretmenlik uygulamalarına daha çok gideceğiz gibi görünüyor. Ama bunun çok sağlıklı bir şekilde yapılması ve uygulamaya konulması için bu konuda altyapının yapılması çok önemli. (UA6)

Dolayısıyla öğretmen eğitimcilerinin pandemi sonrası eğitim ve öğretmenlik uygulamasına dair görüşleri çeşitlilik gösterse de, ortak payda teknoloji entegrasyonunun ve kullanımının artacağı yönünde olmuştur. Altyapı ve fiziksel imkan(sızlık)ların getirdiği zorluklar vurgulansa da katılımcılarda hibrit yaklaşımların çoğalacağı öngörüsü hakimdir. Bunun yanında öğretmenlik uygulamalarında kullanılabilecek simülasyon ortamları ve yurt dışı gözlem olanakları gibi yeni gelişen kaynaklara da dikkat çekilmiştir.

Pandemi sürecinde eğitimin doğası değişiklik göstermiş, teknolojik bir dönüşüme tanıklık edilmiştir (Sire, 2020). Bu tanıklık süreci sonunda doğal afet ve pandemi gibi durumlarda eğitimin tamamen dönüşebileceği ifade edilmiştir (Şeren & Özcan, 2021).

Benzer şekilde, bazı uygulama akademisyeni katılımcılar çevrim içi ortamların ve gelişen teknolojinin öğrencilerin deneyimini zenginleştirebileceği, yurtdışı sınıfları gözlemlene olanaqları ve simülasyon ortamında öğretmenlik deneyimi gibi uygulamalardan öğretmen eğitiminde faydalanabileceğine değinmiştir. Ancak bu çalışmada yer alan öğretmen eğitimcilerinin genel öngörülerini, eğitim teknolojileri ve çevrim içi uygulamaların yüz yüze uygulamaların yerine geçemeyeceği, bununla birlikte vazgeçilmez bir bileşen olarak gerekliliğinin ve kullanımının artacağı yönünde olmuştur. Bunun gerçekleşmesi de bir ölçüde sonraki bölümde de değinileceği üzere altyapı ve fiziksel koşulların iyileştirilmesine bağlıdır.

Öneriler

Uygulama akademisyenleri, öğretmenleri ve öğrencilerine ayrıca çevrim içi eğitim yoluyla uzaktan uygulama deneyiminin iyileştirilmesi için önerileri sorulmuştur. Tüm katılımcılar öncelikle öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına dikkat çekmiş, bir öğretmen adayı ihtiyaçlarını "stajyer öğretmenlere daha fazla teknolojik materyal kullanımı ve dijital ortamda motivasyonun nasıl sağlanacağı ile ilgili bilgi verilmeli" (ÖA23) şeklinde özetlerken, bir diğer öğretmen adayı "öğrencilere düzgün teknolojik destek, öğretmenlere teknoloji bilgisi desteği ve düzgün çalışan online platformlar gerekli" (ÖA28) diyerek hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretmenlerinin ihtiyaçları yanında altyapı konusunu da gündeme getirmiştir. Bu ihtiyaçlar ışığında katılımcıların önerileri, öğretmenlik eğitimi müfredatı ile ilgili öneriler ve önceki bölümlerde de ifade edilen altyapı ve donanım gereklilikleri ile ilgili öneriler olmak üzere iki ana başlıkta toplanmıştır. Öğretmen eğitimi müfredatına yönelik öneriler, daha önceki bölümlerde de vurgulanmış olan teknoloji entegrasyonu gerekliliğine paralel olarak, eğitim teknolojilerinin eğitimi ve bunların uygulamalarının müfredata dahil edilmesi olarak karşımıza çıkmıştır.

Müfredat önerileri teknolojinin ele alınış biçimi açısından üç kategoride incelenmiştir. Bunlardan ilki, son yıl uygulanan öğretmenlik uygulaması derslerine, çevrim içi eğitimle gerçekleştirilen üçüncü bir uygulama dersi eklenmesidir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirmede uygulama deneyiminin ve diğer paydaşların da işbirliğinin önemine dikkat çeken uygulama akademisyeni katılımcı şu sözleriyle detaylı olarak pandemi sonrasında geliştirilebilecek örnek uygulamalara yol göstermiştir:

Yani dördüncü sınıftan önce staj dersinin başlaması... Mesela altıncı yarıyıldaki altı, yedi ve sekizinci yarıyıldarda bu dersin üç dönem üzerinden yürütülmesi daha iyi öğretmen yetiştirmemize katkı sağlayacak bir süreç olur. Altıncı yarıyıldaki belki uzaktan eğitim ama tabii okulların da Milli Eğitimin de bir işbirliği çerçevesinde oldurabilme isteği göstermesi lazım. Organize olabilecek okullarda birtakım pilot çalışmaları yapılabilir. Altıncı yarıyıldaki uzaktan eğitimle başlayabilir bu yedi ve sekizde yüz yüze tamamlanır. Yani bu süreci uzatmak, zenginleştirmek belki bu pandemiden çıkarabileceğimiz en olumlu etki olur öğretmen yetiştirmede. (UA5)

Bir diğer kategorideki öneriler ise, teknoloji kullanımı ile ilgili derslerin öğretmen eğitimi müfredatına eklenmesi şeklindedir. Örneğin S4, artık sadece var olan teknolojiyi kullanmaktan ziyade

"içerik yaratmak" için "çevrim içi materyal oluşturma gibi dersler" olması gerektiğini vurgulamış, ancak bu derslerin sadece hazır teknolojiyi araç olarak tüketmek ve "bu konularla sınırlı" kalmak yerine, "ileriki zamanlarda daha da dijital materyal üretme, ölçme değerlendirme yapma, alternatif değerlendirme ve dersleri hibrit sistemde yürütme şekline" dönüştürülmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Müfredatla ilgili üçüncü kategorideki önerilere göre, eğitim teknolojileri ve uygulamalarının öğretmen eğitimi müfredatında ayrı dersler ve uygulamalar olarak ele alınmasının yanında, programın tamamında ders içeriklerine de entegre edilmesi gerekmektedir. Örneğin bir uygulama akademisyeninin bu konudaki sözleri şöyledir:

Uzaktan eğitimde dil becerileri nasıl öğretilir, teknolojinin kullanımı, artık bunların da entegre edilmesi gerekiyor. Bu çok kolay olacak mı, olmayacak çünkü önce kendimizi donatmanız gerekiyor bu anlamda. Yani tüm derslere, yani belki evet dersler aynı şekilde devam edecek ama, bir bileşen eklenbilir. Bunu hep soracağız artık, uzaktan eğitim ve yüz yüze nasıl farklı olur, uzaktan eğitimde olsa bu nasıl olur, gibi. En azından bu soruyu zaman zaman öğrencilere yönlendirmek lazım diye düşünüyorum. (UA7)

Müfredatta yapılabilecek iyileştirmelerle ilgili çeşitli önerilerin yanında, katılımcılar altyapı, koşullar ve imkanlara yönelik iyileştirmeler de yapılması gerektiğini belirtmiştir. Hem öğretmen eğitiminin devam edebilmesi hem de okullardaki teknoloji uygulamalarının deneyimlenebilmesi için öğretmen adaylarının desteklenmesi gerektiği şu şekilde vurgulanmıştır:

Öğretmen adayı boyutundan bakarsak bu teknolojik ekipmanın sağlanması konusunda burs olanaklarının olması gerekiyor ve bazı üniversiteler bunu yaptı diye biliyorum. Bilgisayar bursu, internet bursu... Üniversitelerin özellikle bu konuda bir politika geliştirmesi lazım. Bunu da bir eğitim fakültesinin ve fakülte dekanlığının çok aktif demanding [talepkar] alabileceği kadar ödenek alıp hareket etmesi gerekiyor. İyi niyetle kullanılacak teknolojik ekipmanın sağlanması gerekiyor diye düşünüyorum. (UA6)

Öğretmen adayları da "düzgün çalışan online platformlar"ın (ÖA28) yanı sıra çevrim içi eğitimin ilk koşulu olarak internet bağlantı kalitesine "uzaktan staj yapılacaksa internet bağlantısının gelişmesi taraftarıyım" (ÖA20) sözleriyle dikkat çekmiş, uzaktan eğitim ile ilgili genel sorunların uygulama deneyimi için de aynı ölçüde geçerli olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur.

Hill vd. (2020) pandemi sonrasında öğretmen eğitiminin yeniden tasarlanmasına dair gerekliliği vurgulamış, bu yeniden yapılanma süreci üzerinde dikkatle düşünülmesini önermiştir. Katılımcılarımız da genellikle güncel gereksinimleri değerlendirerek öğretmenlik eğitimi müfredatına yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğretmen eğitiminde uygulama imkanlarının artırılması ve öğretmen adaylarının daha fazla deneyime ihtiyacı olduğu alanyazında pandemiden önce de sıklıkla vurgulanan bir husus olagel-

miştir (Seferoğlu, 2006). Bu çalışma bağlamında sunulan çevrim içi uygulanan üçüncü bir uygulama dersinin eklenmesi önerisi, öğretmen adaylarının hem öğretmenlik deneyimlerinin hem de eğitim teknolojileri ve çevrim içi uygulamaların konusundaki hazırbulunuşluklarının artırılması için büyük bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca katılımcılarımızın tavsiye ettiği üzere teknoloji içerikli derslerin öğretmen eğitimi müfredatına bir bileşen olarak eklenmesi yanında programın tüm düzeylerinde bütünsel bir yaklaşımla teknoloji uygulamalarının entegre edilmesi, SETA raporunda da dikkat çekildiği gibi "dijital okuryazarlık, teknoloji kullanımı, e-içerik geliştirilmesi" (Emin & Altunel, 2021) gibi konuları da içerecek şekilde programın güncellenmesi noktasında uygulamalara yol gösterebilecek önerilerdir. Bu öneriler aynı zamanda, YÖK'ün 2020 yılında açıkladığı yetki devri kararı ile programlarını geliştirme ve içeriklerini belirleme sürecinde özerklik kazanan eğitim fakültesi bölümleri için kaynaklık edebilir.

Bütün bu güncelleme ve yeniliklerin gerçekleşmesi, kuşkusuz katılımcıların da dikkat çektiği üzere altyapı ve fiziki koşulların geliştirilmesi yanında paydaşların bu konudaki ihtiyaçlarının da karşılanabilmesine bağlıdır. Aslan-Altan (2021) da benzer şekilde çevrim içi uygulamaların öğretmenler tarafından gelecekte de kullanılabilmesini altyapı ve desteğin sağlanmasına başlamıştır. Bu çalışmada farklı katılımcıların yaklaşımları ve ihtiyaçları, çevrim içi eğitim ve teknoloji uygulamalarının kullanımı konusunda olanakların Türkiye genelindeki tüm paydaşlar için farklılık gösterdiğini ve eşit şekilde erişilebilir olmadığını gün yüzüne çıkarmıştır. Her kurumun kendi ihtiyaçları doğrultusunda farklı çözümler bulduğu gözlemlenmiştir. Bu sebeple öğretmen eğitiminde güncel gerekliliklerin karşılanması ve uyum sağlayabilen öğretmenler yetiştirilebilmesi için sadece öğretmenlik uygulaması paydaşlarına değil, eğitim ve öğretimin tüm paydaşlarına sorumluluk düşmektedir.

Sonuç

Bu araştırma sonucunda katılımcıların inançlarının temelinde eğitimin yüz yüze olması gerektiği düşüncesi görülmüş olsa da bütün katılımcıların teknoloji ve çevrim içi eğitim uygulamalarının gerekliliğinin de aynı şekilde kabul gördüğü anlaşılmıştır. Pandemi sonrası için eskiye dönüş veya hibrit eğitimde kalınacağı yönünde farklı görüşler ortaya çıkmış olsa da, hiçbir katılımcı tamamen çevrim içi eğitim uygulamalarına yönelinebileceği görüşünü ifade etmemiştir. Katılımcıların öğretmen eğitimine ve çevrim içi öğretmenlik uygulamasına yönelik önerileri de bu doğrultudadır. Öğretmen eğitimi sürecinde eğitim teknolojileri ve çevrim içi uygulamaların artırılması gerekliliği yanında altyapı ile ilgili ihtiyaçların da gözetilerek öğretmen eğitiminin güncel ve yenilikleri takip edebilir hale getirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın verileri 2021 yılı Haziran - Ağustos ayları arasında toplanmıştır; ancak bu bölüm bir yıl sonra, Mayıs 2022'de, okullardaki kısıtlamaların ve belirli alanlar dışında maske zorunluluğunun yeni kaldırıldığı dönemde yazılmıştır. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında yükseköğretimde hibrit uygulamalar devam etmektedir; öğretmenlik uygulaması dersleri yüz yüze yapılmakla beraber, öğretmen adayları diğer derslerini çevrim içi de alabilmektedir.

Araştırmacı ve öğretmen eğitimcileri olarak kendi mesleki yaşantı ve gözlemlerimizin de önemli olduğu kanısındayız. Kendi

gözlemlerimiz de araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Her ne kadar öğretmenlik yüz yüze yapılırdı düşüncesi genel bir kanı olsa ve pandemi sonrası dönemde öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersine yüz yüze katılsalar da Web 2.00 araçlarını bu derslerde pandemi öncesine göre daha sık kullandıklarını gözlemliyoruz. Öğretmen eğitimcisi olarak bizler de derslerimizde çevrim içi uygulamaları, öğrenme yönetim sistemi araçlarını daha sık kullanmaya başladığımızı fark ediyoruz. Özellikle dil becerilerinin öğretimi gibi uygulamalı derslerde yazma ya da konuşma becerisini uzaktan nasıl öğretebiliriz, ya da bu dersi uzaktan nasıl tasarlayabiliriz gibi konuları hem diğer meslektaşlarımızla hem de öğretmen adayları ile sık sık tartışıyoruz. Pandemi sonrasında öğretmen eğitiminde de öğretmen adaylarının ihtiyaçları doğrultusunda çevrim içi uygulamaların bileşen olarak derslere eklenmeye devam ettiğini gözlemliyoruz ve bu eğilimin devam edeceği inancındayız.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Teşekkür: Bu çalışma fikrinin ortaya çıkması, çalışmanın tasarımı ve veri toplama sürecindeki değerli katkılarından dolayı Dr. Banu Çiçek Başaran-Uysal'a teşekkür ederiz.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Acknowledgement: We would like to thank Banu Çiçek Başaran-Uysal for her valuable contribution to the design of the study and the data collection process.

Kaynaklar

- Aslan-Altan, B. (2021). Uzaktan eğitimde yeni serüven: Çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 753-766. [Crossref]
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. [Crossref]
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Hill, C., Rosehart, P. Helene J., & Sadhra, S. (2020). What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 565-575. [Crossref]
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. H. (2020). Preparing educators for the time of COVID and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. [Crossref]
- Emin, M. N., ve Altunel, M. (2021). Koronavirüs sürecinde Türkiye'nin uzaktan eğitim deneyimi. Seta Raporu: <https://setav.org/assets/uploads/2021/08>, 190
- Ersin, P., Atay, D., & Mede, E. (2020). Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through e-practicum during the Covid-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 112-124.

- Eti, İ., & Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 635-656. [\[Crossref\]](#)
- Gebhard, J. (2009). The practicum. A. Burns ve J. Richards (Ed.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* içinde, (s. 250-259). Cambridge University Press. [\[Crossref\]](#)
- Güven, S., & Uçar, M. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, *6*(3), 165-183. [\[Crossref\]](#)
- Kalkınma Ajansları. (2022, Nisan 14). Kalkınma planlamasında istatistiksel bölge birimleri sınıflandırması. <https://ka.gov.tr/sayfalar/kalkinma-planlamasinda-istatistiki-bolge-birimleri-siniflandirmasi--24>.
- Mutton, T. (2020). Teacher education and Covid-19: Responses and opportunities for new pedagogical initiatives. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 439-441. [\[Crossref\]](#)
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 13-43. [\[Crossref\]](#)
- Özkanal, Ü., Yüksel, İ., & Başaran-Uysal, B. Ç. (2020). The pre-service teachers’ reflection-on-action during distance practicum: A critical view on EBA TV English courses. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, *8*(4), 1347-1364. [\[Crossref\]](#)
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates’ reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, *32*(4), 369-378. [\[Crossref\]](#)
- Sireç, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde pandemi dönemi’nin etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(29), 1987-2018. [\[Crossref\]](#)
- Şeren, M., & Özcan, Z. E. (2021). Post pandemic education: Distance education to artificial intelligence-based education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(1), 212-225.
- White, S., & Forgasz, R. (2016). The Practicum: The place of experience. J. Loughran ve M. L. Hamilton (Ed.) *International Handbook of Teacher Education* içinde, (s. 231-260). Springer. [\[Crossref\]](#)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- YÖK. (2020). Öğretmen adayı öğrencilere müjde. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogretmen-adayi-ogrencilere-mujde.aspx>

BÖLÜM 10

OKULA DÖNÜŞ DÖNEMİNDE İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK İLİŞKİLİ ENDİŞELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Semin KAZAZOĞLU

Oya TUNABOYLU

Okula Dönüş Döneminde İngilizce Öğretmen Adaylarının Akademik İlişkili Endişeleri Üzerine Bir Araştırma

A Study on Academic-related Concerns of Teacher Trainees of English During Back to School Period

BÖLÜM HAKKINDA

2019'da pandeminin başlamasından bu yana, Türkiye'nin eğitim sistemi, dünyadaki diğer birçok ülkede olduğu gibi, okulların kapanmasına ve yeniden açılmasına tanık olmuştur. Bu küresel eğitim dönüşümü, çeşitli endişeleri de beraberinde getirmiştir. Bu anlamda, araştırmacılar, "yeni normal" olarak adlandırılan okula dönüş sırasında EFL öğrencilerinin nasıl hissettiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre, Türkiye genelinde çeşitli devlet üniversitelerinin İngilizce öğretmenliği lisans programına kayıtlı 106 katılımcının görüşlerinin alındığı çalışma için veri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket (bkz. Ek 1) kullanılmıştır. Anketin ilk bölümü, katılımcıların demografik bilgilerini içerirken, ikinci bölüm katılımcıların "yeni normallik" sürecinde yüz yüze öğrenime geri dönme konusundaki endişelerini sorgulamaktadır. Buna göre; öğrencilerin yeni normal döneminde yüz yüze öğretim uygulamalarının pedagojik başarılarına ve zorluklarına ilişkin algılarının bir analizi incelenmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretimi, İngilizce öğretmen adayları, Covid-19, pandemi sonrası eğitim

ABOUT the CHAPTER

Since the beginning of the pandemic in 2019, Turkey's education system, like that of many other countries around the world, has witnessed school closures and reopenings. This global educational transformation has led to various drawbacks. With this regard, the researchers aimed to determine how EFL students feel during the most recent back-to-school ritual which is called the "new normal". Accordingly, a two-part questionnaire (see Appendix 1) was used to gather data for the study, which elicited the opinions of 106 participants enrolled in the ELT departments from various state universities across Turkey. The first section of the questionnaire inquired about participants; and demographic information and the second section asked about participants; academic concerns about returning to learning in person during the stated controlled normalcy. Accordingly, an analysis of students' perceptions of pedagogical successes and challenges of face-to-face teaching practices during the new normal has been examined and some recommendations have been provided.

Keywords: English language teaching, English teacher-trainees, Covid-19, post-pandemic education

Giriş

Pandemi, küresel olarak dünyadaki tüm alanlarda hayatımızı etkilemiş ve dönüştürmüştür. Kuşkusuz, eğitim uygulamaları pandeminin gerektirdiği dönüşüm sürecinden gerekli payı almıştır. Eğitimin her seviyesindeki öğrenciler, pandemi sırasında okulların kapanmasıyla ve ardından «yeni normallik» olarak adlandırılan dönem sırasında yeniden açılmaları karşı karşıya kalmıştır. Covid-19 pandemisi sırasında çevrimiçi öğretimden yüz yüze öğretime geçiş konusunda yapılan birçok çalışma bazı önemli bulgular ortaya koymuştur (Campbell, 2020; Flores & Swennen, 2020; Hebeci vd., 2021; Pokhrel & Chhetri, 2020).

Darling-Hammond vd. (2020) okulların yeniden tasarlanmasına ilişkin bulguları aşağıdaki gibidir:



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."



Semin Kazazoğlu¹

Oya Tunaboğlu²

¹Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

²Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmeni Eğitimcileri Derneği (İNÖED) Başkan Yardımcısı, Isparta, Türkiye
E-posta: semink@yildiz.edu.tr
oyatunaboğlu@sdu.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:

Kazanoğlu, S., & Tunaboğlu, O. (2023). Okula dönüş döneminde İngilizce öğretmen adaylarının akademik ilişkili endişeleri üzerine bir araştırma. D. İnal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 73-79). İstanbul: İÜC Yayınevi.

- Tüm çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, ahlaki ve kimlik gelişimini destekleyecek şekilde öğrenci merkezli;
- günümüz toplumunun taleplerini karşılayan daha derin öğrenmeye odaklı;
- kültürel ve dilsel olarak bağlantılı ve sürdürülebilir;
- öğrenciler, personel, aileler ve topluluklar arasındaki işbirliğine dayanan; ve
- sağlanan fırsatlarda ve elde edilen sonuçlarda eşitlik.

Bunun yanı sıra, okulların kendilerini eşitlik, otantik öğrenme ve daha güçlü ilişkiler oluşturma ilkeleri etrafında yeniden keşfetmelerine yardımcı olacak 10 ilke aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

1. Dijital uçurumu kapatın: Öğrenme kaybını önlemek için, yaşam durumu ne olursa olsun, her öğrencinin yeterli bir bilgi işlem cihazına ve internet bağlantısına erişmesi gerekmektedir.

2. Uzaktan ve karma öğrenmeyi güçlendirin: Tüm öğrenciler yüksek hızlı internete ve cihazlara eriştikten sonra, yüksek kaliteli uzaktan eğitim ve karma öğrenme modellerini uygulama zorluğu devam etmektedir.

3. Öğrencilerin neye ihtiyacı olduğunu değerlendirin: Okullar, okul başladığında hem yüz yüze hem de sanal olarak güvenli ve huzurlu ortamlar oluştururken öğrencilerinin tüm deneyimlerini ve ihtiyaçlarını değerlendirmelidir.

4. Sosyal ve duygusal öğrenme için destekler sağlayın: Sosyal ve duygusal öğrenmeyi (SEL) bir okulun yaşamına entegre etmek, pandeminin yaşam boyu başarı ve öğrenme üzerindeki etkisini azaltmak için çok önemlidir.

5. Daha güçlü sosyal ilişkiler için okulları yeniden oluşturun: Daha az sayıda öğrenci ve öğretmenin yüz yüze etkileşime girmesi gerekmektedir. İlişki merkezli grup tasarımları bu noktada anahtar olacaktır.

6. Otantik, kültürel açıdan duyarlı öğrenmeyi vurgulayın: Okulu yeniden başlatmak ve yeniden keşfetmek için kritik bir yaklaşım, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere, İngilizce öğrenen öğrencilere ve pandemi sırasında bağlantısı kesilen öğrencilere özel dikkat göstererek tüm öğrenciler için genişletilmiş öğrenme süresi (ELT) ve fırsatlar sağlamaktır.

7. Genişletilmiş öğrenme süresi sağlayın: Entegre öğrenci desteği, genişletilmiş ve zenginleştirilmiş öğrenme süresi, aktif aile ve toplum katılımı ve işbirlikçi liderlik uygulamalarını içerir.

8. Topluluk okulları kurun ve destekleri sarmalayın: Entegre öğrenci destekleri, genişletilmiş ve zenginleştirilmiş öğrenme zamanı, aktif aile ve topluluk katılımı ve işbirlikçi liderlik uygulamaları.

9. Eğitimcileri okulu yeniden keşfetmeye hazırlayın: Politikacılar ve okul liderleri, aday öğretmenleri destekleyen ve kıdemli öğretmenlerin sağlık sorunlarını ele alan yeni öğretim rollerini ve düzenlemelerini düşünebilirler.

10. Okul bütçesinden daha yeterli ve adil olarak yararlanın: Kaynaklar sisteme geri döndükçe fonları daha eşit bir şekilde dağıtmak için tasarlanmış yeni finansman formülleri oluşturmak için finansman sistemlerini dönüştürmek için ekonomik gerileme anını yakalamayı içerir.

COVID-19'un neden olduğu etkiler ve değişiklikler sadece öğrencilerin stratejilerini ve önceliklerini değil, aynı zamanda derslere katılma isteklerini de etkilemiştir. Monitörlerin önünde biraz zaman geçirdikten ve çevrimiçi öğrenme sistemleri aracılığıyla derslere bağlandıktan sonra, öğrenciler şahsen öğrenmeye devam etmişlerdir. Bu çalışma, Türkiye'deki ELT öğretmen adaylarının akademik endişelerini incelemiştir. Daha spesifik olarak, araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. ELT öğretmen adaylarının okula dönüş (BTS) döneminde ne tür akademik endişeleri vardır?
2. ELT öğretmen adaylarının endişeleri cinsiyetlerine, üniversiteye veya eğitim yılına göre değişmekte midir?
3. ELT öğretmen adaylarının pandemi sonrası süreci kolaylaştırmak için önerileri nelerdir?

Amaç ve Kapsam

COVID-19 döneminde eğitim hakkında birçok çalışma bulunurken, bu dönemin pandemi sonrasına odaklanan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Ayrıca, mevcut çalışmalar çoğunlukla öğretmenlere veya öğretim tarzına odaklıdır. Bu nedenle bu çalışma, COVID-19 sonrası eğitimin sonuçlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan kapsamı ile farklıdır. Ayrıca, pandemi sonrası eğitim ortamının çerçevelenmesi esastır. Gelecekte pandemi vakaları olabileceğinden dolayı, pandemi sonrası eğitim sisteminin de bölgeye göre tanımlanması önemlidir. Bu nedenle bu çalışma, ELT öğretmen adaylarının pandemi sonrası süreçte eğitimsel endişelerine odaklanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla nicel yöntemlerle ilgili anket tekniği tercih edilmiştir. Nitel araştırma, belirli bir problemin/ problemlerin teoriler aracılığıyla test edilmesi, sayısal olarak ölçülmesi ve istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Anketler, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını ve tutumlarını tanımlamak için oluşturulan sorulardan oluşan araştırma materyali olarak tanımlanmaktadır. Gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle karşılaştırıldığında, daha büyük gruplara hızlı bir şekilde uygulanabilmesi ve daha düşük maliyetlere sahip olması açısından avantajlıdır. Ancak daha yüzeysel bilgi toplamanın uygun olması, katılımcıları sorulara cevap vermeye motive etmede yaşanan sorunlar ve esneklik eksikliği anketlerin sınırlamaları arasındadır (Büyüköztürk, 2018, s. 129). Bu çalışmada popülasyon çok fazla kişiden oluştuğu için anket tekniğinin tercih edilmesi daha uygun görülmüştür. Bu çalışmada, verilerin toplanmasında demografik bilgi formu ve BTS döneminde katılımcıların akademik endişelerini ortaya çıkaran araştırmacı ölçeğinde olmak üzere iki araç kullanılmıştır. Anket pilot uygulaması yapılmış ve alandan uzmanlara danışılmıştır. Pilot çalışma sonuçları ve uzman görüşlerinin ardından "Okula Dönüş Döneminde İngilizce Öğretmen Adaylarının Akademik İlişkili Endişeleri" anketi sonuçlandırılarak online olarak uygulanmıştır."

BTS Döneminde İngilizce Öğretmeni Adaylarının Okul Sonrası Dönemdeki Akademik Endişeleri

Çalışmaya katılan öğrencilerin okula dönüş sürecinde akademik endişelerine ilişkin görüşlerinin dağılımını belirlemek amacıyla ölçekteki tüm maddelere verilen cevapların madde ortalamaları, standart sapmalar, boyut ortalamaları, düzeyleri ve ölçek güvenilirliği hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. BTS Sürecinde Akademik Endişelere İlişkin Görüşler

BTS Döneminde İngilizce Öğretmeni Adaylarının Akademik Endişeleri

	Kesinlikle katılmıyorum		Tartışmak		Ne katılıyorum ne de katılmıyorum		Anlaşmak		Kesinlikle katılıyorum		Ort.	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Q	43	40.6	30	28.3	20	18.9	11	10.4	2	1.9	2,04	1,09
2. Q	15	14.2	29	27.4	24	22.6	15	14.2	23	21.7	3,01	1,36
3. Q	9	8.5	18	17.0	25	23.6	23	21.7	31	29.2	3,56	1,30
4. Q	12	11.3	26	24.5	32	30.2	20	18.9	16	15.1	3,01	1,22
5. Q	11	10.4	17	16.0	24	22.6	21	19.8	33	31.1	3,45	1,35
6. Q	33	31.1	29	27.4	15	14.2	15	14.2	14	13.2	2,50	1,40
7. Q	12	11.3	22	20.8	11	10.4	21	19.8	40	37.7	3,51	1,45
8. Q	8	7.5	20	18.9	21	19.8	30	28.3	27	25.5	3,45	1,26
9. Q	29	27.4	23	21.7	26	24.5	12	11.3	16	15.1	2,65	1,38
10. Q	36	34.0	23	21.7	22	20.8	14	13.2	11	10.4	2,44	1,35
11. Q	18	17.0	15	14.2	19	17.9	30	28.3	24	22.6	3,25	1,40
12. Q	12	11.3	30	28.3	38	35.8	20	18.9	6	5.7	2,79	1,05
13. Q	29	27.4	19	17.9	22	20.8	21	19.8	15	14.2	2,75	1,41
14. Q	16	15.1	16	15.1	36	34.0	17	16.0	21	19.8	3,10	1,30
15. Q	22	20.8	12	11.3	22	20.8	22	20.8	28	26.4	3,20	1,47
16. Q	23	21.7	31	29.2	25	23.6	13	12.3	14	13.2	2,66	1,30
17. Q	29	27.4	27	25.5	18	17.0	14	13.2	18	17.0	2,66	1,43
18. Q	15	14.2	25	23.6	19	17.9	29	27.4	18	17.0	3,09	1,32
Ortalama						2,95						
Cronbach Alfa						0,771						

Çalışmada, BTS döneminde akademik endişelerini ölçmek için 18 maddelik bir anket kullanılmıştır. BTS döneminde yapılan ankette, öğretmen adayları ($\bar{x} = 2,95$) görüşlerini «ne katılıyorum ne de katılmıyorum» düzeyinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre, ölçek ortalaması en yüksek olan madde, «Son üç çevrimiçi dönemi telafi etmek için daha fazla çalışmam gerektiğini hissediyorum» ifadesi ($\bar{x} = 3,56$) ifadesi olmuştur ve «Katılıyorum» düzeyinde belirlenmiştir. Ölçek ortalaması en düşük olan madde «Yüz yüze sınavlarda başarılı olabileceğimi hiç sanmıyorum» ifadesidir ($\bar{x} = 2,04$) ve düzeyi «Katılmıyorum» olarak belirlenmiştir.

Araştırma Hipotezleri

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula dönerken akademik endişe puanı farklılık göstermektedir.
2. Akademik endişe puanları öğrencilerin öğretim yılına göre farklılık gösterir.
3. Öğrencilerin akademik endişe puanları, üniversite eğitiminin onlar için başka bir şehirde yaşamak anlamına gelmesine bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Veri Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences for Windows, Release ver. 25.0) paket programı kullanılmıştır.

Bu bölümde; kullanılan testlerle ilgili bilgiler, tanımlayıcı istatistikler (frekans analizi, tanımlayıcı istatistikler, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, medyan, analitik karşılaştırmalar) ve güvenilirlik analizi, Bağımsız T-testi ve Anova analizi verilmek-

tedir. Verilerin sıklığı ve yüzdesi gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmış ve analitik karşılaştırmalar yapılmıştır. Kategorik verilerde ve sayısal verilerde parametrik istatistikler kullanılmıştır. İki değişken grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. İki'den fazla değişken grubunda nicel değişkenler arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA Analizi uygulanmıştır (Kalaycı, 2018, s. 106). Çalışmanın anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Tablolarda p-değeri 0,05'ten küçük olduğunda anlamlı bir fark olduğu, p-değeri 0,05'ten büyük olduğunda grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı testi kullanılmıştır. Cronbach Alpha, verilen ifadelerde maddelerin güvenilirliğini ve ölçeklerin ikiden fazla olduğunu kontrol etmek için kullanılmıştır. Cronbach Alpha'nın burada kullanılmasının nedeni anketin güvenilirliğini ölçmek olduğundan, anketten elde edilen verilere uygulanan analiz, daha doğru ve gerçekçi sonuçlar üretmede yol gösterici bir katsayı değeri olarak görülmektedir. Burada Cronbach Alpha değerini bulmak için SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; yani anketin güvenilirlik analizinde, Cronbach's Alpha değeri 0,771 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma Bulguları

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, kayıtlı oldukları üniversite, akademik yıl ve bir üniversitede okumanın başka bir şehirde

yaşamak anlamına gelip gelmediği gibi değişkenlerine göre dağılımı ile ilgili bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir:

Cinsiyet	n	%
Kadın	74	69,8
Erkek	32	30,2
Toplam	106	100,0
Şu anda kayıtlı olduğunuz üniversite	n	%
Atatürk Üniversitesi	9	8,5
Gaziantep Üniversitesi	9	8,5
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	14	13,2
Pamukkale Üniversitesi	19	17,9
Süleyman Demirel Üniversitesi	20	18,9
Yıldız Teknik Üniversitesi	35	33,0
Toplam	106	100,0
Eğitim yılı	n	%
İkinci	36	34,0
Üçüncü	43	40,6
Dördüncü	27	25,5
Toplam	106	100,0
Üniversiteye gitmek sizin için başka bir şehirde yaşamak anlamına mı geliyor?	n	%
Evet	65	61,3
Hayır	41	38,7
Toplam	106	100,0

Tabloda da görüleceği üzere öğrencilerin %69,8’i kadın, %30,2’si erkektir. Katılımcıların %8,5’i Atatürk Üniversitesi, %8,5’i Gaziantep Üniversitesi, %13,2’si Ondokuz Mayıs Üniversitesi, %17,9’u Pamukkale Üniversitesi, %18,9’u Süleyman Demirel Üniversitesi, %33’ü ise Yıldız Teknik Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir. Katılımcıların %34’ü ikinci sınıf, %40,6’sı üçüncü sınıf ve %25,5’i dördüncü sınıf seviyesindedir.

Son olarak, katılımcıların %61,3’üne göre bir üniversitede okumak başka bir şehirde yaşamak anlamına gelirken, %38,7’sine göre üniversitede yaşamak başka bir şehirde yaşamak anlamına gelmemektedir.

Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Algıları

Öğrencilerin okula dönüş konusundaki akademik endişelerine ilişkin algılarının cinsiyet, kayıtlı oldukları üniversite, akademik yıl ve bir üniversitede okumanın sizin için başka bir şehirde yaşamak anlamına geldiği gerçeğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel sonuçlar analiz edilmiştir. Sonuçlarla ilgili yorumlar Tablo 3’de verilmiştir:

Değişken	n	\bar{x}	Ort.	Min	Max	t	αP
Cinsiyet							
Kadın	74	2,97	0,63	1,61	4,78	0,617	,539
Erkek	32	2,89	0,52	1,83	4,06		
Toplam	106	2,95	0,60	1,61	4,78		

Bağımsız T Testi * $p < ,05$

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kadın öğrencilerin endişelerinin anket ortalaması 2,97, erkek öğrencilerin ortalaması ise 2,89’dur. Tabloda da görüleceği üzere BTS döneminde öğrencilerin akademik endişelerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > ,05$).

Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Yılına Göre BTS Dönemi ile İlgili Akademik Endişeleri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin akademik endişelerine ilişkin görüşlerini akademik yıla göre belirlemek amacıyla ANOVA analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Değişken	n	\bar{x}	Ort.	Min	Max	f	αp
Eğitim yılı							
İkinci	36	2,90	0,57	1,61	4,11	2,979	,055
Üçüncü	43	3,10	0,61	2,11	4,78		
Dördüncü	27	2,76	0,58	1,78	4,44		
Toplam	106	2,95	0,60	1,61	4,78		

Anova Analizi * $p < ,05$

İkinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik endişelerinin ortalaması okula dönüşte 2,90, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik endişeleri anket ortalaması 3,10, ikinci öğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik endişeleri anketinin ortalaması ise 2,76’dır. Tabloda da görüleceği üzere öğrencilerin eğitim öğretim yılına göre okula dönme konusundaki akademik endişelerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > ,05$). Sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. BTS Döneminde Öğrencilerin Akademik Endişeleri Hakkındaki Görüşlerinin Üniversiteye Gitmenin Başka Bir Şehirde Yaşamak Anlamına Gelip Gelmediği

Değişken	n	\bar{x}	ortalama	Min	Max	t	αp
Üniversiteye gitmek sizin için başka bir şehirde yaşamak anlamına mı geliyor?							
Evet	65	2,86	0,62	1,61	4,78	-1,796	,075
Hayır	41	3,08	0,53	2,06	4,44		
Toplam	106	2,95	0,60	1,61	4,78		

T Testi * $p < ,05$

Üniversiteye gitmenin öğrenci için başka bir şehirde yaşamak anlamına geldiğini düşünen öğrencilerin akademik endişe ortalaması 2,86 iken, üniversitede okumanın öğrenci için başka bir şehirde yaşamak anlamına geldiğini düşünmeyen öğrencilerin ortalaması 3,08’dir. Tabloda görüldüğü gibi, üniversitede okumanın öğrenci için başka bir şehirde yaşamak anlamına geldiğini dü-

şünen öğrenciler ile düşünmeyenlerin okula dönüş konusundaki akademik endişeleri arasındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > ,05$).

Tablo.6. Kayıtlı Üniversiteye Göre BTS Döneminde Öğrencilerin Akademik Endişelerine İlişkin Görüşleri

Hangi üniversitedesiniz? eğitim görüyor musunuz?	n	Ort.	Std.		
			Sapma	Asgari	Maksimum
Atatürk Üniversitesi	9	2.88	0.62	1.83	3.83
Gaziantep Üniversitesi	9	2.98	0.33	2.61	3.44
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	14	2.69	0.69	1.78	3.94
Pamukkale Üniversitesi	19	3.07	0.60	1.89	4.11
Süleyman Demirel Üniversitesi	20	2.92	0.65	2.11	4.78
Yıldız Teknik Üniversitesi	35	3.01	0.57	1.61	4.44
Toplam	106	2.95	0.60	1.61	4.78

Tablo 6'da, kayıt üniversitelerine göre, öğrencilerin okula dönme konusundaki akademik endişeleri hakkındaki görüşlerinin ortalamaları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Pamukkale Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi ELT bölümlerine kayıtlı katılımcılar, BTS döneminde akademik uygulamalarıyla ilgili en yüksek endişelere sahip olanlardır. Ancak Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden araştırmaya katılan öğretmen stajyerleri akademik endişeler açısından en düşük seviyeyi göstermektedir.

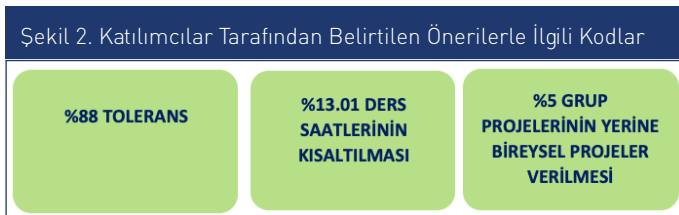
Açık uçlu soru ile aşağıdaki kodlar elde edilmiştir (Şekil 1):



BTS'de Sizi En Çok Endişelendiren Nedir?

Açık uçlu sorular ile aşağıdaki kodlar elde edilmiştir (Şekil 2):

Lütfen okula dönüş döneminde karşılaştığınız zorlukların üstesinden gelmenize yardımcı olacağını düşündüğünüz şeyleri aşağıya yazınız.



Tartışma

Pandemi döneminde hemen hemen her düzeydeki eğitim uygulamaları köklü değişimler geçirmiştir. Karantina döneminde çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmış ve çevrimiçi eğitimin askıya alınan öğretim ve öğrenme uygulamalarını telafi etmek için önemli bir çözüm olduğu görülmüştür. Covid vakalarındaki ve üretilen aşılardaki azalmaya paralel olarak okulların kapanmasına son verilmiştir. Tüm bu umut verici gelişmelerin ışığında pandemiyi kontrol altına almak için 'yeni normal' dönem olarak adlandırılan dönem, öğrencilerin okula yüz yüze dönmelerini sağlamıştır.

Bu çalışma, ELT öğretmen adaylarının akademik endişelerini araştırmıştır. Türkiye'de altı farklı ELT bölümünü (Atatürk Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi) temsil eden toplam 106 öğretmen adayı çalışmaya katkı sağlamıştır. Çalışmanın verileri, toplam 18 sorudan oluşan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan bir çevrimiçi anket tarafından toplanmıştır (bakınız. Ek A). Toplanan veriler SPSS kullanılarak hesaplanmıştır. Anketin ilk bölümünde yer alan demografik bilgileri öğrenmek için tanımlayıcı istatistikler yürütülmüştür. Katılımcı öğretmen adayları, üç çevrimiçi dönemi desteklemek için daha fazla çalışması konusunda fikir birliğine varmıştır (Son üç çevrimiçi dönemi telafi etmek için daha fazla çalışmam gerektiğini hissediyorum [Ortalama = 3,56 Katılıyorum]). Bir diğer bulgu ise katılımcı öğrencilerin yüz yüze sınavlarda başarılı olma konusunda özgüven sahibi olduklarını ortaya koymuştur (Yüz yüze sınavlarda başarılı olabileceğimi hiç sanmıyorum [Ortalama = 2,04 Katılmıyorum]).

Öğrencilerin akademik endişelerinde cinsiyetlerine, öğretim yıllarına göre herhangi bir fark olup olmadığını ve üniversiteye gitmenin başka bir şehirde yaşamak anlamına gelip gelmediğini öğrenmek için yapılan istatistiksel analizler istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç vermemiştir. Ancak, kayıtlı üniversite açısından farklılıklar bulunmuştur. Yıldız Teknik Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesinden katılımcıların akademik endişeleri daha fazlayken, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden katılımcıların en az endişeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Açık uçlu sorular, Covid-19 virüsüne yakalanma korkusunun en büyük endişe kaynağı olarak öne çıktığını ortaya koymuştur (%71). Katılımcıların %53'ü adaptasyonun ikinci büyük endişe kaynağı olduğunu belirtmiştir. Belirtilen diğer endişeler sırasıyla sosyalleşme (%46,67) ve maske takma (%41) olarak saptanmıştır.

Sonuç

Pandemi insanlığa bir şey öğrettiyse, o da yaşamın belirsizliği ve yaşamı tehdit eden olayların her zaman var olma olasılığıdır. Acil durumlar her zaman, her yerde olabilir. Bununla birlikte, önemli olan iyileştirici değerlendirmelere, yeterli önlemlere ve hazırlıklara karar vermektir. Radikal yaşam değişiklikleri kesinlikle bir miktar adaptasyon süreci gerektirir. Örneğin, COVID-19 pandemisi sürecinde, öğrencilere ve öğretmenlere, mevcut sorunla başa çıkmak için hayat kurtarıcı stratejiler öğreten danışmanlık ve hizmet içi çalışmalar sağlanabilir. Bu nedenle, belirli bir dersi, pandemi gibi yaşamı tehdit eden olaylar ile mücadele etmek için tasarlanmış her düzeyde eğitim müfredatına entegre etmek akıllıca olacaktır.

İlerideki Çalışmalar için Öneriler

Bu çalışma, Türkiye dışındaki öğretim bağlamlarına göre uyarlanabilir. Buna göre, farklı ülkelerden gelen öğrencilerin endişelerindeki değişiklikler incelenebilir. Bunun yanı sıra, ilkökul, ortaokul ve lise gibi diğer eğitim seviyelerinden öğrencilerin okula dönüş sürecindeki endişelerine bakabilir. Çeşitli öğretim bağlamlarından toplanan veriler, daha sonra böyle bir ihtiyaç ortaya çıktığında etkili bir destek sistemi oluşturmak için referans olarak kullanılabilir bir veri havuzu oluşturabilir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Kaynaklar

Campbell, P. (2020). Rethinking professional collaboration and agency in a post-pandemic era. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 337-341. [\[Crossref\]](#)

Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (with Badri-narayan, A., Cardichon, J., Cookson, P.W., Jr., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., Wojcikiewicz, S.). (2020). *Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456. [\[Crossref\]](#)

Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282. [\[Crossref\]](#)

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. [\[Crossref\]](#)

Ek 1. Okula Dönüş Döneminde İngilizce Öğretmeni Adaylarının Akademik Endişeleri Üzerine Bir Araştırma

Sayın Katılımcı,

Bu anket, akademik endişelerinize vurgu yaparak, okula dönüş dönemindeki görüşlerinizi araştırmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar bir AKADEMİK ARAŞTIRMA için kullanılacaktır. Katılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Demografik Bilgiler

Cinsiyet

a. Kadın b. Erkek

Şu anda kayıtlı olduğunuz üniversite

.....

Eğitim yılı:

a. Birinci sınıf b. İkinci sınıf c. Üçüncü sınıf d. Dördüncü sınıf

B. Okula Dönüş Döneminde İngilizce Öğretmeni Adaylarının Akademik Endişeleri

1. Yüz yüze sınavlarda başarılı olabileceğimi hiç sanmıyorum
1 2 3 4 5

Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

2. Derslerde adaptasyon sorunu yaşıyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

3. Son üç çevrimiçi dönemi telafi etmek için daha fazla çalışmam gerektiğini hissediyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

4. Derslerin içeriğini takip etmekte güçlük çekiyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

5. Önceki yıllarda öğrendiklerimi unutmuş gibi hissediyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

6. Sınıf arkadaşlarımla sosyalleşmede daha önce yaşamadığım sorunlar yaşıyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

7. Maske takmak benim için bir engeldir.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

8. Eğitimci maske taktığı için sözlerini anlamakta güçlük çekiyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

9. Hastalanma korkusu yüz yüze dersleri takip etmemi engelliyor
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

10. Enfeksiyondan korunmak için sosyalleşmekten kaçınıyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

11. Kalabalık sınıflarda dersleri takip etmek endişe vericidir.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

12. Yüz yüze ders anlatımını takip etmekte güçlük çekiyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

13. Online dersleri yüz yüze derslere göre daha iyi anlayabiliyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

14. Üniversitede yüz yüze eğitime devam etmek için sabırsızlanıyordum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

15.Çevrimiçi sunum yaparken yüz yüze sunum yapmaktan daha az endişe duydum.
D Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

16. Çevrimiçi mikro öğretimin yüz yüze mikro öğretimden daha iyi olduğuna inanıyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

17. Sınıf arkadaşlarımla grup halinde çalışmak istemiyorum.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

18. Yüz yüze derslerde dikkatim kolayca dağılır.
Kesinlikle katılmıyorum ○ ○ ○ ○ ○ Kesinlikle katılıyorum

B. Lütfen aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplayınız:

1. Okula dönüş döneminde karşılaştığınız zorlukların üstesinden gelmenize yardımcı olacağını düşündüğünüz şeyleri aşağıya yazınız.

.....
.....

2. Okula dönüş döneminde sizi en çok ne endişelendirmektedir?

.....
.....

BÖLÜM 11

YABANCI DİL ÖĞRETMENİ EĞİTİMCİSİNİN MESLEKİ GELİŞİMİ: PANEL KONUSUNA GİRİŞ

YASEMİN ORAL

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisinin Mesleki Gelişimi: Panel Konusuna Giriş

Professional Development of Foreign Language Teacher Educators: Introduction to the Panel Topic

BÖLÜM HAKKINDA

Bu bölüm, yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki gelişimine ilişkin temel konulara ve sorunlara giriş niteliğinde genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle bu kadar kritik bir konunun nasıl ve neden bu kadar az çalışılıp göz ardı edildiği neoliberal küreselleşme ve yükseköğretimin uluslararasılaşmasına ilişkin geniş bir bağlamda irdelenecektir. Daha sonra yabancı dil öğretmeni eğitimcileri ve mesleki gelişimlerinin karşı karşıya olduğu temel zorluklar ve açmazlar, değişen, çoklu ve çelişkili mesleki rolleri ve kimliklerine odaklanarak ele alınacaktır. Son olarak ise gelecek üç bölüme de zemin oluşturan temel sorular sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretmeni, öğretmen eğitimcisi, mesleki gelişim, küreselleşme

ABOUT the CHAPTER

This chapter provides an introductory overview of the key issues and questions concerning the professional development of foreign language teacher educators . In this regard, it starts with exploring how and why such a critical topic remains so understudied within the larger context of neoliberal globalization and internationalization of higher education. It will then review the major challenges facing foreign language teacher educators and their professional development with a primary focus on their changing, multiple and conflictual professional roles and identities. It will conclude with posing the major questions that guide the following three chapters.

Keywords: Foreign language teacher, teacher educator, professional development, globalization

21. yüzyılı küresel ölçekte karakterize eden değişim olgusundan hareketle ülkemizde yabancı dil öğretmeni eğitimi ve yetiştirme süreçlerine yön veren koşullar ve etmenler ile bu bağlamda değişen mesleki, kurumsal ve ulusal gereksinimleri konu edinen 7. Yabancı Dil Eğitimi Kurultayının son bölümü, tüm bu süreçlerin vazgeçilmez ve dolayısıyla kritik önem taşıyan bileşeni olan yabancı dil öğretmeni eğitimcisine ve özel olarak da aslında tüm disiplinlerdeki öğretmen eğitimcileri açısından 'çoğunlukla göz ardı edilen ve çok az bilgi sahibi olduğumuz' mesleki gelişim boyutuna odaklanmıştır (Smith, 2003). Bu odak noktasının çıkış kaynağını ise; sıradan bir ifadeyle her dönemin değişmeyen unsuru olmuş değişim olgusu, yabancı dil öğretmenin hizmet-öncesi mesleki eğitimini tamamladıktan sonraki hizmet-içi sürecinde mesleki gelişimini adeta zorunlu bir uğraş ve çalışma alanı kılmış iken, yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin mesleki gelişimi neden ve nasıl ikinci planda kalmıştır, şu an ne durumdadır ve nereye evrilmektedir/evrilmelidir sorusu oluşturmaktadır.

Bu sorudan hareketle, konuyu belirli ve sınırlı bir noktadan ele almak yerine farklı bakış açılarından ve farklı yönleriyle değerlendirmek üzere panel olarak tasarlanan bu bölümü, yirmi birinci yüzyıla özgü değişimin ana dinamiklerinin ikili bir karşıtlığa indirgenemeyecek karmaşıklığı, parçalanmışlığı ve belirsizliğini temel alan bir üst bakışla özellikle kendi içerisinde ve birbirleri arasında çatışmalı ve çelişkili olarak tanımlayabileceğimiz çok katmanlı bir sorunsallar bütünü olarak çerçeveleyebiliriz.

Aksiyomatik bir yaklaşımla, çağımızın her yerde ve her şeyi belirleyen ekonomik-politik paradigması olarak neoliberal küreselleşme kavramı bu sorunsallar bütününe ele



Yasemin Oral

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-posta: yoral@iuic.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
Oral, Y. (2023). Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin mesleki gelişimi: Panel konusuna giriş. D. Inal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 81-83). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."

almak için uygun ve gerçekçi bir başlangıç noktası sunmaktadır. Genel olarak ekonomi ve toplumların işleyişini belirleyen serbest piyasa doktrinlerinin mantığına göre şekillenen ekonomik ve toplumsal dönüşüm felsefesine işaret eden neoliberalizm (Barnawi, 2018, s. 1); 90'lardan bu yana toplumsal gerçekliğin giderek artan karmaşıklığı içerisinde adeta evrensel resmi politika haline gelmiştir. Neoliberal küreselleşmeyle beraber sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, bilfiil eğitim kavramını ve dolayısıyla kurumlarını da değişime uğratmış, yükseköğretim alanı ve üniversiteler de bu durumdan muaf kalmamıştır. UNESCO'ya (2000) göre değişen toplumsal, politik ve ekonomik koşullarla beraber yükseköğretimin temel misyonlarının yanı sıra ortaya çıkan yeni misyonları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Yoksulluk, açlık, cahillik, sosyal dışlanma, uluslararası ve ulusal alandaki eşitsizliklerin artması, sanayileşmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki uçurumun genişlemesi çevrenin korunması gibi ana küresel, bölgesel ve yerel sorunların çözümünde aktif olarak yer almak,
- Sürdürülebilir insani gelişim, bilginin paylaşımı, insan haklarına evrensel boyutta saygı, kadınlar ve erkekler için eşit haklar, kendi kurumları içinde ve toplumda adalet ve demokratik prensiplerin uygulanması; uluslar arasında ve etnik, dini, kültürel ve diğer gruplar arasında anlayış, şiddet içermeyen ve barış yanlısı bir kültür ile entelektüel ve ahlaksal dayanışmayı ilerletmek için çalışmak,
- Kültürel kimliği savunup korumak, kültürel değerlerin yayılması ve üretilmesini teşvik etmek, kültürel çeşitliliği koruyup desteklemek ve kültürler arası anlayış ve uyumun geliştirilmesi ve kültürlerin karşılıklı olarak zenginleşmesi konularında çalışmak,
- Geniş kapsamlı bir eğitim vererek sorumluluk sahibi, aydın ve aktif vatandaşlar yetiştirmek, özel ve temel disiplinlerde çok iyi bir eğitimin yanı sıra iyi bir genel eğitim sağlamak, öğrencilerin sorumluluk sahibi ve kendini adanmış vatandaşlar olarak yönlendirilmelerini sağlayacak bilgiyi, becerileri, tutumları, değerleri ve yetenekleri kavramalarına yardımcı olmak,
- Eğitimin farklı seviyeleri ve biçimleriyle bağlarını güçlendirerek, eğitsel araştırmalarını artırarak, eğitim personeli için açtığı eğitim kurslarını güçlendirip genişleterek ve eğitim politikaları ve reformlarının hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinde görev alarak, herkes için eğitim ve çeşitli açılardan eğitsel sürecin kalitesini yükseltmek ve etkinliğini artırmak.

Ne var ki bilgi toplumunu tanımlayan yenilikçilik, girişimcilik ve gelişime karşı giderek derinleşen eşitsizlik, adaletsizlik ve yoksulluk ortamında, yükseköğretim ve üniversiteler kamu sorumluluğu, toplumsal fayda ve dönüşüm, insana hizmet, bilgi üretimi ve aktarımı ve nitelik gibi kavramlar ve değerlerden uzaklaşarak bilgi pazarı, sermaye, endüstri, rekabet, karlılık ve nicelik gibi piyasa-odaklı kavramlar ve değerler üzerinden tanımlanır olmuştur (Giroux, 2002; Olssen & Peters, 2005). Neoliberal küreselleşmenin üniversitelerde dayattığı bu dizgesel kayma uluslararasılaşma, kalite, akreditasyon, proje ve patent geliştirme, performans kriterleri ve atif endeksleri gibi uygulamalarda kendini gösterirken; yükseköğretim alanına içkin kavramlar, işlevler ve anlamlar bütünü de neoliberal düzenin kontrolsüz ve sınırsız gereksinimleri ve talepleri karşısında sürekli bir devinim döngüsüne girmiştir. Bu durum ise bir yandan yükseköğretimin ve üniversitelerin kurucu misyonlarını aşındırırken diğer yandan da yeni misyonlarının

işlevselleştirilmesini neredeyse olanaksız hale getirmekte olup, varoluşsal gerilimler ve hatta çıkmazlar yaratmaktadır.

Tüm bunlardan muaf olmayan yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki kimlik (yeniden) oluşturma süreçleri ve mesleki gelişimlerini de öncelikle içerisinde buldukları makro bağlamsal unsurlar ve dinamikler açısından ele almanın yerinde olacağını söyleyebiliriz. Bu bağlamda bilgiyi üretmek ve yaymak misyonlarıyla uyumlu bir şekilde bilimsel araştırma yapmak, elde edilen sonuçları ve bulguları farklı hedef kitlelere yönelik olarak yayınlamak ve lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer almakla görevli yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki gelişiminin kilit öğelerinden biri bilimsel araştırmalar yoluyla bilgiyi üretip bilimsel yayınlar ve eğitim-öğretim faaliyetleri yoluyla bilgiyi yaymak arasındaki ilişki ve dengedir. Oysa günümüz yükseköğretim alanının kontrolsüz ve sınırsız gereksinim ve talepleri yabancı dil öğretmeni eğitimcileri de dahil olmak üzere tüm akademisyenler ve öğretim elemanları için yeni roller ve görevler yaratmakta ve bu çoğul roller ve kimlikler ise mesleki gelişimleri için zorunlu sayılabilecek bu ilişkiyi ve dengeyi yapıbozuma uğratarak adeta birer teknokrata dönüşmelerini salık vermektedir. Bu noktadan hareketle, yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin hem çoğul rollerinin ve kimliklerinin yarattığı çatışma ve uzlaşma alanları hem de bilimsel çalışma ve araştırma üretkenliği ile eğitim-öğretim etkinliklerindeki verimliliği arasındaki ilişki belki de her zamankinden daha kritik bir önem kazanmaktadır.

Her biri diğerini etkileyen ve diğerinden etkilenen bu çok-katmanlı ve karmaşık sorunsallar bütünü, eşzamanlı olarak yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin kendi alanına özgü değişimler perspektifinden de çerçevelemek gerekmektedir. Neoliberal küreselleşme her türlü varlık için olduğu gibi dil olgusunu da metalaştırmış, diller arası bir hiyerarşi yaratmış ve dil eğitimini büyük ölçüde özelleştirerek küresel bir endüstri haline getirmiştir. Neoliberal politikalar ve pratikler neredeyse, yabancı dil eğitiminde hangi dillerin kime, nerede, ne zaman ve nasıl öğretilip öğrenileceğini belirleyen ideolojik bir aygıt işlevi kazanmıştır. Sıklıkla küreselleşmenin 'amiral gemisi' olarak tanımlanan İngilizcenin egemen statüsü karşısında hızla yok olan ve tehlike altına giren dilsel çeşitlilik ve buna paralel bir şekilde küresel bir endüstri olarak yabancı dil eğitiminin yarattığı eşitsizlikler ve diğer ideolojik etkileri 'eleştirel uygulamalı dilbilim' olarak adlandırabileceğimiz bir çalışma alanı ve literatür oluşturmuştur (Pennycook, 2002; 2017; 2021; Phillipson, 1992). Türkiye'de ise son on yılda özellikle İngilizce öğretimi ve öğretmen yetiştirme bağlamında Anglo-Amerikan neoliberal kültürün egemen hale gelmesi ve eleştirel bakış açısı ve söylemin büyük ölçüde dışlanmasına yönelik akademik seslerin ortaya çıktığı görülmektedir (Oral, 2010; Ordem, 2022).

Özetle ifade edecek olursak, bu panel (a) çağımıza özgü değişimlerin temel dinamikleri ve özelliklerini indirgemecilikten uzak duran ve hatta çelişkileri, açmazları ve çıkmazlarını görünür kılacak çok yönlü bir anlayışla ele alarak, (b) böylesi bir bağlam içerisinde yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin mesleki kimlik (yeniden) oluşumu ve gelişim konusunu makrodan mikroya uzanan geniş ve çok katmanlı bir okuma yapmaya olanak sağlayacak şekilde kendi tarihsel, politik ve ekonomik zemini ve koşulları içerisinde konumlandırarak aşağıdaki sorularla şekillendirilmiştir. Bu bölümdeki çalışmalar bu anlamdaki sınırlıklarımız ve olasılıklarımızla beraber geleceğe yönelik izdüşümleri ve çıkarsamaları tartışacaktır.

1. Küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler, yüksek talep ve rekabet, uluslararasılaşma, neoliberal ekonomi politikaları gibi tüm yükseköğretim alanlarını etkileyen dinamikler Türkiye’de yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki gelişimleri açısından ne gibi olasılıklar ve sınırlılıklar sunmaktadır? Bu süreçte kurumlara düşen rol nedir?
2. Mesleki kimlik gelişimini nasıl değerlendirirsiniz? Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin öğretim, akademik çalışma ve araştırma, akademik danışmanlık, yönetim ve toplum hizmeti alanlarındaki çoğul rollerinin ve kimliklerinin yarattığı çatışma ve uzlaşma alanları nelerdir? Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisini odak alan araştırmalar ne yönde geliştirilmelidir?
3. Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bilimsel çalışma ve araştırma üretkenliği ile öğretim etkinliklerindeki başarısı ve verimliliği arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendirirsiniz? Bu bağlamda Türkiye’deki politikalar ve uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bu anlamda mesleki yeterlilikleri neler olmalı ve nasıl desteklenmelidir?

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author has no conflicts of interest to declare.

Kaynaklar

- Barnawi, O. Z. (2018). *Neoliberalism and English Language Education Policies in the Arabian Gulf*. Routledge. [\[Crossref\]](#)
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425-464. [\[Crossref\]](#)
- Olszen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. [\[Crossref\]](#)
- Oral, Y. (2010). English language in the context of foreign language education policies in Turkey: A critical study. *E-Journal of Alternative Education*, 1, 60-68.
- Ordem, E. (2022). Exclusionary practices of English language teaching departments in Turkey: radical pedagogy, British colonialism and neoliberalism. *Educational Philosophy and Theory*, 54(2), 170-182. [\[Crossref\]](#)
- Pennycook, A. (2002). *English and the discourses of colonialism*. Routledge. [\[Crossref\]](#)
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge. [\[Crossref\]](#)
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. Routledge. [\[Crossref\]](#)
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Smith, K. (2003). So, What about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215. [\[Crossref\]](#)
- UNESCO (2000). Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretim, vizyon ve eylem (Türkçeye Uyarlayan: G. Baskan). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(22), 167-189.

BÖLÜM 12

ÖĞRETMEN EĞİTİCİLERİNİN

MÜCADELELERİ: KÜRESELLEŞME,

MESLEKİ GELİŞİM VE ROLLER

Gonca YANGIN EKŞİ

Öğretmen Eğitimcilerinin Mücadeleleri: Küreselleşme, Mesleki Gelişim ve Roller

The challenge of teacher educators: globalization, professional development and roles

BÖLÜM HAKKINDA

Öğretmen eğitimcileri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile gün geçtikçe küresel bir köye dönen dünyamızda iletişim ve rekabetin gereklerini yerine getirebilecek nesilleri eğitecek ve öğretecek öğretmenleri yetiştirmek gibi zorlu bir görevi yerine getirmeye çalışmaktadır. Öğretmen mesleki kimliğinin oluşmasında da örnek olmaktadır. Bunun için öncelikle kendilerinin değişen koşulları takip etmesi ve uyum sağlaması gereklidir. Ayrıca, mesleki gelişimleri için sürekli profesyonel gelişim çabaları da olmalıdır. Öğretmen eğitimcilerinden beklenen çok yönlü sorumluluklar zorlayıcıdır. Bir yandan araştırmacı yönleri ve görevleri, onlardan beklenen akademik performans, danışmanlıklar, projeler ve diğer beklentiler diğer taraftan öğretmen adayları ile ilgili ders verme, öğretmenlik deneyimini yönlendirme gibi görevlerinin hepsini başarılı bir şekilde yapma çabası özveri ve yoğun çaba gerektirmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimcisi, küreselleşme, mesleki gelişim

ABOUT the CHAPTER

Teacher educators are trying to fulfill the difficult task of raising teachers who will train and teach next generations who can fulfill the requirements of communication and competition in our world, which is turning into a global village day by day with the development of information and communication technologies. They also set an example in the formation of the professional identity of the teacher. For this, first of all, it is necessary for them to follow and adapt to the changing conditions. There should also be ongoing professional development efforts for their professional development. The multifaceted responsibilities expected of teacher trainers are challenging. On the one hand, researcher roles and duties, expected academic performance, thesis supervision, projects and other expectations from them, on the other hand, the effort to successfully complete all of their duties such as lecturing student teachers and directing the practicum requires dedication and intense effort.

Keywords: Teacher trainer, globalization, professional development

Küreselleşme ve Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi

Dünyanın gittikçe daha küçük ve ulaşılabilir olması, küreselleşme, teknoloji ve iletişim araçlarının gelişmesi, sürekli ve hızlanan bir değişim ve artan rekabet ile gerçekleşmektedir. UNDP İnsani Gelişim Raporu'nda (1999) küreselleşmeyi, dünya sakinlerinin ekonomik, teknolojik, kültürel ve aynı zamanda siyasi düzeyde artan karşılıklı bağımlılığı olarak tanımlamaktadır. Bugün fiziki sınırların bağlayıcılığının azaldığı ve tüm dünyanın tek bir pazar haline geldiği rekabetçi bir ekonomi yaşamaktayız. Bu da eğitimde bu koşullarla başa çıkabilecek nesiller yetiştirebilmeyi gerektirmektedir. Bunun da ilk basamağı, küreselleşmenin getirdiği rekabetçi politikaların farkında olan, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimleri takip eden ve beceri geliştirebilen öğretmenler yetiştirebilmektir.

Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenleri oldukça özel bir yere sahiptir çünkü küresel bir köy olarak tabir edilen dünyamızda kültürler ve ülkeler arası iletişim gün geçtikçe artmaktadır. İngilizce ortak bir iletişim dili (Lingua Franca) olarak uluslararası ticaret, eğitim, ekonomi, turizm ve politika gibi birçok alanda kullanılmaktadır. İngilizce dünya üzerinde birçok ülkede anadil ve 2. dil olarak kullanılmaktadır. Resmi statüsü olmadığı pek çok ülkede yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolo-



Gonca Yangın Ekşi

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmeni Eğitimcileri Derneği (İNÖED) Başkan Yardımcısı, Ankara, Türkiye
E-posta: ygonca@gazi.edu.tr
goncayangin@gmail.com

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
Yangın Ekşi, G. (2023). Öğretmen eğitimcilerinin mücadeleleri: Küreselleşme, mesleki gelişim ve roller. D. Inal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 85-87). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."

jilerinin baş döndüren bir hızla ilerlemesi sonucu farklı dil ve kültürlerle sahip insanlar birbirleri ile daha çok iletişim halinde olmaktadır. Dünyanın bir köşesinde olan herhangi bir ekonomik, ekolojik, teknolojik, sosyal, kültürel ve siyasal olay diğer kesimleri de etkilemektedir. Küreselleşmenin kısa bir tanımı olarak belirtilebileceğimiz bu durum başarılı iletişim kurmayı da gerektirmektedir. Bu nedenle, etkin ve başarılı bir yabancı dil eğitimi için öncelikle yabancı dil öğretmenlerimizi yetiştirmemiz gerekmektedir. Hala uygulamada olan yapısalcı yaklaşımlardan uzaklaşmak ve iletişimsel dil becerilerine ulaşmayı hedefleyen bir yabancı dil eğitimini uygulamamız gerekmektedir. Bunu başarmanın yollarından biri de ulusal sınavların dil becerilerini ölçer nitelikte olmasıdır.

Rekabetçi küresel dünyada var olabilecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin eğitimleri ve sürekli mesleki gelişimleri için yükseköğretim kurumları ve öğretmen eğitimi dernekleri gibi sivil toplum gruplarının çalışması gerekmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu tarafından Eğitim Fakültelerine yetki devri ile öğretmen yetiştirme programlarında bölümlerin inisiyatifinin olması olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Bundan sonra yapılması gereken ders içeriklerinin güncellenmesi ve çağın gerekliliklerine cevap verecek şekilde genişletilmesidir. Sadece eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları değil, çalışmakta olan öğretmenlerimiz için de sürekli mesleki gelişim etkin biçimde sürdürülmelidir. Bu eğitimlerde öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçenek olması ve bu çabanın objektif biçimde takdir edilmesi ve performans değerlendirmesine katkıda bulunması da düşünülmelidir.

Yabancı dil öğretmenleri bir ders konusu değil bir iletişim aracını öğretmektedir. Ulaşılacak istenen hedef dili etkili iletişimde kullanabilmektir. Bunun için dilin kendisini incelemek değil birçok tema ve konu çalışılabilir. Böylece yabancı dil dersleri aynı zamanda küreselleşme ile birlikte eğitimde hedeflenen pek çok konuyu, bilgi ve beceri eğitimini destekleyebilir. Örneğin, dünya vatandaşlığı, sürdürülebilir gelişme, cinsiyet eşitliği, çoğulculuk ve çok kültürlülük, çevre bilinci, teknoloji liderlik ve inovasyon gibi konular ve ilgili beceriler ders etkinlikleri olarak çalışılabilir. Bu konuların öğretmen eğitim programları güncellenerek özel eğitim metotları olarak çalışılması gereklidir.

Öğretmen eğitiminde ilgili kurumlar, öncelikle öğretmen eğitim programlarını öğrenci merkezli kurgulamalı ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı benimsemelidir. Hızla küreselleşen ve değişen dünyada birey için eğitim yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Öğretmenlerin artık bireylere bilgiden çok öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bunu yapabilmek için öğretmenlerin öncelikle bu beceriyi kendilerinin geliştirmesi gereklidir. Yabancı dil öğretmenleri için sürekli mesleki gelişim desteklenmeli ve özendirilmelidir.

Mesleki Kimlik Gelişimi

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını odak noktası yapan çalışmalar gerekmektedir çünkü öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri rollerin verdikleri önemin ve bakış açılarının mesleki gelişimleri için harcadıkları çabaya etkisi vardır. Öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen meslek gruplarının olumlu mesleki kimlik geliştirilmesi için çalışması gereklidir.

Diğer taraftan, yabancı dil öğretmeni eğitimcisi bireysel olarak eğitimci kimliğine sahip çıkmalı güzel uygulamalar yapmalıdır. Öğretmen eğitimcilerinin birçok görev ve sorumluluğu olduğunu biliyoruz. Öğretmen eğitimcilerinin bir yandan eğitim ve öğretim faaliyetleri ve akademik danışmalıklar yapması yanı sıra kendi akademik çalışmalarını sürdürmesi gerekmektedir. Ayrıca topluma hizmet faaliyetleri de yürütmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin, eğer desteklenirse, bu çoklu görevleri mesleki tatmin yaşayarak ve severek yapabileceğini düşünmekteyim.

Öğretmen eğitimcileri kendi mesleklerine yükledikleri rolleri sonucu mesleki gelişimi bir ihtiyaç olarak görmektedirler. Bunun sonucunda bir akademisyen olarak profesyonel hayatları boyunca hem eğiten-öğreten hem de eğitilen ve öğrenen olmayı seçmişlerdir. Ancak akademik performans ve değerlendirmelerde eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği değil yayın niceliği öncelik kazandıkça öncelikle öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Derse girmek, öğretmen adaylarını yetiştirmek, uygulama okullarına götürmek ve öğretmenlik uygulamasını dikkat ve özenle sürdürmek gibi bolca emek ve zaman gerektiren faaliyetlerin akademik performans değerlendirmelerinde kıymetlendirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, yukarıda bahsedilen faaliyetlere harcanan emek azalmaktadır. Oysa nitelikli öğretmen yetiştirmek öğretmen eğitimcileri olarak bizlerin araştırma yapmak kadar birincil görevidir.

Öğretmen eğitimcilerinin hali hazırda okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile de iletişim halinde olması ve çalışması gerekmektedir. Bu eğitimcilerin bireysel çabalarına bırakılmamalı kurumsal olarak planlanmalı ve desteklenmelidir. Okul deneyimi öğretmen adayları için alan bilgisi, pedagojik formasyon ve sınıf içi gerçek öğrenme ve öğretme deneyimini birleştirmektedir ve öğretmen eğitiminin en önemli parçasıdır (Walkington, 2007). Diğer taraftan uzun süredir fakültelerde olan öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerle ve farklı okul tipleri ve öğrencilerle birlikte olabilmeleri ile de çok önemli fırsatlar sunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri çerçevesinde, öğretmen eğitimcileri ile okulların iş birliğinin artırılmasının özellikle öğretmen yetkinliklerinin geliştirilmesi ve okullarda nitelikli eğitimin sağlanması açısından önemini vurgulanmıştır. «Danışman Akademisyen Uygulaması» ile okullar ve üniversiteler arasında bağ kurabilecek akademisyenlerin görevlendirilmesi ve iş birliği sonucu karşılıklı olarak katkı sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019). Öğretmen eğitimcilerinin sahada olması, geniş yelpazede mesleki tecrübesi olan öğretmenlerle birlikte çalışması sürekli mesleki gelişimi çift yönlü olarak artıracaktır. Ancak, öğretmen eğitimcilerinin var olan yoğun görev ve sorumlulukları düşünülünce bu sistemin etkili bir şekilde işleyebilmesi için motivasyon sağlanması gereklidir. Daha önce söz edildiği gibi, öğretmen eğitimcilerinin asli görevlerinden biri olması gereken bu tür çalışmalar akademik performans kriterleri arasında yer almadığı sürece yaygınlaşması ve etkinliği sınırlı olacaktır.

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisi odak alan araştırmalar sorunlar ve ihtiyaçlara odaklanmalıdır. Bunun sonucunda uluslararası araştırma grupları, mesleki gelişim grupları, çalışma ziyaretleri ve ortak projeler ile desteklenmelidir. Öğretmen eğitimcileri sadece yurt içinde değil yurt dışında da çalışmalar, araştırmalar ve iş birlikleri yapmalıdır. Farklı ülkelerde hem akademik çevrelerde hem de okullar, öğretmenler ve öğrencilerle yapılan çalışmalar

tecrübe ve uzmanlığın paylaşılması, artırılması ve yaygınlaştırılmasını sağlayacaktır. Teknolojik imkanları kullanarak "telecollaboration" çalışmalarını yapılabileceği gibi eğitim, öğretim, proje ve işbirliklerinin hareketlilik ile yapılabilmesi için fonların sağlanması da önemlidir. Hali hazırda Ulusal Ajans ve TÜBİTAK tarafından sağlanan hibeler son yıllarda sayıları gittikçe artan başvurular karşısında sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmaların maddi olarak daha fazla desteklenmesi gerekmektedir.

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcileri

Yabancı dil öğretmeni eğitimcileri de kendi mesleki gelişimlerini sürekli kılmalıdır. Bilimsel araştırma üretkenlikleri, akademik işbirlikleri ve alandaki gelişmeleri takip etmeleri mesleki yeterliklerini geliştirmelerinin en önemli yollarından biridir. Öğretmen eğitimcileri için uluslararası bir bakış açısı edinmek zorunlu hale gelmiştir. Gelişen teknoloji sayesinde bilgi kaynaklarına ulaşım ve paylaşımında kapsamın genişlemesi sonucu özellikle akademik çalışmalarda iş birliği, karşılaştırmalı çalışmalar ve karma yöntemlerin kullanılması artmıştır. Akademisyenler olarak öğretmen eğitimcileri diğer eğitimciler, alanda çalışan öğretmenler ve öğrenciler ile uluslararası çalışmalar yürütebilmektedir. Bu sayede ülkeler arası karşılaştırmalar yapılabilmekte, tecrübe ve iyi uygulamalar paylaşılmakta ve yaygınlaşmaktadır. Gerek "telecollaboration" gerekse fonlanan hareketlilik ve proje çalışmaları ile ülkeler arası işbirliği çalışmaları, özellikle nitel, nicel ve karma paradigmalara dayanan araştırmalar ile öğrenen ve öğretmen odaklı eylem araştırmaları, etnografya, durum çalışması ve benzeri çalışmalarla süreçlerin derinlemesine incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.

Araştırma öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimleri için vaz geçilmezdir. Ancak, aynı derecede önemli olan onların öğretmen

yetiştirme rolüdür. Öğretmen eğitimcileri hizmet öncesi öğretmen adaylarının eğitiminde ders verme, geri bildirim sağlama, danışmanlık, öğretmenlik uygulaması görevlerini yürütmektedir. Buna ek olarak alanda çalışmakta olan değişik düzeyde mesleki tecrübesi olan öğretmenler ile de hizmet içi eğitimler ya da projeler gibi çalışmalarla çalışmaktadırlar. Bu tür çalışmalar iş yükü dolayısıyla ve akademik performans değerlendirme ve yükseltmelerde yer almadığı (ya da çok az kıymetlendirildiği için) sınırlı olmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin değerlendirilmesinde sadece akademik kimlikleri ve çalışmaları değil asli görevleri olan öğretme yetiştirme faaliyetleri de değer görmelidir.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author has no conflicts of interest to declare.

Kaynaklar

Human Development Report (1999). <https://hdr.undp.org/reports-and-publications>

MEB (2019). Danışman Akademisyen Uygulaması Kılavuzu. <https://ankaraarge.meb.gov.tr/www/danisman-akademisyen-uygulamasi/icerik/93>

Walkington, J. (2007). Improving partnerships between schools and universities: Professional learning with benefits beyond preservice education. *Teacher Development*, 11(3), 277-294. **[Crossref]**

BÖLÜM 13

YABANCI DİL ÖĞRETMENİ EĞİTİMCİSİNİN MESLEKİ GELİŞİMİ: OLASILIKLAR VE SINIRLILIKLAR

Turan PAKER

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisinin Mesleki Gelişimi: Olasılıklar ve Sınırlılıklar

Professional Development of the Foreign Language Teacher Educator: Possibilities and Limitations

BÖLÜM HAKKINDA

Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin oluşumu ve gelişimi uzun erimli bir süreçtir. Bu süreç kişinin kendi yabancı dil öğrenimi ile başlar ve lisans düzeyinde mesleki alt yapısını kuramsal ve uygulamalı olarak oluşturmaya çalışarak devam eder. Bunun üzerine öğretmen eğitimcisi yüksek lisans ve doktora çalışmalarıyla hem kuramsal hem de bizzat alanda öğretmenlik yaparak uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerini test ederek Türkiye bağlamında kendi hipotezlerini oluşturur. Bu oluşum ve kendini geliştirme sürecinde öğretmen eğitimcisi daima yeniliklere açık olmalı ve öğrenme süreçlerini çeşitli kuramlara dayalı araştırmalı, hipotez-uygulama-sentez süzgecinden geçirerek, çağının ve hatta ötesinin ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilerini yetiştirmelidir. Ayrıca günümüzde teknolojik donanımlardan yararlanarak bilgiye ulaşma ve bilimsel sonuçların paylaşımı ve yeniliklerin takibi konularında kararlı bir tutum sergilemelidir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretmen eğitimcisi, Öğretmen yetiştirme, Yabancı dil öğretimi, İngiliz dili eğitimi

ABOUT the CHAPTER

The formation and development of a foreign language teacher educator is a long-term process. This process starts with the individual's own foreign language learning and continues by trying to build his/her professional infrastructure theoretically and practically at the undergraduate level. Then, the teacher educator forms his/her own hypotheses in the context of Turkey by testing the positive and negative aspects of his/her practices both theoretically and personally by teaching in the field through master's and doctoral studies. In this process of formation and self-development, the teacher educator should always be open to innovations and should research learning processes based on various theories, educate his/her students in line with the needs of his/her age and even beyond by passing them through the hypothesis-application-synthesis filter. In addition, he/she should have a decisive attitude towards accessing information by making use of technological equipment, sharing scientific results and following innovations.

Keywords: Foreign language teacher educator, Teacher education, Foreign language teaching, English language teaching

Soru 1: *Küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler, yüksek talep ve rekabet, uluslararasılaşma, neoliberal ekonomi politikaları gibi tüm yükseköğretim alanlarını etkileyen dinamikler Türkiye’de yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki gelişimleri açısından ne gibi olasılıklar ve sınırlılıklar sunmaktadır? Bu süreçte kurumlara düşen rol nedir?*

Öncelikle biz bu durumu fırsat olarak mı yoksa tehdit olarak mı görüyoruz, ona bakmak gerekir. Bence tüm bu gelişmeler ve dinamikler Türkiye’de yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki gelişimleri açısından büyük fırsatlar sunmaktadır. Dil öğretmeni eğitimcisi sadece üniversitede aldığı derslerle ve materyallerle kendini sınırlamak zorunda değildir. İnternet bütün dünyayı takip etme olanağı sağlamıştır. Fakülteadaki odanızdan veya evinizden dünyanın hangi ülkesinde bu amaçla ne tür dersler veriliyor, hangi materyaller kullanılıyor, teknoloji dil öğretimine nasıl katılıyor ve katkı sağlıyor izleyip farkındalığını geliştirebilir ve hatta ders içeriklerini en son gelişmelere göre yeniden oluşturabilir. Dil öğretmeni eğitimcisinin günümüzde ABD, İngiltere, Avusturalya gibi ülkelerde



Turan Paker

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Denizli,
Türkiye
E-posta: tpaker@pau.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
Paker, T. (2023). Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin mesleki gelişimi: Olasılıklar ve sınırlılıklar. D. İnal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 89-91). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), "Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır."

birçok üniversitede açık öğretim derslerine, alanda söz sahibi bilim insanlarının webinarlerine ulaşmış bizzat kendi ağızlarından bu alandaki düşüncelerini ve tartışmalarını izleyebilme olanağı vardır. Ayrıca çevrimiçi kütüphanelere ulaşma, çeşitli e-kitap ve makalelere, doktora ve yüksek lisans derslerine ulaşma, çevrimiçi sempozyumları izleme ve katkıda bulunma, sunu yapma olanağı vardır. Buna ek olarak ülke içinde bu alanda çalışan meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunarak yapılan çalışmalarını takip etme ve kendi çalışmalarını paylaşma yoluyla hem kendisini yetiştirebilir hem de alana ve meslektaşlarına katkı sağlayabilir. Son iki yılda COVID ortamı bütün bu olanakların ve fırsatların farkına varmamızı sağlamıştır.

Küreselleşen dünyada eğitim yoluyla iki tür insan tipi oluşturuyoruz. Sadece kendi anadilini bilen yerel ve yerel olanaklarla yaşayan insan tipi, bir de çok dilli ve dünya ile kolay entegre olabilen uluslararası çalışma alanlarında uyum sağlayabilen çok dilli insan tipi. Ülkemizde yabancı dil bilen insan yetiştirme Tanzimat'tan bu yana hep eğitim programlarının gündeminde olmuştur. Ancak yıllar içerisinde çeşitli girişimlere rağmen bir türlü istenen düzeyde yabancı dil bilen lise veya üniversite düzeyinde ülke çapında yüksek oranlarda ürünler ortaya çıkaramadık. Düşük oranda bazı özel okullar dışında normal eğitim sürecinde bunu başarabilen çok az okulumuz var. Cumhuriyet döneminde Anadolu liseleri bu bağlamda çok başarılı bir projeydi ancak şimdi adı var içeriği ise bambaşka.

Üniversite düzeyinde etkin yabancı dil öğretmeni yetiştirme bakımından 1998 yabancı dil öğretmen eğitim programı oldukça etkili bir programdır ve ufak tefek değişikliğe uğramasına rağmen hala etkin bir şekilde kullanılmaktadır, ancak 2018 yılında en son yapılan değişiklikte ders saatleri oldukça düşürülmüştür ve tekrar ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerekir. Eğitim fakülteleri İngiliz dili eğitimi anabilim dallarında öğretmen adayları çağdaş dil öğretim yöntem, teknik ve uygulamalarıyla iletişim amaçlı dil öğretimi yapmak üzere yetiştirilmektedir. Bu bağlamda 4 yıllık eğitim programında bir taraftan öğretmen adaylarının kendi İngilizcelerini geliştirecek derslerle birlikte etkili dil öğretmenin kuramsal ve uygulamalı alt yapısını oluşturacak bilimsel ve mesleki dersleri de kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde oluşturulmuştur.

Ancak ülkemizde Eğitim Fakülteleri dışında öğretmen yetiştiren en büyük kurum Fen ve Edebiyat fakülteleridir. Fen Edebiyat fakültelerinde 90 adet İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü varken Eğitim Fakültelerinde İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 84 adettir. Bu durumda etkin yabancı dil öğretmeni yetiştirsek bile denetimi olmayan mevcut Millî Eğitim Bakanlığı sisteminde öğrencilerimizin etkinliği ya kaybolmakta veya bu tür etkin öğretmenlerin motivasyonları yıllar geçtikçe azalmaktadır. Aynı okulda bir öğretmen canla başla iletişim amaçlı yabancı dil öğretmeye çalışırken, diğeri hala etkinliği kalmadığı bilinen dilbilgisi odaklı eğitim yapmakta ve dört dil becerisini oluşturmayı ve geliştirmeyi ihmal etmekte, öğrencileri de dilbilgisi odaklı dört dil becerisinin ölçülmediği sınavlara tabi tutmaktadır. Ayrıca MEB'in ve ÖSYM'nin hala sadece okuma becerisini ölçtüğü yerleştirme sınavı sınav odaklı bir toplum için olumsuz ileri etki yaratmaktadır. Öğretmenler sınavlarını hazırlarken bu sınavları model almakta, bu tür sınavlarda çıkan soru tiplerine göre oluşturulmuş materyalleri ders materyali olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde dört dil becerisinin

ölçüldüğü uluslararası ölçütlere dayanan yabancı dil sınavları oluşturma zamanı gelmiştir. Bu konuda ÖSYM veya Millî Eğitim Bakanlığının inisiyatifi ve organizasyonu gerekmektedir. Böyle bir sınav tüm ülkede ilkokuldan üniversite düzeyine kadar dört dil becerisinin öğretilmesi ve ölçülmesi bakımından olumlu ileri etki (washback) yaratacaktır.

Soru 2: *Mesleki kimlik gelişimini nasıl değerlendirirsiniz? Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin öğretim, akademik çalışma ve araştırma, akademik danışmanlık, yönetim ve toplum hizmeti alanlarındaki çoğul rollerinin ve kimliklerinin yarattığı çatışma ve uzlaşma alanları nelerdir? Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisini odak alan araştırmalar ne yönde geliştirilmelidir?*

Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin kimlik gelişimi uzun erimli bir süreçtir. Bu süreç kişinin kendi yabancı dil öğrenimi ile başlar ve lisans düzeyinde mesleki alt yapısını kuramsal ve uygulamalı olarak oluşturmaya çalışır. Daha sonra öğretmenlik mesleğine başladığında lisans düzeyinde öğrendiklerini uygulamaya çalışır. Bu süreçte kafasında oluşturduğu yabancı dil öğretimi ve öğrenmeyle ilgili hipotezlerini test eder. Bazı hipotezleri reddederken bazılarını kabul eder ve geliştirmeye çaba gösterir. Aynı zamanda hem kişisel hem de mesleki öğrenme sürecine devam eder. Çeşitli bilimsel toplantılara katılır, bilimsel makaleleri okur, uygulamalı seminerlere veya webinarlere katılarak kendi sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerini, materyallerini, ölçme ve değerlendirme süreçlerini gözden geçirir ve böylece evrilme süreci başlar. Bu süreç yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışmalarla olgunlaşır ve daha akademik boyutlara ulaşır.

Yabancı dil öğretme eğitimcisi daima bir arayış içindedir. Onun kendini kişisel, mesleki ve akademik olarak geliştirme arayışı sürekli öğrenmeyi, araştırmayı ve öğrendiklerini içinde bulunduğu ortamla ve özellikle öğrencileriyle paylaşmayı gerektirir. Nakliyatçı değil, analitik düşünen ve bulgularını ve deneyimlerini öğrencileriyle, meslektaşlarıyla paylaşan bir kişiliğe sahiptir. Bu bağlamda akademik çalışmalarını titizlikle sürdürür. Öğretici rolünün yanısıra yazdığı makaleler ve kitaplarla akademik anlamda bir üreticidir. O aynı zamanda bir düzenleyicidir: eğitim programını, etkinliklerini, materyallerini, öğrenme ortamlarını düzenler. Planlı yaşama artık bir yaşam biçimidir ve günlük ajandasında her gün yapacak bir şeyleri vardır.

Tüm bu roller içinde çatışma olması kaçınılmazdır. Gerek aile yaşantısı ve akademik yaşantısı, gerekse meslektaşları ve kurum yöneticileri ile olan ilişkiler çatışma ortamı yaratmaktadır. Ayrıca etkin zaman yönetimi en büyük sorunlardan birisidir. Bir taraftan ders verme sorumluluğu, diğer taraftan araştırma ve yayın etkinlikleri, akademik yükselme çabaları, bir de yönetim ve toplum hizmeti gibi alanlarda yapılan etkinlikler oldukça enerji gerektirmekte, bazen bu kadar yoğunluk tükenmişliğe kadar gidebilmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimcisi dikkatli planlama gerektiren bir yaşam biçimi sürdürmeli ve sabırlı, sakin ve düzenli bir yaşayış içinde olmalıdır. Bu nedenle toplam kalite yönetimi öğretmen eğitimcisinin en önemli rehberi olmalı ve bu süreci bir yaşam biçimi-ne dönüştürmelidir.

Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin en büyük başarısı öğrencilerinin kendi mesleklerini başarılı bir şekilde uygulayabildiklerini görmek, onlarla iletişim içinde mesleki ve akademik gelişimlerini

ne katkıda bulunmak ve böylece yaşam boyu öğrenen bir toplum oluşturmaktır. Bu bağlamda bir taraftan kendini yetiştirirken bir taraftan da etrafını aydınlatan bir ışık olmalıdır.

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisini odak alan araştırmalara gelince, uygulamaya dayalı araştırmalarla birlikte kuramlara dayalı araştırmaların da yürütülmesi önemlidir. Özellikle ikinci dil edinişi, öğrenme kuramları, dilin toplum dilbilimsel ve söylem çözümlemesi açısından incelenmesi, öğrenci odaklı öğrenim süreçleri, öğrenci odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğretim/öğrenim sürecinde iyi ve başarılı uygulamalar, bir yaşam biçimi olarak toplam kalite yönetimi, eylem araştırmaları yoluyla öğretmenin mesleki gelişimi gibi konularda çalışmalar yapılmalıdır.

Soru 3: *Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bilimsel çalışma ve araştırma üretkenliği ile öğretim etkinliklerindeki başarısı ve verimliliği arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendirirsiniz? Bu bağlamda Türkiye'deki politikalar ve uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bu anlamda mesleki yeterlilikleri neler olmalı ve nasıl desteklenmelidir?*

Öncelikle öğretmen eğitimcisi çekirdekten yetişmelidir. Mutlaka ilk, orta, lise veya hazırlık okulu gibi okullarda birkaç yıl çalışıp sonra bu alanda akademik çalışmalara yönelmelidir. Diğer türlü gerçek uygulama ortamlarını deneyimlememiş veya gerçek öğrenme ortamlarında uygulama süreçlerinden haberdar olmayan ancak öğrenme ve öğretim süreçlerine kuramsal bilgilerle yaklaşan bir öğretmen eğitimcisi ile karşı karşıya kalmaktayız. Bu bağlamda mevcut öğretim üyeleri de bir dönem veya bir akademik yıl hem araştırma hem de uygulama olarak gerçek öğrenme/öğretme ortamlarını deneyimlemelidir.

İkinci olarak bir öğretmen eğitimcisi girdiği tüm derslerde her bir dersi bir öğrenme laboratuvarı gibi görmeli ve her bir süreçten çeşitli yayınlar oluşturmalıdır. Bu bağlamda dönem başlamadan araştırma düzeneklerini kurmalı, veri toplama araçlarını oluşturmalı veya belirlemeli ve öğretim yılı/dönemi sürecinde verilerini toplamalı ve bunu bir akademik çalışmaya dönüştürmelidir. Böylelikle öğretmen eğitimcisi öğretim etkinlikleri ile araştırma süreçlerini ayrı ayrı etkinlikler olarak görmez. Ancak gözlemlerime göre bazı öğretim elemanları akademik ilerleme endişesiyle araştırma ve yayın çalışmalarına öncelik vermekte ve bölüm derslerine girmek istememektedir. Bu da Anabilim Dalında ders dağılımında sorunlara yol açmaktadır. Adil olan çok fazla ders yükü altında ezilmeden hem öğretim sürecine hem de araştırma ve yayın çalışmalarına dengeli zaman ayırabilecek ortamlar yaratmaktır.

Ülkemizde 1982 yılında kurulduğundan bugüne kadar Eğitim Fakültelerine ilk defa oransal kısıtlamalarla da olsa kendi eğitim programlarını oluşturma izni ve fırsatı verilmiştir. Bugüne kadar eğitim programları YÖK tarafından oluşturulan komisyonlar tarafından belirlenip uygulanması istenmiştir. Bu da zaman zaman süreç içinde farklı politikalarla sorunlara yol açmıştır. Program

uygulayıcısı dekanlar kraldan fazla kralcı olmuş, 4 yıllık eğitim programında ihtiyaca bağlı ders saati artırmaya, ek ders açmaya, 2. ve 3. sınıflarda çeşitli dönemlerde seçmeli ders açmaya ve hatta bir dersin yerinin dahi değiştirilmesine 'vatanın bölünmez bütünlüğü için' izin vermemiştir. Ayrıca Anabilim Dalındaki öğretim elemanı sayısına ve fiziksel alt yapısına bakılmaksızın YÖK öğrenci kontenjanlarını artırmış bu da öğretim elemanlarının ders yükünü kapasitesinin üzerinde artırmıştır. Bunun sonucunda öğretimin kalitesi etkilenmiş, öğretim elemanlarının araştırma ve yayın yapma olanakları kısıtlanmıştır. Umarım bundan sonra daha dengeli bir politikayla hem eğitim ve öğretime hem de araştırma etkinliklerine zaman ayırabilecek düzenlemeler yapılır. Bu bağlamda işin sevindirici boyutu, artık ülkemizde İngiliz Dili Eğitimi alanında birçok üniversitede yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır ve bu alanda öğretim üyeleri yetiştirilmektedir. Hernekadar sayı az olsa da önceki yıllara göre oldukça olumlu gelişmelere yol açmaktadır.

Diğer taraftan akademik yükselmedeki politikalara gelince, doçentlik ölçütlerindeki maddelere bakıldığında yayın yapmak öncül sırayı almaktadır, eğitim öğretim ve topluma hizmet puanları ise oldukça düşüktür, ayrıca idarecilik yapma için hiçbir puan yoktur. Yeni açılan birçok anabilim dalında bölüm başkanı veya anabilim dalı başkanı olmak zorunluluk oluşturmaktadır ve öğretmen eğitimcisinin zamanının ve enerjisinin çoğunu alan bir durumdur. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında doçentlik ölçütlerinin öğretmen eğitimcisi üzerindeki ileri etkisi şudur: idareci olma, derse az gir, ve zamanının çoğunu araştırma ve yayın yapmaya ayır. Gerek Türkiye'deki gerekse dünyadaki tüm ölçekler öğretmen eğitimcisine ve diğer tüm bölümlerdeki bilim insanlarına bu rolü oynamaya zorlamakta ve adeta itmektedir.

Bir başka konu da yabancı dil öğretmen eğitimcisinin çalışma ve araştırma üretkenliği için ekonomik desteğin kısıtlılığı veya yokluğu. Ülkedeki ekonomik kriz nedeniyle üniversitelerdeki bilimsel araştırma projeleri parasal desteğini kaldırmış, öğretim elemanının yurt içinde bile sempozyum için ödenen yolculuk ve gündelik ödemeleri yapılamaz hale gelmiştir. Şu anda tek parasal kaynak ya TÜBİTAK projeleri veya Avrupa Birliği projeleridir. Umarım bu durum çok uzun sürmez ve hükümetin bilime desteği artar da tekrar bilimsel projeler ve tezler, sempozyum, bilimsel jüri ve alanda başarılı öğretim üyelerini davet giderleri tekrar karşılanır hale gelir.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author declares that they have no competing interest.

BÖLÜM 14

YABANCI DİL ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE EĞİTİMCİSİNİN MESLEKİ GELİŞİMİ: DEĞİŞEN KOŞULLAR, GEREKSİNİMLER VE ÖNERİLER

Nalan KIZILTAN

Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcisinin Mesleki Gelişimi: Değişen Koşullar, Gereksinimler ve Öneriler

Foreign language teacher education and professional development of teacher trainer: changing conditions, requirements, and recommendations

BÖLÜM HAKKINDA

Türkiye’de 21. Yüzyılda Yabancı Dil öğretmeni eğitimi Eğitim Fakültelerinin sorumluluğunda, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında lisans eğitimi düzeyinde bilgi, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Ayrıca, İngiliz/Amerikan Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi ve Mütercim tercümanlık bölüm mezunlarının da Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenen öğretmenlik sertifika programları ile Yabancı Dil öğretmeni yetiştirilmektedir. Bu çalışma, yabancı dil öğretmen eğitiminde küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler, yüksek talep ve rekabet, uluslararasılaşma ve neoliberal ekonomi politikalarının Türkiye’deki yabancı dil öğretimini, öğretmen eğitimcisini nasıl etkilediğini, rollerin ve mesleki kimliklerin bu bağlamda nasıl etkilediğini ve öğretmen eğitimcilerinin bu değişen koşullarda mesleki yeterliklerinin neler olduğu ve nasıl desteklenebileceğini önerilerle tartışmaktadır. Bu amaçla, öğretmen eğitimcilerinin kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla uluslararası paydaş danışmanlık rolü üstlenilmesi gerekmekte ve klinik danışmanlık modelinin uygulamaya geçmesi ve aynı alandan ya da disiplinlerarası alanlardan çalışma gurupları kurularak “öğretmen eğitimcileri ağı” kurulmalıdır.

Anahtar kelimeler: Küreselleşme, öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimcilerinin mesleki kimlikleri

ABOUT the CHAPTER

In the 21st Century, Foreign language teacher education is provided by Faculties of Education in Turkey. It is carried out within the framework of Turkish Higher Education Qualifications, which subsume knowledge, skills and Competencies at the undergraduate level. Undergraduates from the departments of English/American Literature, English Linguistics and Translation and Interpretation, who are willing to be teachers of foreign languages are also trained with the teaching certificate programs offered by the faculties of Education in Turkey.

This study discusses how globalization, changes in information and communication technologies, high demand and competition, internationalization and neoliberal economic policies have affected foreign language teaching as well as the roles and professional identities of the teacher educators in Turkey. Besides, what competencies of the educators affected by these conditions can be and how they can be supported have been discussed in terms of some plausible suggestions. Among these suggestions, an international stakeholder consultancy role should be taken in order to improve intercultural communication skills of the teacher educators and clinical counseling model should be put into practice, and a “teacher educators’ network” should be built by working groups from the same fields or interdisciplinary fields.

Keywords: Globalization, teacher education, Globalization, teacher education, professional identity of teacher trainers

Giriş

Dünyayı küçük kasaba şeklinde tanımlamaya sebep olan küreselleşme hareketiyle birlikte eğitim politikalarında değişimler izlenmektedir. “Küreselleşme, dünyanın küçülme-



CC BY 4.0: Telif Hakkı ©Yazar(lar), “Bu derginin içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı altında lisanslanmıştır.”



Nalan Kızıltan

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye
E-posta: kiziltan@omu.edu.tr

Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:
Kızıltan, N. (2023). Yabancı dil öğretmen eğitimi ve eğitimcisinin mesleki gelişimi: Değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler. D. İnal & Ö. Etuş (Ed.), *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde değişen koşullar, gereksinimler ve öneriler* içinde (s. 93-98). İstanbul: İÜC Yayınevi.

si, mesafelerin kısalması ve bir şeylerin daha hızlı hareket etme sürecidir. Dünyanın bir ucundaki insanla kolayca iletişim kurabilmekle ve her iki taraf için de hayatın kolaylaşmasıyla ilgilidir” (Rodhan & Stoudmann 2006, s. 15). Bu küresel değişimle Türkiye’de ulusal kalkınma ve uluslararasılaşma kapsamında Eğitim Fakültelerindeki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program değişiklikleri öngörülmüş ve aday öğretmenleri yetiştiren öğretim elemanlarında da belli yeterlikler aranmıştır.

Bu çalışmanın amacı aşağıdaki sorulara yanıt aramaktır.

1. Küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler, yüksek talep ve rekabet, uluslararasılaşma, neoliberal ekonomi politikaları gibi tüm yükseköğretim alanlarını etkileyen dinamikler Türkiye’de yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki gelişimleri açısından ne gibi olasılıklar ve sınırlılıklar sunmaktadır? Bu süreçte kurumlara düşen rol nedir?
2. Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin mesleki kimliği nasıl gelişir? Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin öğretim, akademik çalışma ve araştırma, akademik danışmanlık, yönetim ve toplum hizmeti alanlarındaki çoğul rollerinin ve kimliklerinin yarattığı çatışma ve uzlaşma alanları nelerdir? Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisini odak alan araştırmaları nasıl olmalıdır?
3. Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bilimsel çalışma ve araştırma üretkenliği ile öğretim etkinliklerindeki başarısı ve verimliliği arasındaki ilişki nedir? Bu bağlamda Türkiye’deki politikalar ve uygulamalar nasıldır? Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bu anlamda mesleki yeterlikleri neler olmalıdır ve nasıl desteklenmelidir?

Yükseköğretim alanlarını etkileyen dinamikler, Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin çatışma ve uzlaşma alanları ve yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki yeterlikleri

Yabancı dil öğretmen eğitimi ve eğitimcisinin mesleki gelişimi değişen koşullarla etkilenmekte ve bu bağlamda da çatışma ve uzlaşma alanları ile mesleki yeterlikleri bağlamında gereksinimleri de değişmektedir.

Günümüzde “bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetim, performans kriterleri, Erasmus+ gibi yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu, e-öğrenme” gibi eğitim alanındaki dönüşümlere ilişkin gibi küresel söylemlerin arka planında yaklaşık kırk yıldır sürdürülen “neo-liberal” ekonomi politikaları vardır. Toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında devletin düzenleyici rolünü köklü bir biçimde değiştiren bu politikalar, devletin ekonomiye müdahalesini azaltarak, serbest ekonomiyi desteklemiş, toplumsal çıkarların piyasa merkezinde yeniden tanımlanmasını getirmiş, örgütlü modernliğin temel bileşenleri olan eğitim, sağlık ve sosyal güvenliğin özelleştirilmesini hedef almıştır. Bunun sonucunda hem eğitime yüklenen toplumsal anlamlar; buna bağlı olarak eğitimin amacı ve işlevi, hem de toplumsal gereksinimler çerçevesinde bir kamusal hizmet olarak örgütlenmesinin ve sunulmasının koşullarını değiştirmiştir. Eğitimde liberalleşme politikaları tüm dünyada 1980’li yıllardan itibaren IMF ve Dünya Bankası’nın denetiminde uygulanan yapısal uyum programları ile gündeme gelmiş olup, pek çok reformu gerçekleştirmiştir.

1. 1980’lerin başından itibaren öncelikle her düzeydeki eğitimin amacını ve içeriğini piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden belirlemeye yönelik “reformlar”,

2. Eğitimin ve bireyleri yetiştirmenin finansmanına yönelik reformlar;
3. Eğitimin toplumsal hareketlilikteki rolünü ve eşitlikçi politik işlevini Neo-liberalizmin Eğitim Gündemi yeniden düzenlemeye yönelik reformlar.

Bunlar yapısal uyum programları olarak bir paket program olarak uygulanmıştır (Cornay, 1995).

Yabancı Dil Öğretmen Eğitiminde sözü edilen bu Neoliberal yapılandırma reformları çerçevesinde 1994-1998 yılları arasında YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi başlatılmış, öğretmen yetiştirme konusunu Eğitim Fakültelerinin sorumluluğunda oluşturulan komisyonlara ortak- benzer programlar hazırlanmıştır. Yeni düzenlemeye göre oluşturulan lisans düzeyindeki programlar, 1998-1999 yılından 2018 yılına kadar uygulanmış, 2018 yılında tekrar bir düzenlemeye gidilerek, teknolojinin öncelendiği, alan derslerinin ders kredilerinin azaltıldığı, Türkçe eğitim derslerinin kredileri ile çoğaltıldığı, uygulama derslerinin azaltıldığı sözde yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları hazırlanmıştır. Hizmet öncesi yabancı dil öğretmeni eğitimi programları, ayrıca bünyesinde «alan eğitimi dersleri» yanısıra “meslek bilgisi ve genel kültür seçmeli derslerini” de kapsamaktadır. 18 Ağustos 2020’de YÖK’ün Üniversitelere ‘yetki devri ve yetki paylaşımı’ kararı ile Öğretmen Eğitiminde Revizyon çalışmaları 2021’de başlatılmıştır.

Yukarıda söz edilen program değişikliklerinden anlaşıldığı üzere Yabancı Dil Eğitim sisteminin neoliberal ve post uyarlanması sağlamak için eğitimin finansmanı, müfredat, örgütlenme ve yönetim, öğretim yöntemleri alanında sürekli yeniden düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemelerin sonucunda kamu üniversitelerinden ayrılan öğretim elemanları yüzünden kurumların güçsüzleştiği ve çözülmenin sürdüğü, eğitim eşitsizliklerinin yayıldığı görülmektedir. Devlet ve Vakıf üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği Programı, akademisyen ve öğrenci sayıları dikkate alındığında bu eşitsizlik, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarıyla daha da belirgin hale gelmektedir.

Türkiye’de 57 Üniversitesinde ve 54 Vakıf Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Programı vardır. Yani Yabancı Dil İngiliz Dili/İngilizce Öğretmeni yetiştiren toplam 111 program bulunmaktadır. (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.bolum.php?b=10108>)

Tablo 1. Türkiye’de Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı

	Üniversiteler		
	Devlet	Vakıf	Toplam
Öğrenci	17958	2575	20533
Akademisyen	299	71	370
Kişi Başına Düşen	60	36	55

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere Devlet Üniversitelerinde toplam 17958 öğrenci öğrenim görürken Vakıf Üniversitelerinde 2575 öğrenci öğrenim görmektedir. Devlet Üniversitelerinde 299 akademisyen, Vakıf Üniversitelerinde ise 71 Akademisyen görev yapmaktadır. Devlet üniversitelerinde Öğretim elemanı başına 60 öğrenci düşerken, vakıf üniversitelerinde bu sayı 36’dır. Tüm Üniversitelere göre ise öğretim elemanı başına düşen ortalama

öğrenci sayısı 55'tir. Bu durum ise Üniversitede sınıfların kalabalık olmasına, öğrencilerin kişisel bilgisayarları ya da akıllı telefonları ile teknoloji erişimlerinin kısıtlı olmasına yol açmaktadır.

Tüm bu küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler, yüksek talep ve rekabet, uluslararasılaşma, neoliberal ekonomi politikaları gibi tüm yükseköğretim alanlarını etkileyen dinamikler Türkiye'de yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki gelişimleri açısından bazı sınırlılıkları da beraberinde sunmaktadır.

Ayrıca Covid-19 Pandemi sürecini de içine alarak yabancı dil öğretmeni eğitimcilerini eğitimde teknolojik olasılıkların çözümü olabilecek çevrimiçi uygulamalarla tüm akademisyenlerin teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmasına yol açmış, ancak onları camdan sınıflara sokarak, candan eğitim kısıtlılığına neden olmuştur.

Yüksek talep ve rekabet yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin 21. yüzyıl becerilerinin farkında olmaları gerçeğinden hareketle bu becerileri edinmelerini olmazsa olmazlar arasına sokmuştur. Böylelikle, Yaratıcılık ve Yenilenme Becerisi, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisi, İletişim ve İşbirliği ile takım halinde hareket etme, Bilgi ve Medya Okuryazarlığı, Esneklik ve Uyum, Girişimcilik ve Öz-Yönelim, Sosyal ve Kültürler arası Beceriler, Üretkenlik ve Sorumluluk ve Liderlik gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olma olasılığı rekabetle birlikte yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki gelişimleri açısından önem arz ettiği için Üniversitelerde sürekli çevrimiçi, hizmetiçi seminerlerle öğretim elemanları sertifika varlığı haline getirilmiştir. YÖK'ün öngördüğü biçimiyle Akreditasyon sürecine giren üniversiteler, uluslararası standartları bedenlerine uymasa da giymek durumunda bırakılmıştır. Böylelikle olasılıklar, biçilmiş bedene uydurma sınırlılıklarını beraberinde getirmiştir.

Ayrıca uluslararasılaşmanın gittikçe önem kazandığı 21. yüzyılda, uluslararası kotalar, Ulusal Ajansın yürüttüğü 'Uluslararası değişim programlarının kotasını azaltmış, ya da Mevlâna gibi yerel değişim programını öğretim elemanlarının kullanımından olarak öğrenci lehine çevirmiş gibi yaparak, düşürülen hibe miktarıyla Erasmus + programının yamağı yapmıştır. Öğretim elemanlarının bu yolla Proje yapmalarını da engellemiştir. Sadece bu engel ulusal öğretim elemanlarına konmamış, yabancı öğretim elemanlarının da hareketliliğini engellemiştir.

Üniversitelerde görev almak isteyen Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının çalışma izinleri, YÖK'ün izninden çıkarılarak, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığına Uluslararası İşgücü Genel Müdürlüğüne bağlanmış; bu durum Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı sorumluluğunun reddine neden olarak kurumlar arası çatışma doğurmuştur.

Üniversitelerde Proje ofisleri de neoliberal ekonomi politikalarından etkilenmiş olup, Maliye Bakanlığı, üniversitelerin harcama giderleri için ödenekleri eşit tutmadığı için bir araştırma üniversitesine ayrılan bütçe sıradan bir üniversite için ayrılan bütçenin dört katı olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırma üniversitesi dışında çalışan bir yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin araştırma fonu da böylelikle kısıtlanmıştır.

Kurumların Yapması Gerekenler

1. Öğretim elemanı başına düşen 55 öğrenci sayısını kontenjanları düşürerek giriş standartlarını yükselterek akılcı sayıya ulaşılması,

2. Öğretim elemanlarının çokdilli, çok kültürlü ve uluslararasılaşma olması yolunda yabancı dil öğrenme ortamları yaratılması, gerektiğinde o dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmalarına fırsatlar oluşturulması,
3. Kurumsal dönüşüm, sosyal ve yansıtımlı etkileşim ve kültürleşme için kurumlar arası geçici öğretim elemanı görevlendirmelerinin idarecilerin inisiyatifine dayandırılmadan yapılması,
4. Araştırma görevliliği sınavlarında en az iki yabancı dil aranmalı, 21. Yüzyıl becerilerine sahip olması, iletişim becerilerinin alan sınavıyla birlikte sınavılması,
5. Alanda en az 3 yıl görev yapmadan araştırma görevliliğine başlatılmaması,
6. Anadil konuşucusu öğretim elemanlarında yayın koşulları yanısıra en az 3 yıl üniversite deneyimleri aranması, eğitim fakültelerinin yapması gerekenler arasında yer alabilir.

Mesleki Kimlik Gelişimi

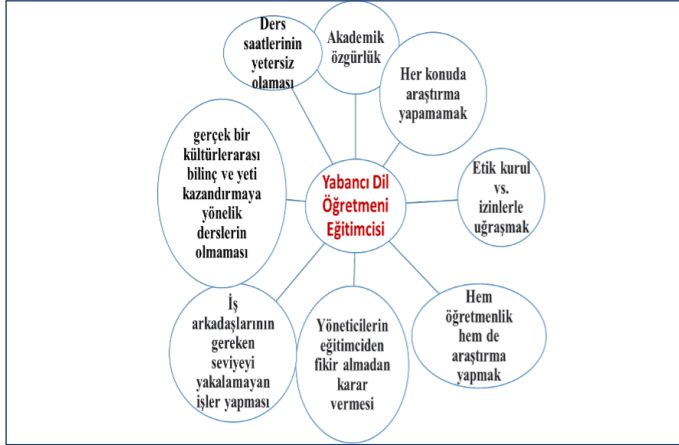
Öncelikle kimlik nedir sorusuna cevap aramak gerekmektedir. Kimlik sorunu, tüm sosyal bilimlerdeki en karmaşık ve tartışmalı sorunlardan birisidir. Bunun nedeni kuşkusuz kimlik konusunun çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır. Bunlar arasında antropolojiden sosyolojiye, psikolojiden tarihe ve hukuka kadar pek çoğunu saymak olasıdır ve bu çeşitlilik, kimliğe kültürel bir olgu olarak yaklaşılmasını engellemektedir (Türkbağ, 2003, s. 209).

Sosyolojik perspektife göre tüm kimlikler kurgulu, (Castells, 2004, s. 7) ilişkisel (Laclau, 2001, s. 77) ve tüm ilişkiler de zorunlu ya da zorunsuz (Weber, 2000, s. 118) bir karaktere sahiptir (Durkheim, 2000, s. 111). Kimlik, gündelik dilde sosyologların kullandıkları bir kavram olmasına rağmen, analitik dikkatin desteğini henüz almadığı için sosyolojinin ilgi alanına uzaktır. Kimlik, psikoloji özellikle de ego psikoloji ile ilgilidir (Holzer & Robertson, 1980, s. 1). "Mesleki kimlik", ise kendi imajınızın kariyerinize ne ölçüde bağlı olduğunu tanımlayan sosyolojik bir terimdir. Mesleki kimlikte tutarlılık çok önemlidir. Tutarlılık mesleki "profesyonelleşmeye" ya da "meslek damgalanmasına" neden olabilir. Bu da "katılım/esneklik" veya "tükenmişlikle sonuçlanmaya neden olabilir. O nedenle yabancı dil öğretmeni yetiştiren akademisyenlerin mesleki eğitimdeki modelleri benimseyen (alanında yeterli akademik bilgiye sahip usta, akademik bilgilerini uygulayabilen, uyguladıklarını gözleyebilen, yansıtımlı etkileşimi düzenli olarak izleyebilen) bir kimlikte olmaları asıldır. Mesleki gelişimleri bu model çerçevesinde olmalıdır.

Yabancı dil öğretmeni eğitimcisinin öğretim, akademik çalışma ve araştırma, akademik danışmanlık, yönetim ve toplum hizmeti alanlarındaki çoğul rollerinin ve kimliklerinin yarattığı çatışma ve uzlaşma alanları

Yabancı Dil Öğretmeni eğitimcisi alan dersleri dışında akademik çalışmalarını da beraberinde sürdürmek zorunda gerçeğinden hareketle sürekli yayınları takip ederek öğretici kimliğinin yanında araştırmacı kimliğini de güncellemek zorundadır. Üniversitelerde genellikle her yönetim değişikliğinde «Öğretim Üyeliği Yükseltme ve Atama Ölçütleri» değiştirildiğinden öğretim elemanlarının çoğul rollerinde ve mesleki kimliklerinde çatışma yaratmaktadır (Şekil 1). Uzlaşma amacıyla ekip çalışmaları ya da disiplinlerarası çalışmalar özendirilmeli, yurtdışı paydaşları uluslararası ilişkiler Birimi/Merkezleri tarafından da desteklenerek süreç hızlandırılmalıdır. Uzlaşmanın Üniversite genelinde de uygulanabilmesi için

Şekil 1. Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisinin Kimliklerinin Yarattığı Çatışma Noktaları



Üniversite Senatosunda ve Üniversite Yönetim Kurulunda mutlaka bir Yabancı Dil Öğretmeni Yöneticilik rolü aranmadan görevlendirilmelidir.

Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisinin odak alan araştırmalar ne yönde geliştirilmelidir?

1. Öncelikle veri tabanlı derlem odaklı araştırmalara öncelik verilmelidir.
2. Çokdillilik kavramıyla belirginleşen 'Dil Peyzajı' çalışmaları özendirilmelidir.
3. Dilsel yetinin artık tek dille sınırlı olmadığı ve çözümlenemediği gerçeği bize farklı kültürlerin bir arada bulunduğu çokdilli dilsel yeti kullanımı (translingualism) ile tanıştırdığından, araştırmalar bu doğrultuda geliştirilmelidir.
4. Kültürlerarası iletişim yetisinin önem kazanmasıyla bu alanda araştırmalar özendirilmelidir.
5. Toplumedimibilimsel ve sosyokültürel kuramlar doğrultusunda yabancı dil öğretmeni yetiştirme programına dersler konmalıdır.

Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bilimsel çalışma ve araştırma üretkenliği ile öğretim etkinliklerindeki başarısı ve verimliliği arasındaki ilişki

Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bilimsel çalışma ve araştırma üretkenliği ile öğretim etkinliklerindeki başarısı ve verimliliği arasındaki ilişki öğretim üyesinin ders saati yükü arttığında olumsuz; ders saati yükü azaldığında ise olumlu olarak görülebilir. Bu durumun istikrarlı devamlılığı ise bölüm kontenjanları üniversitelerin ilgili bölüm yöneticileri tarafından fiziki olanakları çerçevesinde Senato kararı ile YÖK'e bildirilmesine rağmen, uluslararası gerekliliklerle standart bir sınavdan geçirilmeden alınan yabancı uyruklu öğrencilerle ve YÖK'ün öngördüğü ek öğrenci sayısıyla sağlanmaktadır.

Ayrıca, öğretim elemanlarının araştırma üretkenliğini artırmak için tasarlanan Akademik Teşvik, bir Yönetmeliğe dayandırılarak en az 30 puan ve üzerindekiyle teşvik ödeneğini oldukça kısıtlayıcı kurullarla öğretim elemanlarına sunmaktadır. Ayrıca, uluslararası yayın indekslerinde olduklarını beyan etmelerine rağmen kimi Türkiye'deki yayınevleri "web of science"deki listede yer almadıkları için uygulamadaki yanlış politikadan dolayı ulusal yayınevleri kategorisinde değerlendirilmektedir. Kurultay-

daki sunulara teşvik yönetmeliğinde yer verilmemektedir. Araştırma üretkenliği bu yanlış politikalarla baltalanabilmektedir. Atıflar, önem arz ettiğinden, maalesef öğretim elemanları kendi aralarında birbirlerinin yayınlarına atıfta bulunup (paslaşır), oyundan puan toplamak örneğindeki gibi yarışmaktadırlar.

Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin mesleki yeterlilikleri

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin "Türkiye'de öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon" adlı çalışmasının 21. Yüzyılda da Eğitim Fakültelerinin başvuru kitabı olabilecek nitelikte ayrıntılı olarak hazırlandığı saviyle burada yer alan Öğretmen yetiştirilenlerin standartlarına "öğretmen yetiştirilenlerin nitelikleri" açısından bakılmıştır.

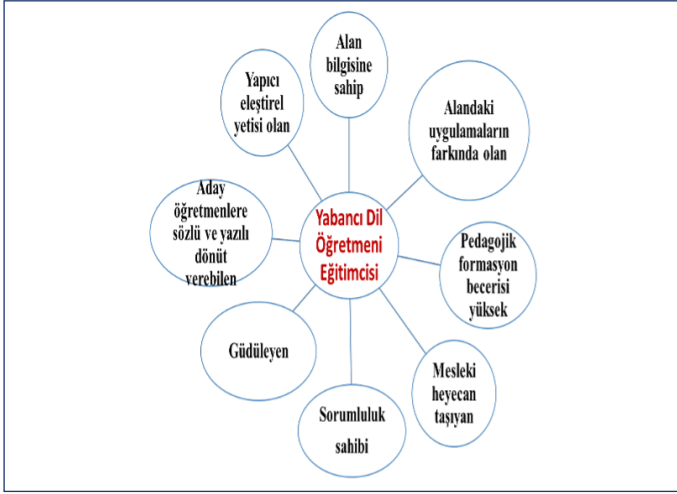
Başlangıç standartlara göre öğretim elemanlarının yeterlikleri: Her program için var olan öğretim elemanlarının sayısı ve niteliği ve öğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanması.

Süreç Standartlara göre öğretim elemanlarının yeterlikleri: Öğretim elemanlarının yeterli düzeyde mesleki gelişim göstermesi, öğretim elemanlarının öğretme, rehberlik yapma, eleman yetiştirme, uygulama okulunda çalışma, araştırma ve program liderliği ile birlikte tüm görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri.

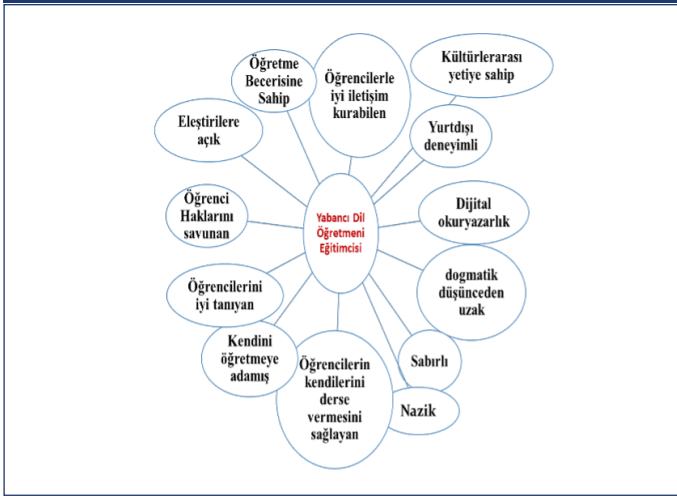
Ürün Standartlara göre öğretim elemanlarının yeterlikleri: Öğretim elemanlarının nitelikli eğitim-öğretim becerilerine sahip olmaları ve program hedeflerine ulaşmak için çeşitlilik gösteren yöntemler kullanmaları, nitelikli araştırma yapması, yayımlaması ve akademik katkılarıyla ilgili programı desteklemesi.

Her Program için var olan öğretim elemanlarının sayı ve yeterlilikleri: Programlar için yeterli sayı, akademik hazırlık, verdikleri derslerin gerektirdiği niteliğe sahip olma, öğrettikleri ders alanlarında en az yüksek lisans derecesine sahip olma, öğretmenlerle ve okullarla sürekli işbirliği içinde olma, kendi alanlarında ve ders verdikleri alanda araştırma ve yayınlarının olması, gerekli eğitim-öğretim teknolojilerini ve kütüphaneyi etkin biçimde kullanması, haftalık teorik ders yükünün, araştırma, yayın yapma gibi bilimsel çalışmalarını engellemeyecek sayıda olmasına dikkat etmesi, ders yükünün akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini engellememesine özen göstermesi, öğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanması, ek görevleri için verilen zamanı (yönetimsel ve diğer etkinlikler) mesleki gelişim için gerekli zamanı ayırmalarına engel olacak düzeyde kullanmaması, mesleki gelişim ve araştırmaların desteklenmesi için projeler yapması, mesleğe yeni başlayanların mesleki gelişim programlarına katılması ve program sonunda uygun düzeyde sorumluluklar alması, öğretim elemanlarının yeterli düzeyde mesleki gelişim göstermesi, eğitim alanı ile ilgili gelişmelerden haberdar olması, uzmanlık alanındaki gelişmelerden haberdar olması, fakültesindeki gelişme çalışmalarına etkin olarak katılım göstermesi, öğretim elemanlarının öğretme, rehberlik yapma, eleman yetiştirme, uygulama okulunda çalışma, araştırma ve program liderliği ile birlikte tüm görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri, fakülte ve bölüm çalışmalarına etkin olarak katılma (ders programı yapma, etkinlik düzenleme, kurullarda görev alma, vb.), kişisel ilgi alanı ve yeteneğine göre liderlik yapma, diğer öğretim elemanları ile işbirliğinde olma; gelişim ve araştırmalarla ilgili tüm sorumlulukları üstlenebilme,

Şekil 2. Okul Öğretmenlerine Göre Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisinin Yeterlikleri



Şekil 3. Aday Öğretmenlere Göre Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimcisinin Yeterlikleri



öğretim elemanlarının nitelikli eğitim-öğretim becerilerine sahip olmaları ve program hedeflerine ulaşmak için çeşitlilik gösteren yöntemler kullanmaları, etkin bir eğitici olduğunun göstergelerini açıkça sunabilme, sınıflarda, dil laboratuvarlarında ya da eğitim-öğretimin yapıldığı yerlerde amaca yönelik eğitimi işlevsel verebilme, çeşitli öğretim-öğrenme yöntemlerini kullanarak, öğretmen adaylarında kazanmaları gereken tüm yeterlikleri kazanma becerisi geliştirme, nitelikli araştırma yapılması, yayınlanması ve ilgili programı desteklemesi, yaptığı araştırmaları süreli yayınlarda (hakemli ve hakemsiz) ve/veya kitaplarda yayınlama, araştırmalarının eğitim-öğretim alanına yenilik getirmesi; ilgili programın eğitim amaçlarına uygun olmasına özen gösterme şeklindedir.

Yukarıda sıralanan yeterliklerden bağımsız olarak Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin yeterlikleri ne olmalıdır sorusu hem alanda görev yapan öğretmenlere hem de aday öğretmenlere sorulmuştur. Onlara göre alınan yanıtlardan ortaya çıkan nitelikler aşağıda Şekil 2'de sıralanmıştır:

Aynı soru bir de yabancı diller eğitimi bölümünde öğrenim gören aday öğretmenlere sorulmuştur. Alınan yanıtlar aşağıda Şekil 3'te özetlenmiştir:

Her iki guruptan da alınan yanıtlar; başlangıç, süreç ve ürün standartları ile karşılaştırıldığında, öğretim elemanı yeterliklerinin büyük çoğunluğunun okul öğretmenleri ve aday öğretmenlere göre öğretim elemanları yeterliklerinin güdüleme, incelik, yurtdışı deneyimli, mesleki heyecan duyan, öğrenci haklarını savunan yeterlikler dışında hemen hemen aynı olduğu görülmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, yabancı dil öğretmen eğitiminde küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler, yüksek talep ve rekabet, uluslararasılaşma ve neoliberal ekonomi politikalarının Türkiye'deki yabancı dil öğretimini, öğretmen eğitimcisini nasıl etkilediğini, rollerin ve mesleki kimliklerin bu bağlamda nasıl etkilediğini ve öğretmen eğitimcilerinin bu değişen koşullarda ve başlangıç, süreç ve ürün standartlarında mesleki yeterliklerinin neler olduğu ve nasıl desteklenebileceğini önerilerle tartışmaktadır.

Öneriler

Yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin bu anlamda mesleki yeterliklerinin desteklenebilmesi için:

1. Eğiticilerin eğitimi seminerlerine katılım sağlanması ya da bizzat kendileri bu konuda eğitim vermesi,
2. Kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla uluslararası paydaş danışmanlık rolü üstlenilmesi,
3. Klinik danışmanlık modelinin uygulamaya geçmesi,
4. Yurt dışına araştırma amacıyla seyahat etmesine olanak tanınması,
5. Öğretmen eğitiminde akreditasyon bağlamında yer alan başlangıç, süreç ve ürün standartlarına göre yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin niteliklerinin geliştirilmesi,
6. Öğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanarak mesleki yeterlikleri desteklenmesi,
7. Aynı alandan / disiplinlerarası alanlardan çalışma guruplarının kurulması gibi girişimler sıralanabilir.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author declares that they have no competing interest.

Kaynaklar

- Castells, M. (2004), *The information Age: Economy, Society, Culture, The Power Of Identity*, Second Edition, USA.: Blackwell Publishing.
- Cornay, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labour Review*, 134(6), 653-673.
- Durkheim, E. (2000). "On Authority", *Central Currents In Social Theory* 1700-1920, Volume, IV, (ss. 111-117). (Ed: Raymond Boudon and Mohamed Cherkaoui), Sage Publications.

Holzer, B., & Robertson, R. (1980), Identity and Authority: A Problem Analysis of Processes of Identification and Authorization. *Identity and Authority Explanations in the Theory of Society*, (ss. 1-39). (Eds: Ronald Robertson and Burkart Holzner), Oxford: Blackwell.

Laclau, E. M. (2001). *Chantal*; "Hegemony The Genealogy Of A Concept", (ss. 76-86). (Ed: Jeffrey, C., Alexander, Steven Seidman), London: Routledge.

Rodhan, R. F.N., & Stoudmann G. (2006). *Definitions of Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition*. Geneva: GCSP.

Türkbağ, A. U. (2003). Kimlik, Hukuk ve Adalet Sorunu. Kimlikler: Mayıs-Temmuz. Doğu Batı Yayınları, İkinci Baskı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 6(23).

Weber, M. (2000). "Types of Domination", *Central Currents In Social Theory 1700-1920*, Volume, IV, (pp. 118-147). (Ed: Raymond Boudon and Mohaed Cherkaoui), Sage Publications.

