

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/297738209>

Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler

Book · March 2016

CITATIONS

0

READS

1,033

2 authors:



Sumru Akcan

Bogazici University

12 PUBLICATIONS 110 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Yasemin Bayyurt

Bogazici University

82 PUBLICATIONS 437 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Webinar on ELF-aware pedagogy and teacher education [View project](#)



Mobile-Assisted Language Learning [View project](#)

Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler

Hazırlayanlar

Sumru Akcan
Yasemin Bayyurt

3. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı
Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul,
23-24 Ekim 2014
Konferanstan Seçkiler

**3. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı:
Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine
Görüş ve Düşünceler**

23-24 Ekim 2014

Konferanstan Seçkiler

Boğaziçi Üniversitesi

**Hazırlayanlar
Sumru Akcan ve Yasemin Bayyurt**

İçindekiler

Önsöz (Sumru Akcan ve Yasemin Bayyurt).....	1
Türkiye'deki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Üzerine Düşünce ve Öneriler (Yasemin Bayyurt ve Sumru Akcan).....	3
Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayının Tarihçesi (Arif Sarıçoban).....	10
Sınıf İçi Etkileşim ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme (Olca Sert).....	14
Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin (YDE) Dünü, Bugünü ve Yarını (Hüsnü Enginarlar).....	31
Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim Politikaları ve Müfredat Programı (Yasemin Kırkgöz).....	45
Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı (Sedat Akayoğlu ve Ayşegül Amanda Yeşilbursa).....	60
Türkiye'de Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme Eğitiminin Geçmişi ve Bugünü (Çiler Hatipoğlu ve Gülcan Erçetin).....	72
Sonsöz (Yasemin Bayyurt).....	90

Önsöz

23-24 Ekim 2014 tarihlerinde Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü tarafından düzenlenen 3. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı, 24 Nisan 2013 yılında kaybettiğimiz değerli hocamız Prof. Dr. Cem Alptekin'in anısına ithaf edilmiştir. Bu kurultayda yabancı dil öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar, yabancı dil eğitimi müfredatı, yabancı dil eğitiminde teknolojinin kullanımı, ve yabancı dilde ölçme ve değerlendirme konu başlıkları altında paneller düzenlenmiş, konuşmalar yapılmıştır. Bu kitapta kurultaydaki panel ve konuşmalardan seçilen konular paylaşım için sizlere sunulmuştur.

Arif Sarıçoban'ın kurultay tarihçesi ile ilgili yazısını takiben Hüsnü Enginarlar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi konusuna, özellikle yabancı diller eğitimi bölümlerine odaklanmıştır. Yazısında, yabancı diller eğitimi bölümlerinin dün, bugün ve geleceği üzerine bir durum değerlendirmesi yapmıştır. Hüsnü Enginarlar, yabancı diller eğitimi bölümleri bünyesinde ciddi bir öğretim elemanı açığına dikkat çekmiş ve müfredat düzenleme sorunlarını tartışarak öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltme konusuna odaklanmamız gereğini önemle belirtmiştir.

Yasemin Bayyurt ve Sumru Akcan, İngilizce Öğretmeni yetiştirme programları üzerine görüş ve düşüncelerini paylaşarak öğretmen yetiştiren programların İngilizce öğretmen adaylarının günümüzdeki mesleki ihtiyaçlarını karşılamalarına yönelik önerilerde bulunmuş; öğretmen yetiştiren programlarda okullarda uygulama dersi (staj) konusunu gündeme getirerek, staj dersine yönelik izlenimlerini paylaşmışlardır. Öğretmen yetiştiren programların müfredatlarına ve günümüz öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarına yönelik konular üzerinde durulmuştur.

Yasemin Kırkgöz çalışmasında Türkiye'de yabancı dil eğitimi konusunda belirlenen eğitim politikalarını, geliştirilen müfredat programlarını ve bu programların ne derece etkili uygulandığını sınıf içi uygulamalara dayalı olarak incelemiştir. Ayrıca, Kırkgöz yazısında öğretmenlerin uzun süreli mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap verebilecek "katılımcı eylem araştırması modeli" isimli bir hizmet içi öğretmen eğitimi modeli de önermektedir.

Olçay Sert yazısında konuşma çözümlemesi temelli sınıf içi etkileşim çalışmalarını tanıtarak bunu takiben doğal yabancı dil sınıf ortamlarından kesitler ile yapı ve anlam odaklı mikro bağlamları tanıtmıştır. Yazıda, anlık pedagojik hedefler ve etkileşimsel mekanizmalar arasındaki karşılıklı ve dinamik ilişki tanıtıldıktan sonra bunların sınıf içi etkileşimsel yeti ile bağlantısı tartışılmıştır. Bu yetilerin boylamsal olarak

takibi yine Türkiye'deki sınıflardan örneklendirilerek eleştirel yansıtıcı, mikro analitik bir model de sunulmuştur.

Sedat Akayoğlu ve Amanda A. Yeşilbursa çalışmalarında Türkiye'de eğitimde teknoloji entegrasyonu üzerinde durmuş ve hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin öneminden bahsetmişlerdir. Bunun için ülke genelinde teknolojinin imkanlarını da kullanarak bu eğitimlerin çevrimiçi olarak organize edilmesi ve yaygınlaştırılmasının iyi olacağını düşünmektedirler. Çalışmanın sonunda ise, üniversitelerin, Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı ile bu konuda ortaklaşa çalışmalarının, öğretmenlerin kalitesini, dolayısıyla da eğitim kalitesini artırmada önemli rol oynayacağını vurgulamışlardır. Çiler Hatipoğlu ve Gülcan Erçetin yazılarında Türkiye'de yabancı dilde ölçme ve değerlendirme alanındaki geçmişten günümüze gelen gelişmeleri ele almışlardır. Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerindeki ölçme ve değerlendirme derslerinin yapılışı ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır.

Sonsöz kısmında ise Yasemin Bayyurt bu kitapta sunulan konular üzerine genel bir değerlendirme yapıp, Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve öğretmen eğitimi üzerine görüşlerini dile getirmiştir.

3. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayının düzenlemesinde emeği geçen Dr. Şebnem Yalçın'a, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü araştırma görevlileri Filiz Rızaoğlu, Ecehan Sönmez, Talip Gülle, Sezen Bektaş, Yavuz Kurt, Elifcan Öztürk ve Serhat Kurt'a bölümümüz adına teşekkür ederiz. Kurultay kitabının basıma girme aşamasında kitap bölümlerinin dizgisini ve kontrolünü yapan Ecehan Sönmez ve Serhat Kurt'a teşekkürlerimizi sunarız.

Sumru Akcan ve Yasemin Bayyurt

Türkiye'deki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Üzerine Düşünce ve Öneriler

Yasemin Bayyurt* , Sumru Akcan**

Giriş

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan bu yana Türkiye'de yabancı dil eğitimine önem verilmiş, yabancı dil öğretmenleri yetiştirilmek üzere girişimlerde bulunulmuş ve yabancı dil öğretmen adayları yurtiçinde ve yurtdışında olmak üzere eğitime gönderilerek en iyi şekilde yetiştirmeleri sağlanmıştır (Akyel, 2012). 1980'li yıllara kadar yabancı dil öğretmen adayları öğretmen enstitülerinde öğrenim görmekteyken 1980'li yıllardan sonra üniversitelerde eğitim fakültelerinin açılmasıyla bu görev Eğitim Fakültelerinin “Yabancı Diller Eğitimi” bölümlerine devredilmiştir. Bu bağlamda, birçok Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde başta “İngilizce Öğretmenliği” programı olmak üzere Fransızca, Almanca gibi Modern Avrupa Dillerini ve Japonca gibi Uzakdoğu dillerini içerecek şekilde öğretmenlik programları açılmıştır. Bu bölümde yalnızca İngilizce öğretmenliği öğretmen yetiştirme programları ele alınacak ve öneriler bu programlara yönelik yapılacaktır. Önce İngilizce'nin Türkiye'deki yeri toplum dilbilimsel ve yabancı dil planlaması açısından ele alınacak, daha sonra da bunun İngilizce öğretmeni yetiştirilmesine olan kısa ve uzun vadeli etkilerine eleştirel bir açıdan bakılacaktır. Bu bağlamda geleneksel İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesi odaklı öğretmen eğitimi ve yeni gelişmekte olan İngilizce'nin ortak/uluslararası bir dil olarak öğretilmesi odaklı öğretmen eğitimi (Bayyurt ve Sifakis, 2015; Blair, 2015; Dewey, 2012; Sifakis, 2014) konuları karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır.

İngilizce'nin Türkiye'deki Yeri

Türkiye'nin bulunduğu coğrafyada yabancı dil eğitimi ile ilgili ilk belgelere 18'inci Yüzyıl ve sonrasında rastlanılmaktadır (Lewis, 1982). Osmanlıların yabancı dilin önemini anladıkları dönem imparatorluğun askeri, ekonomik ve politik olarak güç kaybettiği anda batılılaşma

* Prof. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, bayyurty@boun.edu.tr

** Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, sumru.akcan@boun.edu.tr

hareketi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, Selvi (2011) 18'inci Yüzyıl ve sonrasında Osmanlıların yabancı dili ya da Batı Dillerini toplumda batılılaşmanın en önemli etkenlerinden biri olarak gördüğünü, ve Fransızlarla olan güçlü diplomatik ve ticari bağlarından dolayı da Fransızca'nın ülkede diplomasi ve ticaret dili olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. 1830'da Amerikalılar ve Osmanlılar arasında ticari bir anlaşma imzalanmış ve bunu takiben Osmanlı topraklarında ilk Amerikan okulları kurulmaya başlanmıştır (Doğançay-Aktuna, 1998). Cumhuriyetin kurulmasından sonra da Mustafa Kemal Atatürk ülkede Batılılaşma kapsamında yabancı dil eğitiminin ders programlarında yer almasında öncülük etmiştir. Buna ek olarak da Türkiye Cumhuriyeti sınırları içindeki yabancı okulların sayısı sabitlenerek bu okullar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine alınmıştır. 1924 yılından itibaren yabancı dil eğitimi orta öğretim okullarından mezun olmak için mecburi bir ders haline gelmiştir. İkinci Dünya Savaşından sonra 1950'lerde İngilizce tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarında en çok tercih edilen yabancı dil olmuştur. 1990'ların ortalarına gelindiğinde tüm ailelerin çocuklarına daha iyi bir eğitim vermek için yabancı dil ağırlıklı özellikle de İngilizce ağırlıklı okullara yöneldiğini ve birbirleriyle yarış halinde çocuklarını bu okullara göndermeye çalıştığı görülmektedir (Bayyurt, 2012). Türkiye'deki 1997, 2005 ve 2012 eğitim reformlarıyla da İngilizce öğretiminin devlet okullarında ilkokul ikinci sınıftan (7 yaş) itibaren, özel öğretim kurumlarında da anasınıfından (3-5 yaş) itibaren başladığı görülmektedir. Bir sonraki bölümde Türkiye'de İngilizce'nin değişen statüsünün İngilizce öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültesi programlarına olan etkisi sunulmaktadır.

Eğitim Fakültelerindeki İngilizce Öğretmenliği Programları

Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce'nin bu kadar popüler olması eğitim fakültelerindeki yabancı dil eğitim programlarına kademeli olarak yansımıştır. İlk olarak 1997 eğitim reformuyla programa küçük yaşta öğrencilere yönelik İngilizce öğretimi dersleri girilmiş, öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi dersleri birinci sınıfın ikinci dönemiyle başlayacak ve son sınıfta iki dönem olacak şekilde 3 yarıyla çıkarılmıştır. 2005 ve 2012 yıllarındaki reformların ardı sıra Yüksek Öğretim Kurulu tarafından tavsiye edilen öğretmen eğitimi müfredatlarında da yine ağırlıklı olarak küçük yaşta çocuklara yönelik dersler müfredata eklenmiştir. Yenilenen "İngilizce Öğretmenliği" programlarının en önemli amacı "yetkin" İngilizce öğretmeni yetiştirmektir. Yenilenen programlardaki çeviri ve edebiyat ağırlıklı derslerin yerini "İngilizce öğretimi" odaklı ikinci dil edinimi, yabancı dil öğretim yöntemleri, küçük çocuklara yönelik İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri; İngilizce

dilbilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetilerini öğretmeye yönelik dersler almıştır. Bunun yanı sıra bazı İngilizce öğretmenliği programlarında da toplum dilbilim, kültürlerarası iletişim dersleri de mecburi ya da seçmeli ders olarak müfredata eklenmiştir. Ancak, İngilizce'nin dünya üzerindeki yayılma hızına bakıldığında bu konuyu ele alacak ya da İngilizce öğretmen adaylarının bu konuda farkındalığını artıracak herhangi bir ders programa eklenmemiştir.

İnal'a (2015) göre 2006 yılından bu yana eğitim fakültelerinde uygulanan yeni programlar İngilizce ile ilgili dünyadaki değişimleri içeren eğitim felsefesini benimseyen programlardır. Öncelikle Yüksek Öğretim Kurulu bu yeni programlardaki derslerin bazılarının açıklamalarında öğretmen adaylarının dünyadaki değişen paradigmalardan haberdar olmalarını, İngilizceye "kültür, kültürlerarası iletişim, kimlik gibi konular çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla bakmalarını ve bu bakış açısını da İngilizce derslerine yansıtma hedeflemektedir. Ancak uygulamada bu derslerin üniversitelerin müfredatlarında yeterince temsil edilmediği görülmektedir (Bkz. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programı).

Boğaziçi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği programında öğretmen adayları 4. sınıfta tüm yıl boyunca stajlarını belirlenen devlet ve özel okullarında yaparlar. 1 sene süren staj süresi boyunca öğretmen adayları ilk, orta ve lise sınıflarında gözlem yaparlar ve ders anlatırlar. Anaokulu da gözlem programına dahil edilmiştir. Staj okullarında öğretmen adayları uzun yıllar öğretmenlik deneyimi olan ve kendileriyle çalışmaya istekli olan İngilizce öğretmenleri ile birlikte çalışırlar, onların sınıflarını gözlemlerler. Staj sırasında verilen dönütün mesleki gelişim için önemi birçok çalışmada tartışılmıştır. Bailey (2006) öğretmen adaylarının ders anlatımından sonra verilen dönütün öğretmen adayının öğretim yöntemine karşı farkındalığını artırdığını ve öğretmenlik davranışları üzerinde olumlu yönde değişikliğe sebep olduğunu göstermiştir.

Akcan ve Tatar (2010) staj okullarındaki öğretmenlerin öğretmen adayına/adaylarına daha çok kuvvetli yönleri ile geliştirilmesi gereken yönleri hakkında dönüt verdiğini, mesleki gelişimleri ile ilgili önerilerde bulunduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, Akcan ve Tatar (2010) üniversitedeki stajdan sorumlu öğretim elemanının da öğretmen adayına daha çok staj okulunda yaptığı dersle ilgili neden/niçin gibi soruları yöneltilip öğretmen adayının öğretmenlik anlayışı ve davranışı üzerine düşünmesini sağlayan dönütler verdiğini ortaya koymuşlardır. Korinek'in (1989) bahsettiği gibi staj okullarında uygulamadan sorumlu öğretmenlerin öğretmen adayları ile olan iletişimlerinin geliştirilmesi için çalışılmalı, öğretmen adayına verilen dönütün diyaloga açık, öğretmen adayının öğretmenlik becerilerine yönelik sorgulamasına, eleştirel düşünmesine olanak verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu

bağlamda, staj okullardaki öğretmenlere öğretmen adayları ile olan iletişimlerinin etkisini arttırabilecek eğitimler verilmeli, okullardaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak için üniversite-okul işbirliğinin artırılması için çalışmalar yapılmalıdır.

“Ortak/Uluslararası Bir Dil Olarak İngilizce” Konusunda Farkındalığı Olan Öğretmen Eğitimi

Bu bölümde, halen İngiliz ya da Amerikan İngilizcesi temel alınarak uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarına alternatif olarak geliştirilmiş olan anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce'nin ortak dil olarak kullanımı (İODK) (English as a Lingua Franca, ELF) /İngilizce'nin uluslararası dil olarak kullanımı (İUDK) (English as an International Language, EIL) ile ilgili farkındalığını artırmak amacıyla İngilizce Öğretmeni eğitimi programına ne gibi dersler eklenmesi gerektiği anlatılmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin İODK/İUDK farkındalığını artırıcı bir ders geliştirilmesi ve bu dersin öğretmenlik uygulaması dersi ile paralel olarak uygulanması önerilmektedir. Bu dersin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra öğretmenlik uygulaması dersini veren diğer öğretim elemanları ile işbirliği içinde İODK/İUDK farkındalığının İngilizce öğretmeni yetiştirme programına nasıl uygulanabileceği tasarlanıp Yüksek Öğretim Kuruluna bu bağlamda hazırlanan ders ve ders içerikleri ile ilgili bir öneri paketi sunulacaktır. Bu bağlamda, geliştirilecek ders 3 bölümden oluşmaktadır:

- 1) Öğretmenlerin İODK/İUDK konusuyla ilgili bilgilendirilmesi. Bu bağlamda, Bayyurt ve Sifakis'in (2015a, 2015b) çalışmasında olduğu gibi çevrimiçi bir modül vasıtasıyla bir ders hazırlanacak ve öğretmenler İUDK/İODK konuları ile ilgili temel kaynaklardan oluşan okumaları yapıp yine dersin web sayfasında mevcut olan soruları cevaplayacaklardır. Haftalık yüz yüze yapılan derslerde de bu okumaları ve okumalarla ilgili sorulara verilen cevaplar tartışılacaktır.
- 2) Öğretmen adayları ile düzenli olarak görüşmeler gerçekleştirilecektir; bire bir görüşme ve odak grup görüşmesi. Buna ek olarak öğretmen adayları ortak günlük tutacaklar, fikir incelemesi içeren anketler (opinion survey) cevaplayacaklardır, vb.
- 3) İODK/İUDK eğitiminin kuramsal temeli ise Mezirow'un (1991) Dönüşümsel Öğrenim Kuramı (Transformative Learning Theory) çerçevesinde irdelenmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların İngilizce öğretimi ile ilgili mevcut bakış açılarının süreçte değişmesi beklenmektedir. Bu değişim normatif olarak hala İngilizce'nin İngiliz

ya da Amerikan İngilizcesi olarak öğretilmesi gerektiği fikrinin savunulması ya da bu görüşe ek olarak İngilizce'nin ortak bir dil olmasından dolayı artık İUDK/İODK bakış açısının da İngilizce derslerinde uygulanabilir olduğunun savunulması olarak görülebilir (Bayyurt ve Sifakis, 2015a, 2015b).

2012-2013 akademik yılında pilot olarak yapılmaya başlanan ve 2013-2014 yılından hizmet içi öğretmenlerle gönüllülük ilkesine bağlı sürdürülen bir çalışmada İUDK/İODK farkındalığının İngilizce sınıflarında uygulanabilirliğini araştıran bir çalışma halen Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında devam etmektedir (BAP 8000 kodlu proje). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin ideal İngilizce öğrenimi ve öğretimi ile ilgili bilinçaltında yatan fikirlerinin ortaya çıkarılması ve bu fikirleri sorgulayarak dönüşümsel bir yaklaşım izlenmesi ve gitgide daha belirgin bir şekilde İngilizce'nin ortak bir dil olarak kullanımının farkında olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, bu sırada projeye katılan öğretmenlerin ders verdiği öğrencilerinin de farkındalığının artırılması bu projenin en önemli hedefidir. Bu kapsamda, öğretmen ve öğrencilerin İngilizce'nin ortak dil olarak kullanılması hususunda farkındalığı artarken diğer karar verici mekanizmaların da farkındalığının artacağı, öğrencilerin ve velilerin İngilizce eğitimi ile ilgili daha güncel ve daha yenilikçi yaklaşımlardan haberdar bir hale geleceği beklenmektedir. Bu dersin ve modelin uygulanabilirliği bu bölümün başında da belirttiğimiz gibi İngilizce öğretmeni yetiştiren programlarda önce seçmeli bir ders olarak denendikten sonra tüm İngilizce öğretmeni yetiştiren programlarda bir ders olarak verilmeye başlanabilir. Örneğin, 2013-2014 akademik yılından bu yana Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde bu konuda üniversite son sınıf İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine seçmeli olarak bu ders verilmeye başlanmıştır (Kemaloğlu-Er ve Bayyurt, 2015). Böyle bir yaklaşımın da ilk olarak sistemli bir şekilde Türkiye'deki hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmeni yetiştiren programlarda (Bayyurt ve Sifakis, 2015a, 2015b; Sifakis ve Bayyurt, 2015) uygulanması tüm dünyaya örnek olacak bir öğretmen eğitimi modelinin ülkemizden başlayarak gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- Akcan, S. ve Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14(2), 139-158.

- Akyel, A. (2012). Preservice English Language Teacher Education in Turkey. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey: Policies and Practices* (ss. 25-37). Frankfurt: Peter Lang.
- Bailey, K. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. New York: Cambridge University Press.
- Bayyurt, Y. (2012). Proposing a Model for English Language Education in the Turkish Socio-cultural context. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey: Policies and Practices* (ss. 301-312). Frankfurt: Peter Lang.
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233-247.
- Bayyurt, Y. ve Sifakis, N. (2015a). Developing an ELF-aware pedagogy: Insights from a self-education programme. P. Vettorel (Haz.), *New Frontiers in Teaching and Learning English* (ss. 55-76). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bayyurt, Y. ve Sifakis, N. (2015b). ELF-aware In-Service Teacher Education: A Transformative Perspective. H. Bowles ve A. Cogo (Haz.), *International Perspectives on English as Lingua Franca: pedagogical insights* (ss. 117-135). Basingstoke, Hampshire: Palgra ve MacMillan.
- Blair, A. (2015). Evolving a post-native, multilingual model for ELF-aware teacher education. Yasemin Bayyurt ve Sumru Akcan (Haz.), *Current perspectives on pedagogy for ELF* (ss. 89-101). Berlin: De Gruyter.
- Dewey, M. (2012). Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca* 1(1). 141–170.
- Dogancay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24–39.
- İnal D. ve Özdemir E. (2015). Re/Considering The English Language Teacher Education Programs In Turkey From An ELF Standpoint: What Do The Academia, Pre-Service And In-Service Teachers Think? Y. Bayyurt ve S. Akcan (Haz.), *Current Perspectives on Pedagogy for English as Lingua Franca* (ss. 135-152). Berlin: De Gruyter.
- Kemaloğlu-Er, E. (2015). An in-depth analysis of pre-service teachers' teaching practice in an ELF-aware teacher education program. 21st Conference of the International Association for World Englishes, Istanbul, 8-10 October.

- Korinek, L. A. (1989). Teacher preferences for training and compensation for field supervision. *Journal of Teacher Education*, 40, 6, 46-51.
- Lewis, B. (1982). *The Muslim discovery of Europe*. New York, NY: Norton.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Selvi, F. (2011). World Englishes in the Turkish sociolinguistic context. *World Englishes*, 30(2), 182-199.
- Sifakis, N.C. ve Bayyurt, Y. (2015). Insights from ELF and WE in teacher training in Greece and Turkey. *World Englishes*, 34(3), 471-484.
- Sifakis, N. C. (2014). ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(2), 317-335.

Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayının Tarihçesi

Arif Sarıçoban *

Her yıl gelenek haline getirilen *Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından 2012 yılında başlatılmıştır. Çalıştayın fikir babası ve ilk düzenleyicisi olarak 12-13 Kasım 2012 tarihleri arasında düzenlenen 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayının teması “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı” konusunu tartışmaya açmayı anabilim dalı kurulumuza teklif ettiğimde oybirliği ile kabul görmüş ve alt başlıklar yabancı dil eğitiminde;

- a) Yöntem sorunları,
- b) Öğretmen yetiştirme programları ve sorunları,
- c) Materyal değerlendirme ve geliştirme sorunları,
- d) Ölçme ve değerlendirme süreçleri ve sorunları,
- e) Yabancı dil eğitiminde yeni uygulamaya geçirilmiş olan eğitim programı (4+4+4) süreci ve olası sorunları,
- f) Programın tüm süreçlerinin denetimi-bireysel yönlendirme ve
- g) Teknoloji ve dil öğretimi

olarak belirlenmiştir. Çalıştaylarımızın ikincisi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından 2013 yılında düzenlenmiş ve alt başlıklar şu şekilde ortaya konmuştur.

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

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, saricobanarif@gmail.com

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitiminde görev yapan meslektaşlarımızın düzenlemiş oldukları bu 3. çalıştay alanımızın uluslararası düzeyde seçkin akademisyen rahmetli hocamız ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi emekli öğretim üyesi sayın Prof. Dr. Cem Alptekin adına düzenlemiş olmaları karşısında saygıyla eğiliyor ve sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum.

Yukarıda sıralanan konular belirlenirken, ülkemizde yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin günümüze dek yapılan çalışmalarda görüşlerden hareket edilmiştir. Bu çalışmaya asıl zemini hazırlayan tartışmanın temelinde ise “yabancı dille eğitim” ile “yabancı dil öğretimi” tartışmalarının da önemli ölçüde paya sahip olduğunu vurgulamak isterim. Doğal olarak özlemimiz ulusal düzeyde yüksek öğretimde nitelikli bir yabancı dil eğitimi programının büyük bir titizlik ve özveriyle hazırlanması ve hayata geçirilmesidir.

Bu noktadan hareketle, ilk akla gelen ve yazılı ve işitsel-görsel basında gündemden hiç düşmeyen soru şudur: Neden ülkemizde yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz? Bu sorun Sayın Prof. Dr. Sinan Bayraktaroğlu'nun (2014) da belirttiği gibi bu sorun “...taa Cumhuriyet döneminden bu yana, kamuoyunun gündeminden düşmemiştir” (s.9). Ek olarak aynı durum Milli Eğitim Bakanlığı'nın politikaları doğrultusunda değişmeden devam etmektedir.

Yükseköğretim (YÖK) 2007 Strateji Raporu'nda da belirtildiği üzere yüksek öğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerimizin en az bir yabancı dil bilmeleri gereklidir. Halbuki, üyesi olmaya çalıştığımız Avrupa Birliği normlarında “Avrupa Yabancı Diller Ortak Çerçevesi” kapsamında ise anadil haricinde en az 2 (iki) yabancı dili ya B2 ya da C1 düzeyinde bilmesi ve konuşması gerekmektedir. Bu çerçevede amaçlanan “Ortak Avrupa Kültürü” nün oluşturulması ve “Çeşitlilikte Birlik” temasının sağlanmasıdır. Bu durum ancak kültürlerarası iletişim yetisinin edinilmesi ile olasıdır.

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 başarıyla tüm dünya geneline yaygınlaşmasını da beraberinde getireceği kanısındayım. Bunun ülkemize getirisi yadsınamayacağı gibi, diğer taraftan beyin göçünü de tetikleyeceği, eğitilmiş insanların kendi ülkelerini bırakıp Avrupa küreselleşmesine katılacağı açıkça ortadadır. Tersine de düşünülürse Avrupalı beyinlerin ülkemize az sayıda da olsa gelmesi söz konusu olabilir. Örneğin hem orta öğretim hem de yüksek öğretim düzeyinde öğretim elemanları gibi ekonomi, uluslar arası ilişkiler vb. alanlarındaki bilim adamlarının ülkemizde çalışması da düşünülebilir.

Sorunları irdelerken temelinden hareket etmek gerekir. Yabancı dil eğitimini “Milli Eğitim Bakanlığı” ve “Yüksek Öğretim Kurumu” düzenlemelerine göre ele almak gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı açısından bakıldığında;

- a) yetersiz öğretmen sayısı,
- b) yetersiz derslik,
- c) yetersiz yabancı dil eğitimi ders kitabı ve araç-gereç,
- d) yetersiz uzman sayısı,
- e) kalabalık sınıflar,
- f) yabancı dil derslerinde yanlış olarak uygulanan ders geçme sistemi,
- g) farklı branşlardan İngilizce öğretmeni olarak atamalar,
- h) okul yönetiminin yabancı dil eğitimine bakış açısı,
- i) okul tiplerinin ve eğitim sisteminin değiştirilmesi, vb.

Yüksek Öğretim Kurumu kural ve uygulamaları açısından bakıldığında aşağıdaki sorunlar sıralanabilir:

- a) sık sık yeni düzenlemeler,
- b) eğitim fakültelerinin ve ilgili programların açılmasındaki politikalar,
- c) 4 (dört) yıllık yabancı dil öğretmeni yetiştirme programında yaşanan yukarıda sıraladığımız sorunlar,
- d) bu programlara her sene artan sayıda öğrenci kontenjanlarının ayrılması,
- e) öğrenci başına düşen öğretim üyesi eksikliği,
- f) hemen hemen her ile alt yapısı oluşturulmadan bir üniversite kurulması ve öğrenci alınması,
- g) diğer İngilizce eğitimi veren yabancı dil ve edebiyatı, dilbilimi ve mütercim tercümanlık gibi alanlardan öğretim üyesi aktarması,
- h) yabancı dil eğitimi programlarının ülke genelinde tek bir yek düze program uygulanması,
- i) program içeriklerinin güncellenmemesi,
- j) yabancı dil eğitimi konusunda gereksinim analizinin belirli aralıklarla yapılmaması,
- k) öğretim elemanlarına eğitim-öğretim için gerekli olan finansal desteğin sağlanmaması,
- l) gerekli alan bilgisinde eğitilmiş insan gücünün planlanmaması ve atamalara ilişkin sık sık kriterlerin değiştirilmesi,
- m) kurumsal eşgüdümün sağlanamayışı,
- n) yüksek öğretimde kalite kontrol eksikliği,
- o) uygulama derslerinde yaşanan sorunlar, vb.

Sonuç olarak, uzun zamandır gözlemlediğim bu sorunlardan hareketle, yabancı dil eğitiminde ulusal çapta yaşanan bu gerçeklerin masaya yatırılması ve biz akademisyenlere düşen görevi de yerine getirmek amacı ile bir araya gelmek ve sorunları beraberce tartışmak ve onarımcı ve bilimselleştirici görüşleri ortaya koyarak, ülkemizin yabancı dil eğitimine katkıda bulunmak ve yön vermek üzere bu çalıştaylar düzenlenmiştir ve devamını da içtenlikle diliyorum. Çalıştaylarımıza hiç bir beklenti içinde olmaksızın katılan, bildiriler veren, değerli görüş ve önerilerini bizimle paylaşan çok değerli hocalarım ve meslektaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim. Diğer çalıştaylarda görüşmek üzere, sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Sınıf İçi Etkileşim ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme

Olca Sert*

Giriş

Sınıf söylemi (classroom discourse), 1960'lı yıllardan bu yana sistem-temelli gözlem araçları (Flanders, 1970) ve söylem çözümlemesi (Sinclair ve Coulthard, 1975) gibi farklı bakış açıları ile incelenmiş, 2000'li yılların başında ise özellikle yabancı dil sınıflarındaki etkileşimi araştırmak için budunyöntembilim (ethnomethodology) çıkışlı olan Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yöntemi (Sacks, Schegloff ve Jefferson, 1974) yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. KÇ yönteminin sistematik, mikro-analitik ve kanıta dayalı zengin çözümleme araçları, yabancı dil eğitiminde öğrenim ve öğretim süreçlerinin dizisel işleyişini sınıf içindeki mikro-bağlamlar (classroom contexts, Seedhouse, 2004) ışığında açığa çıkarmış ve dil gelişimi ve etkileşimsel yetinin dinamiklerini anlamamıza olanak sağlamıştır. Etkileşimde-konuşmanın (talk-ininteraction) yabancı dil eğitiminin merkezine koyulması ile uygulamalı dilbilim alanına yeni bir soluk getirilmiş, öğrenme ve dil kullanımını irdeleyen İkinci Dil Ediniminde Konuşma Çözümlemesi (CA-for-SLA, Markee ve Kasper, 2004) alanı doğmuştur.

Kitabımızın bu bölümünde yabancı dil eğitiminde sınıf içi etkileşim çalışmaları sınıf etkileşimi veri tabanlarından kesitler kullanılarak tanıtılacaktır. Sınıf içi etkileşimin dizisel ve mikro-analitik dinamiklerini ve alanda önemli yere sahip çalışmaları tanıttıktan sonra, bu alanın öğretmen yetiştirme ile kesiştiği noktalar irdelenecektir. Bölümün son kısmında ayrıca Türkiye'de geliştirilmiş ve uygulanmış, sınıf içi etkileşimi, etkileşimsel yetiyi, yansıtıcı uygulamaları ve Konuşma Çözümlemesini merkezine alan bir öğretmen yetiştirme modeli tanıtılacaktır.

* Yrd. Doç., HUMAN Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü, Hacettepe Üniversitesi, osert@hacettepe.edu.tr

Yabancı Dil Eğitiminde Sınıf İçi Etkileşim Çalışmaları

Firth ve Wagner'in (1997) ikinci dil edinimi araştırmalarındaki bilişsel, bireysel ve indirgemeci (reductionist) yöntem ve yaklaşımları eleştirerek sosyal ve veri tabanlı bakış açılarının önünü açan çağrısı, yabancı dil sınıflarındaki eğitim ve öğretim süreçlerini irdeleyen Konuşma Çözümlemesi (KÇ) çalışmalarını tetiklemiştir (örneğin, Markee, 2000; Gardner ve Wagner, 2004; Seedhouse, 2004). KÇ çalışmaları, yeni yüzyılın başında sınıf etkileşimi araştırmalarında daha yaygın olan söylem çözümlemesi yönteminin, etkileşimi üç basamaklı (IRF- Öğretmen başlatımı, yanıt, dönüt/değerlendirme) ve kodlanabilir gören çözümlemelerinin aksine, mikro-analitik ve dizisel bir yaklaşımla etkileşimin sözlü ve sözsüz parçacıklarını çokkipli (multimodal) bir bakış açısı ile açıklamıştır. KÇ yönteminin önemli prensiplerinden olan (1) içsel (emic) bakış açısı, (2) veri tabanlı çözümleme ve (3) dizisel bağlam, detaycı bir çevriyazı sistemi ile birleşerek, KÇ'yi veriden yola çıkan, kanıt merkezine alan ve analitik kategorileri (söz sırası alma, onarım, yeğleme düzeni) sayesinde geçerliliği çok yüksek olan bir sınıf içi etkileşim çözümleme yöntemi haline getirmiştir.

Sınıf içi etkileşime bu bakış açısı ile yaklaşp uygulamalı dilbilim ve yabancı dil eğitimi alanında en önemli izlerden birini bırakan araştırma Seedhouse'un (2004) çalışmasıdır. Seedhouse (2004, 2005) büyük bir "yabancı dil olarak İngilizce" sınıf veri tabanını KÇ yöntemi ile inceleyerek sınıf içi etkileşimin mikro-bağlamlarını (anlam-ve akıcılık bağlamı, yapı-ve-doğruluk bağlamı, görev odaklı bağlam ve yönetsel bağlam) ve bu bağlamlardaki eğitsel odakların söz sırası alma, dizisel düzen, onarım ve yeğleme düzeni ile nasıl oluşturulduğunu göstermiştir. Seedhouse'un araştırmaları ve onu izleyen bir çok araştırma (örneğin, Garton, 2012; Sert ve Walsh, 2013; Park, 2014), belirttiğimiz bağlamlar ışığında sınıf içi söz sırası düzeni ve pedagojik hedefler arasında dönüşlü (reflexive) ve birbirini etkileyen bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Söz sırası alma ve onarım (repair) gibi etkileşim olgularının çözümlenmesi, yabancı dil öğretiminde bağlamsal odağın öğretmen hedefleri doğrultusunda anlık değişimler gösterdiğini gözler önüne sermiştir. Örneğin alttaki kesitte bir yabancı dil olarak İngilizce sınıfında bir öğretmenin söz sırası ve onarım tercihleri ile yapı-vedoğruluk (form-and-accuracy) bağlamına yönelimi gösterilmektedir. Bu kesit 9. Sınıf öğrenciler ile Türkiye'de 2013 yılında hizmet öncesi eğitim alan bir öğretmen arasındaki etkileşimi örneklendirmektedir ve 12 saatlik bir video veri tabanından (Sert, 2015) alınmıştır. Çevriyazı sembolleri Jefferson çevriyazı sisteminin (Hutchby ve Wooffitt, 2008) işaretlerini içermektedir. Sembollerin Türkçe anlamları için Sert, Balaman, Can Daşkın, Büyükgüzel ve Ergül'den (2015) ya da HUMAN uygulama ve

araştırma merkezi web bağlantısından¹ faydalanılabilir. Kesitteki konuşmaların Türkçe çevirileri her birsatır altında **kalm** ve *eğik* verilmiştir.

Kesit 1, Tonight 10_06_13_25–10_cbbr (Sert, 2015, s. 27)

01 T1 : the ↑second one? (0.3)okay? ((L11 raises her arm))

ikincisi? ((L11 el kaldırır))

02 L11: tonight i'm going to stay with my friends at home.

bu gece arkadaşlarımla evde olacağım ((öğrenci will yerine going to kullanır))

03 (1.4)

04 T1 : tonight? ((looks at the student))

bu gece? ((öğrenciye bakar))

05 (1.6)

06 ↑i.

ben

07 L11: er ()°going to°.

ı ecek

08 (1.9) ((they both look at the papers))

((her ikisi de kağıtlara bakar))

09 T1 : which ↑one (0.3)did you say? ((looks at L11))

hangisi dedin? ((L11'e bakar))

10 (2.1)

11 L11: °i'm going to°.

gideceğim ((yanlış yapıyı kullanır))

12 (2.6)

13 T1 : look at ↑carefully p↓lease(.) once more.

14 (3.0)will ↑or ↑going ↓to.

dikkatli bak lütfen, bir kez daha, will mi going to mu?

15 L11: (yes)

(evet)

16 T1 : will ↑or going to=

will mi going to mu?

17 L11: =will.

will

18 (0.6)

19 T1 : ehm (0.7)please(.)er read the sentence in full form?

ımm lütfen ı cümleyi tam olarak oku

20 (1.1)

¹ <http://www.human.hacettepe.edu.tr>

21 L11: to↑night=

bu gece

22 T1 : =yes: ((nods her head))

evet ((başı ile onaylar))

23 L11: i will stay with my friends at home.

arkadaşlarımla evde olacağım ((öğrenci doğru gelecek zaman yapısı kullanır))

24 T1 : yes correct (.)the third one?

evet doğru üçüncüsü?

1. satırda T1 (öğretmen) sözü parmak kaldıran öğrenciye verir ve öğrenci (L11) satır 2'de yanıtı sesli olarak okur. L11'in yanıtı dilbilgisel açıdan yanlıştır, bu yüzden T1 bu söz sırasına yeğlenmeyen (dispreferred) bir yanıt olarak yönelme gösterir ve bu da 1.4 saniyelik sessizliği ortaya çıkarır. Bu sessizlikten hemen sonra satır 4'te T1, L11'in sözcesinin ilk sözcüğünü yükselen tonlamayla tekrar eder ve tekrar uzun bir sessizlikten sonra satır 6'da bu sefer ikinci kelimeyi (↑i) yükselen tonlamayla yineler. Bu öğretmen başlatımlı onarım (teacher-initiated repair) aynı zamanda bir *Eksik Tasarlanmış Sözcedir* (Designedly Incomplete Utterance, Koshik 2002; Sert ve Walsh 2013) ve öğrenciden yanıt almak için kullanılan bir etkileşimsel kaynaktır. Uzun süreli sessizlikler (satır 3 ve satır 5) ve Eksik Tasarlanmış Sözceler (ETS) ile başlatılan onarımlar öğretmenin yapı ve doğruluk bağlamına yönelimini ve öğrenci yanıtlarını yeğlemediğini bizlere gösterir. Kesitin devamında satır 9'da bir açıklık ricası (clarification request, **hangisi dedin?**), yine uzun süreli bir sessizlik (satır 10) ve kısık sesle bir öğrenci yanıtı (satır 11) vardır. Şu ana kadar yaptığımız çözümlememizde T1'in sıkı kontrolü göze çarpmaktadır; soruları soran, yanıtları düzelter, ve öğrenci katkılarını değerlendirmeye tabii tutan odur.

Satır 12'deki uzun sessizlikten sonra öğretmen başka bir onarım başlatır ve 13. satırda L11'den başka bir yanıt ister. Satır 14 ve 16'da T1, L11'den iki dilbilgisi yapısından birisini seçmesini ister. 17. satırda L11 doğru yapıyı söylese de T1 19. Satırda tekrar bir onarım ile yanıt verir ve L11'in sözcüyü tam olarak söylemesini ister (**ımm lütfen u cümleyi tam olarak oku**). L11 23. satırda doğru yanıtı tam cümle olarak söyleyince 24. satırda T1 bu yanıtı kabul eder ve olumlu olarak değerlendirir (**evet doğru**). Bu kesitte gördüğümüz üzere yapı-ve-dogruluk bağlamında genelde öğrenci katkıları kısıtlıdır ve öğretmenin pedagojik yönelmelerinin yapısal kuralları ile sınırlıdır. Yeğlenen bir yanıt verildiğinde (bu yanıt anlam değil de yapı odaklıdır, öğrencinin 17. ve 23. satırdaki doğru cevaplarına öğretmenin 19. ve 24. satırdaki yönelimlerine bakınız), dizi (sequence) genelde minimal olarak ilerletilir ve 24. satırdaki gibi bir öğretmen onayı ve/veya değerlendirmesi ile kapatılır. Bu da bize

bu mikro bağlamda uzun öğrenci katkılarının ve anlamın öncelik görmediğini gösterir; önemli olan doğru dil yapılarını söyletmeyi başarmaktır. Söz sırası öğretmen tarafından kontrol edilir, yeğlenmeyen yanıtlar genelde uzun sessizlikler ve doğrudan/açık onarımlarla belli edilir.

Yabancı dil sınıflarındaki bir diğer mikro bağlam ise anlam-ve-akıcılık bağlamıdır (Seedhouse, 2004). Bir önceki kesit ve çözümlemede örneklendirilen söz sırası alma/verme ve onarım yapılarının aksine bu bağlamda odak noktası yapısal doğruluktan ziyade iletişim ve anlamdır. Öğretmen müdahalesi daha kısıtlıdır ve iletişimin akışı yapısal yanlışları düzeltmek için genelde durdurulmaz. Yukarıdaki örneğin geldiği okuldaki başka bir 9. sınıf öğrenci grubu ve başka bir öğretmenin (T2) video kayıt altına alındığı alttaki kesitte, ders başlarken öğrencilere kısa bir animasyon film (WALL-E) kesiti izletilmiştir ve öğrencilere izledikleri videoda gördükleri ile bugünün dünyasındaki farklar sorulmuştur.

Kesit 2, People are fat 28_05_13_27-00_sngm (Sert 2015, s. 29)

01 L3 : er when we do robots in the future ehm they will do

02 everything that people [want] to do ↑now.

u gelecekte robotlar yaptığımızda umm insanların şimdi yapmak istediği her şeyi yapacaklar.

03 T2 : [yes|**evet**

04 yes (.)is it ↑goo:d (.) do you think?

evet iyi olduğunu mu düşünüyorsun?

05 L3 : (0.5)↑no(.)because er (0.4)it will make peo↓ple la↑zy.

hayır çünkü u insanları tembel yapacak.

06 T2 : yes ((nods head))

evet ((başı ile onaylar))

07 L3 : so i don't think it's good.

yani iyi olmadığını düşünüyorum

.... ((5 lines omitted))

((5 satır silinmiştir))

08 L9 : er people are fat.

u insanlar tombul.

09 T2 : people are fat because they don't do anything,

insanlar tombul çünkü bir şey yapmıyorlar

10 (0.5)and,

ve,

11 L10: (only eat)

(sadece yerler)

12 T2 : yes? ((walks towards L10))

evet? ((L10'a doğru yürür))

13 L10: people are overweight because they are just eat↓ing.

insanlar kilolu çünkü sadece yiyorlar.

14 (0.9)

15 T2 : and just talking=

ve sadece konuşuyorlar

16 L10: =yes(1.5)but er this life style is i think good (0.9)<you

17 ↑don't make(0.5)er: (0.8) something (0.4)diffi↓cult>(0.6)

evet ama u bu yaşam tarzı bence iyi çünkü zor birşeyler u yapmıyorsun

((L10 anything yerine something kullanır))

18 T2 : yes=

evet

19 L10: =al- >all things are easy<.

he- herşey kolay

20 T2 : ↑but you don't do any↓thing (.) you just sit (.) and

21 eat(.)and drink.

ama hiçbir şey yapmıyorsun sadece oturuyorsun ve yiyorsun ve içiyorsun.

Kesit 2 L3'ün 01 ve 02 numaralı satırlardaki uzun yorumuyla başlar. Satır 3'teki örtüşen kısa onayı öğretmenin satır 4'teki detaylandırma sorusu (*iyi olduğunu mu düşünüyorsun?*) izler. L3 satır 5'te detaylı bir cevap verir ve T2'nin vücut dili ile de gösterdiği kısa onayından hemen sonra satır 7'de bir gerekçelendirme ile söz sırasını bitirir. Etkileşim satır 8'de L9'un önermesi ile devam eder ve bu önermenin hemen sonrasında satır 9'da T2 önce L9'un önermesini (*insanlar tombul*) tekrar eder ve aynı söz sırasında detaylandırır (*çünkü bir şey yapmıyorlar*). T2'nin söz sırası devam ederken L10 bir söz alma isteği gösterir; dolayısı ile satır 12'de T12 söz sırasını L10'a verir. L10'un 13. satırdaki katkısını önce 0.9 saniyelik bir sessizlik, daha sonra da T2'nin 15. satırdaki söz sırası tamamlaması (turn completion) izler. satır 16 ve 17'de T2'nin sözcüsü ile bitişik olarak L10 uzun bir yorumda bulunur. Bu yorumdaki kelime seçimi hatası (something) T2 tarafından o an düzeltilmez ve T2, L10'un söz sırasına devam etmesini sağlar. L10 söz sırasını tamamladıktan sonra 20 ve 21. satırlarda T2 etkileşimi kendi yorumuyla devam ettirir, bir yandan da 17. satırda yanlış kullanılan kelimenin doğru şeklini sözcüsünde kullanır, bu da saklı bir onarımdır.

Kesit 2'de açık olduğu üzere, kesit 1 ile karşılaştırıldığında öğrenci söz sıraları çok uzundur (satır 01–02, 05, 13 ve 16–17) ve etkileşime daha çok sayıda öğrenci dahil olmuştur. Öğretmen anlam odağını başarılı bir şekilde kurmuştur ve örneğin satır 4'teki detaylandırma sorusu gibi etkileşimsel kaynaklar kullanarak daha çok ve uzun öğrenci söz sırasını teşvik etmektedir. Öğretmenin sözlü katkıları anlam odaklıdır ve işbirlikçi bir şekilde bir önceki öğrenci söz sırasını tamamlayarak (örneğin, 15. satır) uzun olan söz sıralarını tetikler (örneğin 16. ve 17. satır). Bir önceki

kesitte gördüğümüz açık ve doğrudan hata düzeltmelerinin aksine öğrenci hataları gecikmeli ve saklı onarım (satır 20-21) tabii tutulur (delayed repair and embedded repair). Yukarıda da görüldüğü üzere T2 satır 18'deki öğrenci hatasını hemen onarmak yerine önce satır 18'de dinleyicilik (listenership) gösterir, daha sonra da satır 20'de doğru yapıyı (anything) vurgu da kullanarak ve yorum katarak kullanır. Bu strateji, sınıf içi etkileşimin doğal konuşmalara benzemesini sağlayan bir etkileşimsel kaynaktır.

Türkiye'deki dil sınıflarından örneklendirdiğimiz yapı-ve-doğruluk ile anlam-veakıcılık bağlamı bize dil sınıflarındaki etkileşimin pedagojik hedeflerden ayrılmayacağını ve etkileşim ile öğrenmenin arasındaki dinamik ilişkiyi göstermiştir. Üstte yaptığımız iki basit çözümlemede KÇ yönteminin dizisel düzen, söz sırası alma, onarım ve yeğleme gibi etkileşimsel olgular ışığında sınıf içi etkileşim alanına nasıl bir katkıda bulunabileceği örneklenmiştir. KÇ yöntemi, yabancı dil sınıflarında öğrenme davranışı takibi (Markee, 2008), görev odaklı etkileşim (örneğin, Hellermann, 2008; Hellermann ve Pekarek Doehler, 2010; Pochon Berger, 2011), planlama ve görev performansı (örneğin, Markee ve Kunitz, 2013), söz sırası alma ve dağıtmanın sözsüz öğeleri (örneğin, Mortensen 2008; Kääntä, 2012; Fasel, Lauzon ve Berger, 2015), yetersiz bilgi iddiaları ve epistemik durum yoklamaları (Sert, 2013) gibi bir çok konuyu irdelemek için kullanılmış ve artık sınıf içi etkileşimi anlamada ve öğrenme süreçlerini ortaya çıkarmada en önemli yöntem konumuna gelmiştir. Bu yöntem özellikle yabancı dilde etkileşimsel yetinin (L2 Interactional Competence) gelişimini anlamamıza katkıda bulunmuştur. Pekarek Doehler'e göre:

Bir dili öğrenmek, belli bir anda ve yerde ortaya çıkan iletişimsel ihtiyaçlara yanıt olarak eylemsel dil desenlerini uyarlamayı ve bu dil desenlerini sosyal aktivitelerde tekrarlı katılım için rutinleştirmeyi gerektirir...Ortaya çıkan dil yeterlikleri uyarlanabilir, esnektir ve kullanım durumlarına duyarlıdır (2010, s.107).

İletişim ihtiyaçlarına adapte olma ve dili aktivitelerde düzenli olarak kullanma dil öğrenenlerin etkileşimsel yetilerinin gelişimi ile sonuçlanır. Markee (2008), yabancı dilde etkileşimsel yetinin üç ana ögesini vurgulamıştır:

- (1) yapısal bir sistem olarak dil (sesletim, kelime ve dilbilgisini içerir)
- (2) söz sırası alma, onarım ve dizisel düzeni içeren göstergesel sistemler

(3) bakış (gaze) ve bedenleşmiş kaynaklar (embodied resources)

Etkileşimsel yeti çalışmalarının en önemli bulgularından birisi öğrenen katılımının (participation) dil öğrenmedeki etkili rolüdür. Walsh (2002) öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ve veremedikleri katılım fırsatları ile dil öğrenim süreçlerini ya olumlu olarak etkilediklerini ya da kısıtladıklarını iddia etmiştir. Walsh, öğrenci katılımını merkezine alan KÇ çalışmalarında (Walsh, 2006; 2011; 2012), yabancı dil sınıflarındaki etkileşimsel yeti (L2 Classroom Interactional Competence) kavramını sınıf içi etkileşim alanyazınına kazandırmıştır. Walsh (2002), öğretmenlerin doğru mikro bağlamda kullandığı doğrudan hata düzeltme, içerik odaklı dönüt, onay yoklaması, uzun bekleme zamanı gibi etkileşimsel kaynakların öğrenme fırsatları yarattığını, ancak öğretmen yankısı ve sürekli söz sırası tamamlaması gibi alışkanlıkların dil öğrenme fırsatlarını kısıtladığını bulmuştur. Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (Classroom Interactional Competence) “öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimi öğrenmede bir aracı ve yardımcı olarak kullanabilme kabiliyetleridir” (Walsh, 2011, s. 158). Son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalar, bu yetinin yabancı dil öğretmeni yetiştirmede çok önemli bir rol oynayabileceğini göstermiştir (Walsh, 2013; Escobar Urmeneta ve Evnitskaya 2014; Sert, 2015). Bundan sonraki bölümde bu yetiyi ve öğretmenlerde bu yetinin gelişimini inceleyen araştırmalar doğal sınıf etkileşimi örnekleri ile tanıtılacaktır.

Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti ve Öğretmen Yetiştirme

Seedhouse ve Walsh (2010), sınıf içi etkileşime ancak mikro-analitik bir bakış açısı ile yaklaşırsak öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini belirleyebileceğimizi iddia etmişlerdir. Yabancı dil sınıflarında Sınıf içi Etkileşimsel Yeti (SEY) kavramı hem bu mikro-analitik bakış açısını yansıtmakta, hem de öğrenci katılımı odaklı yaklaşımı ile öğretmenlerin olumlu etkileşimsel davranışlarını ortaya çıkarmamızı sağlamaktadır. SEY araştırmaları (Örneğin, Walsh, 2011; Sert ve Walsh, 2013; Escobar Urmeneta ve Evnitskaya, 2014; Can Daşkın, 2015) öğretme/öğrenme sürecini etkili ya da etkisiz kılan bazı etkileşimsel özellikler bulgulamıştır. Bu özellikler: (a) etkileşimsel alanı genişletme; (b) öğrenci katılımlarını şekillendirme (örneğin yapısal destek, modelleme, ya da onarım ile); (c) etkili öğrenci katılımı alma (eliciting); (d) öğretim birey dili (bir öğretmenin konuşma alışkanlıkları); ve (e) etkileşimsel farkındalıktır. Tüm bu özellikler doğru mikro bağlamda ve örtüşen pedagojik hedef ile kullanıldığında değer kazanır (Walsh, 2006); dolayısıyla Walsh'ın (2006; 2011) önerdiği aşağıdaki mikro-bağlamlara dikkat edilmelidir:

- *yönetim modu* (örneğin, öğrenme ortamının düzenlenmesi)
- *sınıf bağlamı modu* (örneğin, akıcılığa odaklanması)
- *beceriler ve sistemler modu* (örneğin, öğrencilerin doğru yapı üretmesini sağlama), ve
- *malzeme modu* (örneğin, bir materyal kullanarak dil pratiği yaptırma)

Her bir modun pedagojik hedeflerle uyuşan belli etkileşimsel özellikleri vardır (bakınız: Walsh, 2003: s. 126). Walsh'un son yıllardaki çalışmaları, (1) pedagojik hedef doğrultusunda dil kullanımı, (2) öğrenme alanını genişletme (Walsh ve Li, 2013) ve (3) öğrenci katkılarını şekillendirmenin (Türkiye'den bir örnek için Can Daşkın, 2015'e bakınız) sınıf içi etkileşimsel yetisi yüksek öğretmenlerin özelliklerinden olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak yakın zamanda tamamlanmış bazı araştırmalar da (Sert, 2011, 2015; Sert ve Walsh, 2013) sınıf içi etkileşimsel yeti alan yazınına dört yeni öğretmen becerisi eklemiştir: (1) öğrencilerin yetersiz bilgi iddialarının başarılı yönetimi, (2) katılım isteksizliği üzerine farkındalık, (3) vücut dilinin etkili kullanımı ve (4) dil geçişinin başarılı yönetimi. Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimsel yetilerinin gelişmesini sağlamak için öncelikle onların sınıf içi dil kullanım farkındalıklarını (teacher language awareness) arttırmak gerekmektedir. Bunu yapabilmek için de yansıtıcı uygulama (reflective practice) öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmelidir. Sınıf İçi Etkileşimin gelişimini araştırmak ve öğrencilerine daha fazla öğrenme fırsatı yaratan dil öğretmenlerini yetiştirmek için ülkemizdeki eğitim fakültelerinin yabancı dil eğitimi bölümlerinde etkileşimi merkeze koyan uygulamalar yapılmalıdır. Ancak sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişimine kanıt getirebilmek kolay bir süreç değildir.

Boylamsal (longitudinal) araştırmasında Sert (2015), İngiliz dili eğitimi bölümü lisans seviyesi üçüncü ve son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşimlerini ve etkileşim üzerine yaptıkları yansıtıcı uygulamaları bir seneden uzun bir sürede takip edip, sınıf içi etkileşimin bazı gelişen özelliklerine kanıt getirmiştir. Aşağıdaki çevriyazı, lisans üçüncü sınıftaki bir öğretmen adayının mikro öğretiminden bir kesit içermektedir. Bu kesitte öğretmen adayı 23 Nisan temalı dersinin ilk giriş ve ısınma safhasındadır ve ders planında **belirttiği** hedef anlam ve akıcılığa odaklanmaktadır:

Kesit 3, Micro-teaching, 23 April 16_05_2012_01–25 (Sert 2015, s.157)

01 T: good morning c↑lass.

günaydın arkadaşlar

02 LL: GOOD MORNING TEACHER ((in chorus))

GÜNAYDIN ÖĞRETMENİM

03 T: how're you to↑day.

bugün nasılsınız?

04 LL: FINE THANKS AND YOU?

İYİYİZ YA SİZ?

05 T: i'm fi:ne thank ↓you: (.) er:: you know it was

06 twenty third of ↑ap↓ril: er: two weeks ↑ago:.

iyiyim teşekkürler siz u iki hafta önce 23 nisan

olduğunu biliyorsunuz

07 LL: ye::[:s.

evet

08 L1: [yirmiüç nisan.

09 T: ↑ye::s ((writes '23 april' on the board))

evet ((tahtaya 23 nisan yazar))

10 T: what did you do on (.) twenty third of april?

+looks at L1

+L1'e bakar

23 nisan'da ne yaptınız?

11 L1: i ↑went (.)anıtkabir.

Anıtkabir'e gittim.

12 → T: o↑kay that's very ↓goo:d (.)anyone else?

tamam bu çok iyi başkası?

Satır 1 ve 2'de geleneksel bir selamlama sıralı çifti (adjacency pair) vardır ve sıralı çiftin ikinci kısmı (second pair part) bir çok öğrenci tarafından aynı anda ve yüksek sesle söylenir. Bunu satır 3'ten 5'e kadar bir "nasılsınız" dizisi izler. Satır 5 ve 6'da T, 23 Nisan konusunu başlatır ve 7. satırda öğrenciler koro halinde konu ile ilgili bilgilerini gösterirler. Bu esnada 8. satırda L1 Türkçe olarak konunun ismini söyler ve bunu izleyen söz sırasında öğretmen kısa bir onay verir ve tahtaya konuyu İngilizce ismi ile yazar. Satır 10'da öğretmen öğrencilere 23 Nisan'da ne yaptıklarını sorarak bir anlam-ve akıcılık bağlamı (Seedhouse 2004) kurar ve L1 ile göz temasına geçer. 11. satırda L1 soru cevap sıralı çiftinin ikinci kısmında gittiği yer ile ilgili bir yanıt verir (i went (.)Anıtkabir.). Bu noktada L1'in Anıtkabir'den önce gelmesi gereken "to" ilgecini kullanmadığı göz önünde bulundurulmalıdır, dolayısı ile sözce dilbilgisel açıdan yanlıştır. Bunu takip eden söz sırasında (Satır 12) T, L1'in sözcesini açık bir ölçme işareti (**tamam bu çok iyi**) ile değerlendirir; anlam-ve-akıcılık bağlamında gördüğümüz ve öğrenci katılımına ve öğrenme süreçlerine olumlu etki yapan detaylandırma soruları, gizli onarım, ya da konu ilerletme gibi stratejilerin hiç biri kullanılmamıştır.

Öğretmenin bu etkileşimsel manevrası anlam ve akıcılık hedefleriyle uyuşmamakta ve öğrenme fırsatını henüz başlamadan

kapatmaktadır. “Çok iyi (very good)” gibi değerlendirmeler sıklıkla kullanıldığında bunların öğrenme fırsatlarının önünü tıkadıkları Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yabancı dil sınıflarında da daha önce bulgulanmıştır (Waring, 2008; Wong ve Waring, 2009). Üstteki mikro öğretimin devamında da öğretmen adayı anlam odağı yaratamamış, öğrenci katılımını çok kısa sözcelere sınırlamış, “very good” gibi değerlendirme cevaplarının ötesine gidememiş ve dolayısı ile ders planında söz verdiği iletişimsel sınıfı yaratamamıştır. Sert'in (2010) önerdiği basamaklar doğrultusunda üstteki kesitteki öğretmen adayı bu dersten sonra kendi videosunu izlemiş, öğrenci katılımını arttırdığı ve kısıtladığı iki noktanın çevriyazısını tamamlamış ve dönem sonunda da bunu bir yansıtıcı rapora dönüştürmüştür. Bu raporda belirttiğimiz noktaların bir kısmına değinen öğretmen adayı, bundan bir kaç ay sonra da ‘Okul Deneyimi’ dersi kapsamındaki raporlarında benzer noktalara değinerek dil kullanım farkındalığını arttırmıştır².

Üstteki kesitin geçtiği mikro öğretimden 13 ay sonra, aynı öğretmen bir lisenin 9. sınıf grubunda bir öğretim gerçekleştirmiştir. Alta kesit 4 olarak verilen dersin başında öğretmen öğrencilere akıllı tahtada, yan yana duran bir kadın ve erkek resmi gösterir. Bu resim daha sonra gösterilecek bir videonun ekran alıntısıdır. Aynı kesit 3'te olduğu gibi, bu kesitte de öğretmen dersin başında öğrencileri derse ısıtmak için bir konuşma aktivitesi tasarlamıştır, yani bir önceki kesit ile bu kesitin pedagojik hedefleri aynıdır: anlam-ve-akıcılık odaklıdır. Bir önceki kesitten farklı olarak, öğretmen daha uzun öğrenci katılımı almayı, etkileşimsel alanı arttırmayı ve öğrenci katılımlarını şekillendirmeyi başararak sınıf içi etkileşimsel yetisinin geliştiğini gösterir:

Kesit 4, Each other 07_06_2013_02–09 (Sert 2015, s. 161)

01 T: er: do you think they ar– (.)they know each other?

02 do they know each other?

u sizce onlar- birbirlerini tanıyorlar? birbirlerini tanıyorlar mı?

03 (0.6)

04 L1: ich=other mea:ns?

each other ne demek?

05 (0.5) ((T looks at L1))

((T, L1'e bakar))

06 T: each other.

² Bu raporlardan ve öğretmenin yansıtıcı yazısından kesitleri Social Interaction and L2 Classroom Discourse (Sert 2015) adlı kitabın sekizinci bölümünde bulabilirsiniz.

07 L1: each other.=

birbirlerini

08 → T: °you and me°. =

sen be ben

#1.1.1 → #1.1.2

+ hand gestures ((*el hareketleri*))



Şekil 1

09 T: =(((repeats the gesture))

((*el hareketlerini tekrar eder*))

10 L1: [↑huh::=

haaa

11 T: =((nods)) ((*başı ile onaylar*))

12 do they know each other?

13 yes: (.) seda?

birbirlerini tanıyorlar mı? evet seda?

14 L2: i don't think so because they are not talking.

sanmıyorum çünkü konuşmuyorlar

15 → T: they are not talking, yes >they don't know each other<.

konuşmuyorlar evet birbirlerini tanımıyorlar

16 (0.9)

17 is there anyone? (1.1) yes?

bir başkası? evet?

18 L1: may↑be: (.) they are in (.) er: bus >station<?

belki u otobüs terminalindeler?

19 → T: they're waiting for a bus:, (.)we said yes: (0.6)

20 they are in a bus sta↑tion (1.5)is there anyone?

bir otobüs bekliyorlar dedik evet bir otobüs terminalindeler. başkası var mı?

Satır 1 ve 2'de öğretmen tahtayı göstererek resimdeki karakterlerin birbirlerini tanıyıp tanımadıklarını sorar. Kısa bir sessizlikten sonra, L1 bir ara-genişletme (insert expansion, Schegloff, 2007) başlatır ve satır 4'te "each other" kelime öbeğinin anlamını sorar. Bu başlatımı, önce yaklaşık

yarım saniyelik bir sessizlik izler ve hemen sonrasında T, L1'in kullandığı yapıyı yanlış sesletimini de düzeltecek şekilde tekrar eder (each other). Satır 7'de L1 doğru kullanımı öğretmenin modellediği şekilde tekrar eder. Bu ara genişletme ile L1 bir bilgi açığı gösterir ve T'nin yardımını ister. 8. satırda T sorulan kelime öbeğinin anlamını el hareketleri ve ona eşlik eden kelime ipuçları ile anlatır. Bu söz sırasını başlatırken "you (sen)" 1.1.1'deki el hareketiyle ve "me (ben)" 1.1.2'deki el hareketiyle eş zamanlı üretilir; böylece görsel bilgi ve dil yapısı eşleştirilmiş olur. Satır 9'da T el hareketlerini hemen tekrar eder ve bu öğrencinin *durum değişimi işareti* (change of state token, Heritage, 1984) ile örtüşür. Öğretmen 12. satırda ara genişletmeyi kapatır ve anlam ve akıcılık bağlamına geri döner.

13. satırdaki söz sırası aktarmasından sonra L2 14. satıra kadar uzun bir katkıda bulunur. 15. satırda T, bu yanıtla öğretmen-öğrenci ses yansıması (Walsh, 2012) ve tekrar şekillendirme ile karşılık verir. Daha sonra yaklaşık 1 saniye bekleyerek etkileşim için alan açar. 18. satırda L1 bir belirsizlik belirteci ile söz sırasına başlar. 19. satırda T bu yanıtı şekillendirip onaylar. 20. satırda T bir önceki cevabın dilbilgisini düzelterek şekillendirir: "a" belirtecini kullanarak saklı onarım yapar. Özetleyecek olursak T bir çok şekilde sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişimine kanıt gösterir. Bunlardan bazıları şunlardır: etkileşimsel alan açma (örneğin, satır 16-17), öğretmen-öğrenci ses yansıması (örneğin, satır 15), öğrenci katkılarını şekillendirme (örneğin, satır 20'deki saklı onarım), vücut dilinin etkin kullanımı (şekil 1), bilgi açığının etkili bir şekilde yönetimi (satır 4 ile 10 arası). T, 13 ay önce yapamadığı bir çok şeyi kendi videosunu izleyerek, videosuna odaklanıp çevriyazı yaparak, yansıtıcı yazı yazarak, ve yansıtıcı raporlar ile gerçekleştirmiş, dolayısıyla hem dil farkındalığının gelişimine hem de sınıf içi etkileşimsel yetisinin gelişimine kanıtlar getirmiştir. Sert (2015), sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişimine katkıda bulunacak IMDAT isimli bir model geliştirmiştir. IMDAT'ın basamakları aşağıdaki gibidir:

- (I)ntroducing CIC – Sınıf içi etkileşimsel yetiyi öğretmenlere tanıtma safhası
- (M)icro-teaching – Mikro öğretim safhası
- (D)ialogic reflection – Söyleşimsel yansıtma
- (A)ctual teaching – Gerçek öğretim
- (T)eacher collaboration and critical reflection – Öğretmen işbirliği ve eleştirel yansıtma

Bu basamakların detaylarını sayfa kısıtlamamızdan dolayı burada sunmamız mümkün olmayacaktır. İlgili basamaklar, uygulanabilir bir model ile birlikte Sert'te (2015) sunulmuştur. Bu modelin dinamikleri içerisinde en önemli basamak, temelini veri çıkışlı bir yöntem olan Konuşma Çözümlemesinin oluşturuyor olmasıdır. Öğretmenlerin kendi

videolarını izlemeleri ve küçük kesitlerin basit çevriyazılarını yapmaları dil farkındalığının artabilmesinde en önemli etmendir. Modelin ilerleyen safhalarında içinde sürekli uygulama, eleştirel yansıtma ve söyleşimsel yansıtmanın olduğu bir çember söz konusudur. Dil öğretmeni yetiştiren bölümlerde yıllarca kuramsal dersler alan öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimin son çeyreğinde maruz kalacakları bu sınıf içi etkileşimsel yeti temelli model ile meslek hayatına hazır başlayabilmekte, iletişimin temel öğelerini sınıf aktivitelerine taşıyan, öğrenci katılımını eğitiminin merkezine alan bir anlayışla sınıflara girmektedirler.

Sonuç

Uygulamalı dilbilim ve yabancı dil öğrenimi/öğretimi alanlarında ülkemizde yapılan çalışmalar, “Yabancı dil sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetleri nasıl gerçekleştiriliyor?” sorusuna etkileşimi merkeze alarak nadiren cevap aramışlardır. Üstünel ve Seedhouse'un (2005) Türkiye'deki yabancı dil sınıflarında öğretmen ve öğrencilerin öğretim aktivitelerinde iki dil arası geçişlerini (code-switching) araştırdıkları çalışma bir milat olmuş, 2010'lu yıllardan sonra da budunyöntembilimsel (ethnomethodological) Konuşma Çözümlemesi yöntemini kullanan araştırmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu çalışmalar sadece sınıf içi etkileşim ve sınıf söylemi alanlarına katkıda bulunmakla kalmayacak, bununla birlikte yabancı dil edinimi süreçlerine mikro analitik ve boylamsal bakış açıları da getireceklerdir. Bunun da ötesinde olumlu öğretmen davranışlarının kayıt altına alınıp yayınlar ile paylaşılması, öğretmen yetiştirme alanına yeni bir soluk getirebilecek ve Türkiye'deki sınıflarda veri temelli, kanıtı merkezine alan, öğrenci katılımını ve iletişimi teşvik eden etkileşim desenleri bulunmasını teşvik edecektir.

Bu çalışmada önce Konuşma Çözümlemesi temelli sınıf içi etkileşim çalışmaları tanıtıldı ve bunu takiben doğal yabancı dil sınıf ortamlarından kesitler ile yapı ve anlam odaklı mikro bağlamlar tanıtıldı. Anlık pedagojik hedefler ve etkileşimsel mekanizmalar (söz sırası, onarım, yeğleme gibi) arasındaki karşılıklı ve dinamik ilişki tanıtıldıktan sonra bunların sınıf içi etkileşimsel yeti ile bağlantısı tartışıldı. Son olarak, bu yetilerin boylamsal olarak takibi yine Türkiye'deki sınıflardan örneklendirilerek eleştirel yansıtıcı, mikro analitik bir model kısaca sunuldu. Doğal veri temelli çalışmalarımız, bu tür araştırmaların Türkiye'de daha yaygın olarak yapılmasının hem dil edinimi araştırmaları hem de öğretmen yetiştirme için gerekliliğini göstermiştir. Bu bağlamda öğrenme süreçlerinin, gerekli öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici izinleri alınarak video kayıt altına alınması, bu veri tabanlarının mikro çözümleme ile incelenmesi gerekmektedir. Bu uzun vadeli projenin başarı ile sonuçlanması bireysel olarak değil, araştırma gruplarının ortak çalışmaları

ile mümkündür. Bu da Konuşma Çözümlemesi yönteminin yaygınlaşması ve sınıf içi etkileşim ve öğretmen yetiştirme alanına odaklanan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin sayılarının artırılması ve yöntemsel hakimiyetlerinin geliştirilmesi ile mümkündür.

Kaynakça

- Can Daşkın, N. (2015). Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 6(1), 33-56.
- Escobar Urmeneta, C. ve Evnitskaya, N. (2014). "Do you know Actimel?" The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: a case study. *The Language Learning Journal*, 42(2), 165-80.
- Fasel Lauzon, V. ve Berger, E. (2015). The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 31, 14-29.
- Firth, A. ve Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teacher Behaviour*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gardner, R., ve Wagner, J. (2004). *Second language conversations*, Continuum: London.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Hellermann, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters.
- Hellermann, J. ve Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language learning-tasks, *Classroom Discourse*, 1(1), 25-45.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. J.M. Atkinson ve J. Heritage (Haz.), *Structures of Social Action* (ss. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchby, I. ve Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis*, Cambridge: Polity Press.
- Kääntä, L. (2012). Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, 3(2), 166-86.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: a pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*, New Jersey: Routledge.

- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29, 404–27.
- Markee, N. ve Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88, 491–500.
- Markee, N. ve Kunitz, S. (2013). Doing planning and task performance in second language acquisition: an ethnomethodological respecification. *Language Learning*, 63(4), 629–664.
- Mortensen, K. (2008). Selecting next-speaker in the second language classroom: how to find a willing next-speaker in planned activities. *Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 55–79.
- Park, Y. (2014). The roles of third-turn repeats in two L2 classroom interactional contexts. *Applied linguistics*, 35(2), 145–167.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research. P. Seedhouse, S. Walsh ve C. Jenks (Haz.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics* (ss. 105–26). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pochon-Berger, E. (2011). A participant's perspective on tasks: from task instruction, through pre-task planning, to task accomplishment. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 71–90, http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/pochonberger.pdf
- Sacks, H., Schegloff, E.A. ve Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165–187.
- Seedhouse, P. ve Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. P. Seedhouse, S. Walsh ve C. Jenks (Haz.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics* (ss. 127–46). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sert, O. (2010). A proposal for a CA-integrated English language teacher education program in Turkey. E Bernat (Haz.), *Asian EFL Journal (Special Issue on English Language Teacher Education and Development: Issues and Perspectives in Asia)*, 12(3), 62–97.
- Sert, O. (2011). A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Newcastle University, UK.

- Sert, O. (2013). Epistemic status check as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 13–28.
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sert, O. ve Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542–565.
- Sert, O., Balaman, U., Can Daşkın, N., Büyükgüzel, S. ve Ergül, H. (2015). Konuşma Çözümlemesi Yöntemi.
- Sinclair, J. ve Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- Üstünel, E. ve Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Codeswitching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302–25.
- Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3–23.
- Walsh, S. (2003). Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self-evaluation. *Language Awareness*, 12(2), 124–42.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*, New York: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*, London: Routledge.
- Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(1), 1–14, http://www.novitasroyal.org/Vol_6_1/Walsh.pdf
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Walsh, S. ve Li, L. (2013). Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 247–66.
- Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4), 577–94.
- Wong, J. ve Waring, H. Z (2009). “Very good” as a teacher response. *ELT journal*, 63(3), 195–203.

Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin (YDE) Dünü, Bugünü ve Yarını

Hüsnü Enginarlar^{*}

Giriş

Bugün sizlere nelerden söz edeceğim? Ülkede dil öğreniminin genel durumu üzerinde durmayacağım. Arada bir bununla ilgili bazı tespitler ve değerlendirmeler yapabilirim. Ağırlıklı olarak, hizmet-öncesi öğretmen eğitimi konusuna, özellikle Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerine odaklanacağım. Sona doğru, bu konularda bazı önerilerde bulunmaya çalışacağım.

Bu, nasıl bir bildiri olarak nitelenebilir? Bu bildiri ana hatlarıyla kişisel bir değerlendirme çabasıdır. Esas itibarıyla, kendi gözlemlerimden, meslektaşlarımla yaptığım konuşmalardan ve mesleki tecrübelerimden yararlanacağım. O halde, bu bildiri YDE Bölümlerinin varlığı ve işlevi üzerine öznel sayılabilecek bir durum değerlendirmesi olacaktır. Bu bağlamda dile getireceğim bazı konuların tartışmalı olarak algılanması da doğal olacaktır.

46 yıllık hizmet yaşamımı 2013'de emekli olarak noktaladım. Bu süre zarfında orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarında öğretmenlik ve uzun yıllar çeşitli kademelerde yöneticilik görevlerim oldu. Bakanlık ve YÖK düzeyinde bir çok araştırma/geliştirme projelerinde görevler aldım. Öğretmen eğitiminin çeşitli aşamalarına değişik pencerelerden bakma ve değerlendirme imkanım oldu. Bu arka plan ve tecrübelerim beni bu yazıyı yazmak konusunda cesaretlendirdi.

Dün

Bu bildiriye 3 bölüme ayırmak yerinde olur: DÜN, BUGÜN, ve GELECEK.

YDE'lerin mazisine göz atmaya başlayalım. 'Mazi' derken son 30 yılı, yani, hemen YÖK öncesini ve YÖK'ün kuruluşundan sonraki yılları demek istiyorum.

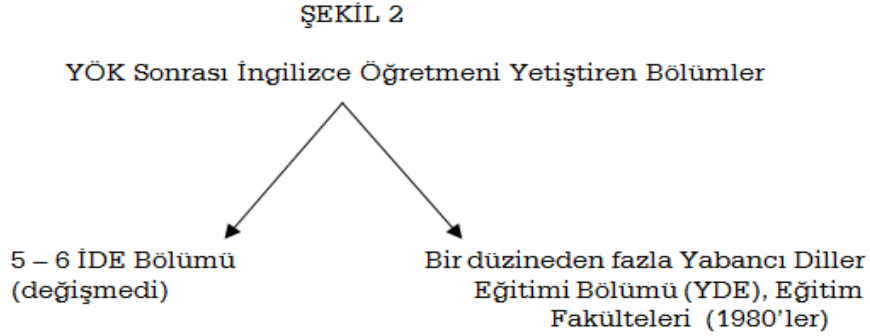
YÖK öncesi, Türkiye'de vakıf üniversiteleri yoktu. 1970'ler öncesi özel akademi ve yüksek okullar tecrübesi yaşanmış, ancak bu kurumlar kapatılmıştı. 1980'lere geldiğimizde Türkiye'deki tüm (hepsi devlet) üniversitelerin sayısı 10'nun altında idi.

^{*} Prof. Dr., Ortadoğu Teknik Üniversitesi, enginarlar@ttmail.com

İngiliz dili ile ilgili bölümler sadece 'İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümleri idi (İDE). Tüm ülkede bunların sayısı 5-6 dolayında idi. Bunun dışında, adları 'Eğitim Enstitüsü' olan, 2 veya 3 yıl eğitim veren daha çok orta okullar için İngilizce öğretmeni de yetiştiren Bakanlık okulları vardı. Sayıları bir düzine civarında olan bu okullar üniversitelerin verdiği lisans derecesine eş değer olmayan Bakanlıkça tasdikli diploma derecesi veriyorlardı.



YÖK'ün kurulmasından sonra (1982), Bakanlık yönetimindeki Eğitim Enstitüleri, akademiler ve yüksek okullar üniversitelere dönüştüler. Birdenbire, üniversitelerin sayısı 10'lardan 30'lara çıktı. Belleğimdeki kalan sayı 27' dir.



YÖK, İDE Bölümlerine dokunmamış, yenilik olarak YDE bölümlerini açmıştı. Müfredat ve öğrenci profilleri hakkında ana hatlarıyla durmak gerekli bu geçiş döneminde. İDE bölümlerinin müfredatı dil gelişimine ilişkin dersler içermiyordu. Bu bölümler için bir hazırlık sınıfı uygulaması da yoktu. İDE bölümlerine gelen öğrenciler, ağırlıklı olarak, çift dilli eğitim veren, sayıları 5-6 civarında olan Maarif Kolejlerinin veya özel kolejlerin mezunları idi. Başka bir deyişle, İDE bölümlerine gelen

öğrencilerin İngiliz dilini bildikleri ve İngiliz Edebiyatı okumaya hazır oldukları var sayılıyordu.

Diğer yandan, Bakanlık yönetimindeki Eğitim Enstitüleri ve yeniden yapılandırılmış olan YDE bölümleri düz lise mezunlarını ve belli sayıda kolej tipi okulların mezunlarını kabul ediyordu. Eğitim Enstitülerinin müfredatında, öğrencilerin yabancı dil yeterlik düzeylerini geliştirmeye yönelik çok sayıda ders ve öğretim yöntemleri üzerine uzmanlaşma boyutu önemli bir yer işgal ediyordu. Edebiyat boyutu ise düşük düzeyde idi. Üç yıllık bir eğitim sonrası, aday öğretmenler orta okullarda görevlendiriliyorlardı. İDE mezunları ise lise düzeyinde okullarda eğitim-öğretim vermek üzere yetkili idiler.

Yeni açılmış olan YDE bölümlerini 1980'nin ilk yıllarında 2 sorun bekliyordu: öğretim elemanı açığı ve müfredat düzenleme sorunları. Bu iki sorun birbiriyle yakından ilişkili idi. Sorunlar yerel bağlamın olanaklarına göre çözümlenmeye çalışıldı. YDE bölümlerinin açıldığı üniversitelerde çalışmakta olan öğretim elemanların akademik uzmanlık ve ilgi alanlarına göre, bölümlerin müfredatları şekillendi. YÖK üniversitelere 1982-1983 yıllarında merkezi bir müfredat göndermiş ama bunun uygulanması konusunda ısrarcı olmamış veya olamamıştır. Örneğin, ODTÜ Eğitim Fakültesi YDE Bölümü'nde o zamanki akademik kadronun %70-80'ninin doktora dereceleri Edebiyat alanında olduğu için edebiyat ve dil dersleri üzerine bir yoğunlaşma kaçınılmaz olmuştur. Dil öğretimine ilişkin derslerin sayısı ancak 1-2 taneydi (Bkz Tablo 1, YDE/ODTÜ Programlarında Değişik Boyutların Ders Dağılımları).

2000'li yıllara gelinceye değin, bildiğim ve takip ettiğim kadarıyla ODTÜ YDE bölümü edebiyat ve dil derslerinin sayıları ve sunuluş sırasıyla bir kaç yılda bir oynamış, ancak sayıları son derece kısıtlı dil öğretim yöntemleri dersleri konusunda anlamlı bir değişiklik yapılamamıştı. Arada bir yapılan ayarlamaların da kapsamlı ve sağlıklı müfredat araştırmalarının sonucu olduğunu söylemek olanaklı değildi. Tablo 1 otuz yıla yaklaşan bir zaman uzamında yapılan ders değişikliklerini sergilemektedir.

TABLO 1

YDE/ODTÜ Programlarında Değişik Boyutların Ders Dağılımları

Genel Katalog Yılı	Dil Dersleri	YDE Dersleri	Eğitim Dersleri	Edebiyat Dersleri	Dilbilim Dersleri	Staj Dersleri
1983 – 1984	30	1	8	12	8	1
1984 – 1985	15	2	8	8	6	1
1985 – 1987	16	2	5	18	4	1
1987 – 1989	21	1	5	9	4	1
1990 – 1992	22	1	5	9	4	1
1992 – 1994	24	2	5	9	2	1
1995 – 1997	14	3	6	8	2	1
1997 – 1999	14	3	6	8	2	1
1999 – 2001	14	6	7	8	5	3
2001 – 2003	14	6	7	8	5	3
2003 – 2005	14	6	7	8	5	3
2005 – 2007	14	6	7	8	5	3
2007 – 2009	9 + 3	8	7	5	5	2
2009 - 2011	9 + 3	8	7	5	5	2
2011 - 2013	9 + 3	8	7	5	5	2

Tezgiden, Yasemin (2014) (doktora tez çalışmalarından)

YDE'lerin YÖK tarafından 1980'lerde gönderilmiş olan müfredatları üzerinde ufak tefek değişiklikler yapmaları 1998'e değin sürmüştür. Bu tarihte önemli 2 gelişme olmuştur. Bunlardan birincisi 8 yıllık zorunlu eğitim yasasının kabulü, diğer ise YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Dünya Bankasından alınan kredi ile başlattıkları Milli Eğitimi İyileştirme Projesidir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde gözlemlenen kalite sorunları Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile sonuçlandı.

Bu projenin YDE bölümleri özelinde ve onların gelişimi üzerine çok önemli etkileri olan iki tane tepeden inme sonucu meydana gelmiştir.

Bunlardan ilki, Tablo 1'de görüldüğü üzere, YDE'lerin müfredatında gerçekleştirilen radikal değişikliklerdir. İngiliz Dili Eğitimi (ELT) ile ilgili derslerin sayısı 3'dan 9'a çıkmış, genel eğitim dersleri ile birlikte öğretmenliğe yönelik derslerin sayısı 15-16 düzeyine çıkarak müfredatın %40'ını oluşturmuştur. İngiliz Edebiyatı derslerinin sayısı ise azaltılmıştır.

Bu müfredat YÖK tarafından tüm YDE bölümlerine adeta dayatılmıştır. Bütün üniversiteler buna tam olarak uydular mı? Tam olarak ve hepsi değil. Örneğin, ODTÜ ve Boğaziçi %20-30 dolaylarında değişiklikler ve ilaveler yaptı.

Bu projenin YDE'ler üzerine ikinci büyük etkisi ise YDE'lere kabul edilen öğrenci profili ile ilgili olmuştur. Bu tarihten sonra, YDE'ler ağırlıklı olarak Anadolu Öğretmen Lisesi çıkışlı öğrencileri kabul edeceklerdi. Daha önceleri Milli Eğitim Şura toplantılarında alınan tavsiye kararlarını uygulamak isteyen Bakanlık bu önerinin gerçekleşmesini sağlamak istiyordu. ÖSYM tarafından gerçekleştirilen sınavda bir ek katsayı uygulamasıyla bu öneri gerçekleşti. Artık tüm İngilizce sorularını yapan kolej mezunları bile YDE'lere giremiyordu.

YÖK'ün müfredatlar üzerindeki sıkı kontrolü 2005'lere doğru gevşemiştir. 2006'da ufak bazı uyarlamalar olmuştur. Yurt çapında YDE'lerin müfredat meselesine sistemli ve ciddi araştırmalarla yaklaştığını ve insiyatif aldıklarını söylemek olanaklı değildir. Öğrenci kabul koşulları ise dokunulamaz konulardan biri olagelmıştır. 2014'lerde Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılmış olması ve ek katsayı uygulamasının kalkmış olması ile birlikte yavaş yavaş öğrenci profilinde değişiklikler bekleyebiliriz. Bu konu, bu bildirinin amaç ve kapsamı dışındadır.

Bugün

Bu kadar tarihçe ile yetinelim. Şimdi günümüze bakalım. Bunu iki başlık altında yapmak isterim: 1) Niceliksel Bir Değerlendirme, 2) Niteliksel Bir Değerlendirme.

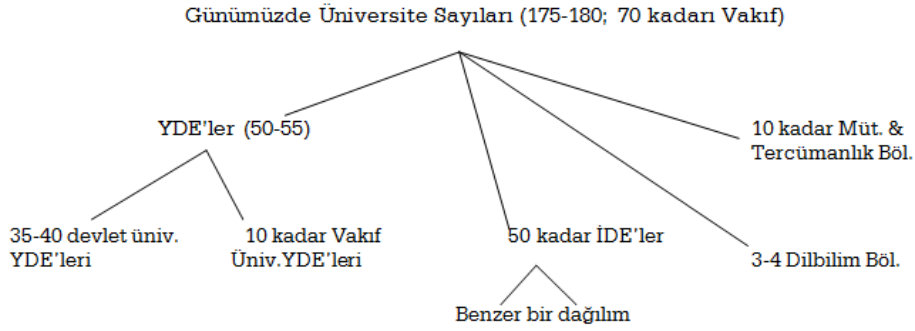
Niceliksel Bir Değerlendirme

Şekil 3'teki değerler, bu bildirinin yazıldığı tarihteki, üniversite ve İngilizce ile ilgili bölümlerin istatistiksel verilerini içermektedir. Daha önce sunulmuş olanlara göre, her kategoride büyük artışlar görülmektedir. Doğal olarak, İngilizce öğretmeni yetiştiren en büyük kaynaklar YDE ve İDE bölümleri olagelmıştır. Dilbilim ve Mütercim ve Tercümanlık

Bölümlerinden az sayıda mezun İngilizce öğretmeni olduğu için, bu bölümleri tartışma dışında bırakabiliriz.

Şekil 3'deki istatistikler oldukça etkileyici ve olumlu görünmektedir. Son 30 yılda, Türkiye'nin nüfusu 2-3 misli artmış olmasına karşın, üniversite sayısı ve İngilizce ile ilgili bölümlerin sayıları 8-10 misli artmıştır (Bkz. Şekil 1-2).

ŞEKİL 3

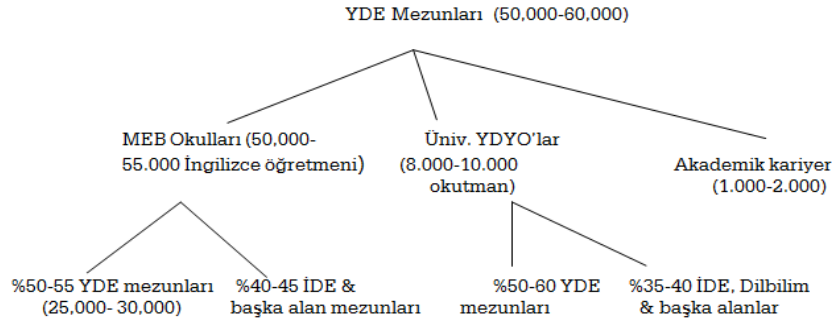


YDE mezunlarının istihdamı

YDE'ler yurt çapında 3,000 civarında öğrenci almakta ve yine bu sayıya yakın mezun vermektedirler. Ortalama bir hesaplama ile açıldıklarından bu yana YDE'lerin 50,000-60,000 arası İngilizce öğretmen adayını mezun ettiğini söyleyebiliriz.

Şekil 4'de YDE mezunlarının yıllar içerisindeki istihdam dağılımlarına ilişkin kişisel tahmini değerleri sunuyorum.

ŞEKİL 4



Şekil 4'de bir nokta dikkatimizi çekmektedir. Ana iki işveren konumundaki Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin YDYO'ları, İngilizce öğretmeni alımında 2 alternatif yol izlemektedirler. Belki YDE mezunlarına az oranda bir öncelik tanınmaktadır. Ama YDE mezunlarının İngilizce öğretmenliği alanında rakipsiz olduklarını ve bu alanın egemen iş gücü olduklarını söylemek olanaklı değildir. Günümüzde YDE mezunlarının %60-65'nin Şekil 4'deki 2-3 kariyer alanında olduğunu, geri kalanlarının çeşitli özel kurum ve işlerde çalıştıklarını görmekteyiz.

Öğretim üyesi desteği

YDE bölümlerinde halen görev yapmakta olan öğretim elemanları ile ilgili veriler, şimdiye değin bu bölümler ile ilgili olarak paylaştığımız istatistikler kadar etkileyici ve olumlu olmayabilir.

Daha önce de değindiğim üzere, 1980'lerde YDE'ler o zamanın Eğitim Enstitüleri ve üniversitelerinde mevcut olan akademik iş gücü ile açılmışlardı. Bir çok yerde, öğretim elemanlarının yüksek lisans üstünde akademik dereceleri dahi yoktu. Olanlarının da, yüksek lisans ve doktora dereceleri edebiyat veya dilbilim alanlarındaydı.

Çok geçmeden İngiliz Dili Eğitimi (ELT) alanında ulusal lisansüstü programlar açılmaya başladı. Bunlardan ilki 1979'da ODTÜ Beşeri İlimler Bölümü'nde açılan M.A. ELT programıdır. 1980-1990 arası ulusal 'M.A. in ELT' programlarının sayısı çoğaldı. 1990'dan sonra MEB ve özellikle 1998'den sonra YÖK çok sayıda ELT doktora adayını yurt dışına gönderdi. Yurt içinde doktora programları mezun vermeye başladı. Kuşkusuz, bütün bu çabaların öğretim elemanı açığını kapatmaya olumlu katkıları olmuştur.

1980'lerin başlarında, edebiyat ve dilbilim alanlarından bağımsız olarak İngiliz Dili Eğitimi (ELT) doçentlik alanı olarak kabul edildi. Ancak, 10 yıl kadar İngiliz edebiyatı ve dilbilim profesörleri ELT jürilerinde görev yapmak zorunda kaldılar.

Şahsi değerlendirme ve tahminlerime göre, günümüzde 20 kadar profesör, 60-70 arası doçent ve 150-200 kadar yardımcı doçent YDE bölümlerinde görev yapmaktadırlar. YDE'lerin sayısının 50-55 civarında olduğu göz önüne alınırsa, ülke çapında salt nicelik açısından ciddi bir öğretim elemanı açığı olduğu görülecektir. Oysa, son 20-25 yılda açılan üniversite, bölüm sayılarının ve mezun edilen öğretmen adayı istatistiklerinin son derece etkileyici ve olumlu olduğuna daha önce değinmiştim.

Niteliksel Bir Değerlendirme

YDE bölümlerinin son 30 yılını niteliksel bir değerlendirmeye tabi tutmak çok zorlu bir görevdir. Belki, işe ülkede İngilizce dil eğitimine ilişkin bazı göstergelerle başlamak yararlı olabilir. Bu konu ile ilgili bazı yayın ve haberlerin ulusal medyada ve yayın organlarında yer aldığını görmekteyiz.

Bunlardan ilki *PISA Raporu*'dur. En son, *PISA* verilerine göre, Türkiye fen eğitiminde 43., matematik eğitiminde 44., anadilde okuma becerilerinde ise 41. sıradadır (Şirin, 2014). Bu rapor Türkiye'nin İngilizce dil eğitiminde OECD ülkeleri arasındaki sıralaması konusunda herhangi bir bilgi vermemektedir. Ancak, Avrupa Birliği Bakanlığı'nın, Hayat Boyu Öğrenme Dairesinin verileri, Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında İngilizce dil eğitimi başarı sıralamasında sondan ikinci olduğunu göstermektedir (Ülgür, 2013).

Bu konuda sayısal değerler içeren ikinci önemli kaynak ise British Council ile TEPAV'ın yürüttükleri çalışmadır (British Council ve TEPAV, 2014). Bu raporda, İngilizce yeterlik düzeyi ile bilimsel yayınların niceliksel ve niteliksel açıdan ilişkisine bakılmıştır. 2011 verilerine göre Türkiye'nin ortalama TOEFL (IBT) puanı 77'dir. Bu düzeyin bilimsel yayınlarla ilişkisini ifade eden H-indeksi ise, ülkemizin 193 ülke arasında 34 sırada olduğunu göstermektedir. Benzeri bir istatistik ise İngilizce yeterlik düzeyi ile ihracat ürünlerinin nitelik ve nicelik düzeyi arasındaki ilişkidir. Bu göstergenin de hayli düşük olduğu ve bu durumun ülkenin gelişimi açısından sürdürülebilir görülmediği ifade edilmektedir. Avrupa Birliği Bakanlığı, Ulusal Ajans web sayfasında Türkiye'nin dil yeterlik sıralaması 32. olarak gösterilmektedir (Güney Kore: 25; İran: 28).

Dil öğretiminin kalitesine ve düzeyine ilişkin sunduğum bu sayısal değerler üzerine bazı değerlendirmeler yapılabilir. 1980'lerden söz ederken, bu konularda benzer istatistikler sunmadığım için, son 30 yıldaki iyileşme ve gelişmenin ne oranda gerçekleştiğini somut verilerle tartışmamız olanaklı değildir. Kuşkusuz bir gelişme ve iyileşme olmuştur. Soru, bu gelişmenin ne kadar tatminkar düzeyde olduğudur.

Dikkati çeken bir diğer konu ise, Türkiye ekonomisinin uluslararası sıralaması ile uluslararası eğitim ve dil başarı düzeyi arasındaki uyumsuzluk ve mesafedir. Mevcut verilere göre, Türkiye ekonomisi dünyada 17-18 aralığındadır ve ülke 2023'de 10. büyük ekonomi olmayı hedeflemektedir. Ancak, eğitim ve dil düzeylerine ilişkin uluslararası veriler Türkiye'yi, 30, 40, hatta 50 aralıklarında göstermektedir. Öyleyse, eğitim ve dil eğitiminin düzeyi ekonomik gelişmenin bir hayli gerisinde kalmıştır. Bu sürdürülebilir bir durum mudur? Veya ülke daha ne kadar bir süre böyle devam edebilir?

Son 30 yılda kalite düzeyindeki görece düşük artışın sorumluları kimdir, kimlerdir? Bunun için, hemen dikkatimizi, Milli Eğitim Bakanlığı'na, üniversitelere, üniversitelerin Yabancı Diller Yüksek Okulları'na ve öğretmen yetiştiren bölümlere çevirmemiz gerekiyor. Bu konuda üniversiteler MEB'liğini suçlamaktadırlar. Onlara göre, öğrenciler MEB okullarında 10 yılı aşkın bir süre yetersiz bir dil eğitimi almakta, üniversiteye geldiklerinde ise dil eğitimine öncelik vermek ve bu sorunu çözmek olanaksız bir hale gelmektedir. MEB ilgilileri ise, öğretmenleri yetiştiren müfredatların düzenlenmesine katkı veren kurumların üniversitelerin kendilerinin olduğunu, dolayısıyla MEB'in suçlanmaması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bu konuda, özellikle YDE bölümlerini mercek altına alacak olursak, daha önce sunulmuş olan bazı istatistiklerin, bu bölümlerin performansının niteliksel yönden değerlendirilmesi için de bazı ipuçları içerdiğini görebiliriz.

- MEB ve üniversitelerin YDYO'ları YDE bölümleri mezunlarının belli bir yüzdesini işe almışlardır. Başka bir deyişle YDE bölümlerinin, İngilizce öğretmenliği iş pazarında aslan payını aldıklarını söylemek zordur.
- MEB artık karşılanamayacak ölçüde İngilizce öğretmen ihtiyacı sayıları açıklamamaktadır. Bazı YDE'lerde yürütülmekte olan 2. öğretim programları durdurulmuştur. YÖK İngilizce öğretmenliği formasyon programları açılması konusunda daha titiz davranmaktadır.

Bu gözlemler, niceliksel açıdan İngilizce öğretmeni ihtiyacının büyük ölçüde karşılanmış olduğunu, YDE'lerin bu konuda gerekli katkıyı yapmış olduklarının göstermektedir. Aslında, halen atanmayı bekleyen İngilizce öğretmen adayları olduğu bilinmektedir. Acaba, öğretmen eğitiminin kalite düzeyi hakkında benzer olumlu gözlemler yapmamız mümkün müdür?

Öğretmenlerin meslek tatmini, öğretim etkinliği, öz yeterlik inançları üzerine yapılan araştırmalar, genelde öğretmen eğitiminin kalite düzeyi, öğretmenlerin dil yeterlik düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyi ve mesleki başarı arasında olumlu bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Bu tür çalışmalar, büyük oranda YDE çıkışlı öğretmenlerin kendilerini dil öğretim yöntem bilgisi açısından güçlü hissettiklerini ancak dil yeterliği bakımından öz güvenlerinin daha düşük olduğunu rapor etmektedir. İDE mezunu öğretmenlerin durumu ise bunun tersidir. Bu öğretmenlerimizin dil yeterliği açısından öz güven düzeyi yüksektir. Ancak, yöntem bilgisi açısından eksiklikleri ve sıkıntıları oldukları belirtilmektedir.

İngiliz Kültür Heyeti – TEPAV Raporu (2014) ihtiyaçlara yönelik hizmet-içi öğretmen eğitiminde büyük eksiklikler olduğunu belirtmektedir. Aynı rapor, 9 ilde yürütülmüş araştırma sonucu, İngilizce öğretmenlerinin dil yeterlik düzeyleri hakkında çelişkili bazı tespitler içermektedir. Raporun bir bölümünde, bir çok okulda öğretmenlerin İngilizce dil yeterlik düzeyinin 'yeterli' olarak değerlendirildiği, aslında öğretmenlerin %80'nin kendi dil yeterlik düzeylerini 'ileri düzey' olarak değerlendirmiş oldukları ama araştırmacıların saha çalışmaları ve mülakat etkinliklerinde bunun tersi bir durum ile karşılaştıkları rapor edilmektedir. Raporun bir başka bölümünde 'ileri düzey' öz değerlendirmenin anlamı biraz daha açık hale gelmektedir.

Duyumlara göre, devlet okullarında görevli öğretmenlerin İngilizce dil düzeyinin düşük olduğu kanaati mevcuttu. Sınıf gözlemleri, öğretmenlerle yapılan mülakatlar ve anket yoluyla yapılan öz değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin %80'den çoğunun dil yeterlik düzeylerinin 'orta ve üstü' (=CEFR: B₁ + B₂) olarak değerlendirmiş olduklarını ortaya koydu (s. 83).

Kişisel tecrübe ve değerlendirmelerime gelince, 1970-1980 yıllarında ODTÜ YDYO için yetkin İngilizce öğretim görevlisi adayı bulmakta sıkıntılar olduğunu, bu yüzden başka alan mezunlarını giriş sınavlarında başarılı oldukları için işe aldığımızı hatırlıyorum. 1990-2000 yıllarında ise, dil yeterlik düzeyi oldukça yüksek YDE mezunlarını görünce, bu adayları memnuniyetle öğretim görevlisi adayı olarak görevlendirmiştik. Ancak, 2000'li yılların başından itibaren dil yeterlik düzeyinde belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir. Artık, YDE'lerin, alan bilgisi ve yöntem bilgisi açısından yetkin ancak bu bildiklerini ifade etmek için gerekli dil yeterliliği olmayan öğretmen adayları yetiştirmekte olduğu kanaati yaygındır.

Gelecek

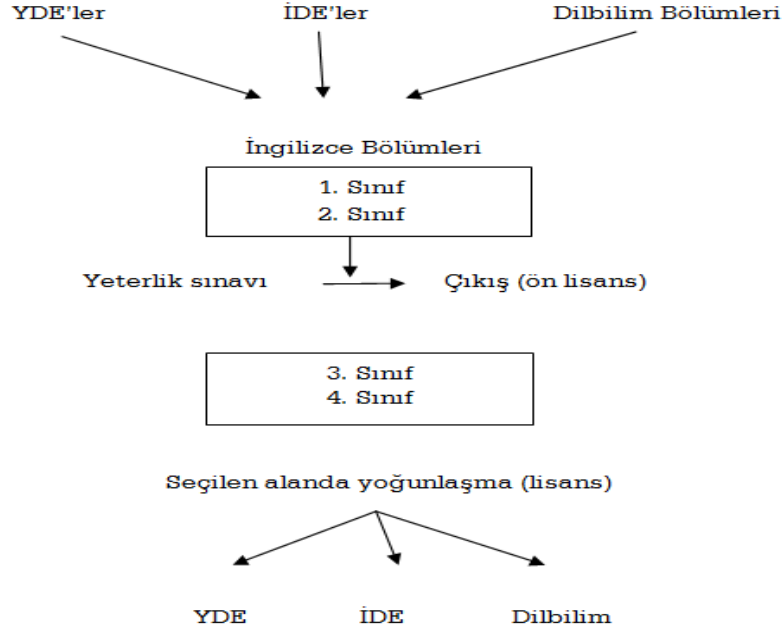
Öğretmen yetiştiren bölümlerin geleceği ile ilgili fikir ve önerilerimi aşağıdaki gözlem ve varsayımlara dayalı olarak geliştirmek isterim:

- a) YDE, İDE bölümleri – daha az bir oranda, dilbilim ve mütercim tercümanlık bölümleri – son otuz yıl zarfında öğretmen yetiştirme konusunda önemli katkılar yapmışlardır. Ancak, müfredat programları ve verdikleri eğitim kalitesine ilişkin yakınlardan dolayı, mevcut yapılanma biçimlerini ve varlık nedenlerini gözden geçirmek zamanı gelmiştir.

- b) Gerek YDE'ler, gerekse İDE'ler eğitim sistemimizde çalışmasını arzu ettiğimiz daha yetkin öğretmenleri yetiştirme konusunda yetersiz kalmaktadırlar.
- c) MEB'in yaptığı son düzenlemelere göre, Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatıldığını ve yabancı dil öğretiminin 2. sınıfta başladığını biliyoruz. Ancak, bu düzenlemelerin, yakın bir gelecekte MEB okullarında yetişip öğretmenlik bölümlerine gelen öğrencilerin yabancı dil düzeylerinde anlamlı bir iyileşme sağlamasını beklemek fazla bir iyimserlik olur. Şikayet etmeyi bir yana bırakarak, öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltme konusuna odaklanmamız yerinde olacaktır.
- d) İngilizce'nin yabancı dil olarak (EFL) öğretildiği Türkiye gibi ülkelerde, 4 yıllık lisans programlarında öğrencilerin edebiyat, dilbilim, uygulamalı dilbilim (ELT) alanlarında uzmanlaşmasını beklemek çok gerçekçi bir hedef değildir. Bunun yerine, Amerikan sistemine benzer bir biçimde, belirli bir süre, bu alanlardan seçecekleri çeşitli dersleri almalarına imkan sağlamak daha yararlı olacaktır. Daha sonra, öğrencilerin seçecekleri bir alanda %50-60 oranında yoğunlaşmalarını beklemek ve o alanda lisans derecesi almalarını sağlamak mümkündür. Böyle bir sistemde, halen 4 yıllık lisans programlarında yer alan bazı alan derslerinin lisansüstü programlara aktarılması gerekli olabilecektir.
- e) Uygulamaya gelince, ben de YÖK'ün ve mevcut yönetmeliklerin getireceği zorlukların farkındayım. Bundan dolayı, mevcut bölümleri kapatmak ve tepeden inme ve tek tip bir yapılanmayı önermek gibi bir niyetim yok. Sadece, yeni bir seçenek veya 3. bir yol önermek amacındayım.

Önerdiğim model Şekil 5'de görülmektedir. Bu modele göre, YDE, İDE ve Dilbilim bölümleri 'İngilizce Bölümleri' şemsiyesi altında birleşmektedirler.

ŞEKİL 5



Böyle bir yeniden yapılanma, bazı yeni uygulamaları da gerekli kılacaktır:

- a) İngilizce Bölümlerinin 1. yılına giriş koşulları gözden geçirilmeli, hazırlık dil eğitimi geçiş notu veya muafiyet not baremleri anlamlı bir oranda yükseltilmelidir. İngilizce bölümlerindeki akademisyenlerin hazırlık dil eğitiminde daha aktif bir rol almaları sağlanmalı, gerekli bazı durumlarda, hazırlık dil eğitimi bölüm akademisyenleri tarafından verilmelidir.
- b) Yeni yapılandırılacak İngilizce bölümleri için, değişik uzmanlık alanları olan akademisyenler, 1. ve 2. sınıf müfredatının planlanması ve uygulanması konusunda ortak bir sorumluluk ve işbirliği anlayışı içinde çalışmalıdırlar. İlk 2 yılın müfredatının omurgasını dil yeterliğini geliştiren dersler oluşturmalıdır. Kuşkusuz, bu dersler arasında modern edebiyattan seçkiler ve dil öğretimi ve dilbilim alanlarını tanıtıcı mahiyette bazı dersler de yer alabilir. Başka bir deyişle, ilk 2 yılın programı dil öğrencilerini, gerek dil alt yapısı

gerekse ilgi ve motivasyon açısından seçecekleri bir bilim alanında yoğunlaşmaya hazır hale getirmelidir.

- c) İkinci yılın sonunda, tüm İngilizce bölümleri öğrencileri için, bölümlerden ve üniversitelerden bağımsız karar verici işlevi olan bir dil yeterlik sınavı uygulanmalıdır. Bu sınavın uluslararası düzeyde geçerlik ve güvenilirliğini kanıtlamış bir sınav olması gereklidir. Bu ölçütleri karşılayan ulusal bir sınav da kullanılabilir ama halihazırda böyle bir sınavımız yoktur. Değişik İngilizce bölümleri bu sınav için farklı barajlar tespit edip duyurabilirler. Bu sınavı geçen öğrencilere 3. ve 4. sınıfa devam hakkı verilmelidir. Başarısız olan öğrenciler ise, 1. ve 2. sınıfta aldıkları derslerden geçmiş olmak koşulu ile ön lisans derecesi ile mezun olmalıdırlar. Sınava kaç kere girilebileceği, koşullu devam gibi konular yönetmelik ve yönergelerle düzenlenmelidir.
- d) Devam eden öğrenciler için, alana özgü programlar ilgili alan uzmanlarınca hazırlanmalıdır. Her bölümün olanaklarına göre, İngilizce dil öğretimi (ELT) ve uygulamalı dilbilim, İngiliz edebiyatı veya dilbilim gibi seçeneklerden hangileri sunulabiliyorsa, öğrenci o alanı seçmeli ve o alanın lisans diplomasını alabilmek için derslerinin %50-60'nı seçtiği alandan alabilmelidir. Tek ortak koşul, her alandaki öğrencinin öğretmenlik sertifikası için gerekli minimum sayıda dersi almasını sağlamak olmalıdır.

Yukarıda ana hatlarıyla özetlediğim yeni yapılanmanın hem avantajlarının hem de bazı dezavantajlarının olabileceğinin farkındayım.

Bunların başında, ciddi boyutlarda bir müfredat geliştirme projesini gerçekleştirmek var. Bu proje için, eşgüdüm, kaynak ve zaman gerekli kuşkusuz.

Lisans düzeyinde öğrenci sayılarında düşüşler gerçekleşebilir. Bu azalmalar lisansüstü programlarda öğrenci artışları ve kalitede sağlanacak yükselme ile dengelenebilir.

Yeniden yapılandırılan İngilizce bölümlerinde, terfi, kadro ve bazı pozisyonlar için değişik uzmanlık alanları olan akademisyenler arasında bazı sorunlar, çekişmeler yaşanabilir.

Misyon, kimlik ve varlık nedenleriyle ilgili esaslar oturuncaya değin, bu bölümlerde bazı idari sorunlar yaşanabilir. Ancak, uzun vadede fayda ve avantajların ağır basacağı kanaatindeyim.

Her şeyden önce, alan derslerinin ve çalışmalarının layığıyla yapılmasını sağlayacak ön koşullardan biri olan dil alt yapısı çok daha

güçlü bir hale gelecektir. Böylece, hem öğrenciler hem de akademisyenler bu derslerden daha çok yararlanacak ve zevk alacaklardır.

Daha önce lisans programında yer alan, ancak zaman darlığından verilemeyen dersler ilgili disiplinlerin lisansüstü programlarına aktarılabilir. Alanlarını daha bilinçli olarak seçen öğrencilerin, bu alanlardan daha çok zevk almaları ve daha çok sayıda öğrencinin lisansüstü programlara devam etmesi de beklenebilir.

Yeni İngilizce bölümlerinde değişik uzmanlık alanlarından akademisyenlerin bir arada olması, bu bölümlerde yeni bir sinerji ve işbirliği havası yaratabilir ve disiplinler arası çalışmaları da teşvik edebilir.

Kaynakça

- British Council-TEPAV (2014) *Turkey National Needs Assessment of State Schools English Language Teaching*, Ankara: Matus Basımevi.
- Ortaköylü, L. (2004). A Comparison of ELT and Literature Students with Respect to Professional Qualities. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.
- Şallı-Çopur, D. (2008). Teacher Effectiveness in Initial Years of Service: A Case Study on the Graduates of METU Foreign Language Education Program. Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ, Ankara.
- Şirin, S. (2014). The Pisa Report. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Tezgiden, Y. (2014). On-going doctoral study on teacher roles/prodfiles in an ELT program, Manuscript. ODTÜ, Ankara.
- Ülgün, I. (2013). Dil Yeterliliği. Bildiri, 1/11/2013, Anadolu Üniversitesi: T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, Ulusal Ajans Erasmus Koordinatörü.

Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikaları ve Müfredat Programı

Yasemin Kırkgöz *

Giriş

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze, yabancı dil eğitimi, Türk eğitim tarihinin en önemli konularından biri haline gelmiştir. Yabancı dil eğitim reformu açısından 1923’den günümüze uzanan dönem incelendiğinde, yabancı dil eğitimi program geliştirme çalışmalarının 1990’lı yıllardan itibaren sistemli bir biçimde yürütülmesi konusunda önemli gelişmeler kaydedildiği görülmektedir.

İngilizcenin uluslararası iletişimde, iş dünyası, teknoloji ve bilimde evrensel bir dil olarak kullanılması (Crystal, 2003), İngilizce’nin ana dil olarak konuşulmayıp yabancı dil olarak konuşulduğu ülkelerin yabancı dil politikalarında önemli bir etki yaratmıştır. Bu dili yabancı dil olarak kullanan birçok ülke çocuklara erken yaşta İngilizce öğretmek yoluyla bu duruma uyum sağlamaya çalışmıştır (Nunan, 2003). Tsui ve Tollefson (2007)’nın belirttiği gibi “Evrenselleşmenin bu ülkelerde önemli bir etkisi olmuştur; çünkü evrenselleşmenin en önemli araçlarından biri olan İngilizce bu ülkelerin ana dili olmayıp yabancı dil konumundadır” (s. 19).

Buna ek olarak, evrensel bir dil olan İngilizce’nin ülke bireylerine, özellikle de genç nesillere öğretilmesi bu ülkelerin ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişimleri için kaçınılmazdır (Nunan, 2003). Buna bağlı olarak Türkiye de dâhil olmak üzere, Çin, Japonya, Tayvan, Kore, Malezya gibi birçok Asya-Pasifik ülkeleri ilköğretimde yabancı dil olan İngilizce’yi, özellikle devlet okullarında zorunlu yabancı dil olarak müfredat programlarında uygulamaya koymuşlardır. Öğrencilerin yabancı dil yeterliklerini geliştirmek ve dilin iletişimsel bir araç olarak kullanılmasını sağlamak için *iletişimsel yaklaşım* Türkiye de dâhil olmak üzere sözü edilen bu ülkelerin müfredat programlarında tanıtılmıştır.

Yabancı Dil Eğitim Reformları

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren günümüze uzanan dönem incelendiğinde yabancı dil eğitim reformları üç aşamada incelenebilir.

* Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, ykirkgoz@cu.edu.tr

Bunlardan birincisi 1994-1997 yıllarında Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (National Education Development Project) olarak gerçekleştirilen eğitim reformudur.

Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (1994–1997)

Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitim, ilköğretim ve lise eğitim programlarının planlanması ve yürütülmesi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen esaslar çerçevesinde gerçekleştirilmekte, öğretim esasları ve ders içerikleri Talim ve Terbiye Kurulu tarafından alınan kararlar doğrultusunda hazırlanan ders kitapları ile sağlanmaktadır. Öğretmen eğitimi programlarındaki düzenlemeler ise Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından sağlanmaktadır. 1994 -1997 yılları arasında gerçekleştirilen Dünya Bankası desteğindeki "Millî Eğitimi Geliştirme Projesi" olarak bilinen eğitim reformu ile Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmış, programların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesinin yükseltilmesi amaçlanmış ve bu proje sonucunda eğitim programlarında kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir (YÖK, 1998).

Bu uygulamaya paralel olarak, 16 Ağustos 1997 tarihinde 4306 sayılı "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası" TBMM'ce kabul edilerek 18 Ağustos 1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Belirtilen tarihe kadar ayrı ayrı anılan 5 yıllık "ilkokul" ve 3 yıl süren "ortaokul" ibareleri "ilköğretim okulu" olarak birleştirilmiş ve böylece, 1997–1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir (MEB, 1997a). Bu uygulamanın yabancı dil eğitimi açısından getirdiği yenilik ise, daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan İngilizce dil eğitiminin ilköğretim 4. sınıftan itibaren zorunlu ders olarak uygulamaya konulması ile devlet okullarında ilk kez İngilizce'nin erken yaşta öğretilmeye başlanması önemli bir adımdır. Bunu takiben, 4. ve 5. sınıflar için İlköğretim Okulu Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 17 Eylül 1997 tarihinde onaylanmıştır (MEB, 1997b). Haftalık ders saatleri yeniden düzenlenmiş ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarına haftada 2 saat, 6. 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil İngilizce dersi zorunlu ders olarak konulmuştur.

İngilizce eğitiminin ilköğretim 4. sınıflarda başlatılması ile beraber, ilköğretim kurumlarında yabancı dille ilgili düzenlenen ve uygulamaya konulan diğer bir yenilik ise, "*iletişimsel yaklaşım*"ın yabancı dil müfredat programında öngörülmesidir. 1997 eğitim programı öğrenci-merkezli eğitimi önermekte ve öğretmenlerin öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenin görevi yol gösterici ve kolaylaştırıcı olarak, öğrencilerin ise

öğrenme sürecine, özellikle ikili ve grup etkinlikler ile aktif olarak katılmaları olarak önerilmiştir.

Bu yeni yöntem geleneksel olarak öğretmen merkezli eğitim verme eğilimi gösteren birçok İngilizce öğretmeni için yöntemsel açıdan önemli değişiklikler yaratmıştır. Eğitim reformunu takip eden yıllarda öğretmenlerin programda öngörülen iletişimsel yaklaşımı erken yaşta İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde ne derece etkin uyguladıkları araştırılmıştır. MEB tarafından yöntemsel açıdan iletişimsel yaklaşımın önerilmiş olmasına rağmen yapılan çalışmalar yabancı dil öğretmenlerinin müfredat programının öne sürdüğü bu yenilikleri sınıf ortamında uyguladıkları konusunda boşluk olduğunu göstermiştir. Adana ili devlet ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda, İngilizce öğretmenlerinin çoğunun müfredat programında önerildiği gibi dili iletişime dayalı kullanmaya yönelik yöntemleri uygulamadıkları, sınıf içi dil öğretiminde hala geleneksel dil öğretim yöntemlerine dayalı yaklaşıma büyük ölçüde ağırlık verdikleri; ancak, az sayıda öğretmenin iletişime dayalı yöntemi uyguladıkları görülmüştür (Kırkgöz, 2007, 2008). Öğretmenlerin dil öğretimine yaklaşımlarının yanı sıra, yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan zorluklar arasında, kalabalık sınıflar, fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi gibi temel etkenler de tespit edilmiştir.

2006 Eğitim Reformu

Türkiye'de ikinci yabancı dil eğitim reformu 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. 2006 yılında, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarında yapılan düzenlemelerle ülkenin öğretmen ihtiyacını daha verimli bir biçimde karşılaması amacıyla, genel kültür dersleri artırılmış, seçmeli ders olanakları sunulmuş, meslek bilgisi dersleri sürece yayılmış ve programa yeni dersler eklenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

İlköğretim düzeyinde ise, 1997 yılında gerçekleştirilen eğitim reformunu izleyen yıllarda, mevcut sistemde yer alan eksikliklerin giderilmesi yolunda adımlar atılmış ve bu çerçevede Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca İlköğretim düzeyinde 4-8. sınıflar için hazırlanan İlköğretim İngilizce Müfredatı onaylanarak 2006 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (MEB, 2006). Bu düzenlemelerle, aynı zamanda yabancı dil eğitiminin Avrupa Birliği (AB) ölçütlerine uyarlama çalışmaları başlatılmıştır.

Önceki müfredatla karşılaştırıldığında, yeni müfredatta yabancı dil eğitimi açısından daha kapsamlı düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Yeni İngilizce müfredat programında iletişimsel yöntemin yanı sıra, çoklu

zekâ kuramı, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat etkinlikleri (art ve craft activities), içerik ve dilin bütünleşmesi (content and language integrated learning) gibi kavramlara yer verilmektedir. İçerik ve dilin bütünleşmesi İngilizce dersinin erken yaştaki çocukların bilişsel düzeylerine uygun ve kavramsal olarak daha anlamlı hale gelmesini sağlamamakta ve öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki dilsel gelişimlerine de önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Akcan, 2005; Bayyurt ve Alptekin, 2000; Bayyurt, 2013). Dil ve içerik arasındaki bağlantının öneminden yola çıkarak İngilizcenin coğrafya, matematik, spor gibi diğer derslerde içerilen konularla ilişkilendirilerek yenilenen İngilizce ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde yenilenen ders kitapları çoklu zekâ kuramı, boyama ve kesme-yapıştırma gibi etkinliklere yer vermektedirler (Kırkgöz, 2010b). Ölçme ve değerlendirme açısından kalem-kâğıt sınavları gibi geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra portfolyo gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması da önerilmiştir (MEB, 2006).

2006 eğitim reformunu izleyen yıllarda, öğretmenlerin gerçekte yenilenen müfredat programı hakkındaki düşünceleri, programda önerildiği gibi iletişime dayalı dili kullanmaya yönelik bilgi ve becerilerini nasıl uyguladıkları araştırılmıştır. Sınıf içi uygulamada öğretmenlerin geleneksel dil öğretim yöntem ve tekniklerini çağdaş dil öğretim yöntem ve teknikleri ile birleştirmeyi ve günlük yaşamda dili işlevsel olarak kullanabilmeyi gerçekleştiren öğretim tekniklerini benimseme yolunda ciddi adımlar atıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin dil öğretiminde geleneksel yaklaşımın terk edilmesi yönündeki olumlu gelişmelerin yanı sıra, yabancı dil eğitimi konusunda daha önceki yıllarda yaşanan fiziksel koşulların iyileştirilmesinde de büyük ölçüde ilerleme kaydedilmiştir (Kırkgöz, 2012).

Ortaöğretim düzeyinde de düzenlemeye gidilmiş, hazırlık sınıfı mevcut olan Anadolu Lisesi ve Süper lise gibi liselerde bir yıl süre ile verilen hazırlık sınıfları kaldırılmış, tüm liseler 4 yıla çıkarılmış, yani bir anlamda eğitimde fırsat eşitliği sağlanmıştır. Anadolu Liselerinde İngilizce hazırlık eğitiminin yanı sıra, fen bilimleri ve matematik gibi bazı derslerin eğitim dili İngilizce iken bu uygulama 2002 yılında kaldırılmıştır. Yeni düzenlemeyle hazırlık sınıflarındaki yoğun yabancı dil eğitimi ortaöğretimde tüm sınıflara yayılmış ve okullarda yabancı dil eğitimi açısından bir standartlaşma sağlanmaya çalışılmıştır. 2005 yılında ise İngilizce eğitimi ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda ilk yılda haftada 10 saat, sonraki yıllarda haftada 4 saat olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Hazırlık sınıflarının kaldırılması büyük tepki almış, ancak bu uygulama ile bir yıllık yoğun yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin diğer derslerde gerilemesi önlenmiştir (Kırkgöz, 2010a).

Ülkemizde İngilizce müfredat programının yenilenme çalışmaları son yıllarda da devam etmiş, MEB ve TUBİTAK arasında imzalanan bir protokol kapsamında alan uzmanları tarafından eğitimin birçok alanında olduğu gibi Yabancı Dil programlarında da güncelleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

2012 Eğitim Reformu

2012–2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim reformu ile eğitimde tekrar yapısal değişikliklere gidilmiştir. Bu düzenlemeyi takiben, 8 yıllık zorunlu eğitim 12 yıla yükseltilmiş; bunun ilk dört yılı ilkokul, 2. Dört yılı ortaokul ve 3. Dört yılı lise olarak adlandırılmıştır. Bu düzenlemenin getirdiği diğer önemli yenilik ise Türkiye’de ilk kez devlet ilkokullarında 2013–2014 yılından itibaren başlamak üzere, yabancı dil eğitiminin devlet okullarında 2. sınıfa (6. Yaş) indirgenmiş olmasıdır (MEB, 2013).

Erken yaşta yabancı dil öğretimi ve yabancı dilin zorunlu olarak ilköğretim müfredat programlarında yer alması, başta AB üyesi ülkeleri olmak üzere son yıllarda Çin, Japonya, Malezya gibi birçok Asya ülkesi ve İspanya, Macaristan gibi birçok Avrupa ülkesinde ele alınan önemli bir konudur (Nunan, 2003). 2002 yılında Avrupa Konseyi tarafından benimsenen ilkeler doğrultusunda, AB üyesi ülkelerde yabancı dil öğrenme yaşı 6 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde ülkemizde de özellikle son yabancı dil eğitimi reformu ile devlet okullarında İngilizce öğrenme yaşı daha da erkene alınmıştır.

Güncellenen İngilizce öğretim programı yabancı dili sadeleştirme ve dil öğrenenlerin gerçek hayatla bağlantı kurarak iletişimsel dil becerilerini geliştirmeyi ön plana çıkarmaktadır. İkinci ve 3. Düzeylerde, konuşma ve dinleme becerileri vurgulanırken, okuma ve yazma becerileri ileriki düzeylerde programda yer almaktadır. İkinci sınıf İngilizce öğretim programı İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri gereksinimi üzerine kurulmuş olup esas hedefi öğrencilerde yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır. Bunu yaparken de, öğrencilerin eğlenceli oyun temelli etkinlikler aracılığıyla bu sınıfın kazanımları arasında yer alan renkler, sayılar ve meyveler gibi konularla ilgili temel sözcükleri öğrenmeleri ve temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanarak yabancı dili öğrenmeleri planlanmıştır.

Üçüncü sınıf İngilizce öğretim programı ise ikinci sınıfta hedeflenen kazanımların üzerine kurulmuş olup esas hedefi ikinci sınıf programında yer alan konuların genişletilerek çocuklara yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaya devam etmektir (MEB, 2013).

2006 eğitim reformu ile yabancı dil eğitiminin AB ölçütlerine uyarlama çalışmaları başlatılmış olmasına karşın, bu çalışmalar güncellenen programda daha kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Yeni program, Avrupa Konseyi tarafından başlatılan ve yabancı dillerin öğretiminde belirlenen hedefleri dile getiren 'Diller için ortak başvuru metni'nde (A common European Framework of Reference for Languages, CoE, 2001) altı çizilen ilkelerden yararlanılarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin düzeyine uygun görevlerle (task) öğrenci özerkliğinin (autonomy) geliştirilmesi, öğrencinin kendi bilgisini ölçme ve değerlendirmesi (self-assessment) ve iletişimsel yeterliğin (communicative competence) geliştirilmesi gibi konulara programda ağırlık verilmektedir. İlkokul 2. Sınıftan başlayan yabancı dillerin öğrenilmesi süreci içerisinde, aşamalı olarak, A1 temel giriş düzeyinden (breakthrough) başlayarak, lise eğitimi sonunda öğrencinin B1 eşik düzey (threshold) seviyesine ulaşması amaçlanmakta ve bu düzeylerin tanımı ve hedeflenen kazanımlar programda açıklanmaktadır. Öğrencinin yaş ve düzeyine uygun olarak hazırlanması için çaba sarf edilen yeni İngilizce öğretim programı MEB sayfasında paylaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak kalem-kâğıt sınavları, portfolyo değerlendirmeleri, öz ve akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri önerilmektedir.

Daha önce bahsedilen eğitim reformlarını takip eden yıllarda olduğu gibi, bu son eğitim reformunun 2. Sınıflarda uygulanmasını takip eden yıllarda da birçok çalışma yapılmıştır. Adana ili devlet okullarında 2. sınıf düzeyinde görev yapan 57 İngilizce öğretmeni ile bu yaş grubuna yönelik yaygın öğretmen profilinin belirlenmesi için yapılan bir çalışmada, öğretmenler İngilizcenin erken yaşta öğretilmesini olumlu karşılamışlar, ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerinin çoğu alışık oldukları (9 yaş ve üstü) öğrencilerden daha küçük yaş grubuna İngilizce öğretmenin farklı bir yöntem gerektirdiğini ve bu konuda kendilerini yetkin hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı bir hizmet içi eğitimi programına ihtiyaç duyduklarını da ilave etmişlerdir (Kırkgöz ve Yaşar, 2014). Gürsoy, Korkmaz ve Damar (2013) tarafından yürütülen diğer bir araştırmada da benzer bulgular tespit edilmiştir.

Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmenlerin Rolü

Diğer yabancı dil programlarda olduğu gibi, yeni İngilizce öğretim programında da kapsamlı ve yol gösterici bilgilerin olmasına rağmen, programın geniş ölçekli ülke çapında etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenin rolü önemlidir. Eğitimde yenilik çalışmalarının öncülerinden biri olan Fullan (1993), öngörülen yenilikleri öğrencilerine öğreterek onlara

aktarma öğretmenlerin görevidir ifadesi ile öğretmenlerin sorumluluğunun altını çizmektedir. Fullan şu şekilde devam etmektedir:

Öğretmenler öğrencilerin yaşamlarında önemli bir değişiklik meydana getirerek toplumun gelişmesine yardımcı olacaklardır. Bu nedenle, özellikle müfredat reformunu takip eden ilk kritik yıllarda, öğretmenlerin yeni programda önerilen değişiklikleri sınıf içinde uygulamaları için hazırlanmalarına yardımcı olmak onların profesyonel gelişimleri için vazgeçilmezdir (1993, s. 4).

Reform yaygın öğrenmeyi gerektirir. Öğretmenler kendilerine tanıtılan yeni kavramları, ders içeriklerini ve öğrencilerle değişik yöntemlerle iletişim kurmayı öğrenemezlerse bir yenilik veya eğitim politikasının etkili uygulandığından söz edilemez. Müfredatın öngördüğü prensipler hakkında yeterli bilgiye sahip olan ve öngörülen yenilikler konusunda hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda daha başarılı oldukları araştırmalar tarafından belirlenmiştir (Kırkgöz, 2007, 2008).

Herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılsalar dahi, müfredat yeniliğini takip eden ilk birkaç kritik yılda öğretmenlerin müfredat programında öne sürülen yenilikleri uygulamaları oldukça zor ve streslidir. Bu yüzden, yenilik sonrası ilk yıllar öğretmenler için profesyonel gelişim açısından önem taşıyan bir süreç olup, onlara profesyonel destek programlarının sunulması önem taşımaktadır. Türkiye’de uygulanan yabancı dil eğitiminde yıllar itibarıyla ilerleme kaydedilmiş olduğu, ancak, yabancı dil eğitimi politikası ve eğitim reformlarına sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen, yabancı dil öğretiminde hedeflenen düzeye ulaşamadığı ve okul mezunlarının özellikle İngilizce dilinde iletişim konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları değerlendirilmektedir (Işık, 2008).

Son yıllarda, ülkemizde ilkökul, ortaokul, lise ve mesleki liseleri kapsayan devlet okullarındaki İngilizce eğitimi ve öğretimi öğretmen, öğrenci ve ebeveyn bakış açısıyla inceleyen ve İngilizce öğretmenleri için kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitiminin geliştirilmesi gerektiğinin altını çizen en kapsamlı çalışma TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) ve İngiliz Kültür işbirliği ile gerçekleştirilmiştir (Bkz. Özen vd., 2013).

Şubat-Temmuz 2013 tarihleri arasında Türkiye’nin çeşitli coğrafi bölgelerinden 12 ilde geniş kapsamlı yapılan bu araştırmada 12 ildeki 48 devlet okulu 2013 Mart ve Mayıs ayları arasında ziyaret edilmiş, öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenlerin yanıtladığı toplam 21.000 anket uygulanmış, 12 ildeki 40 ilkökul öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, aynı zamanda öğrencilerin de görüşleri alınarak 80 İngilizce dersi gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamına 4. ve 12. sınıflar arası tüm sınıflar

dâhil edilmiştir. Nihai rapor, Türkiye'deki İngilizce öğretme/öğrenme ile ilgili tabloyu açık bir şekilde değerlendirmekte ve belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda bir dizi pratik ve gerçekleştirilebilecek öneriler sunmaktadır.

İngilizce'nin Türk ekonomisi, turizmi, iş dünyası için önemini vurgulayan bu çalışma, Türkiye'nin kendisine rakip ekonomilerin İngilizce dil yeterliği düzeyinin gerisinde kaldığını ve konuşma İngilizcesi ölçümleri sıralamasında düşük seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, English First tarafından geliştirilen 2013 yılı "English Proficiency Index" (EPI), Türkiye'yi 60 ülkeden 41. olarak sıralamıştır. 2012 yılında ana dili Türkçe olan ve Türkiye'de ikame edenlerin ortalama TOEFL puanları 120 üzerinden 75 olarak tespit edilmiştir.

Çalışma, devlet okullarında eğitim sistemindeki nispeten düşük seviyede olan İngilizce dili öğretme/öğrenmeye neden olan başlıca iki sebebi şu şekilde belirlemektedir:

Bunlardan birincisi öğretmenlerdir. İngilizce öğretmenlerin çoğunluğunun (%80) Türk öğrencilerin liseden (12. Sınıf) mezun olduklarında konuşma, dinleme, okuma ve yazma alanlarında en az orta düzeyde (intermediate) mezun olmaları için etkili dil öğretebilecek niteliklere ve dil becerilerine sahip olduklarını belirtmektedir.

İkinci faktör ise öğrencilerdir. Öğretmenlerdeki potansiyel ve olumlu sınıf ortamına rağmen, Türkiye'nin her tarafında öğrencilerin çoğunun (%90+) lise sonuna kadar aldıkları İngilizce eğitimine rağmen, İngilizce yeterlik düzeylerinin çok düşük olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Rapor, Türk öğrencilerinin İngilizce'yi konuşma ve anlamalarındaki başarısızlığa neden olan faktörleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- a) Dersleri gözlemlenen öğretmenlerinin %80'i İngilizce öğretmenliği için gerekli mesleki yeterlik ve dil düzeyine sahip oldukları; ancak, ziyaret edilen tüm okullarda öğretmenlerin İngilizce'yi iletişim aracı olarak değil de bir ders olarak öğrettikleri gözlemlenmiştir. Bu dilbilgisi-ağırlıklı yaklaşım, rapora göre, Türk öğrencilerinin liseden mezun olana kadar 7 yıllık eğitimleri süresince aldıkları 1000+ saat İngilizce dersine rağmen, konuşma ve İngilizce konuşulanları anlamadaki başarısızlığına neden olan ilk beş ana faktörden en önemlisidir. Bu başarısızlığın, öğrencilerin yüksek öğretimdeki dil performansını da etkilediği ve İngilizce dilinde verilen yüksek öğretim programlarının maliyeti ve öğrenme kalitesini olumsuz olarak etkilediği tespit edilmiştir.
- b) Gözlemlenen tüm sınıflarda, öğrencilerin İngilizce dilinde nasıl iletişim kurulacağı ve bunu nasıl bağımsız yapacakları konularında başarısız oldukları saptanmıştır. Mevcut öğretmen

merkezli öğretim, öğrencilerin öğretmenin sorularına nasıl yanıt verileceğini, ders kitabındaki alıştırmaları nasıl tamamlayacağını, dilbilgisi ağırlıklı bir sınavı nasıl başaracağı üzerine odaklanmaktadır. Bu yüzden, doğru/yanlış cevap içeren gramer ağırlıklı sınav ve testlerin 4. sınıftan itibaren öğrenme/öğretme sürecine hakim olduğu ifade edilmektedir.

- c) Gözlemlenen sınıfların hemen hemen hepsinde öğrencilerin sıralarda ikili olarak oturduğu bir düzen olmasına karşın, öğretmenlerin bu oturma düzeninden yararlanarak öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmek için ikili ve grup çalışmaları yaptırmadıkları görülmüştür.
- d) Araştırmanın yapıldığı dönemde (Şubat-Temmuz 2013) 4 ve 5. sınıf ders kitaplarının yeterli olmasına karşın, 6. sınıftan itibaren İngilizce ders kitaplarının ve müfredat programının, buna bağlı olarak da öğretmenlerin öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate almadığı ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin öğretmeni önemsemedikleri ve dersi sıkıcı buldukları görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirme ve sınavlarla ilgili olarak elde edilen bulgular, İngilizce müfredat programı ve 7. sınıftan itibaren ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili portfolyo, bireysel ve akran değerlendirmesi gibi çağdaş yöntemleri önerirken ziyaret edilen okulların hiç birinde bu ölçme araçlarının uygulandığına dair kanıt görülmediği, ilkokuldan itibaren gramer ağırlıklı sınavların öğrenme/öğretme sürecine hakim olduğu tespit edilmiştir.

Müfredat programı içeriğinin her düzeyde benzer şekilde tekrar etmesinin ve öğretmenlerin müfredatı takip etmek zorunda kalmalarının sonucu olarak, öğrenciler kendi İngilizce dil düzeylerinin yıllar itibarıyla yükselmediğini; aksine daha da düşük düzeyde kaldığını değerlendirmişlerdir. Ders gözlemleri ile desteklenen anket sonuçları, okul eğitimleri boyunca öğrencilerin İngilizcede önemli bir ilerleme kaydetmediklerine işaret etmektedir.

Diğer önemli bir bulgu ise genel lise öğrencilerine kıyasla meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce düzeylerini düşük algılamalarıdır. Rapor, meslek lisesi öğrencilerinin başlangıçtan itibaren, İngilizce dil düzeylerine göre hazırlanmış öğrencilerin alanlarına yönelik Özel amaçlı bir İngilizce müfredatının olmadığını, bu nedenle de ihtiyaçlarının karşılanmadığını ve bu nedenlerin İngilizce düzeylerini düşük algılamaları için bir sebep olabileceğini belirtmektedir. Bu bulgular çerçevesinde, aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- a) İngilizce öğretmenleri için kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitiminin geliştirilmeli; bu eğitim kapsamında çağdaş İngiliz dili öğretme yöntemlerine yönelik öğretmenlerin yeterlikleri yükseltilmeli ve bu eğitimin öğretme standartlarını ne derece iyileştirdiği sınıf içi uygulamalarda gözlemlenmeli,
- b) İngilizce 'gramer' öğretimi olarak değil de bir iletişim aracı olarak öğretilmeli
- c) Farklı yaş grubu ve yetenekteki öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırmak için ders kitapları öğrencinin ihtiyacına göre uyarlanmalıdır.
- d) Müfredat ve özellikle de ders kitaplarının aşağıda belirtildiği şekilde yeniden düzenlenmesi vurgulanmaktadır:
 - Öğretmenin öğrencilere otantik ve öğrenci-merkezli iletişim sağlayacağı ders materyalleri hazırlanmalı ve buna ek olarak içerik ağırlıklı (content-based) ders materyalleri olmalı ve farklı yetenekteki öğrenciler için esneklik sağlanmalı;
 - 2. sınıftan 12. Sınıfa kadar gerçekçi bir ilerleme sergilemeli
 - Bunların uygulanması için haftalık ders saati artırılmalı
 - Mesleki/teknik lise öğrencilerinin farklı yetenek ve ihtiyaçlarını karşılayacak öğrencinin mesleki ve teknik alanına göre uygun seçenekler sunacak Modüller programa ilave edilmelidir.

Bu bağlamda olası eylem planında aşağıdaki adımların takip edilmesi önerilmektedir:

- 1) Müfredat programının gramer ağırlıklı öğretim yaklaşımından iletişimsel yaklaşıma değiştirecek şekilde yeniden yazılması ve bu konuda İngilizce öğretmenlerinin mevcut yeterlikleri, ortaokul ve lise öğrencilerinin düşük motivasyon düzeylerinin dikkate alınması gerekmektedir.
- 2) İngilizce öğretmenlerinin mevcut gramer ağırlıklı yaklaşımdan iletişimsel yönteme geçişi sağlayacak öğretim becerilerini

kazanmalarına yardımcı olacak yeterliklerinin artırılması gerekmektedir.

- 3) Eğitim fakülteleri ve yabancı diller okulları ile işbirliği halinde çalışarak bir ulusal okul ağı oluşturulmalı. İngilizce öğretiminde iyi performans sergileyen okullar, yakınlarındaki okullara destek sağlamalıdır.
- 4) Öğrenciler, ebeveynler ve halk arasında, İngilizce dilinde (ve diğer dillerde) iletişimin önemi konusunda televizyon, radyo ve gazete aracılığıyla geniş çaplı bir farkındalık kampanyası başlatılmalıdır.

Rapor, Türk devlet okullarının genel olarak iyi bir alt yapıya sahip olduğunu, öğrencilerin yenilikçi öğretim yöntemlerine cevap veren ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek için profesyonel gelişime istekli oldukları konularında iyimser bir tablo sergilemektedir. Diğer taraftan, Türk devlet okullarındaki mevcut İngilizce öğretimi ile ilgili gerçekleri ortaya koymak ve Türkiye'nin ekonomik gelişimini desteklemek amacıyla yabancı dil (İngilizce) ile ilgili mevcut sorunlara çözümler önerme açısından önemlidir.

Raporda, 2. sınıflar araştırma kapsamına alınmamıştır. Ancak, rapor erken yaşta (6) İngilizce öğrenmenin, daha sonra Yüksek Öğretime kadar devam eden eğitim sürecine olumlu etkileri olacağını belirtmektedir. Bu nedenle, raporda sunulan birçok önerinin 2012 eğitim reformunda dikkate alındığı görülmektedir. Vurgulanmasında yarar görülen bir konu ise, bu araştırmanın yapıldığı tarihlerde (Şubat-Temmuz 2013), yeni İngilizce öğretim programının, özellikle ortaokul ve lise düzeyleri için hazırlık çalışmaları devam etmekte ve 2. Sınıflar İngilizce eğitimine başlamış bulunmakta idiler. Diğer önemli bir nokta ise, mevcut raporda elde edilen bulguların birçoğunun daha önce yapılan çalışmalarla da ortaya çıkarılmış olmasıdır. Örneğin, 4- 5. Sınıf İngilizce kitaplarının öğrenci ihtiyaçlarına cevap verdiği (Kırkgöz, 2011), dil bilgisi konularının anlamlı etkinliklerle öğrencilere öğretilmesi (Akcan, 2014) ve özellikle ilkokul öğrencileri için hazırlanacak eğitim programlarının çocukların ilgi ve gelişim düzeyine uygun olmasını gerektiği (Akcan, 2010) önceki çalışma bulguları ile desteklenmektedir. Yıllar içerisinde değişme kaydedilmesine rağmen, Haznedar (2012) tarafından İngilizce öğretmenlerinin mevcut gramer ağırlıklı yaklaşımdan ilkokullardaki yabancı dil eğitimi ve öğretmen yeterlikleri üzerine yaptığı bir çalışmada bu öğretmenlerin altyapılarının erken yaşta çocuklara İngilizce öğretecek nitelikte olmadığını ve çalışmaya katılan 533 ilkokul İngilizce

öğretmeninin %49'u (261) küçük yaştaki öğrencilere yönelik dil öğretim yöntemi ve yaklaşımlarından habersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Küreselleşen dünyada Türk ekonomisi, turizmi, iş dünyasının dünya piyasalarında rekabet edebilmesi için İngilizce günümüzde öncelikli yerini korumaktadır. Ülkemizde etkin ve nitelikli bir yabancı dil eğitimi sağlamak amacıyla yabancı dil eğitimi politikaları ve buna bağlı olarak da müfredat programları geliştirilmiştir. Bu programlarının genel olarak başarılı olabilmesi için öğretmenlerin sınıf içi öğretim yöntemlerinin müfredatta önerilen çağdaş yöntemlere uygun olması ve mesleki açıdan sürekli gelişim içerisinde olmaları gerekmektedir.

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de geleneksel olarak, öğretmenlere sunulan hizmet içi mesleki gelişim programları MEB tarafından belirlenen uzmanlar tarafından verilmektedir. Şüphesiz, bu programlar öğretmen eğitimi konusunda önemli rol oynamaktadır; ancak, bu programların uygulama süresi kısa olup öğretmenlerin günlük ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememektedir (Atay, 2008). Bu nedenle, öğretmenlerin günlük öğretimleri sırasında karşılaşılabileceği sorunlarını çözmeye ve bu süreçte onları desteklenmeye ihtiyaç duyulan yeni bir hizmet içi eğitim modellerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde öğretmen niteliğini artırmak, daha önce sıralanan sorunlara cevap vermek ve geleneksel hizmet içi eğitim modellerine alternatif sunmak amacıyla önerilebilecek çözümlerden biri *katılımcı eylem araştırması modeli*nin hizmet içi öğretmen eğitiminde uygulanmasıdır. Bu model, öğretmenin profesyonel gelişimini daha uzun süreye yaymakta, öğretmene sorunlarına çözüm bulmak için araştırmacı kimliği kazandırmaktadır (Mitchell, Reilly ve Logue, 2009). Yeni 2. Sınıf İngilizce öğretim programının uygulamasını desteklemek amacıyla üniversiteden üç araştırmacı devlet okullarında 2. Sınıf İngilizce dersi veren 10 öğretmen ile 8 ay boyunca işbirliği yaparak, alışkın oldukları yaş grubunun altında eğitim veren öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirmelerine yardımcı olmuşlardır (Bkz. Kırkgöz ve Yaşar, 2015). Bu modelin öğretmenlerin profesyonel gelişimine önemli katkılar sağladığı, onların karşılaştıkları sınıf içi problemleri kendi kendilerine aşabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, belirtilen hizmet içi öğretmen geliştirme modeli geniş çapta uygulandığı takdirde müfredat programlarında amaçlanan hedeflerle sınıf içi uygulamalar arasındaki boşluk gittikçe daralacak ve kısa zamanda daha nitelikli bir yabancı dil (İngilizce) eğitimine kavuşacak bir ortam mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Akcan, S. (2005). Supporting Oral Second Language Use: A Learning Experience in a First German Immersion Class. *Early Childhood Education Journal*, 32 (6), 359-364.
- Akcan, S. (2010). Enriching second language instruction for primary school children. B. Haznedar ve H.H. Uysal (Haz.). *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools* (ss. 67-87). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akcan, S. (2014). Connecting Grammar to Meaning for Children Learning English as a Foreign Language. *Young Children*, 69 (3), 22-27.
- Atay, D. (2008). Teacher Research For Professional Development. *ELT Journal*, 62 (2), 39-147.
- Bayyurt, Y., ve Alptekin, C. (2000). EFL syllabus design for Turkish young learners in bilingual school contexts. J. Moon ve M. Nikolov (Ed.). *Research into Teaching English to Young Learners* (ss. 312-322). Pécs: Pécs University Press.
- Bayyurt, B. (2013). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. *Paper presented at the Hacettepe Workshop*, Turkey: Ankara.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the Depth of Educational Reform*, London: Palmer.
- Gürsoy, E., Korkmaz, S.Ç. ve Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53 (4), 59-74.
- Haznedar, B. (2012). Perspectives on Preservice Education of English Language Teachers in Turkish Primary Schools. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Ed.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (s. 39-58). Frankfurt: Peter Lang.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- Kırkgöz, Y. (2007). Language Planning and Implementation in Turkish Primary Schools. *Current Issues in Language Planning*, 8 (2), 174-191.
- Kırkgöz, Y. (2008). A Case Study of Teachers' Implementation of Curriculum Innovation in English Language Teaching in Turkish Primary Education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1859-1875.

- Kırkgöz, Y. (2010a). Evaluating Curriculum Reform in Turkish Secondary Education. L. E. Kattington Ed.), *Handbook of Curriculum Development* (s. 453-461), Nova Science.
- Kırkgöz, Y. (2010b). Catering For Multiple Intelligences in Locally-Published ELT Textbooks in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 127-130.
- Kırkgöz, Y. (2011). An Evaluation of English Textbooks İn Turkish Primary Education: Students' and Teachers' Perceptions. *Euroasian Journal of Educational Research*, 44, 188-206.
- Kırkgöz, Y. (2012). Exploring Teachers' Implementation of the Recent Curriculum Innovation in ELT in Turkish Primary Education. T.Muller, S. Herder, J. Adamson ve P. Brown (Haz.), *Innovating EFL Teaching in Asia* (ss. 181-195). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kırkgöz, Y. ve Yaşar, M. (2014). A Survey on Teachers' Perceptions of the New ELT Programme and Their Readiness to Apply This Programme. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi İstanbul Üniversitesi, 24-26 Nisan, İstanbul.
- Kırkgöz, Y., ve Yaşar, M. (2015). The Challenge of Implementing a Collaborative Action Research as an In-Service Teacher Development Program. Gediz University Teacher Researchers in Action, 18-19 Mayıs, İzmir.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı (1997a). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. Resmi Gazete. No. 23084, Ağustos 18. Ankara: General Directorate of the Turkish Ministry.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı (1997b). *İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *English Language Curriculum for Primary Education Grades 4, 5, 6, 7 and 8*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2 -8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mitchell, S.N., Reilly, R.C. ve Logue, M.E. (2009). Benefits of Collaborative Action Research For The Beginning Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 344-49.
- Nunan, D. (2003). The Impact Of English As A Global Language On Educational Policies And Practices in The Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 589-613.
- Özen, E. N., Alpaslan, İ. B., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A. O. ve Sökmen, A. (2013). *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*, Ankara: Mattek.

- Tollefson, J. W. (2013). Language policy in a time of crisis and transformation. J. W. Tollefson (Haz.), *Language policies in Education: Critical Issues* (ss.11–34). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Tsui, A. B. M. ve Tollefson, J.W. (2007). Language Policy and The Construction of National Cultural Identity. A. B. M. Tsui ve J. W. Tollefson (Haz.), *Language Policy, Culture and Identity in Asian Contexts* (ss. 1-21). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetistirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Ankara. http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strategy_kitabi.pdf

Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı

Sedat Akayoğlu^{*}, Ayşegül Amanda Yeşilbursa^{**}

Giriş

Günümüzde teknoloji dendiğinde aklımıza ilk olarak bilgisayar donanımları, internet, mobil teknolojiler ve yazılımlar gelmektedir. Halbuki teknoloji Türk Dil Kurumu’nun hazırladığı Büyük Türkçe Sözlükte “insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında işlerimizi kolaylaştırmak için üretilen tüm araç ve gereçler teknoloji olarak adlandırılmaktadır. Bu tanıma göre kalem, silgi ve defter bile teknoloji olarak adlandırılmaktadır. Ancak, bu raporda bahsedilen teknolojik araçlar bilgisayarlar, internet ve mobil teknolojiler olacaktır.

Türkiye’de bilgisayarların devlet kurumlarında ve özel sektörde kullanımı 1960’lı yıllara dayanmaktadır. 1960 ve 1970 yılları arasında ise bu kullanım daha da geniş çaplı bir şekilde yaygınlaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitimde teknoloji kullanımı üzerine çalışmaları ise 1984 yılında başlamıştır. Hemen ertesi yıl olan 1985’te ise okullarda bilgisayarların yer alması ve ilk laboratuvarların kurulması gerçekleşmiştir. 1990’lı yıllarda, bilgisayarla okullarda gittikçe yaygınlaşmıştır ve birçok okulda bilgisayar laboratuvarları kurulmaya başlamıştır. 1998’de de üniversitelerde bilgisayar öğretmenlerini yetiştirmek ve eğitimde teknoloji kullanımı konusunda araştırmalar yapmak üzere üniversitelerde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri kurulmuştur ve 1990 sonları ve 2000’li yıllarda eğitimde teknoloji kullanımı üzerine akademik çalışmalar artmaya başlamıştır (Akayoğlu ve Kılıçkaya, 2008).

Eğitim, özellikle de yabancı dil eğitimi, her dönemde kendi döneminin gelişmelerinden etkilenmiştir ve bu kaçınılmazdır. Günümüzde de teknolojinin her alanda yaygınlaşması ve bireylerin erişiminin kolaylaşması ile eğitim alanında da teknolojinin kullanımını göz ardı edilemez. Teknolojinin 21. yüzyılın küreselleşmiş dünyasında ve özellikle

^{*} Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, akayoglu_s@ibu.edu.tr

^{**}Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, ayesilbursa@uludag.edu.tr

eğitim alanındaki etkisi yapılan çalışmalar sonucunda çok iyi bilinmektedir (Altbach, Reisburg ve Rumley, 2009).

21. yüzyılın gereksinimlerin doğrultusunda günümüz öğrencilerinden yalnızca okuryazar olmaları değil, aynı zamanda bilim ve teknoloji okuryazarı olmalarını beklenmektedir (Altun, 2006; Aşıcı, 2015). Brown'un (2005) dediği gibi, eğitimde sosyal yapılandırmacı kurama dayalı bir "bilgi navigasyonu" çağında yaşamaktayız. Dolayısıyla, eğitim sürecinde, hem öğrencinin hem de öğretmenin rolü değişmiştir. Başka bir deyişle, öğrenciler bulundukları ortamdaki kişilerle iletişim ve işbirliği kurarak etkin bir biçimde öğrenme sağlayabilmektedir. Bilişim Teknolojileri aracıyla, öğrenciler sınırsız bilgiye ulaşabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin rolünün, tek bilgi kaynağı olmasının ötesine geçtiğini ve öğrencilere yol gösteren bir rehber dönüşmüş olduğunu söyleyebiliriz.

Bu değişimlere ek olarak, bireyler de teknoloji ile ilişkileri açısından değerlendirilmekte ve Prensky'e (2000) göre iki gruba ayrılmaktadır. Prensky (2000) günümüz öğrencilerini "dijital yerliler", öğretmenleri ise "dijital göçmenler" olarak tanımlamaktadır ve maalesef bu iki grup arasında alışkanlıklar açısından oldukça önemli farklar bulunmaktadır. Prensky'e (2000) göre en önemli fark, yeni neslin dijital dünyanın yerlileri olması ve dijital göçmenler olarak adlandırılan eğitimcilerin ise onların konuştuğu dili sonradan öğrenmeye çalışmasıdır. Eğitimcilerin, yeni neslin ihtiyaçlarını ve ilgilerini anlayıp eğitim sistemini ona göre şekillendirmesi gerekmektedir ve bunu yaparken de dijital göçmen olan öğretmenlerin dijital yerli olan öğrencilerinin dilini bilmeleri ve onlara ulaşabilmek için bu dili kullanmaları gerekmektedir.

Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da öğretmen yeterliliklerini güncellemektedir. 2006 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Müdürlüğü tarafından yayınlanan bir raporda, öğretmenlik yeterlilikleri "Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim", "Öğrenciyi Tanıma", "Öğretme ve Öğrenme Süreci", "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme", "Okul, Aile ve Toplum İlişkileri" ve "Program ve İçerik Bilgisi" olarak altı genel yeterlilik altında toplanmıştır. Her genel yeterlilik altında çeşitli alt yeterlilik ile performans göstergeleri verilmiştir. Söz konusu bu performans göstergelerinde, öğretmenlerin bilişim teknolojileri ile ilgili beklenen yeterliliklerine yer verilmiştir. Örneğin, öğretmenlerin teknoloji okuryazarı olmaları ve bilişim teknolojilerindeki gelişimleri izlemeleri; bilişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilmeleri ve öğrencilere kazandırmaları; kişisel ve mesleki gelişimlerinde bilişim teknolojilerini kullanmaları; teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olmaları; farklı özelliklere sahip olan öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlama; ve materyal hazırlama gibi çeşitli

alanlarda bilişim teknolojilerinden yararlanmaları beklenmektedir (MEB, 2006).

Eğitim teknolojilerindeki bu değişimler sonucunda geleneksel sınıflar ile teknoloji ile desteklenen sınıflar veya tamamen internet üzerinden yürütülen dersler arasında belirgin bir fark vardır. Bunu dikkate alan Milli Eğitim Bakanlığı devlet okullarındaki bilişim teknolojilerin kullanımını artırmak üzere çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Örneğin, FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesinin amacı " Türkiye kapsamında üretilen ve ülkemizin bilgi toplumu olma sürecindeki eylemleri tanımlayan Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi, Kalkınma Planları, Bakanlığımız Stratejik Planı ve BT Politika Raporunda yer alan hedefler doğrultusunda 2013 yılı sonuna kadar dersliklere BT araçları sağlanarak, BT destekli öğretimin gerçekleştirilmesi" (MEB, 2012) olarak tanımlanmıştır. Bu proje ile MEB'in öncelikle hedeflediği sınıfları teknolojik araçlarla donatmak ve öğrencilerin teknolojiye erişimlerini kolaylaştırmak için mobil cihazları dağıtmaktır. Ancak, bu konuda Kern (2006) teknolojinin etkisinin kullanılan teknolojinin özelliğinden çok kimin kullandığına, nasıl kullandığına ve hangi aracı kullandığına göre değişeceğini belirtmektedir. Bu nedenle, eğitim teknoloji ile desteklendiğinde öğretim ve öğrenim süreci tamamen olumlu veya olumsuz etkileniyor diyemeyiz; ama eğitimin büyük ölçüde değiştiğini söyleyebiliriz. Bu noktada ise teknolojiyi kullanacak öğretmenlerin eğitimi önem kazanmaktadır.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Açısından Eğitimi

Eğitim teknolojileri bu kadar yaygınlaşmışken ve eğitim politikaları da bu değişime paralel olarak geliştirilip, imkanlar artırılıyorken öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimi de önemli bir hal almaktadır. Şu anda görevde olan öğretmenler için çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenirken öğretmen adaylarına da lisans programlarında eğitim teknolojilerinin derslerde kullanımına yönelik eğitim sunulmaya çalışılmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimde Yetiştirilmesi

Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştiren 4 yıllık lisans programlarında öğretmen adaylarının günümüz şartlarına uygun bir şekilde yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Lisans programı kapsamında yürütülecek dersler Yüksek Öğretim Kurulu (2007) tarafından belirlenmektedir; ancak eğitim teknolojileri ile ilgili dersler yok denilecek kadar azdır (<http://tinyurl.com/nf2xm8r>). Bu açık, bazı üniversitelerde seçmeli derslerle kapatılmaya çalışılmaktadır.

Bilgisayar destekli dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar eğitim teknolojilerinin etkililiği üzerinde yoğunlaşmasının yanı sıra, bazı araştırmacılar (Volman, 2005; Chapelle, 2006; Kessler, 2006; Robb, 2006; Stockwell, 2009; Kılıçkaya ve Seferoğlu, 2013) ileride eğitim teknolojileri sınıflarında görev yapması beklenen öğretmenlerin eğitiminde bilgisayar destekli dil öğretimi dersinin gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Alan yazında, yabancı dil öğretmeni yetiştiren programların öğretmen adaylarını geleceğin sınıflarında ders verebilecek nitelikte yetiştirmesi gerektiğinden bahsedilmektedir.

Volman'ın (2005) yürüttüğü çalışmada, 13 öğretmen adayına öğretmenlerin sahip olmaları beklenen nitelikler ve öğretmenlerin değişen rolleri sorulmuştur. Çalışma sonunda öğretmenin değişen rolü katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır ve öğretmenin görevinin basitleşmediği, aksine daha da karmaşık hale geldiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencileri için uygun araçları belirleyip öğrenme ortamlarına uyarlamaları beklendiğine ve artık öğretmenlerin sadece bilgi kaynağı olmadığına, aynı zamanda bir danışman, rehber, değerlendirmeci, eğitimci ve yol gösteren kişi olduğuna dikkat çekilmiştir.

Öğretmenlerin hangi aracı kullanacaklarına karar verebilme, bu araçları yeniden tasarlayabilme ve bazen uygun olmayan araçları reddedilme yeterliliğinde olmaları Chapelle (2006) tarafından da bahsedilmiştir. Bir öğretmenin, herhangi bir teknolojik aracı reddedebilmesi için bu öğretmenin diğer araçlar hakkında bilgi sahibi olması, avantajlarını ve dezavantajlarını bilmesi ve alternatif araçlar sunabilmesi gerekmektedir. Bu da ancak özellikle o alanda eğitim almış olması ile doğru orantılıdır. Kessler (2006) ise öğretmenlerin sadece araçların seçiminde değil, bilgisayar destekli dil öğretimi alanındaki yöntemleri ve bilgisayar destekli dil öğretiminin tarihçesi hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini söylemektedir.

Robb (2006), tamamen öğretmen adaylarının bilgisayar destekli dil öğretimi alanında eğitimi üzerine odaklanmıştır. Öğretmen adaylarına mevcut araçların öğretilmesinin yeterli olmayacağını, gelişen teknolojileri de kendi başına öğrenebilmeleri konusunda yetiştirilmesi gerektiğini söylemektedir. Bunun gerçekleşmesi için de öğretmen adaylarına lisans programı kapsamında fırsatların sunulmasını önermektedir.

Son olarak ise, Türkiye'de yapılan bir çalışmada, Kılıçkaya ve Seferoğlu (2013) yabancı dil öğretmen adaylarının eğitiminde bilgisayar destekli dil öğretimi derslerinin olması gerektiğini ve bazı üniversitelerde bu dersin verilmeye başladığını belirtmişlerdir. Türkiye'de bu alanda bir ihtiyacın fark edildiğini, o nedenle de bazı üniversitelerde bilişim ve iletişim teknolojileri alanında dersler açılmaya başladığından bahsetmişlerdir. Sonuç olarak, yabancı dil öğretmeni yetiştirmede, öğretmen adayları için teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda

eğitimler verilmelidir. Ancak, bu eğitimler sadece teknolojik araçların sunulması ile kalmayıp öğretmenlerin kendilerini bu alanda sürekli olarak nasıl geliştirebileceklerini de içermelidir. Bu şekilde, öğretmenler her geçen gün daha da gelişen teknolojileri takip edebilecekler, öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eden araçları tespit edebilecekler ve değerlendirebileceklerdir.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerle Desteklenmesi

Şu andaki öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adayları için çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlik mesleğinin yapısı gereği devamlı kendini geliştirmeyi gerektiren bir meslek olduğu için ve görevde olan öğretmenlerin mezun olduklarında kullanılan teknolojiler ile şu anda kullanılan teknolojiler arasında çok büyük fark olduğu için, şu anda görev yapan öğretmenlerin de bu alanda eğitim almaları çok önemlidir. Alan yazın incelemesi yapıldığında, Belland (2009) teknoloji entegrasyonunun çeşitli, fakat tutarlı olmayan birçok tanımı olduğunu belirtmiş ve teknoloji entegrasyonunu “öğrencilerin bilgi yapılandırılmalarını kolaylaştırmak için kullanılan teknolojinin sebep olduğu, K-12 okullarının sosyal sisteminde sürdürülebilir ve devamlı değişimi” (s. 354) olarak tanımlamıştır.

Daha önce bahsedildiği gibi 21. yüzyılın öğretmenlerinden beklenen beceriler çok çeşitli bir hal almıştır. Hatta Mishra ve Kohler (2006) Shulman'ın (1986) pedagojik alan bilgisi kavramını geliştirerek pedagoji, alan bilgisi, teknoloji kullanımı olmak üzere üç boyuttan oluşan bir öğretmen bilgi çerçevesi sunmaktadır. Bu çerçeveyi ortaya koyarak Mishra ve Kohler (2006), teknolojinin pedagoji ve alan bilgisinden ayrı olmadığını vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, 21. yüzyılda etkili öğretim yapabilmeleri için öğretmenler *teknolojik pedagojik alan bilgisine* (s. 1025) sahip olmalıdırlar. Ancak Skoretz'in (2011) uyardığı gibi, eğer öğretmenler teknoloji boyutunu ayrı tutarlar ise teknolojinin eğitime entegrasyonu etkili olamayacaktır.

Eğitimde teknoloji entegrasyonu bağlamında, öğretmenlerin FATİH projesi hakkında düşüncelerini araştıran Songül (2014), öğretmenlerin proje konusunda olumlu bir tutum içinde olduklarını, ama hizmet içi eğitimlerle desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Buna ek olarak, teknik konularda da okullarda destek verebilecek personelin görevlendirilmesinin faydalı olacağına söz etmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitimi de öğretmen adaylarının eğitimi kadar önemlidir. Daha önce bahsedilen FATİH Projesi kapsamında okullar teknolojik araçlarla donatılmıştır; ancak bunu kullanacak olan öğretmenlerin eğitimi konusunda bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu öğretmenler, teknolojiyi entegre etmek yerine teknolojiyi geleneksel

yöntemlere adapte etmeye çalışmaktadırlar. Bunun için ülke genelinde düzenli olarak eğitim seminerleri düzenlenmesi gerekmektedir; hatta teknolojinin imkanlarını da kullanarak bu eğitimlerin çevrimiçi olarak organize edilmesi ve yaygınlaştırılması iyi olacaktır.

Teknolojinin Eğitime Entegrasyonun Önündeki Engeller

Uluslararası çalışmalarda rapor edildiği gibi (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka ve Punie, 2010; Johnson, 2006; Smarkola, 2008), Türkiye’de yapılan çalışmalarda teknolojinin eğitime entegrasyonunun önündeki çeşitli engeller bulunmaktadır (Akbaba-Altun, 2006; Akçaoğlu, 2008; Akça-Saklavacı, 2010; Yeni Palabıyık, 2013; Yıldız ve Tatar, 2012). Bütün bu çalışmalar, kaynak eksikliği, teknik desteğin yokluğu, zaman kısıtlılığı, hizmet içi eğitim yetersizliği gibi engellerden söz etmektedir.

Ancak Belland’ın (2009) görüşüne göre bu konudaki en büyük engeli, öğretmenlerin teknolojinin eğitimdeki rolü ile öğretmenlerin teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlayabilmelerine yönelik inançları oluşturmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin teknolojinin eğitime entegrasyonuna yönelik öz yeterlilik inançlarını ele almak faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin Teknolojinin Eğitimi Entegrasyonuna Yönelik Öz Yeterlilik İnançları

Bilindiği gibi, Bandura’nın (1986, 1997) Sosyal Bilişsel Kuramına göre öz yeterlilik inançları, kişinin bir işi başarılı bir biçimde gerçekleştirmek için gerekli becerilere sahip olduğu inançlardır. Buna göre, öz yeterlilik inançları kişinin yaptığı seçimleri, harcadığı çabayı, ve zorluklara karşı gösterdiği direnci etkilemektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ele alan Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998); Rotter’in (1966), Bandura’nın (1986, 1997) ve Gibson ve Dembo’nun (1984) ortaya koyduğu kuramlara dayanarak kendi kavramsal çerçevelerini oluşturup geliştirmişlerdir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu çerçeve, “öğretim stratejilerini kullanma”, “sınıf yönetimi” ve “öğrencilerin aktif katılımını sağlama” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öz yeterlilik inançları ve teknolojinin eğitime entegrasyonuna gelince Wang, Ertmer ve Newby (2004), “bilgi teknolojileri becerileri ve stratejileri” ile “bilgi teknolojilerini kullanımını etkileyen dış faktörler” olmak üzere iki faktörlü olan Teknolojinin Eğitime Entegrasyonu için Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği geliştirip öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını belirlemeye çalışmışlardır.

Özetlemek gerekirse, birçok araştırmacıya göre (Belland, 2009; Farah, 2011; Gunga ve Ricketts, 2008; Kim, Kim, Spector ve DeMeester, 2013) teknoloji tek başına öğretimi değiştiremez. Değişim ancak ve ancak öğretmenler teknolojiyi eğitime entegre etmeye çalışınca olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin teknolojiyi eğitime entegre etmek için öz yeterlilik inançlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojiyi Eğitime Entegrasyonuna İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları Üzerine Çalışmalar

Birçok farklı ülkede öğretmenlerin teknolojiyi eğitime entegrasyonu ile ilgili görüşleri ve uygulamaları üzerinde çok sayıda çalışma yapılmıştır (Cachia, Ferrari vd., 2010; Brinkerhoff, 2006; Farah, 2011; Johnson, 2006; Smarkola, 2008). Aynı şekilde Türkiye'de de çeşitli eğitim alanlarında önemli miktarda çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir (Akbaba-Altun, 2006; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Ceylandağ, 2009). Ancak, bu konuda Türkiye'de İngilizce öğretmenleriyle yapılan çalışmaların daha sınırlı olduğu gözlenmektedir (Akçaoğlu, 2008; Akça-Saklavacı, 2010; Aydın, 2013; Yeni Palabıyık, 2013; Yıldız, 2012).

Örneğin, Ankara'nın özel üniversitelerinde çalışan İngilizce okutmanlarından anket ve görüşme yoluyla veri toplayan Akçaoğlu (2008), okutmanların, bilişim teknolojilerini, derslerle ilgili konulardan çok okul dışında kullandıklarını ve teknoloji kullanma seviyelerinin oldukça yüksek olduğunu rapor etmiştir. Bu çalışmanın çarpıcı bulgularından bir tanesi, okutmanların bilişim teknolojilerini kullanarak derslerini daha öğrenci-merkezli hale getirebileceklerini söyleyip, asıl uygulamalarında söz konusu teknolojileri ancak öğretmen-aracı olarak kullanmalarıdır.

Akça-Saklavacı (2010) ise lisede görev alan İngilizce öğretmenlerin İnternet kullanımı araştırmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin internet kullanımının öğretim amaçlı olmaktan çok kişisel amaçlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Akçaoğlu'nun (2008) bulduğu gibi, öğretmenlerin interneti derslerini daha öğrenci-merkezli hale getirmek için kullanmadığı vurgulanmıştır.

Yıldız ve Tatar (2012), İstanbul'daki bazı özel okullarda çalışan yabancı dil öğretmenlerinin teknolojiyi eğitime entegre etmeye yönelik hazır bulunuşluklarını araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojileri kullanımına olumlu baktığı söylenebilir. Ancak öğretmenlerin çok azının, teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ilgili hizmet içi eğitim almış olduğunu rapor etmiştir. Yine Akçaoğlu (2008) ve Akça-Saklavacı'nın (2010) çalışmalarının katılımcıları gibi Yıldız ve Tatar'ın çalışmasındaki öğretmenlerin BTleri en

çok materyal geliştirmek, sınav bulmak ve sunum hazırlamak için kullandığı tespit edilmiştir.

Aydın (2013) hem ilköğretim hem de ortaöğretim devlet okullarında alan İngilizce öğretmenlerinin BT kullanımı, teknolojiyi öğretime entegrasyonu ile ilgili görüşleri ve öz güveni ve okullarından aldığı desteği araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmasının sonunda Aydın, diğeri söz edilen çalışmalarla (Akçaoğlu, 2008; Akça-Saklavacı, 2010; Yıldız ve Tatar, 2012) benzer sonuçlara varmıştır. Başka bir deyişle İngilizce öğretmenler, teknoloji kullanımı ile ilgili olumlu görüşler bildirirken, bazı yazılımları kullanırken zorluk çektikleri ve okullarındaki yöneticilerinden fazla destek alamadıklarını vurgulamışlardır.

Anket, görüşme ve gözlem yöntemlerine başvurarak, Yeni Palabıyık (2013) ise FATİH projesi (MEB, 2012) kapsamında lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerin teknolojiyi öğretime entegrasyonuna ile ilişkin öz yeterlilik inançları, teknolojinin eğitime entegrasyonunu etkileyen faktörleri ve teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ilgili gerçek uygulamaları incelemiştir. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin teknolojiyi öğretime entegrasyonu ile ilgili öz yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Görüşme sonucunda elde edilen bulgular ile Yeni Palabıyık (2013), öğretmenlerin teknolojinin eğitime entegrasyonu uygulamalarını etkileyen faktörlerin dış/çevresel ve kişisel faktörler olarak ikiye ayrıldığını göstermiştir. Özellikle dış/çevresel faktörlerin, öğrencilerin tutumu, öğrenme fırsatları ve var olan engeller (örneğin,, okulda teknik sorunları, uzman yardımının eksikliği vb.) olarak üç kategoriye ayrıldığı gözlemlenmiştir. Kişisel faktörler ise teknoloji entegrasyonu ile ilgili görüşler, teknoloji entegrasyonu ile ilgili uygulamalar, ve teknoloji entegrasyonu için ayrılan zaman olarak görülmüştür. Gözlem sonuçları ise, öğretmenler ile yapılan görüşmelerde söylendiği kadar teknoloji entegrasyonunun olmadığını göstermektedir. Örneğin, her hangi bir teknolojiye dayalı proje, öğrenci-teknoloji etkileşimi veya akıllı tahta ve tablet bilgisayarın dışında başka bir teknolojinin kullanıldığı gözlemlenmemiştir.

Bütün olarak bakıldığında, Yeni Palabıyık'ın (2013) bulguları Yıldız ve Tatar'ın (2012) sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Başka bir deyiş ile, öğretmenlerin teknolojiyi öğrencilerin etkin katkılarını sağlamaktan çok mevcut uygulamalarını desteklemek amacıyla (PowerPoint sunumu hazırlamak, video indirmek ve hazır materyalleri aramak vb.) kullandığı ortaya çıkmıştır.

Yeni Palabıyık'ın (2013) görüşme sonuçları başka önemli bir noktayı da vurgulamaktadır. Diğeri çalışmaların (Akçaoğlu, 2008; Akça-Saklavacı, 2010; Aydın, 2013; Yıldız ve Tatar, 2012) katılımcılarından farklı olarak, Yeni Palabıyık'ın katılımcılarının FATİH projesi bağlamında hizmet

içi eğitimi almışlardır. Öğretmenler hizmet içi eğitim ile ilgili olumlu görüşler bildirirken, aynı zamanda eğitimin önemli eksikliklerinin altına çizmişlerdir. Örneğin, hizmet içi eğitim programının fazlasıyla kuramsal olup uygulama için yeterince zaman ayrılması ile içeriğin genel olup farklı branş öğretmenlerine hitap etmemesi gibi örnekler sıralanabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim, teknolojik gelişmelerden her dönemde bir şekilde etkilenmiştir. Günümüz şartlarını göz önüne aldığımızda ise bilgisayarların yaygınlaştığını, cebimize girecek kadar küçüldüğünü ve internetin günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası olduğunu görmekteyiz. Söz konusu durum böyle iken bilgisayarın ve özellikle de internetin sınıf ortamlarına girmeleri kaçınılmazdır. Ancak, bunun gerçekleşmesi için öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimi programlarında, görev yapan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimlerle bu konuda donanımlı birer öğretmen olmaları için çaba sarf edilmelidir. Bu çalışmada da, Türkiye’de yabancı dil eğitiminde teknolojinin entegrasyonu üzerinde durulmuştur. Alan yazın taraması yapıldığında, içinde bulunduğumuz çağın gerekliliği olarak teknolojinin eğitime entegre edilmesi gerektiği ve bunun için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimin sağlanması ve geliştirilmesi gibi konulara öncelik verilmesine değinilmiştir. Sonuç olarak, teknoloji entegrasyonunun sadece okulları teknolojik araçlarla donatmak anlamında olmaması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin de ön planda tutulması gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda, Yüksek Öğretim Kurulu, üniversitelerin ilgili programları ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın, öğretmenlerin yabancı dil derslerinde teknoloji kullanımı konusunda nitelikli birer öğretmen olmaları için işbirliği içinde ortaklaşa çalışmaları önerilmektedir. Bu çalışmalar, eğitimin kalitesinin artırılması bağlamında önemlidir.

Kaynakça

- Akayoğlu, S. ve Kılıçkaya, F. (2008). CALL in Turkey: Past, present and future. T. Koyoma, J. Noguchi, Y. Yoshinari, ve A. Iwasaki (Haz.), Proceedings of the WorldCALL 2008 Conference: CALL bridges the world (ss. 51-53). Fukuoka: The Japan Association for Language Education and Technology (LET).
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Educational Technology and Society*, 9(1), 176-187.

- Akçaoğlu, M. (2008). *Exploring technology integration approaches and practices of pre-service and in-service English language teachers*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akça-Saklavacı, A. (2010). *The use of the internet among EFL teachers at high schools in Eskişehir*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Altun, A. (2006). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşıcı, M. (2015). Literacy in the world and Turkey: A general assessment of the situation. *Reading Improvement*, 52(1), 1-8.
- Aydın, S. (2013). Teachers' perceptions about the use of computers in EFL teaching and learning: the case of Turkey. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 214-233.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Belland, B.R. (2009). Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers and Education*, 52, 353-364.
- Brown, T. H. (2005). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. *Education Today*, 2, pp. 1-11.
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2012). Analysis of the relationship between school administrators' perceptions of technology leadership self-efficacy and their acceptance of ICT. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 474-499.
- Cachia, R., A. Ferrari, K. Ala-Mutka ve Punie, Y. (2009). Creative learning and innovative teaching: final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states. *JRC Scientific and Technical Reports*. 10 Temmuz 2015 tarihinde <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3900> adresinden indirilmiştir.
- Ceylandağ, F.R. (2009). *Teacher self-efficacy beliefs toward measurement and evaluation practices*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chapelle, C. (2006). Foreword. P. Hubbard ve M. Levy (Haz.), *Teacher education in CALL*. John Benjamins: Amsterdam.
- Cowan, J. E. (2008). Strategies for planning technology-enhanced learning experiences. *The Clearing House*, 82 (2), 55-59.
- Farah, A. C. (2011). *Factors influencing teachers' technology self-efficacy: A case study* (Yayınlanmamış doktora tezi). Lynchburg: Liberty University.

- Gunga, S. O. ve Ricketts, I. W. (2008). The prospects for e-learning revolution in education: A philosophical analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (2), pp. 294-314.
- Johnson, I. (2006). *An investigation of the effects of the Georgia Framework for Integrating TECHnology (InTech) training program on teachers' computer self-efficacy and computer utilization*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Florida: Nova Southeastern University Graduate School of Computer and Information Sciences.
- Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210.
- Kessler, G. (2006). Assessing CALL teacher training: What are we doing and what could we do better? P. Hubbard ve M. Levy (Haz.), *Teacher education in CALL*. John Benjamins: Amsterdam.
- Kılıçkaya, F. ve Seferoğlu, G. (2013). The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 1(1), 20-38.
- Kim, C., Kim, M.K., Lee, C., Spector, J.M. ve DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Temel eğitime destek projesi: öğretmen eğitimi bileşeni: öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 10 Temmuz 2015 tarihinde otmg.meb.gov.tr/belgeler/Yeterlikler.doc adresinden indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). FATİH: Eğitimde geleceğe açılan kapı. 10 Temmuz 2015 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php> adresinden ulaşılmıştır.
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017- 1054.
- Robb, T. (2006). Helping teachers to help themselves. P. Hubbard ve M. Levy (Haz.), *Teacher education in CALL*. John Benjamins: Amsterdam.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Skoretz, Y. M. (2011). *A study of the impact of a school-based job-embedded professional development program on elementary and middle school teacher efficacy for technology integration* (Yayınlanmamış doktora tezi). West Virginia: Marshall University.

- Smarkola, C. (2007). Technology acceptance predictors among student teachers and experienced classroom teachers. *Journal of Educational Computing Research*, 37(1), 65-82.
- Songül, B. C. (2014). *Language teachers' learning about CALL in the cyberspace: What is the road to successful in-service online CALL training?* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stockwell, G. (2009). Teacher education in CALL: Teaching teachers to educate themselves. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(1), pp.99-112.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Wang, L., Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (2004). Increasing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36 (3), 231- 250.
- Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of a teacher educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 15-31.
- Yeni Palabıyık, P. (2013). *In-service English as a foreign language teachers' self-efficacy beliefs for technology integration: Insights from FATİH project.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, S. ve Tatar, S. (2012). The use of multimedia computers in Turkish classrooms: Perceptions of foreign language teachers. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research perspectives on teaching and learning English in Turkey*. (pp. 253–269). Berlin: Peter Lang.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 10 Temmuz 2015 tarihinde <http://tinyurl.com/nf2xm8r> adresinden indirilmiştir.

Türkiye’de Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme Eğitiminin Geçmişi ve Bugünü

Çiler Hatipoğlu^{*}, Gülcan Erçetin^{**}

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitim programlarının en önemli öğelerinden biridir. Gerekli olduğu gibi yapıldığında programların verimli olup olmadığını, öğrencilerin belirlenen hedef davranışlara ne derecede ulaştıklarını gösterir (Davies, 1990; Dochy 2009; Kozhageldiyeva, 2005). İyi yapılmadığında ise sonuçları ‘yıkıcıdır’ (Stiggins, 1999). Ayrıca bu şekilde alınan ölçme ve değerlendirme sonuçları, öğrenciler ve eğitim öğretim süreciyle ilgili yanlış kararların alınmasına sebep olabilmektedir (Hatipoğlu yayında b).

Yabancı dilde ölçme ve değerlendirmenin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerin özel eğitim ve bilgilere gereksinim duydukları belirlenmiştir (Jin, 2010). Bunun yanında, farklı ülkelerde yapılan çalışmalar, tipik bir öğretmenin zamanının hemen hemen yarısının ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle geçtiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, “öğrencilerin değerlendirilmesi bir öğretmenin en kritik görevlerinden biridir” (Merter ve Campbell, 2005:1). Bu sebeplerden dolayı yabancı dil öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişim ve eğitimleri uzun bir süredir ele alınan ve tartışılan bir konudur (Brindley, 2001; Gullickson, 1984; Hatipoğlu, 2010, 2013, yayında a, yayında b; Stiggins, 1995). Bu çalışmada da, Türkiye’de yabancı dilde ölçme ve değerlendirme alanındaki geçmişten günümüze gelen gelişmeler ele alınacaktır.

^{*}Doç. Dr., Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, ciler@metu.edu.tr

^{**}Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, gulcan.ercetin@boun.edu.tr

Türkiye’de Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirmenin Geçmişi

Bugünün Türkiye’sinde yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde ölçme ve değerlendirme alanlarının bulundukları noktaları anlayabilmek için geçmişten bugüne yer alan gelişmelerin anlaşılması gerekmektedir. Geçmişte yapılan düzenlemeler “günümüz için de geçerli olan alanlara ışık tutmasını sağlamaktır. Çünkü geçmişten ders almadan geleceği inşa etmeye çalışmak, tarihin tekrerrür etmesinden başka bir şeye sebep olmayacaktır” (Kaya, 2013, s.36). Bu bölümde, Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyetinde yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde ölçme ve değerlendirme alanlarındaki gelişmeler üç dönem olarak ele alınarak bir değerlendirme yapılacaktır:

- i. DÖNEM I (*Gülhane Hattı Hümayununun ilan edilmesiyle* Türkiye Cumhuriyetinin kurulması öncesindeki dönem: 1839-1922)
- ii. DÖNEM II (YÖK öncesi dönem, 1923-1981)
- iii. DÖNEM III (YÖK sonrası dönem, 1982-bugün)

DÖNEM I (1839-1922: Gülhane Hattı Hümayununun ilan edilmesi ile Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasından önceki dönem)

Osmanlı Devleti’nde eğitim, hukuk ve diğer sosyal alanlarında yenileşmeyi getirmeyi amaçlayan *Tanzimat Fermanı*’nın (*Gülhane Hattı Hümayunu*, 3 Kasım 1839) ilan edilmesinden sekiz yıl sonra (1847) İmparatorluktaki eğitim kuruluşlarını yönetmek üzere ilk eğitim bakanlığı teşkilatı olarak kabul edilen *Mekatib-i Umumiye Nazırlığı* kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) kurulmasıyla batı modeli *Rüşdiye (Orta)* okullarının sayısı hızla artmaya başlamıştır. Yeni kurulan ve çağdaş eğitim vermeyi amaçlayan bu okullarda çalışabilecek etkin ve eğitimli öğretmen yetiştirebilmek için 16 Mart 1948 yılında Osmanlı Devleti’ndeki ilk öğretmen yetiştirme okulu (*Darülmüallimin-i Rüşdi*) İstanbul’da açılmıştır. *Darülmüallimin-i Rüşdi*’deki eğitim üç yıl sürmekteydi ve mezunları İmparatorluktaki erkek ortaokullarına atanmaktaydılar (Cihan, 2007; Mahmud Cevad, 2002). *Darülmüallimin-i Rüşdi* zaman içinde geliştirilerek, bünyesine erkek ilkokullarına (*Darülmüallimin-i Sıbyan*, 1868) ve kız okullarına (*Darülmüallimat*, 1870) profesyonel öğretmen yetiştiren kısımları da içine alarak 1891 yılında *Darülmüallimin-i Aliye* adlı kuruma dönüşmüştür (Eşme, 2003).

Bu dönemi eğitim açısından önemli kılan bir başka reform da 1 Eylül 1869 tarihinde yayınlanan *Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi*’dir. Bu nizamname ile eğitim-öğretim sistemi, okulların müfredatı, öğretmen yetiştirme, yabancı ve azınlık okulları gibi önemli konular ele alınarak

Osmanlı eğitiminde yeni bir sistem kurulmuştur (Şen, 2013). Bu reformla birlikte Osmanlı Devleti'nde ilk kez eğitim yönetimi merkeze alınmıştır ve eğitim zorunluluğu getirilmiştir (Everet, 2012). *Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi* ile öğretmenliğin özel eğitim ve yetenek gerektiren bir meslek dalı olduğu da kabul edilmiştir ve İmparatorluk sınırları içerisindeki devlet okullarında sadece *Dârülmuallimin* mezunlarının öğretmenlik yapabileceğine hükmedilmiştir (Cihan, 2007). *Maarif-i Umumiye Nizamnamesinden* sonra ağırlık verilen modern eğitim, öğretmen yetiştiren müfredata da yansıtılmaya çalışılmıştır. *Dârülmuallimin*'in İdadiye ve Sultaniye şubelerinde ilk kez bu dönemde bir batı dili olan Fransızca öğretilmeye başlanmıştır ancak bu programlara dil eğitimiyle veya yabancı dilde ölçme ve değerlendirmeye ilgili bir ders dâhil edilmemiştir (Evered, 2012).

Öğretmen okullarında ölçme ve değerlendirmeyle ilgili derslerin olmaması şaşırtıcıdır çünkü eğitim tarihi kaynaklarına baktığımızda (yabancı dil) sınavlarının Osmanlı eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olduğunu ve eğitimde verilen birçok kararın sınav sonuçlarına bağlı olduğunu görüyoruz. Bu sistemde, öğrencilerin akademik yılı sonunda bir üst sınıfa geçip geçemeyecekleri *sınıf sınavlarıyla* (Demirel, 2012), okuldan mezun olup olamayacakları *mezuniyet sınavlarıyla* (Demirel, 2012; Keçeci Kurt, 2012), bir üst seviyedeki okula kabul alıp almayacakları (örneğin, Sıbyan okullarından Rüşdiyelere geçişleri) "*kabul imtihanlarıyla*" (Keçeci Kurt, 2012, s.4) belirleniyordu. Bunun yanında, İmparatorluktaki "mekteplerin her seviyesi için (ilk, orta, lise) mükemmel muallimler yetiştirmek amacı ile... *Dârülmuallimin*'e girişlerin imtihanla olacağı" (Kaya, 2013, s.37) belirlenmişti (Akyüz, 1990). *Dârülmuallimin* mezunları arasında ise sadece "imtihanla liyakati tespit edilenler" (Yıldız, 2013, s.147) öğretmen olarak tayin edilip memuriyet asaleti tasdik edilmekteydi.

Osmanlı devletinde ölçme ve değerlendirme alanında eksik eğitim alan öğretmenler, öğrencilerine Arapça, Farsça, Fransızca yabancı dillerini öğretmeleri ve yabancı dil bilgilerini ölçmeleri beklenmekteydi (Akyel, 2012; Altan, 2009; Demircan, 1988; Inceçay, 2011).

DÖNEM II (YÖK öncesi dönem, 1923-1981),

29 Ekim 1923 yılında Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla yabancı dil eğitimi politikalarında da değişiklikler olmuştur. Eğitimde 'iyi örnek' olarak görülen Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya'da var olan eğitim programları takip edilmeye başlanmıştır. Yeni kurulan Cumhuriyette, Osmanlı İmparatorluğunda en çok öğretilen Arapça ve Farsçanın yerine okullarda Batı dilleri öğretilmeye başlanmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan kısa bir süre sonra *Tevhid-i Tedrisat Yasası*'nın (Öğrenim Birliği Kanunu, No 430, 3 Mart 1924) kabul edilmesiyle Türkiye'de faaliyet gösteren tüm eğitim kurumları (medreseler, mektepler, yabancı ve azınlık okullar) tek çatı altında toplanarak eğitimde birlik sağlanmıştır. Bu kanunla ayrıca Türkiye'deki tüm okulların *Maarif Vekâletinin* hazırladığı programı takip etmeleri ve sadece Türkçe eğitim vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Yabancı dillerin (*Lisan-i Ecnebi*) yalnızca seçmeli olarak okutulmasına imkân verilmiştir. Ekmekçi (2003), o dönemde hazırlanan ders çizelgelerinde bir yabancı dilin mecburi seçmeli, ikinci yabancı dilin ise seçmeli olarak okutulmasının planlandığını belirtmektedir. Ancak kurulan bu sistem içerisinde büyük bir sorun olan yabancı dil öğretmeni yetersizliği ile karşı karşıya kalınmıştır (Altunya, 2006). Bu soruna çözüm, 13 Mart 1924 yılında çıkarılan kanunla aranmıştır. Bu kanunla yabancı dilde eğitim veren lise ve kolej mezunlarına *muavin öğretmen* olma yolu açılmıştır. Adayların, *Darülfünun* Üniversitesi ve Galatasaray Lisesi gibi kurumlardan gelen uzmanlar tarafından hazırlanan yazılı ve sözlü sınavları geçmeleri halinde, devlet okullarına yardımcı yabancı dil öğretmeni olarak çalışabileceklerine karar verilmiştir. Getirilen bu yeni öğretmen seçme sistemiyle yabancı dil bilme tanımı hem değiştirilmiş hem de genişletilmiştir. İlk kez tercüme, yüksek sesle okuma ve gramer bilgisinin yanında konuşma becerisi de yabancı dil bilgisi tanımına eklenmiştir.

Yabancı dil öğretmeni eksikliği problemini çözmek için geliştirilen başka bir yol da 31 Temmuz 1933 tarihli üniversite kanununun (No. 2547) kabul edilmesinden sonra denenmiştir. Yeniden yapılandırılan İstanbul Üniversitesi'nin İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İDEB) mezunları belirli bir süre için ülkenin yeni İngilizce öğretmeni kaynağı olmuştur. Öğretmenlik yapmak isteyen edebiyat bölümü mezunlarının, ilk önce belirli sayıda pedagojik biçimlenme (formasyon) dersleri almaları ve başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Ne yazık ki bu derslerde (örneğin, *Eğitim Psikolojisi*, *Genel Öğretim Bilgisi*) eğitim alanıyla ilgili genel bilgi verilmesine rağmen öğrenciler, yabancı dilin *özel eğitimi* üzerine veya yabancı dilde ölçme ve değerlendirmeye ilgili bir ders okumamaktaydı (Demircan, 1988). Pedagojik biçimlenme (formasyon) derslerini tamamlayan İDEB mezunları, asıl öğretmen olarak atanmadan önce MEB tarafından belirlenen bir okulda yardımcı öğretmen olarak bir yıl çalıştıktan sonra *Türkçe*, *Fenni-terbiye*, *Pedagoji* ve *Felsefe* alanlarında sınava tabi tutulmaktaydı. Başarılı olanlara da yabancı dil öğretmeni olarak çalışma hakkı verilmiş oluyordu. Diğer bir deyişle, İngilizce öğretmeni olarak çalışacak adaylar, yabancı dil öğretimi veya yabancı dilde ölçme ve değerlendirme bilgisi ve becerisi sınanmadan mesleğe başlamaktaydı. Demircan'a (1988) göre bu dönemde atanan öğretmenler, dil öğretme, dil ölçme ve değerlendirme alanlarındaki son

teknikleri, yöntemleri ve yaklaşımları bilmeden dil öğretmekte ve öğrencilerinin dil becerilerini değerlendirmekteydi.

Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan ilk kurum İstanbul Üniversitesinde *Yabancı Diller Yüksekokulu* adıyla 1938 yılında açıldı. Eğitimi iki yıl süren bu okulun amacı liselere yabancı dil öğretmeni yetiştirmektir. Aday öğretmenlerin birinci yıl İstanbul Üniversitesinde *Pedagoji*, *Türk Edebiyatı* ve *Öğretmen Eğitimi* gibi dersleri almaları ve ikinci yılda yabancı dilin konuşulduğu bir ülkede (örneğin, İngiltere, Almanya) öğrenimlerine devam etmeleri planlandı (Ergin, 1977). Ancak İkinci Dünya Savaşı nedeniyle belirlenen ülkelere öğrenci gönderilemediğinden okul 1940 yılında kapatıldı. Öğretmen yetiştirmede yeni bir adım olan *Yabancı Diller Yüksekokulu*'nda uygulanan programının daha önceki programlarla ortak yanının ise ne yazık ki yabancı dilde ölçme ve değerlendirmeyeyle ilgili bir dersin bulunmamasıdır.

Ecnebi memleketlere öğrenci göndererek öğretmen açığı probleminin kalıcı bir çözüm üretilemeyeceğine karar verilerek, Gazi Eğitim Enstitüsü'nde (GEE) *Lisan Muallim Mektebi*'nin açılmasına karar verilmiştir (MEB 1940, Sayı 91). Burada sırasıyla, eğitim süreleri iki yıl olan, Fransızca (1941), İngilizce (1944) ve Almanca (1947) öğretmenliği bölümleri açıldı. Bu bölümlere kabul edilebilmesi için adayların yazılı ve sözlü iki sınavdan geçmeleri gerekiyordu. Yazılı sınav üç bölümden, sözlü sınav ise iki bölümden oluşmaktaydı. Bu sınavlarla GEE kabul edilen ilk öğrenciler için yazılan bir program bulunmamaktaydı. Ancak Fransızca Bölüm Başkanı Prof. Camborde'nin 1941 yılında sunduğu programın *Talim Terbiye Kurulu* (TTK) tarafından onaylandığı ve diğer bölümlerde de çok ufak değişikliklerle takip edildiği bilinmektedir. Prof. Camborde tarafından teklif edilen program ne yazık ki dil öğretmeni yetiştirme programından çok, yabancı dili öğretmeyi amaçlayan bir programdı (Altunya, 2006). Haftada bir saat yapılması teklif edilen *Eğitimbilimsel Araştırmalar* dersinin dışında öğretmen mesleğiyle ilgili bir ders bulunmamaktaydı. Bunun yanında, yabancı dilde ölçme ve değerlendirmenin alt başlık olarak da olsa tartışılabileceği bir dersin bu programa dâhil edilmesi düşünülmemişti. Altunya (2006), GEE'nin ilk mezunlarıyla yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin en çok meslek dersi eksikliğinden yakındıklarını aktarmaktadır.

1949 yılında toplanan *IV. Milli Eğitim Şurasında* alınan kararla, 1962-1963 akademik yılının başında GEE'deki öğretmenlik bölümlerinde eğitim süresi iki yıldan üç yıla çıkarıldı. Bu değişiklikte birlikte okutulan program da değiştirildi. Yeni programdaki, en önemli yeniliğin, her dile uygun özel öğretim yöntemleri olduğunun kabul edilmesi ve dil öğretmenlerinin bu konuda bilgilendirilme ve eğitilme çabasıdır. İlk kez 1962 yılında oluşturulan programda, *Eğitim Psikolojisi* ve *Genel Öğretim*

Metodu derslerinin yanına *Özel Öğretim Metodu* dersinin de eklendiğini görüyoruz ancak eğitimi oluşturan en önemli halkalardan biri olan ölçme ve değerlendirme bilgisinin yine göz ardı edildiğini görüyoruz. Bu programda da yabancı dilde ölçme ve değerlendirmeyeyle ilgili bir ders dahil edilmemiştir.

Öğretmen yetiştirmek için açılan yeni okullara ve yapılan tüm değişikliklere rağmen ülkede yabancı dil öğretmeni açığı artan nüfusla birlikte artmaya devam etmiştir. Öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1970 ile 1982 arasındaki dönemde akşam kursları, yaz dönemi okulları ve mektupla kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarını içeren yöntemler denenmiştir. Bu uygulamalar eğitim süresinin kısalığı, öğretilenleri uygulama fırsatı kısıtlılığı, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin isteksizliği gibi sebeplerden dolayı verimli olmamıştır (Demircan, 1988).

DÖNEM III (YÖK Dönemi, 1982-bugün)

1981 yılında kabul edilen kanunla (No. 2574) öğretmen eğitiminde en önemli reformlarından biri gerçekleşmiştir. Öğretmen yetiştirme ve eğitme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) aracılığıyla Eğitim Fakültelerine (EF) verilmiştir (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Kavak vd., 2007). Bu reform sonucunda, 1982 yılından beri, yabancı dil öğretmenleri, YÖK tarafından hazırlanan ve dört yıl süren programlardan mezun olmaktadır. Alınan diploma ile mezunlara eğitim sisteminin her kademesinde (ilk, orta, lise ve üniversite) çalışma izni verilmektedir. 1981 yılında başlayan ve günümüze kadar devam eden dönemde yabancı dil öğretmen eğitimi içindeki yabancı dilde ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili gelişmeler ve düzenlemeler üç başlık altında incelenecektir:

(a) 1982-1996 (başlangıç dönemi)

(b) 1997-2005

(c) 2006'dan günümüze

(a) 1982-1996

YÖK'ün kurulmasından sonraki ilk dönem (1982-1996) başlangıç dönemi olarak bilinmektedir. Bu dönem içerisinde, yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların adları, bölüm ve program yapılarında değişiklikler olmuştur. YÖK, programlarla ilgili olarak MEB ve üniversitelere göndermiş olduğu 11 Kasım 1982 tarihli (No. 220/5317) genelgede, 1982-1983 öğretim yılında bir önceki öğretim programlarının (yani, Yabancı Diller Yüksek Okullarının son programlarının) uygulanacağını ve uygulamayla ilgili sorun çıkması halinde bu programlarda %20 ölçüsünde değişiklik

yapılabileceğini belirtmiştir. Programlar içerisinde değişiklikler yapılırken *XI. Milli Eğitim Şurası*'nda ders dağılımlarının ağırlıklarının korunmasına dikkat edilmesi istenmiştir:

- a) özel alan bilgisi (örneğin, *İngiliz Dili Grameri, İngilizce Konuşma, İngilizce Yazılı Anlatım*): %62,5
- b) mesleki bilgi/pedagojik formasyon (örneğin, *Eğitime Giriş, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi*): %25
- c) genel kültür (örneğin, *Beden Eğitimi*): %12,5% (Binbaşıoğlu 1995; MEB 1982)

Geçiş yılının (1982-83) ardından, programlarla ilgili düzenlemeleri tamamladıktan sonra YÖK, 1983-1984 yılından itibaren takip edilmesi gereken öğretim programlarını 29 Ağustos 1983 tarihinde üniversite rektörlüklerine göndermiştir. 1983-1984 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve 1997 yılına kadar takip edilen İngilizce Öğretmenliği programında sekiz dönem boyunca öğrencilerin 200 kredilik 95 ders (Not: 1 ay devam edilen *İngilizce Öğretmenliği Uygulamaları* dersi dâhil edilmemiştir) almaktaydılar. Bu dersler arasında ölçme ve değerlendirme konusunu inceleyen sadece bir ders bulunmaktaydı. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* başlıklı bu ders, programda 5. döneme konulmuş ve haftada 3 saat verilecek bir ders olarak planlanmıştır. YÖK tarafından oluşturulan ders tanımına bakıldığında da dersin tüm öğretmenlik bölümleri tarafından alınan, ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili genel bilgi veren ancak, doğası gereği, yabancı dilde ölçme ve değerlendirmeye ilgili özel bilgi vermeyi amaçlamayan bir ders olduğu görülmektedir:

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi; ölçme ve değerlendirmeye ilgili teoriler ve genel prensipler; Ölçme ve değerlendirmeye ilgili kavramlar ve araçlar (örneğin, nesnellik, geçerlik, güvenirlik, verimlilik); Farklı alanlarda/ortamlarda öğrenci davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler; Test puanları ve test sonuçlarının yorumlanmasında kullanılan temel istatistiksel analizler.

1983-1984 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programlarını tamamlayıp mezun olan öğrenciler, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi eksikliklerinin öğretmen olarak çalışmaya başladıklarında kendilerini nasıl etkilediğini şöyle anlatmaktadırlar:

Ben ve birçok İngilizce Öğretmenliği öğrencisi, iyi bir yabancı dil sınavının nasıl hazırlanacağını, özelliklerini ne olması gerektiğini, nasıl uygulanması ve değerlendirilmesi gerektiğini bilmeden mezun

olduk. Bu yüzden, biz dil kitaplarında var olan ve diğer öğretmen veya uzmanlar tarafından hazırlanan sınavları kullanmayı tercih ettik. Bu tür hazır testleri kullanmadaki en büyük problem ise bizim öğrettiklerimizi başkalarının ölçmesi idi (Köksal, 2004, s.2)

1988 yılında mezun vermeye başlayan bu programların mezunlarıyla ilgili kısa süre içerisinde okul yönetiminden, müfettişlerden ve velilerden şikâyetler gelmeye başlamıştır. Gelen bu şikâyetler üzerine YÖK, MEB ile yürüttüğü Dünya Bankası tarafından finanse edilen *Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP)* alt bölümlerinden birisi olan *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi* projesine hız vermiştir. 1 Aralık 1994 tarihinde (üç yıllık bir proje olarak planlanan daha sonra 30 Haziran 1999'a kadar uzatılan) başlayan projenin başlıca amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında çalışacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır (Kavak vd., 2007).

(b) 1997-2005

MEB ve YÖK'ün yürüttüğü *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi* projesinin sonuçlarının ortaya çıkmaya başlamasıyla ve 1997 yılında Türkiye'deki zorunlu temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılmasıyla, EF'nin programlarında da değişikliklerin yapılmasına gerek duyulmuştur. YÖK, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere EF'nin tüm bölümleri için eski programlarına göre değişik dersler içeren yeni müfredatlar göndermiştir.

İngilizce Öğretmenliği programında ders sayısı azaltılmış (95'ten 50'ye) ve öğrencilerin uzmanlaşma ve ilgi alanlarına göre ders alabilme imkânı tanıyan 5 seçmeli ders eklenmiştir. Bu dönemde, yabancı dil öğretmenliğindeki yeterlilikler tekrar tanımlanmış, alan-bilgisi ağırlık güncel bir program geliştirilmiştir (Şallı-Çopur, 2008). Eğitim Fakültelerinin açılmasından 18 yıl sonra, *Darülmüallimin* açılmasından ise 149 yıl sonra İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinin programlarına *İngilizce Sınav Hazırlama ve Değerlendirme* dersi dâhil edilmiştir. YÖK (1998) tarafından bu ders için verilen tanım aşağıdaki gibidir:

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

Bu özel ölçme ve değerlendirme dersinin programa dâhil edilmesiyle ölçme ve değerlendirme alanında daha genel bilgi vermeyi amaçlayan ve 1984 programında bulunan *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* başlıklı ders, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* dersi olarak değiştirilmiştir. YÖK tarafından verilen tanımına bakıldığında bu dersin sadece üçte

birinin genel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine odaklandığını görüyoruz.

Temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi, **ölçme ve değerlendirme, değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri, not verme.**

Bu değişikliklerle birlikte, yeni Yabancı Dil Öğretmenliği programına 11 zorunlu ders konulmuştur (YÖK 1998). Bu derslerin altısı pedagojik biçimlenme (formasyon), beşi ise özel alan bilgisi dersleri olarak tanımlanmıştır (bkz. Tablo 1).

<i>Tablo 1: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları için Zorunlu Dersler (1998-1999 Öğretim Yılı) (YÖK 1998)</i>					
PEDAGOJİK FORMASYON			ÖZEL ALAN BİLGİSİ		
	<i>Ders</i>	<i>Kredi</i>	<i>Ders</i>	<i>Kredi</i>	
1.	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	Okul Deneyimi I	3	
2.	Gelişim ve Öğrenme	3	Okul Deneyimi II	3	
3.	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	4	Öğretmenlik Uygulaması	5	
4.	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	3	Özel Öğretim Yöntemleri I	3	
5.	Sınıf Yönetimi	3	Özel Öğretim Yöntemleri II	3	
6.	Rehberlik	3			

Geleceğin öğretmenlerinin daha iyi özel alan bilgisiyle mezun etmeyi amaçlayan programda *İngilizce Sınav Hazırlama ve Değerlendirme* dersinin 11 zorunlu ders arasında olmaması düşündürücüdür. Sadece bir kısmı genel ölçme ve değerlendirme konularına değinen yenilenmiş Öğretimde Planlama ve Değerlendirme başlıklı dersin ise zorunlu ders listesinde olması düşündürücüdür.

(c) 2006'dan günümüze

Yeni programların uygulamaya konulmasından beş yıl sonra, EF yapılan yeniliklerin etkilerinin tartışılması amacıyla Fulbright Komisyonu tarafından desteklenen yeni bir çalışma başlatılmıştır (Akyel, 2012; Grossman ve Sands, 2008; Grossman vd., 2007). Yapılan çalışmaların sonucunda EF'de uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının bir kez

daha değiştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu değişikliklerle aşağıda verilen amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir:

(1) 2003 yılından beri Türkiye'nin de içinde yer aldığı *Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area)* çerçevesinde belirlenen lisans programları öğrenme çıktılarına ulaşılması, öğretmenlik programlarından mezun olan öğretmenlerin çağdaş eğitimin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış olması, çalışmaya başlayan öğretmenlerin ortak standartlarla sahip olması. "Kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmene yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten" öğretmenlerin yetiştirilmesi (YÖK 2006).

(2) MEB tarafından 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim programlarında yapılan yeniliklere ayak uydurabilen, yeni nesil öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen öğretmen yetiştirmek.

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programlarında:

(1) Ders gruplarının programlar içerisindeki oranları değiştirilmiştir. Daha önceki programlarda %62,5 alan bilgisi, %25 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri ve %12,5 genel kültür olan ders dağılımları %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri ve %20 genel kültür dersleri olarak değiştirilmiştir.

(2) YÖK'ün kurulmasından sonra öğretmen yetiştirme programlarının tabi olduğu "çakılı ders uygulaması" esnetilmiştir. 2006 yılından itibaren, Eğitim Fakültelerine yerel ihtiyaçları doğrultusunda programlardaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda dersleri değiştirme ve belirleme yetkisi verilmiştir.

(3) Öğretmenlerin kendi alanlarında daha derin eğitim alarak daha iyi yetişmesi için yan dal uygulamasına son verilmiştir.

Tablo 1'de verilen en son İngilizce Öğretmenliği programına baktığımızda da ölçme ve değerlendirme adına minik de olsa olumlu gelişmeler olduğu görülmektedir. 2006 yılında uygulanmaya başlanılan programda *İngilizce Sınav Hazırlama ve Değerlendirme* dersinin yerini koruduğunu, onun yanına da ölçme ve değerlendirme alanında öğrencilere genel bilgi vermeyi amaçlayan *Ölçme ve Değerlendirme* başlıklı yeni bir ders eklenmiştir. Böylece İngilizce Öğretmenliği programlarında ilk kez ölçme ve değerlendirme odaklı iki ders olmuştur.

Tablo 1: 2006-2007 Öğretim Yılı Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

N	Ders Adı	SINIF 1		SINIF 2		SINIF 3		SINIF 4	
		1. YY	2. YY	3. YY	4. YY	5. YY	6. YY	7. YY	8. YY
1	Bağlamsal Dilbilgisi-I-II	3	3						
2	İleri Okuma ve Yazma-I-II	3	3						
3	Dinleme ve Sesletim-I-II	3	3						
4	Sözlü İletişim Becerileri-I-II	3	3						
5	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2							
6	Türkçe II: Sözlü Anlatım		2						
7	Bilgisayar-I-II	3	3						
8	Etkili İletişim	3							
9	Sözcük Bilgisi		3						
10	Eğitim Bilimine Giriş	3							
11	Eğitim Psikolojisi		3						
12	İngiliz Edebiyatı-I-II			3	3				
13	Dilbilim-I-II			3	3				
14	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar-I-II			3	3				
15	İngilizce-Türkçe Çeviri			3					
16	Anlatım Becerileri			3					
17	Türk Eğitim Tarihi			2					
18	Öğretim İlke ve Yöntemleri			3					
19	Dil Edinimi				3				
20	Bilimsel Araştırma Yöntemleri				2				
21	Özel Öğretim Yöntemleri-I-II				3	3			
22	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı				3				
23	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi-I-II					3	3		
24	Türkçe-İngilizce Çeviri						3		
25	Dil Becerileri Öğretimi-I-II					3	3		
26	Edebiyat ve Dil Öğretimi-I-II					3	3		

27	Drama					3			
28	Sınıf Yönetimi					2			
29	Topluma Hizmet Uygulamaları						2		
30	Ölçme ve Değerlendirme						3		
31	İkinci Yabancı Dil-I-II-III					2	2	2	
32	Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme							3	
33	Okul Deneyimi							3	
34	Rehberlik							3	
35	Özel Eğitim							2	
36	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme								3
37	Karşılaştırmalı Eğitim								2
38	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi								2
39	Öğretmenlik Uygulaması								5
40	Seçmeli-I-II-III							2	4
41	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi -I-II							2	2
	TOTAL	23	23	20	20	19	19	17	18

Türkiye'de Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirmenin Bugünkü Durumu

Eğitim Fakültelerinin Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde eğitim gören öğrenciler, yabancı dilde ölçme değerlendirme alanında tek bir ders almaktadırlar. Tek dersle öğrencilere hangi bilgi ve becerilerin kazandırılabilceğini tartışmadan önce yabancı dilde ölçme ve değerlendirme alanının temel bilgi ve becerilerine göz atmak gerekir. Bunlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Planlama ve tasarım;
 - Ölçülen yapının kuramsal ve operasyonel olarak tanımlanması
 - Sınav şartnamesi (test specifications) hazırlama
 - Farklı amaçlara uygun test yazma: tanımlayıcı testler, seviye belirleme testleri, başarı testleri, genel yeti testleri

- Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kuramsal bilgiler: geçerlik, güvenirlik kavramları;
- Dil bilgisi ve kelime bilgisinin sınanması;
- Dil becerilerinin sınanması: dinleme, okuma, yazma ve konuşma;
- Çoktan seçmeli sınav yazımı;
- Alternatif sınav teknikleri (örneğin, portfolio);
- Göreve dayalı sınav;
- Çocukların dil becerilerini ölçmek üzere sınav geliştirilmesi;
- Mevcut testlerin olumlu ve olumsuz muhtemel etkilerinin değerlendirilmesi;
- Test oluşturma ve değerlendirmede kullanılan istatistiksel teknikler.

Herhangi bir sınavı oluşturma'nın ilk adımı ölçülecek yapının kuramsal olarak tanımlanmasıdır. Bu yapının sınava nasıl yansıtılacağı (operasyonel tanım) sınavın amacına bağlı olarak değişir. Örneğin, bir başarı testinde ölçülecek yapının tanımı dersin amaçlarına bağlı olarak belirlenirken, genel dil yetisini ölçen bir sınavda sınavı alacak kişilerin gerçek hayatta ihtiyaç duyacağı beceriler üzerinden belirlenir (Fulcher, 2010). Yazılacak her sınav için bir sınav şartnamesi oluşturulması gerekir. Bu şartnamede ölçülen yapının kuramsal ve operasyonel tanımlarının yanı sıra, sınavı alacak kişilerin özellikleri, gerçek hayatta hangi dil becerilerine ihtiyaç duydukları, sınavın bölümleri, kaç sorudan oluştuğu, verilen zaman, kullanılacak metinlerin özellikleri, soruların niteliği, soru örnekleri, her sorunun amacı, ne tür cevap beklendiği, değerlendirmenin nasıl yapılacağı gibi bilgilerin yer alması gerekir (Bachman ve Palmer, 1996). Bu şartname ile içeriği farklı ama amacı aynı eşdeğer sınavların yazılması mümkün olmaktadır. Ölçülecek yapının doğasına uygun sınav tekniklerini kullanabilmek ise ayrı bir eğitim gerektirmektedir. Örneğin, sözcük bilgisinin anlamları tanıma düzeyinde ölçülmesi hedefleniyorsa, çoktan seçmeli veya eşleştirme gibi geleneksel sınav teknikleri kullanılabilirken sözcük bilgisinin üretim düzeyinde ölçülebilmesi için bağlam ve iletişim becerilerine dayalı tekniklerin kullanılması gerekir. Bununla birlikte, her sınav tekniği için dikkat edilmesi gereken belli kural ve ilkeler söz konusudur. Örneğin, çoktan seçmeli sorular, yazılması oldukça zor olup gerekli eğitim alınmadan kullanılmaması gereken bir tekniktir. Son yıllarda, dil becerisinin tanımlanmasında iletişim becerilerinin ön plana çıkması, geleneksel sınav tekniklerinin yanı sıra alternatif yöntemlerin de vurgulanmasını gerektirmektedir. Örneğin, performans veya göreve dayalı sınav teknikleri, gramer ve kelime bilgisinin ötesinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi makro

düzeyde becerilerin gerçek hayatta kullanımına uygun olarak sınanması için önem taşımaktadır (Bachman, 2002; Norris, Brown, Hudson ve Yoshioka, 1998). Bütün bu tekniklerin geçerlik ve güvenirlik açısından değerlendirilmesi ise kuramsal bilginin uygulamaya aktarılması açısından önemlidir. Son olarak, testlerin hazırlama aşamasında ve uygulamadan sonra istatistiksel analizi yapılarak maddelerin nasıl işledikleri, testin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması (Green, 2013) öğretmen adaylarının kazanması gereken temel beceriler arasındadır.

Yukarıda sıralanan ölçme ve değerlendirmenin çekirdeğini oluşturan bilgi ve becerilerin yanı sıra son yıllarda dünyadaki bazı gelişmeler bu dersin kapsamının genişletilmesini zorunlu kılmaktadır. Örneğin, Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri (ABODK), yabancı dilde ölçme değerlendirmeye yeni bir boyut getirmiştir. ABODK (CEFR, 2001) ile yabancı dil becerisini tanımlayan ölçütler geliştirilmiş ve testlerin bu ölçütlere göre geliştirilmesi veya mevcut testlerin ölçütlere uygunluğunun değerlendirilmesi Avrupa'da yaygınlaşmıştır. ABODK'nın dil becerilerinin sınanmasında kullanılmasının özel bir eğitim gerektirmesinin yanı sıra kısıtlarına da eleştirel bir şekilde yaklaşmak şarttır (Weir, 2005).

Yukarıda yabancı dilde ölçme değerlendirme açısından önemli olan bilgi ve becerilerin kısa bir özeti verilmiştir. Eğitim fakültelerinin yabancı dil öğretmeni yetiştiren dört yıllık programlarında bu alan için tek bir ders ayrılmış olması hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına ölçme değerlendirme becerilerinin kazandırılması için yeterli değildir. Bu tek derste sadece konuların üzerinden yüzeysel olarak geçilmekte ve sadece öğretmen adaylarının alandaki farkındalıklarının artırılması hedeflenebilmektedir. Maalesef öğretmen adaylarının test yazma becerisi kazanmaları ve yazdıkları testlerin değerlendirmesini yapabilmeleri mümkün olmamaktadır.

Ölçme değerlendirme konusunda yetersiz alt yapı ile mezun olan öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine atıldıklarında bu becerileri geliştirebilecekleri bir ortamla karşılaşmamaktadırlar. Ölçme ve değerlendirmenin standardizasyonu adına okullarda sınama görevi genelde sınav ofislerine bırakılmaktadır. Bu ofislerde çalışanların yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları şüpheliyken, ölçme değerlendirmenin bu ofislerde çalışan belli bir grup tarafından yürütülüyor olması öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında daha da beceriksizleştirilmesine neden olmaktadır. Ölçme değerlendirme sorumluluğu elinden alınmış bir öğretmen, kendini geliştirme ihtiyacı duymayacağı gibi öğrettiklerinin öğrencileri tarafından öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek yerine bir başkası tarafından geliştirilmiş sınavda öğrencilerinin iyi puan alması için sınava yönelik ders anlatacaktır. Oysa, başarı testlerinin amacına ulaşması, öğretmenlerin kendi başarı testlerini yazarak öğrencilerinin öğrenme sürecini değerlendirebilmesine bağlıdır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin dönem içi ve dönem sonu uygulayacakları özetleyici (summative) değerlendirmenin yanı sıra dönem süresince uygulayacakları biçimlendirici (formative) değerlendirme de önem kazanmaktadır. Bir öğretmenin her iki değerlendirme türünde kendi araçlarını geliştirebilmesi sınavların öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakmasını sağlayacaktır. Başka bir deyişle, biçimlendirici değerlendirmeler öğrenciye öğrenme süreci hakkında sürekli dönüt sağlarken, özetleyici değerlendirmeler öğrenciye dönem ortası ve dönem sonu başarıları hakkında bilgi verecektir. Böylece, öğrenci ders ile değerlendirme arasındaki yakın ilişkiyi görebilecektir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde ölçme ve değerlendirme konusunda en az iki ders alması, bu derslerin kuramsal ve uygulamaya yönelik içeriğinin dengeli olması, yabancı dilde ölçme ve değerlendirmenin kendine özgü doğası dikkate alınarak alandan yeterince örnek sunulması ve mezun olup mesleğe başladıktan sonra edindikleri becerileri kullanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için ölçme ve değerlendirme sorumluluğunun öğretmenlere verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin yabancı dilde ölçme ve değerlendirme alanında tezsiz yüksek lisans programları açmaları, konuyla ilgilenen öğretmenlerinin becerilerini daha ileri düzeye taşımaları açısından önem kazanmaktadır.

Kaynakça

- Akyel, A. (2012). Preservice English Language teacher education in Turkey. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (ss. 25-37). Berlin ve New York: Peter Lang.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 2001'e*. İstanbul: Alfa Yayınları 525.
- Altan, H. (2009). II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Basımevi.
- Bachman, L. F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19, 453-476.
- Bachman, L. F. ve Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: MEB Yayınları 2795.

- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara ve K. O'Loughlin (Haz.), *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies* (ss. 126-136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cihan, A. (2007). *Osmanlı'da Eğitim*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division (2001). Common European framework of reference for languages : learning, teaching, assessment. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253-264.
- Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dochy, F. (2009). 'The edumetric quality of new modes of assessment: Some issues and prospects'. G. Joughin (Haz.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (ss. 85-114). New York: Springer.
- Ekmekçi, Ö. (2003). Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil eğitimi. İ. Erdoğan (Haz.), *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları* (ss. 37-44). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Kültür Yayınları.
- Eşme, İ. (2003). Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, Güz 2003 (http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/esme.htm)
- Evered, E. Ö. (2012). *Empire and Education under the Ottomans: Politics, reform and resistance from the Tanzimat to the Young Turks*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. Londra: Hodder.
- Green, R. (2013). *Statistical Analyses for Language Testers*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E. ve Sands. M. K. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27, 138-150.
- Grossman, G. M. ve Sands. M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, 70-80.

- Gullickson, A. R. (1984). Matching teacher training with teacher needs in testing. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA (Retrieved July 12, 2010 from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED249254.pdf>).
- 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. (2013). English Language Testing and Evaluation (ELTE) Teaching Policies and Needs in Turkey. Paper presented at the 19th Conference of the International Association for World Englishes: *World Englishes in the Multilingual World*, Arizona State University, Temple, Arizona, USA, 16-18 November 2013, p. 25.
- Hatipoğlu, Ç.. (yayında a). History of Language Teacher Training and English Language Testing and Evaluation (ELTE) Education in Turkey. In Yasemin Bayyurt and Nicos Sifakis (Eds.), *Mediterranean English Language Education Policy*. Springer.
- Hatipoğlu, Çiler. (yayında b). English Language Testing and Evaluation (ELTE) Training in Turkey: Expectations and needs of pre-service English Language Teachers. *Journal of Theory and Practice in Education/Eğitimde Kuram ve Uygulama*.
- Inceçay, G. (2011). A critical overview of language teacher education in Turkish education system: From 2nd Constitutional Period onwards (1908-2010). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 186-190.
- Jin, Y. (2010). The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing*, 27 (4), 555-584.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Kaya, U. (2013). Dârülmualimîn ile ilgili bir nizamname layihası ve Dârülmualimîn'e giriş sürecinde bir imtihan. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (Ekim 2013-Mart 2013), 35-54.
- Kozhageldyeva, L. (2005). *Importance of Testing and Evaluation in Foreign Language Teaching: A Suggested Syllable For A Testing Course In EFL Departments in Kazakhstan Universities*. MA Thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Köksal, D. (2004). Assessing teachers' testing skills in ELT and enhancing their professional development through distance learning on the net. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 5 (1), 1-11 (https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde13/pdf/koksal_pdf.pdf).
- Mahmud Cevad, İ.N. (2002). *Maârif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilât ve İcrââtı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1940). *Tebliğler Dergisi*. Ankara: MEB Publication No. 91.
- MEB. (1982). *Onbirinci Milli Eğitim Şurası*. Ankara: MEB Publications.
- Mertter, C. A. ve Campbell, C. (2005). Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (11-15 April 2005), Quebec, Canada.
- Norris, J.M., Brown, J.D., Hudson, T. ve Yoshioka, J. 1998: Designing second language performance assessments. (Vol. SLTCC Technical Report #18). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 238-249.
- Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Spring 1999, 23-27.
- Şallı-Çopur, D. (2008). Teacher effectiveness in initial years of service: A case study on the graduates of METU Foreign Language Education Program. PhD Dissertation, METU, Ankara, Turkey.
- Şen, A. (2013). Osmanlı'dan günümüze eğitimde modernleşme çabaları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(57), 477-492.
- Weir, C. J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22, 281-300.
- Yıldız, C. (2003). Yabancı dil öğretmeni yetiştirme programında yeni yapılanma: Dersler-içerikler: Eleştirel bir yaklaşım. *TÖMER Dil Dergisi*, 121, 7-21.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: YÖK. (https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c)
- YÖK. (2006). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. Ankara: YÖK (https://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f)

Sonsöz

Yasemin Bayyurt

Bu kitapta 23-24 Ekim 2014 tarihlerinde Boğaziçi Üniversitesi'nde yapılan "3. Ulusal Yabancı Dil Kurultayı"nda sunulan davetli bildirilerden seçkiler yer almaktadır. Bu bölümde bu seçkilerle ilgili bir değerlendirme yapılacaktır. Bu kurultayın öncelikli amacı Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ile ilgili bir saptama yapıp yüksek karar organlarına bu saptamalarla ilgili bir rapor sunmaktır. Bu bağlamda, kitaptaki her katkı ayrı ayrı çok önemlidir. Yazarlar yabancı dil eğitimi değişik açılardan ele almışlardır. Kitabın içeriği ile ilgili giriş ve önsöz bölümlerinde yeterince bilgi bulunmaktadır. Bu kısımda ise, "bundan sonra ne yapılmalıdır" sorusu ile ilgili öneriler ve değerlendirmeler sunulacaktır. Kısaca, yabancı dil eğitimi ile ilgili her bir katkının sonunda yazarların getirdikleri çözümler ve öneriler ele alınmakta ve değerlendirilmektedir.

Bu kitabın değerli hocamız Cem Alptekin'in anısına ithaf edildiğinden yola çıkarak yazıma sevgili hocamızın bundan önceki kurultaylarda yaptığı konuşmalardan alıntı yaparak başlamak istiyorum. Bundan üç yıl önce Alptekin (2013) yabancı dil eğitimi konusunda bir çok açıdan sorunların var olduğunu saptayarak bunu akademik personel atamaları ve süreçlerini ele alarak tartışmış ve gittikçe artan sayıdaki üniversitelerin ihtiyacını karşılayacak nitelikte elemanların yetiştirilmesi ve bu elemanların süzgeçten geçirilmesi konularındaki zorlukları kapsayan bir konuşma yapmıştır. Bu konuşmada sınıf içinde öğretmenlerin İngilizce öğretememelerinin nedenini bu öğretmenlerin geçmişte aldıkları eğitimle ilişkilendirmiş, ve bu bağlamda, üniversitelerdeki öğretim elemanlarının yeterince sıkı bir süzgeçten geçmediklerine ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan ya da çıkacak tabloya dair saptamalar yapmıştır. Ayrıca, konuşmasında ilk ve orta öğretime değinecek zaman kalmadığını ve bu seviyede de tespit yapılması gerektiğinin altını çizmiştir.

Alptekin (2014) ikinci yabancı dil kurultayında (çalıştayında) yaptığı konuşmada da yabancı dil öğretmeninin hedef dilin bilişsel etkenleri konusundaki farkındalığını irdelemekte ve yabancı dil eğitiminin bundan bağımsız olarak incelenmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuşmasının sonunda Alptekin yabancı dil eğitiminin başarılı olması için şu hususları gündeme getirmektedir:

"... benimsenen pedagojik model ile realite arasında uçurumlar mevcuttur. Bu durumda yabancı dil eğitim-öğretiminde başarısızlığı öğretmene, öğrenciye, lojistik olanaksızlıklara, müfredat programlarına, sınav sistemlerine vb. bağlamadan önce sistemin kendisini irdelemek ve **ekolojik geçerliğini** ve **insan bilişsel doğasına** uyumunu sorgulamak gerekir. İlk adımda hedef dil modeli söz konusu normlar ışığında revize edilmelidir ve bununla bağdaşık reformlar yapılmalıdır."

Kısaca, Alptekin'e göre mevcut durumda irdelenmesi gereken nokta, yabancı dil eğitiminde başarısızlığın nedenini öğretmen, öğrenci vb. gibi dışsal nedenlerle ilişkilendirilmemek, bunun yerine durumu mevcut normlar ışığında ortam ya da ekolojik geçerlik (daha somut ve ağırlıklı olarak sosyal ve sosyo-dilbilimsel öğeleri içeren bir durum) ve bilişsel (daha soyut ve dil işleme, dil edinim gibi konuları içeren bir durum) ya da zihinsel açılarından ele alarak gözden geçirmektir. Bu bağlamda 3. Yabancı Dil Kurultayı'nda bu konuların içerilmesini hedefleyen oturumlar düzenlenmiş ve Alptekin'in ortamsal olarak nitelendirdiği durum saptamasına yönelik konuşmalar yapılmıştır.

Prof. Dr. Cem Alptekin 2. Yabancı Dil Kurultayı'ndaki konuşmasının sonunda yabancı dil eğitiminde ilerleme kaydedilmesi ve başarılı olunabilmesi için öncelikle yabancı dil eğitiminde açık bilgi verme esasına dayalı dilbilgisi öğretiminin uygulamadan kaldırılması gerektiğini savunmakta ve yabancı dil eğitiminin yoğun olarak erken yaşta başlaması gerektiğinin altını çizmektedir. Ayrıca üniversitelerdeki İngilizce hazırlık birimlerinde de eğitimin akademik İngilizce öğretmeye yönelik olması gerektiğini vurgulamakta ve müfredatların bu bağlamda düzeltilmesini önermektedir. Alptekin'in dikkat çektiği bir diğer husus da yabancı dil eğitiminde sınav sisteminde yapılması gereken reformlarla ilgilidir. Geçmiş uygulamaların bu açıdan bir değerlendirmesini yapmakta ve bu konuda yenilikler getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu prensipleri takip eden Boğaziçi Üniversitesi'ndeki Yabancı Dil Kurultayı'nda konuşmaları bu bağlamda özetleyecek olursak Arif Sarıçoban'ın hazırladığı ve daha önceki kurultayların içerdiği konuları kapsayan bölüm dışında, aşağıda özetlenen ve yabancı dil eğitimini makro ve mikro düzeyde ele alan konuların ortaya çıktığı görülmektedir.

Makro düzeyde ele alınan konular:

1. Türkiye'deki yabancı dil eğitimi politikaları ve müfredatları (Yasemin Kırkgöz),
2. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programları ile ilgili hususlar (Yasemin Bayyurt ve Sumru Akcan),

3. Türkiye'deki yabancı diller eğitimi bölümlerine tarihsel bir bakış (Hüsnü Enginarlar),
4. Yabancı dil eğitiminde ölçme-değerlendirme konusunun tarihsel çerçeveden değerlendirilmesi (Çiler Hatipoğlu ve Gülcan Erçetin).

Mikro düzeydeki tartışmalar:

5. Sınıf ortamında İngilizce derslerindeki etkileşim ve bunun öğretmen eğitimine nasıl yansıdığı (Olca Sert),
6. Gelişen teknolojilerin yabancı dil eğitimine olan katkısı ve uygulanabilirliği (Sedat Akayoğlu ve Amanda Yeşilbursa).

Makro Düzeydeki Konuları İçeren Makalelerin Değerlendirilmesi

Makro düzeydeki konuların ele alındığı bölümde vurgulanan konular arasında bulunan yabancı dil eğitimi programlarının tarihçesine bakan Hüsnü Enginarlar kendi deneyimlerinden yola çıkarak şekillendirdiği makalesinde hizmet-öncesi öğretmen eğitimi programlarının dün, bugün ve geleceğini öznel bir şekilde ele almakta ve irdelemektedir. Türkiye'deki hizmet-öncesi yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesi alanının şekillenmesinde önemli katkıları olan bir akademisyen olarak Hüsnü Enginarlar'ın bildirisinde sunduğu bu konuyla ilgili saptamaları ve önerileri, alanla ilgili hangi konuların düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerektiği hususunda önemli mesajlar vermektedir. Hüsnü Enginarlar makalesinde kendi deneyiminden yola çıkarak yaşadıklarını kaleme almış ve yazısını ilgili meslektaşları ile yaptığı söyleşileri de ekleyerek zenginleştirmiştir. Makalesinin sonunda sunduğu öneriler paketinde öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılanmasının, öğretmen yetiştiren akademisyenlerin nitelikleri ve programlara merkezi olarak öğrenci alınmasının yarattığı sorunların, öğrenci sayılarının çokluğu ve nitelikli öğretim elemanı yetersizliğinin altını çizmekte ve yetkililerin dikkatini bu konulara çekmektedir. Bu bağlamda, kendisiyle aynı düşünceleri paylaştığını ve üniversitelerdeki programların yeniden yapılandırılması gerektiğini Sumru Akcan ile ortak olarak yazdığımız "Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine düşünce ve öneriler" başlıklı bölümde biz de vurgulamış bulunuyoruz. Bir anlamda Hüsnü Enginarlar makalesi ve bizim ortak makalemiz birbirini tamamlayan iki yazı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sumru Akcan ile ortak yazdığımız makalede İngilizce'nin değişen dünyada ne denli merkezden uzaklaşan ve tüm dünyadaki insanların dili olarak ortaya çıkan bir nitelikte olduğunu, bugün dünyada anadili İngilizce olmayan insanların sayısının anadili İngilizce olan insanların sayısından ne kadar fazla olduğunu vurgulayan derslerin müfredata konmasının; hem öğretmenlerin vizyonlarını geliştireceğini

hem de İngilizce ööretmeleri konusunda daha gerçekçi katkıları olacağını ileri sürüyoruz. Bu bağlamda müfredata İngilizcenin tarihi, Dünya İngilizceleri gibi derslerin eklenmesi konusunda öneriler getiriyoruz.

Yabancı dil eğitime makro düzeyde bakılan diğer iki makaleden Yasemin Kırkgöz'ün makalesinde 1997, 2005 ve 2012 yıllarında yürürlüğe giren eğitim reformları ve bu bağlamda yabancı dil eğitimi müfredatlarında ortaya çıkan yenilikler ele alınmakta ve bir çok çalışma bu çalışma ile karşılaştırmalı olarak tartışılmaktadır. Bu bağlamda müfredatlardaki bu değişikliklerin yabancı dil öğretmen eğitime olan yansımaları irdelenmekte ve mevcut öğretmen eğitimi programlarının yetersizliği ortaya konmaktadır. Yasemin Kırkgöz çözüm olarak özellikle de 4+4+4 eğitim modeline geçildikten sonra yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının daha katılımcı olmalarını teşvik edecek şekilde yenilenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Yasemin Kırkgöz, Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde geleneksel hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitime katkı sağlayacak eylem araştırmasına dayalı öğretmen eğitimi modelinin uygulanması ile ilgili yaptığı bir çalışmanın sonuçları ışığında bu modelin desteklenerek benimsenmesinin faydalı olacağını belirtmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus böyle bir modelin hizmet-öncesi öğretmen eğitimi ile başlayıp yaşamboyu öğrenme felsefesi esas alınarak öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıldan itibaren hizmet-içi eğitim olarak devamının sağlanmasıdır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve üniversitelerin işbirliğiyle hazırlanan ve sonunda değişik şekillerde ödüllerle teşvik edilen bir hizmet-içi modeline tabi tutulmaları sonucunda, öğretmenlerin hem mesleki tatmin ve motivasyonları artmış hem de dili öğretme konusunda en son yenilikçi yaklaşımlara erişimlerini kaybetmeden mesleklerini icra etmeleri sağlanmış olacaktır. Bu model yapılması hiç de imkansız görünmeyen bir model olmakla birlikte zaman için üniversiteler ve üniversitelerde öğretmen eğitimi alanında çalışan uzmanların işbirliğiyle yaptığı çalışmalarla başarılı bir şekilde uygulanabilecek bir öğretmen eğitimi modelidir. Bu ve bunun gibi çalıştaylar üniversiteler ve öğretim üyeleri arasındaki işbirliklerini güçlendirmek ve benzer çalışmalar yapan akademisyenleri bir araya getirmek adına çok önemli toplantılardır.

Arif Sarıçoban'ın da makalesinde bu çalıştayların amaçları ve katkıları bu bağlamda vurgulanmıştır. Ayrıca önceki çalıştaylarda da ele alınan bu konuların ve çalıştayların bildirilerinin basıldığı kitaplarda öne sürülen çözüm önerilerinin uzun vadede yabancı dil öğretmeni yetiştiren akademisyenler tarafından dikkatle değerlendirileceği ve Hüsnü Enginarlar'ın makalesinde belirttiği hizmet-öncesi öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması ve geleceği konusunda işbirliği içinde önlemlerin alınabileceği bir platformun oluşacağını düşünüyorum. Buna benzer bir

oluşum olan ELTER bu gibi bir girişim sonucu ortaya çıkmış, Türkiye'deki öğretmen eğitimi konusunda çalışan araştırmacıları biraraya toplayan bir kuruluştur. Türkiye çapındaki tüm üniversiteleri ele aldığı düşünüldüğünde, Yabancı dil kurultaylarının bu bağlamdaki etkisi kaçınılmazdır. Yabancı dil öğretmeni, özellikle de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum ve öğretim elemanlarının biraraya gelmesi bu bağlamda çok büyük önem taşımaktadır ve bunun gerçekleşmesine ilk kurultay/çalıştay düzenleyerek yardımcı olan Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü ve düzenleme kurulu başkanı Arif Sarıçoban'a bu girişimi başlattıkları için de çok teşekkür etmek gerektiğini düşünüyorum.

Yine makro düzeyde ele alınan bölümlerden biri olan Türkiye'deki yabancı dilde ölçme ve değerlendirme konusundaki Çiler Hatipoğlu ve Gülcan Erçetin'in makalesinde, bugüne kadar hiç değinilmemiş ya da çok az değinilmiş/araştırılmış bir konu olan Türkiye'deki yabancı dil öğretmen eğitimi müfredatlarındaki "Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme" derslerinin tarihçesi Cumhuriyet öncesinden başlayarak okullaşma, yabancı dil öğretmen eğitimi, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme derslerinin müfredata konuluşu konuları ele alınmakta ve tarihsel belge ve çalışmalarla desteklenerek anlatılmaktadır. Bu bağlamda, bu makalede yabancı dilde ölçme değerlendirme derslerinin müfredata girişindeki gecikmenin ve bu bağlamda halen eksiklik olarak ortaya çıkan uygulama ile ilgili derslerin yetersizliğinin ortaya konduğu makalede yazarlar yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanının gelişimi açısından çeşitli öneriler sunmaktadırlar. Yazarların da makalede belirttiği gibi, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme konusu yabancı dil öğretimi müfredatına yaklaşık 19 sene önce yani 1997 eğitim reformunu takiben eklenmiştir. Ancak bu konuyla ilgili ilk hazırlık çalışmaları bu tarihten çok önceye dayanmaktadır. Merhum Prof. Dr. Cem Alptekin yabancı dilde ölçme ve değerlendirme konusunda Türkiye'de öncü akademisyenlerden biri olarak 1990-1991 akademik yılında bu dersi seçmeli olarak Boğaziçi Üniversitesi'nde ilk defa son sınıfta okuyan lisans öğrencilerine yönelik olarak vermiştir. Ben de o yıllarda aynı bölümde araştırma görevlisi iken bu dersi kendisinden alma şerefine nail olmuş şanslı öğrencilerden biriydim. Daha sonra 1996'da bölüme öğretim üyesi olarak döndüğümde bu dersin Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde hem lisans ve hem de yüksek lisans seviyelerinde 1991-1992 akademik yılından beri verildiğini gördüm. Ayrıca yurtdışında edindiğim formasyondan dolayı meslek hayatımın ilk yıllarında da bu dersi bizzat hem lisans hem de yüksek lisans seviyelerinde verdim. Bu bağlamda, yazarların makalelerinin sonunda belirttikleri konularla ilgili lisans seviyesinde bir yorum yapmak gerekirse, yabancı dil öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde kesinlikle yabancı dilde ölçme ve

değerlendirme dersi almaları gerektiğini ve bu dersin iki aşamalı olarak verilmesinin doğru olduğunu düşünüyor ve destekliyorum. Bu bağlamda, diğer makalelerdeki önerilere ek olarak yabancı dil öğretmen eğitimi müfredatına iki aşamalı olarak yabancı dilde ölçme ve değerlendirme dersinin konulması, ve bu derslerden kuramsal bazlı olanın üçüncü sınıfın ikinci döneminde öğretmen adaylarına sunulmasının, uygulamalı olan (sınav hazırlama ve uygulama, v.b.) dersin ise yine mevcut durumda olduğu gibi 4. sınıfın ilk döneminde alınmasının öğretmen adaylarının yabancı dilde ölçme ve değerlendirme konusunda donanımlı olarak mezun olmaları konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum. Bu hususun da yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarının müfredatlarında revizyona gidildiğinde dikkate alınması gerektiği konusunu bir kez daha vurgulamak istiyorum.

Mikro Düzeydeki Konuları İçeren Makalelerin Değerlendirilmesi

Olca Sert sınıf içi etkileşimin incelenmesinin yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye etkisini irdelemektedir. Bu bağlamda, son yıllarda konuşma çözümlemesi yoluyla sınıf içi etkileşimi ortaya çıkaran çalışmaları ele almakta ve bunlardan örnekler vererek bu çalışmaların sonuçlarının öğretme ve öğrenme süreçlerine olan katkılarını anlatmaktadır. Ayrıca sınıf içi etkileşimsel analizi içeren bir öğretmen eğitimi modelini de sunarak yenilikçi bir yaklaşımı benimsemenin Türkiye'deki öğretmen eğitimine olan katkılarını bilimsel verilerle açıklamaktadır. Olca Sert makalesinin sonunda Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında bugüne kadar örnek alınan ve modellenen sınıf içi öğretme ve öğrenme süreçlerinin öğretmen ve öğrencilerin iletişimsel etkileşim konusunu yeterince içermediğini belirtmekte ve bu bağlamda geliştirilecek bir öğretmen eğitimi modelinde sınıf içi etkileşimsel durumları örnekleyen, öğretmenlerin farkındalıklarını bu bağlamda artıran çalışmaları içeren bir modeli benimseyen bir öğretmen eğitimi programının öğretmen adaylarına daha gerçekçi sınıf içi iletişimsel beceriler kazandıracağını ileri sürmektedir. Bu bağlamda, yüksek lisans ve doktora tez öğrencileri yetiştirmeyi hedefleyen araştırmalar yapılmasının gereğini vurgulamaktadır. Bu modelin uygulamasının öğretmen eğitimi daha gerçekçi bir yaklaşım getireceği bir gerçektir. Ancak başarıya ulaşması için yukardaki makro olarak ele alınan konularında içerildiği bir değerlendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum. Daha önce de belirttiğim gibi bu ve bunun gibi kurultayların bu tür yeni önerilen mikro düzeyde analizler içeren öğretmen eğitimi modellerinin ortaklaşa çalışmalarına olanak sağlayacağını ve genç araştırmacıların bu konuda desteklenmeleri gerektiğini vurgulamak istiyorum.

Kitaptaki mikro düzeyde yabancı dil öğretmenini yetiştirilmesini ele alan bir diğer makalede Sedat Akayoğlu ve Ayşegül Amanda Yeşilbursa teknoloji okuryazarlığının hem hizmet-öncesi hem de hizmet-içi yabancı dil öğretmen eğitimi programlarının bir parçası olmasının günümüzde kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna ek olarak, yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında teknolojik yeniliklerin yabancı dil eğitimine uygulamalarını içeren teknoloji odaklı bir öğretmen eğitimi modeli geliştirmenin çok önemli olduğunu, programdaki kısıtlı birkaç ders ile bu eksikliğin giderilmesinin mümkün olmadığını belirtmektedirler. Günümüzde daha küçük yaştan itibaren teknoloji ile tanışık olarak yetişen yeni nesillerle başa çıkacak teknoloji ile aynı derecede tanışık ve donanımlı öğretmenlerin yetişmesi gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda, yeni nesillere teknoloji kullanılarak İngilizce ya da diğer yabancı dillerin başarılı bir şekilde öğretilmesi için hem teknolojiyi iyi kullanabilen hem de teknoloji kullanarak İngilizce öğrenebilen öğrencileri yetiştirebilen öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi, teknoloji okuryazarı olan yeni nesillerin daha donanımlı olarak yetişmesine katkıda bulunacaktır. Günümüzde dijital yerli olarak nitelendiren öğrencilerin dijital göçmen olan öğretmenlerinden teknolojik olarak daha ilerde oldukları açıkça görülmektedir. Teknolojik olarak donanımlı birçok sınıfta öğretmenlerin teknolojik olarak donanımsız olmalarından dolayı bu olanaklar gerektiği gibi kullanılmamaktadır. Birçok sınıfta öğretmenler akıllı tahtaları bilgisayar ekranı gibi kullanmaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmenler teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmak için öğrencilerden yardım almaktadır. Bu gibi durumların üstesinden gelecek öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmeli ve öğretmen eğitim programları bu şekilde revize edilmelidir. Akayoğlu ve Yeşilbursa'nın Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu gibi karar mercilerine teknoloji ağırlıklı öğretmen eğitimi ile ilgili olarak verdikleri mesajda bu konu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, bu kitaptaki diğer makalelerdeki yazarların da belirttiği hususlar ve teknoloji ile tanışıklık birleştirilerek oluşturulacak bir öğretmen eğitimi modelinin benimsenmesi, en ideal öğretmen eğitimi modeline ulaşılması için büyük önem taşımaktadır.

Sonuç

Bu kitapta 2012 yılından beri düzenlenmekte olan yabancı dil eğitimi kurultaylarının üçüncüsünde yer alan sunulardan seçkiler yer almıştır. Genel olarak tüm makalelerdeki yazarların öğretmen eğitimi modelleri ile ilgili makro ve mikro düzeydeki önerileri birbirini tamamlamıştır. Bu modellerin hepsinin ortak yanı halen mevcut olan öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesi ve bu sayede Türkiye'deki İngilizce öğretiminin daha etkin bir hale gelmesi için öneriler sunmasıdır. Bu

modellerin hepsinin ayrı ayrı öğretmen eğitimi programına katkısı olacağını düşünüyor ve ilerde yapılacak herhangi bir öğretmen eğitimi programı revizyonunda bu modellerde önerilen derslerin programa eklenmesi konusunda girişimlerde bulunulmasını destekliyorum.

Kaynakça

- Alptekin, C. (2013). Yabancı dil eğitiminde öğretmen yetiştiren akademisyenlerin nitelikleri. A. Sarıçoban ve H. Öz (Haz.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* (ss. 17–27). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Alptekin, C. (2014). Yabancı dilde öğretmenin hedef dil modelinin bilişsel etkenler ışığında incelenmesi. M. Şenel (Haz.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı II. Ulusal Yabancı Dil Çalıştayı Bildirileri* (ss. 25–30). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.