



**ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE  
STARTALK SAN DIEGO STATE ÜNİVERSİTESİ VAKFI ÖRNEĞİ**

**Zeynep Arkan**

**DOKTORA TEZİ**

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HAZİRAN 2019**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmidört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Zeynep

Soyadı : Arkan

Bölümü : Arap Dili Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı: Arapça Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde STARTALK San Diego State Üniversitesi Vakfı Örneği

İngilizce Adı: The Example of STARTALK San Diego State University Foundation in the Professional Development of Arabic Teacher.

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu; yararlandığım tüm kaynakları, kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin tarafıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Zeynep Arkan

İmza :

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Zeynep Arkan tarafından hazırlanan Arapça Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde STARTALK San Diego State Üniversitesi Vakfı Örneği adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Musa YILDIZ

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Prof. Dr. Kemal Tuzcu

Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. İbrahim Ethem Polat

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Murat Demir

Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Hacı Bayram Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Cihaner Akçay .....

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 11 / 06 / 2019

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

## TEŞEKKÜR

Bu çalışma Arapça ve diğer dillerin öğretmenlerine başarılı mesleki gelişim programları sunan STARTALK Öğretmen Eğitimi Programını tanıtmayı ve ülkemiz şartlarına uygun ve öğretmenlerimizin ihtiyaçları ile örtüşen bir program önerisi sunmayı hedeflemektedir. Akademik çalışmalarım nedeniyle gittiğim Kanada'da iken, çalışma ve toplantılarına katılma, etkinlik ve programlarını izleme fırsatı bulduğum Amerika'daki American Association of Teachers of Arabic (AATA) ve Middle East Studies Association (MESA) toplantılarında STARTALK Öğretmen Eğitimi Programı hakkında bilgi sahibi oldum. Türkiye'de hiç duymadığım bu programlar oldukça ilgimi çekti. STARTALK sadece Arapça öğretmenlerine değil, diğer dillerdeki öğretmenlere ve bu dillerde gelişme göstermek isteyen öğrencilere de eğitim programları sunmaktaydı. Üstelik bu program; Amerika'da yıllık olarak düzenlenen ve Arapça öğretmenlerinin katıldığı toplantılarda sık sık gündeme gelmekteydi. Kanada'da başladığım araştırma ve ilgilim, süreç boyunca programa katılan öğretmenlerle etkileşimim bu çalışmayı gerçekleştirmem için zemin hazırladı. STARTALK Öğretmen Eğitimi Programı Amerika'da çeşitli eyaletlerde bulunan üniversitelerin bünyesinde gerçekleştirilmekteydi. Tüm programlar farklı tema ve etkinliklere yer vermekteydi. Sonuç olarak Arapça öğretmenlerine metodolojik olarak katkı sağlayacağını düşündüğüm San Diego State Üniversitesinde gerçekleştirilen programı seçtim ve odaklandım. Üniversite ile yazışıp yaklaşık bir ay boyunca her gün üniversitede çalıştım, gözlemler yaptım, ilgili hocalarla görüş alışverişinde bulundum. Ellerinden gelen yardımı sundular, programı anlayabilmem için destek ve katkı sağladılar. Kendilerine minnettarım. Bu bağlamda San Diego Üniversitesi Language Center'da; bana vakit ayıran, yol gösteren ve üniversitede rahatça çalışmamı sağlayan hocalarıma müteşekkirim.

Çok değerli danışmanım Prof. Dr. Musa Yıldız'ın tavsiyeleri, yönlendirmeleri katkıları ve cesaretlendirmeleri olmasaydı, bu çalışma ortaya çıkamazdı. İhtiyaç duyduğum her an kendisini yanımda, desteğini yüreğimde buldum, teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izlemeleri sürecinde destek ve katkılarını esirgemeyen, tezle ilgili yönlendirmeler yapan değerli hocalarım Prof. Dr. Kemal Tuzcu ve Doç. Dr. İbrahim Ethem Polat hocalarıma teşekkür ederim.

San Diego State Üniversitesine başvurularımında her türlü destek ve kolaylığı sağlayan, üniversiteye bu çalışma ile ilgili olumlu görüş bildiren, mektup yazan ve resmî süreçlere katkı sağlayan hocam, dönemin Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç. Dr. Semih Aktekin'e teşekkür ederim.

Çalışmamın teorik kısmına yön veren, ampirik çalışma yapmam noktasında cesaretlendiren ve Arapça öğretmenleri ile gerçekleştirdiğim odak görüşmeye bizzat katılarak hem bana hem de öğretmenlerimize çalışma şevki ve motivasyonu sağlayan, tezin aşamalarıyla ilgilenen, çalıştığım kurumun amiri; Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç. Dr. Adnan Boyacı'ya teşekkür ederim.

Araştırma sona erdiğinde baştan sona okuyan, içerik ve yöntemle ilgili tavsiyelerde bulunan, çalışmamda yeni ufuklar açan Dr. Öğretim Üyesi İsmet Kesen'e, ampirik çalışma süreçlerinde ve yöntem aşamalarında sorularımı sabırla cevaplayan ve sürece katkı sağlayan Doç. Dr. Ercenk Hamarat'a, tezime teknik konularda destek olan Dr. İbrahim Yavuz'a ve son okumada değerli görüşleriyle tezime katkı sağlayan Dr. Öğretim Üyesi Kazım Karaboğa hocama teşekkür ederim.

Tez önerisini sunduğum andan şu ana kadar tüm aşamalarda her türlü desteğini, ilgisini ve katkısını sunan, gerek Amerika'da gerekse Türkiye'de çalıştığım süreçlerde hayatımı kolaylaştıran, hep yanımda olan sevgili eşim Prof. Dr. Atilla Arkan'a, sabırla çalışmamı bitirmemi bekleyen, her fırsatta desteklerini sunan sevgili çocuklarım Enes ve Emre Arkan'a ve yaptığım işle gurur duyduklarını dile getirerek beni can u gönülden teşvik eden annem Atiye ve babam Halit Yücel'e teşekkür ederim.

**ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE STARTALK  
SAN DIEGO STATE ÜNİVERSİTESİ VAKFI ÖRNEĞİ  
(Doktora Tezi)**

**Zeynep ARKAN  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
Haziran, 2019**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı; Türkiye'deki Arapça öğretmenlerinin yabancı dil öğretim becerilerinin geliştirilebilmesi için San Diego State Üniversitesi Vakfının başarılı bir uygulaması olan STARTALK modelinden yararlanarak bir mesleki gelişim programı önerisi geliştirmektir. Nitel araştırma modeli olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, üç aşamalı bir süreç izlenmiştir. Birinci aşamada gözlem tekniği kullanılmış, Amerika Birleşik Devletleri San Diego State Üniversitesi Vakfı bünyesinde uygulanmakta olan "STARTALK Teacher Training Programı" üzerine üniversite bünyesinde gözlemler yapılmıştır. Gözlemler ilgili kültür hakkında bilgi edinmek amacıyla, dört hafta boyunca yabancı dil eğitim merkezi, kütüphane, eğitim verilen sınıflar, akademisyenlerin çalışma ve ders verme ortamlarında yapılmıştır. Bu esnada herhangi bir ölçme, görüşme aracı veya forum vs. kullanılmamış, herhangi bir veriye delil toplamak amacı olmaksızın sadece ortamların ve kültürlerin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasına çalışılmıştır. İkinci aşamada, doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada STARTALK programının analizi için dokümanlar temin edilmiş, incelemeler ve gözlemler yapılmıştır. "STARTALK Teacher Training Programına" ilişkin eğitim içerikleri, standartlar, değerlendirme araçları, eğitim yöntemleri, yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreciyle ilgili ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar, yabancı dil eğitimi standartları ve ilgili üst politika belgeleri incelenerek doküman analizine tabi tutulmuştur. Bu analizler, yapılan gözlemlerden elde edilen informel bilgiler ışığında yapılmıştır. Üçüncü aşamada yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada, Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi amacıyla Ankara ili sınırları içerisinde görev yapan Arapça öğretmenlerinden seçilmiş 12 kişilik bir grupla "odak grup görüşmesi" yapılmıştır. Araştırma problemi "STARTALK Teacher Training Programında" uygulanan 7 alt



boyuttan oluşturulmuştur. Gözlem, doküman inceleme ve görüşme bu boyutlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Arapça öğretmenlerinin temel öğretim becerileri olarak belirtilen bu boyutlar; *Güvenli öğrenim çevresi oluşturma; işbirliği; öğrenme deneyimi; materyaller; geribildirim; planlama ve profesyonelliktir.* Arapça öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre tüm bu boyutlarda öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. “STARTALK Teacher Training Programı”nın analizi sonucu elde edilen Arapça öğretmeni mesleki gelişim programı etkinlik örnekleri, Arapça öğretmenlerinin bu boyutlarda güçlendirilebilmesi için bir hizmet içi eğitim program önerisi kapsamında sunulmuştur.



Anahtar Kelimeler : Arapça, Arapça Öğretmeni, Mesleki Gelişim, Yabancı Dil, STARTALK Öğretmen Eğitimi Programı

Savfa Adedi : 399

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Musa Yıldız

**THE EXAMPLE OF STARTALK SAN DIEGO STATE UNIVERSITY  
FOUNDATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ARABIC  
TEACHER  
(Ph. D. Thesis)**

**Zeynep ARKAN  
GAZİ UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**June, 2019**

**ABSTRACT**

The purpose of this research; to develop the foreign language skills of Arabic teachers in Turkey benefiting from San Diego State University Foundation’s successful program STARTALK, by using the model to develop a professional development program proposal. In this research conducted as a qualitative research model, a three-stage process was followed. In the first stage, the observation technique was used and observations were made on the “STARTALK Teacher Training Program” which was implemented by the United States San Diego State University Foundation. The observations were conducted for four weeks at the foreign language education center, the library, the classes where the educations were given, and the academicians studying and working environments to have knowledge of the culture. At this time any measurement, interview tool or forum etc. has not been used, it has been attempted to describe only the environments and cultures in detail, without the aim of collecting evidence and not using any data. In the second stage, the document analysis technique was used. At this stage, documents have been provided and studies and observations were made for analysis of the STARTALK program. STARTALK Teacher Training Program regarding training content, standards, assessment tools, training methods, national and international academic studies related to foreign language teachers development, foreign language education standards and related upper policy documents have been documentary analyzed. These analyses were made in light of the informal information obtained from the observations. In the third stage, semi-structured focus group interview technique was used. At this stage, in order to determine the professional development needs of Arabic teachers a “ focus group interview” was conducted with a group of 12 selected Arabic teachers working in the province of Ankara. The research problem consists of 7 sub-dimensions applied in STARTALK Teacher Training Program. Observation, document review and interview were carried out on these

dimensions. These dimensions which are stated as basic teaching skills of Arabic teachers are; *Creating a safe learning environment; cooperation; learning experience; learning tools; feedback; planning and professionalism*. According to the findings of interviews with Arabic teachers, it was revealed that teachers in all these dimensions needed individual and professional development programs. Arabic teacher professional development program activity examples obtained from the analysis of STARTALK Teacher Training Program are presented in the context of an in-service training program proposal for strengthening the Arabic teachers in these dimensions.



Key Words : Arabic, Arabic teachers, Foreign Language, Professional Development, STARTALK Teacher Training Program

Page Number : 399

Supervisor : Prof. Dr. Musa Yıldız

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xvii
<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>11</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>11</b>
2.1. Sürekli Mesleki Gelişim.....	11
2.1.1. Mesleki Gelişim Nedir?.....	16
2.1.2. Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Gelişimi Arasındaki Farklar.....	20
2.1.3. Mesleki Gelişimin Önemi.....	24
2.1.4. Sürekli Mesleki Gelişime Olan İhtiyaç.....	34

2.1.5. Sürekli Mesleki Gelişimin Amaçları .....	41
2.1.6. Sürekli Mesleki Gelişim Programları Türleri.....	43
2.1.7. Sürekli Mesleki Gelişimin Karakteristik Özellikleri .....	44
2.1.8. Günümüz Öğretmenleri Neye İhtiyaç Duyuyor? .....	54
2.1.8.1. İletişimci Olarak Öğretmen .....	55
2.1.8.2. Eğitimci Olarak Öğretmen.....	55
2.1.8.2.1. Değerlendirici olarak öğretmen.....	56
2.1.8.3. Eğitimli İnsan Olarak Öğretmen.....	56
2.1.8.3.1. Sosyalleşme temsilcisi olarak öğretmen .....	56
2.1.8.4. Temel Dersler .....	57
2.1.9. Sürekli Mesleki Gelişim Programlarının Yetersizliği .....	57
2.1.10. Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşım ve Modelleri.....	65
2.1.10.1. Garet ve Arkadaşlarına Göre Mesleki Gelişim Özellikleri.....	65
2.1.10.2. Guskey Öğretmen Değişikliği Modeli .....	68
2.1.10.3. Desimone’un Temel Bir Kavramsal Çerçevesi.....	70
2.1.10.4. Villegas-Reimers’in Mesleki Gelişim Modeli .....	72
2.1.10.5. Cochran-Smith ve Lytle’in Mesleki Gelişim Modeli .....	73
2.1.11. Etkili Bir Mesleki Gelişim Programı Nasıl Olmalıdır? .....	74
2.1.12. Etkili Sürekli Gelişim Programlarının Faydaları.....	111
2.2. Türkiye’de Devletin Resmi Okullarında Arapça Eğitiminin Tarihi.....	115
2.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Okullarında Okutulan Arapça Ders Saatleri.....	121
2.2.2. Arapça Dersi Öğretmenleri.....	123
2.2.3. Türkiye’de Öğretmen Sürekli Mesleki Gelişimi .....	124
2.3. STARTALK Öğretmen Eğitimi Programı .....	128
<b>BÖLÜM 3 .....</b>	<b>169</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>169</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	169
3.2. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci.....	174
3.3. Verilerin Analizi.....	175
3.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik .....	178
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>181</b>
<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>181</b>
4.1. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “Güvenli Öğrenim Çevresi Oluşturma” Boyutuna Dair Bulgular .....	182

4.1.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı İle İlgili Olarak, Doküman İncelemesi Ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:.....	182
4.1.2. Arapça öğretmenleri ile odak grup görüşmesi sonucu elde edilen bulgular .....	189
4.2. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Planlama” Boyutuna Dair Bulgular .....	189
4.2.1. San Diego Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı İle İlgili Olarak, Doküman İncelemesi Ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:.....	192
4.2.2. Arapça Öğretmenleri İle Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	204
4.3. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Öğrenme Deneyimi” Boyutuna Dair Bulgular .....	209
4.3.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı İle İlgili Olarak, Doküman İncelemesi ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:.....	209
4.3.2. Arapça öğretmenleri ile odak grup görüşmesi sonucu elde edilen bulgular .....	219
4.4. Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinden “Materyaller” boyutuna dair bulgular.....	225
4.4.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı İle İlgili Olarak, Doküman İncelemesi Ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:.....	225
4.4.2. Arapça öğretmenleri ile odak grup görüşmesi sonucu elde edilen bulgular .....	236
4.5. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “Performans/Geri Bildirim” Boyutuna Dair Bulgular .....	244
4.5.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı İle İlgili Olarak, Doküman İncelemesi Ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:.....	244
4.5.2. Arapça Öğretmenleri İle Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	252
4.6. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “İşbirliği” Boyutuna Dair Bulgular .....	255
4.6.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı İle İlgili Olarak, Doküman İncelemesi Ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:.....	255
4.6.2. Arapça Öğretmenleri İle Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	264

4.7. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “Profesyonellik / Mesleki Gelişim” Boyutuna Dair Bulgular.....	268
4.7.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı İle İlgili Olarak, Doküman İncelemesi Ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular .....	268
4.7.2. Arapça Öğretmenleri İle Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	275
<b>BÖLÜM 5 .....</b>	<b>281</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>281</b>
5.1. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “Güvenli Öğrenim Çevresi Oluşturma” Boyutuna Dair Öneriler.....	281
5.2. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Planlama” Boyutuna Dair Öneriler.....	282
5.3. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Öğrenme Deneyimi” Boyutuna Dair Öneriler .....	283
5.4. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Materyaller” Boyutuna Dair Öneriler .....	285
5.5. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “Performans/Geri Bildirim” Boyutuna Dair Öneriler .....	287
5.6. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “İşbirliği” Boyutuna Dair Öneriler.....	288
5.7. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “Profesyonellik / Mesleki Gelişim” Boyutuna Dair Öneriler .....	289
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>293</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>307</b>
EK 1. ARAPÇA ÇEVİRİM İÇİ KAYNAKLAR LİSTESİ .....	308
Ek-2. GENERAL MANAGER'S LETTER.....	317
EK-3. STARTALK ARAPÇA ÖĞRETMENLERİ EĞİTİM PROGRAMI .....	318
EK-4 ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME ONAY.....	333
Ek-5. ÖZ- DEĞERLENDİRME FORMLARI.....	334
EK-6. DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI .....	357
EK-7. Zeynep ARKAN's Mail .....	358
EK-8. ETKİNLİKLERDE YARARLANILABİLECEK KAYNAKLAR.....	361

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Penny Ur'a göre iki kavram</i> .....	23
Tablo 2 . <i>Geleneksel Mesleki Gelişim Özellikleri</i> .....	47
Tablo 3. <i>Villegas-Reimers 'ın Mesleki Gelişim Modeli</i> .....	72
Tablo 4. <i>Öğretmen Sürekli Mesleki Gelişim Aktiviteleri</i> .....	88
Tablo 5. <i>Herhangi Bir Sınavdan Dil Puanına Sahip Arapça Öğretmenleri</i> .....	123
Tablo 6. <i>2000-2018 Yılları Merkezî / Mahallî Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri İstatistik Bilgileri</i> .....	126
Tablo 7. <i>Arapça Öğretmenleri Eğitim Programları (2017 / 2018 yılı)</i> .....	127
Tablo 8. <i>Batı Avrupa Dilleri Dışında ve Yaygın Bir Şekilde Öğretilmeyen Diller</i> .....	133
Tablo 9. <i>Startalk Programının Hedef Kritik Dilleri ve Program Sayıları</i> .....	138
Tablo 10. <i>Tell Kriteri</i> .....	163
Tablo 11. <i>Odak Görüşmeye Katılan Arapça Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri</i> ....	173
Tablo 12. <i>Güvenli Bir Öğrenme Ortamı için Öğrenci-Öğretmen İlişkileri</i> .....	190
Tablo 13. <i>Arapça Sınıfları</i> .....	191
Tablo 14. <i>Günlük Plan Hazırlama</i> .....	204
Tablo 15. <i>Etkinlik Temelli Plan Yapma</i> .....	205
Tablo 16. <i>Anlamlı Bağlamlarda Dil Edinimi</i> .....	220
Tablo 17. <i>Ders İşleme Dili</i> .....	222
Tablo 18. <i>Materyal Hazırlama ve Kullanma</i> .....	237
Tablo 19. <i>Materyallere Erişim</i> .....	239



Tablo 20. <i>Ders Kitapları</i> .....	240
Tablo 21. <i>Geri Bildirim Kullanılması</i> .....	253
Tablo 22. <i>Ölçme Araçları</i> .....	253
Tablo 23. <i>Öğrencileri Geliştirmek için Araçlarla İşbirliği</i> .....	264
Tablo 24. <i>Tüm paydaşlarla iki yönlü iletişim</i> .....	266
Tablo 25. <i>Mesleki Gelişim Fırsatları</i> .....	276



## ŞEKİLLERİN LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Garet ve arkadaşlarına göre mesleki gelişim özellikleri .....	66
<i>Şekil 2.</i> Guskey'e göre mesleki gelişim ve öğretmen değişimi .....	68
<i>Şekil 3.</i> Desimone'un temel kavramsal çerçevesi .....	70
<i>Şekil 4.</i> Hizmet içi öğretmenlerin tanımlanmış ihtiyaçları.....	76
<i>Şekil 5.</i> Arapça hazırlık dil sınıfı projesi uygulayan anadolu imam hatip liselerinde hazırlık sınıfı dersleri ve ders saat sayıları.....	123
<i>Şekil 6.</i> Araştırma deseni.....	180

## SİMGELER VE KISALTMALAR

ATA	Amerika Arapça Öğretmenleri Birliği
ACTFL	Amerika Yabancı Dil Öğretme Kurulu
AIHL	Anadolu İmam Hatip Lisesi
CPD	Sürekli Mesleki Gelişim
İHO	İmam Hatip Ortaokulu
MESA	Arizona Üniversitesi Ortadoğu Çalışmaları
NFLC	Ulusal Yabancı Dil Merkezi
NSA	Ulusal Güvenlik Ajansı
ODNI	Ulusal İstihbarat Direktörlüğü
SMG	Sürekli Mesleki Gelişim
STELLA	STARTALK+TELL Öğretmen Eğitimi Modülü
TELL	Yabancı Dil Öğrenmede Öğretmen Etkinliği
CFLP	California Yabancı Dil Projesi
TLRP	Öğretim ve Öğrenme Araştırma Programı
FLTEACH	Yabancı Dil Öğretimi Forumu
EBA	Eğitim Bilişim Ağı

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sıklıkla kullanılan terimlerin açıklanmasına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Ülkemizde özellikle son yıllarda yabancı dil alanında kabul edilen yeni yaklaşımlar, uygulanan etkinlik ve aktiviteler, planlanan müfredat çerçevesinde, öğrenci merkezli bir öğretim hedefi taşımakta, öğretmenlere yönelik gözle görülür çalışmalar yapılmakta, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin beklenen standartlara ulaşması için çaba sarf edilmektedir. Ancak gerek yapısal, gerekse başka sebeplere bağlı olarak yabancı dil öğretiminde istenen hedeflere ulaşılamamaktadır. Bu eksikliğin oldukça dikkat çektiği yerlerden birisi de İmam Hatip Liselerindeki Arapça öğretimidir. Ders saatinin yoğunluğu, süreç içerisinde devamlılığı, verilen önem ve gösterilen özene rağmen, öğrencilerin Arapça seviyeleri hedeflenen seviyenin oldukça altındadır. Arapça öğretiminde fark edilen yetersizliğe etki eden pek çok faktör olmasına rağmen, öğretmen yetersizlikleri sorunun temeli olarak gözlenmektedir.

Klasik öğretmen tanımında öğretmenlik mesleği “bilgiyi aktaran” olarak sunulurken, günümüzde özellikle Kanada gibi gelişmiş ülkelerde öğretmen; “öğrenciye bilgiye ulaşma ve kullanma yollarını öğreten kimse” olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenin en temel görevi ise sınıf ortamında etkili bir liderlik yapabilmek, hızlı gelişen ve değişen bilgi ve teknoloji nedeniyle kendisini sürekli yenilemek, devamlı öğrenme durumunda olmak ve bu nitelikleri öğrenciye aktararak öğrencilerin analiz ve eleştiri becerilerini geliştirebilmektir. Bu bağlamda ülkemizde yabancı dil eğitiminin iyileştirilmesi adına öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının desteklenmesi ve geliştirilmesi öne çıkmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve yabancı dil akademik başarı düzeyinin artırılması için yabancı dil öğretmenlerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi temel bir faktördür. Bu açıdan bakıldığında pek çok ülkede yabancı dil öğretmenlerinin, hizmet içi eğitimlerle desteklendiği gözlenmektedir. Bu çalışmalardan biri ABD’de STARTALK adlı yabancı dil öğretmenleri mesleki gelişim programıdır. Bu program, farklı dillerde hem öğrenciler için dilde gelişim imkânı sunmakta hem de öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları tanımaktadır. Programın temel amacı, yabancı dil öğretmenlerinin öğretim becerilerinin geliştirilmesi ile öğrencilerin bu alandaki yetkinliklerinin artırılmasını sağlamaktır. Programın çerçevesi TELL (Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmen Etkililiği) kriterleri ve ACTFL (Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyi) kılavuzu referans alınarak oluşturulmuştur. Yedi temel alan ve bunlara dayanan kriterlerden oluşturulan program, Türkiye’deki yabancı dil, özellikle de Arapça öğretmenleri için bir hizmet içi eğitim modeli oluşturmak hedefiyle incelenmiştir. Arapça öğretmenleriyle odak görüşmesi gerçekleştirilmiş, bu alanda yapılan çalışmalar, 2010 yılı sonrası temel alınarak incelenmiştir.

Öğretmen mesleki gelişimi son yıllarda üzerinde önemle durulan bir alandır. Ortaöğretim kurumlarında, özellikle Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve ortaokullarında görev yapan

Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişimleri bu tezin temel problemidir. Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için onların sınıf içerisinde etkili bir lider olabilme, kendilerini sürekli yenileyerek geliştirebilme, etkili öğretim tekniklerini kullanabilme, teknolojik, işitsel, görsel materyal kullanımına önem verme, hedef kitle hakkında farkındalığı yüksek olma gibi becerilerinin geliştirilmesi gerekir.

Bunun için öncelikle Türkiye'deki Arapça öğretmenlerinin; öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki becerilerini geliştirmek için sürdürmeleri gereken etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerinin tespit edilmesi gerekir. Bunun yanı sıra Türkiye'de Arapça eğitiminin iyileştirilmesi adına Arapça öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını destekleyici etkinlik temelli bir mesleki gelişim modeli oluşturulabilmelidir. Böyle bir model geliştirebilmek için, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan STARTALK yabancı dil öğretmenleri eğitim programı referans alınarak, Arapça öğretmenlerinin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik analiz, tasarım, gelişim, uygulama ve değerlendirme boyutlarını kapsayacak bir mesleki gelişim modeli tasarlanabilir. Arapça öğretmenlerinin görüşlerinin yansımaları ile desteklenecek böyle bir modelin uygulamasıyla öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir ve yabancı dil akademik başarıları artırılabilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada Türkiye'deki Arapça öğretmenlerinin yabancı dil öğretim becerilerinin geliştirilebilmesi için San Diego State Üniversitesi Vakfında başarılı bir şekilde uygulanmakta olan STARTALK modelinden yararlanarak bir mesleki gelişim programı önerisi geliştirmek amaçlanmaktadır. Bunun için öncelikle San Diego Üniversitesi Vakfında uygulanan STARTALK modeli yerinde gözlemlenmiş, ilgili dokümanlar temin edilerek analiz edilmiş, Türkiye'deki Arapça öğretmenlerinden seçilen bir grup ile odak

grup görüşmesi yapılarak sorun alanları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinden “Güvenli öğrenim çevresi oluşturma” boyutuna dair görüşleri nedir ve STARTALK modeli üzerinden bu boyut nasıl geliştirilir?
2. Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinden “Planlama” boyutuna dair görüşleri nedir ve STARTALK modeli üzerinden bu boyut nasıl geliştirilir?
3. Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinden “Öğrenme deneyimi” boyutuna dair görüşleri nedir ve STARTALK modeli üzerinden bu boyut nasıl geliştirilir?
4. Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinden “Geribildirim” boyutuna dair görüşleri nedir ve STARTALK modeli üzerinden bu boyut nasıl geliştirilir?
5. Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinden “Materyal hazırlama, erişim sağlama ve kullanma” boyutuna dair görüşleri nedir ve STARTALK modeli üzerinden bu boyut nasıl geliştirilir?
6. Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinden “İşbirliği” boyutuna dair görüşleri nedir ve STARTALK modeli üzerinden bu boyut nasıl geliştirilir?
7. Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinden “Profesyonellik” boyutuna dair görüşleri nedir ve STARTALK modeli üzerinden bu boyut nasıl geliştirilir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

San Diego State Üniversitesi Vakfı bünyesinde uygulanmakta olan “STARTALK Language Program” yaz kursunda Arapça öğretmenlerinin etkili öğretim ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda katılımcıların materyal hazırlaması, öğrenci merkezli sınıf oluşturma tasarımları yapması, etkin liderlik grup çalışmaları sunması, yüksek etkili öğretmen olma yolunda canlı modelleri görerek, seminer ve tartışmalara aktif olarak katılması amaçlanmaktadır. Öğretmenler ayrıca çeşitli zaman ve farklı mekânlarda dersler vermekte ve eş öğretmenlerden, programı uygulayan eğitimcilerden ve öğrettikleri öğrencilerden dönüt almaktadır. Bununla birlikte ilgilenen öğretmenler için “öğretmen yetiştirme dersleri” de programa eklenebilmektedir. Program, katılımcılara Kaliforniya eyaletinde çok etkili bir Arapça öğretmeni olmanın aşamaları hakkında model ve bilgi sunmaktadır.

Bu çalışma, San Diego State Üniversitesi Vakfı Arapça Öğretmenleri Yaz Eğitim Programı'nın detaylı bir şekilde analizi ve bir program önerisi olarak Türkiye'de literatüre kazandırılması açısından önemlidir.

Bu çalışmanın, ülkemizde hâlen görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin bireysel ve mesleki yönden gelişmesine katkı sağlamak amacıyla modellenmesi, uygulama örneklerinin alınması, öğretmenlere temel alanlarla ilgili katkı sağlayacak sınıf içi etkinliklerin sunulması ve bireysel gelişim imkânı tanıyacak çeşitli kaynak ve multimedya çalışmaları hakkında bilgi sunulması bu çalışmanın önemini artırmaktadır denebilir. Bu çalışma aşağıdaki alanlarda katkılar sunabilir:

1. Arapça öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında Arapça öğretmenlerinin etkinliklerini artırmak için mesleki gelişim



programları aracılığıyla edinmeleri gereken öğretim becerilerinin belirlenmesi, ihtiyaç analizlerinin oluşturulması,

2. Sunulacak olan mesleki gelişim programlarının taşımaları gereken özelliklerin tespit edilmesi,
3. Etkili bir mesleki gelişim programı tasarlanabilmesi için program önerileri sunulması

Ayrıca bu çalışma Arapça öğretmenlerine etkili bir mesleki gelişim programı sunulması ile rehberlik edilmesi ve öğretim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri sorunları çözmelerine yardımcı olunması açısından da önemlidir. Teknolojinin getirdiği değişimler, ihtiyaçların değişmesi, hedef kitleden gelen taleplerle kendini yenileme ve sürekli öğrenmenin gerekliliğine inanan öğretmenler için yardımcı bir kaynak oluşturması açısından da bu çalışma önemlidir.

#### **1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

Bu çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde yabancı dil öğretimi alanında öğretmen ve öğrencilere farklı bağlam ve mekânlarda programlar sunan “STARTALK Language Program” adlı projeden modelleme yapılacaktır. Araştırma, programın bir parçası olan San Diego State Üniversitesi Vakfı Arapça Öğretmenleri Yaz Okulu uygulaması ile sınırlı tutulacaktır.

#### **1.5. Tanımlar**

STARTALK programında kullanılan kavram ve terimlerin tanımlarına ve özelliklerine yer verilmiş, bunlar ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (STARTALK, 2018).

**Geriye Dönük Tasarım:** Geriye dönük tasarım, müfredat için bir planlama dizisi sağlar. Geriye dönük tasarım 3 aşamadan oluşmaktadır: Birinci aşamada programlar istenen sonuçları tanımlar. İkinci aşamada kabul edilebilir öğrenme kanıtları belirlenir. Üçüncü aşamada programlar; öğrenme deneyimlerini ve kaynaklarını belirler. Öğretmen istenen sonuçları ve değerlendirmeleri belirledikten sonra öğretim planlamasının özelliklerini açıklar.

**Öğrenme Kontrolü:** Öğrenme kontrolü, katılımcıların her bir öğrenme hedefini karşıladıklarını göstermelerine ve aynı zamanda öğretmenlerin dil sınıflarında uygulayacağı davranış modellerini sergilemelerine olanak tanır. Programlar, çevrim içi veya program sonrası deneyimler de dâhil olmak üzere program boyunca tüm öğrenim deneyimleri öğrenme kontrolleri içermelidir.

**Müfredat Şablonu:** Müfredat şablonu müfredat, öğretme ve değerlendirmede en iyi uygulamaları yakalamak için tasarlanmıştır. Eğitimcilerin kalite programlarını planladığı tartışmalara rehberlik eder. Ortak şablon tasarımı, kaliteli kaynakların ve öğretim stratejilerinin paylaşılmasını da kolaylaştırmaktadır.

**Öğrenme Planı:** Öğrenme planı, birinci aşamada tanımlanan TELL kriterlerini, katılımcıların günlük öğrenme deneyimlerini yönlendirecek çok özel öğrenme hedeflerine dönüştürmektedir. Öğrenme hedefine doğru ilerleme, bir öğrenme kontrolü ile değerlendirilir.

**Öğrenme Hedefi:** Öğrenme hedefleri, katılımcıların birinci aşamada seçilen TELL kriter ifadelerini karşılamada nasıl adım adım ilerlediğine dair daha küçük göstergeler veya tanımlayıcılarıdır. Öğrenme hedefleri, tek bir güne veya günün bir bölümüne odaklanabilecekleri kadar küçüktür. Bu hedefler, yeni bilgi ve becerileri edinmekten uygulama ve yansıtmaya kadar tüm süreci kapsayan bir öğrenme ilerleyişidir.

Edinme: Dil öğreniminin giriş aşamasına benzer şekilde, bu öğrenme hedefleri, katılımcıların tanımlanan TELL kriterlerini sergilemek için hangi bilgi ve becerileri anlamaları gerektiğini ele alır. Dil eğitiminde edinim; yeni dil konuşmacılarının hem ana dili konuşanlarinkilere yaklaşan hem de hedef dili kullanan farklı ülkelerdeki deneyimlerle paralel yetkinliklerin yanı sıra yazılı ve sözlü iletişimsel yetenekler kazanması için gerçekleşen öğrenmedir.

Süreç: Bu öğrenme hedefleri, katılımcıların yeni bilgi ve becerileri geliştirmeleri için birçok fırsat sağlamak amacıyla, katılımcıların yeni bilgiyi içselleştirmek için kişisel anlayışları nasıl oluşturduklarını ele almaktadır.

Uygulama: Bu öğrenme hedefleri, katılımcılara bir laboratuvar ortamı sağlayarak, belirlenen TELL kriterlerinin teorik verilerini uygulama imkânı sağlar.

Yansıtma: Katılımcıların yeni öğrendiklerini kendi öğretim ortamlarına aktarmaları için zemin hazırlar ve programın teorik verilerini kendi uygulamalarına yansıtmasını ve planlamasını ister.

Performans Değerlendirme Görevi: Performans değerlendirme görevleri, katılımcıların öğrenme süreçlerine dair kanıtları toplayan ve programdaki gelişimlerini ortaya koyan görevlerdir. Bu değerlendirmeler, doğası gereği biçimlendirici olsa ve programın herhangi bir noktasında gerçekleşebilse de, katılımcıların öğrenmelerini kendi öğretim ortamlarına aktarmaya hazır olduklarını göstermelerine izin vermelidir. Her bir TELL kriter ifadesi, içeriğine karşılık gelen bir değerlendirme görevine sahip olmalıdır.

1. Aşama: Müfredatın 1. aşamada program personeli, katılımcıların ihtiyaçlarına uygun öğrenme hedeflerini belirleyen TELL Domains ve Criteria Statements'ı seçerek programın genel bir görünümünü sağlamasını ister. Bu kriter ifadelerinin toplamı, müfredata rehberlik edecek ve öğrenmeye yönelik genel odaklanmayı sağlayacaktır.

2. Aşama: Müfredat şablonunun 2. aşamasında program personelinin, katılımcıların öğrenme süreçlerine dair kanıtları toplayan ve programdaki gelişmeleri sergileyen biçimlendirici performans değerlendirme görevleri tanımlanır. Bu görevler, katılımcıların program sırasında araştırılan anahtar kavramları gerçekten anladıklarını ve öğrendiklerini kendi öğretim ortamlarına aktarmaya hazır olduklarını göstermektedir.

3. Aşama: Müfredat şablonunun 3. aşamasında, program personelinin bir öğrenme planı oluşturmak için 1. aşamadaki öğrenme hedefleri olarak tanımlanan TELL kriterlerini program paketinden çıkarması istenir. Katılımcıların günlük öğrenme deneyimlerini yönlendirecek belirli öğrenme hedefleri, katılımcının TELL kriteri bildirimini tarafından belirlenen daha büyük bir hedefe ulaşmasını sağlayacak bir öğrenme ilerlemesi göstermelidir.

Dil Öğreniminde Öğretmen Etkinliği (TELL) Çerçevesi: Dil Öğreniminde Öğretmen Etkinliği Çerçevesi, bir dil öğrenme ortamı bağlamında etkili öğretmenlerin özelliklerini tanımlar. TELL Çerçevesi, hâlihazırda sahada kullanımda olan iyi bilinen öğretmen etkinliği çerçeveleri ile ilişkilendirilmiştir (örn. ACTFL / CAEP, INTASC, NBTS, Öğretme Çerçevesi ve Casual Öğretmen Değerlendirme Modeli). TELL Çerçevesi ayrıca etkin öğretim ve öğrenim için STARTALK onaylı ilkeleri de yansıtır. TELL projesinin temel odak noktası, öğretmenlerin sergilediği model ve davranışları belirleyen Dil Öğrenme Çerçevesi Öğretmen Etkinliğidir (TELL, 2018).

TELL Kriter İfadeleri: TELL kriterleri beyanları, her TELL alanında etkili öğretmenlerin özelliklerini tanımlar. Belirli öğretmen davranışlarını eksiksiz olarak belirtmek için tasarlanan programlar, müfredat geliştirme sürecinin 1. aşamasında bir dizi TELL kriter ifadesinin tanımlanmasına ihtiyaç duyar. Bu ifadeler, katılımcılar için kapsayıcı hedefler hâline gelir. 3. aşamada daha küçük bir öğrenme hedefine açılırlar (TELL, 2018).

TELL Etki Alanı: TELL Çerçevesi, öğretmenlerin kendilerine sorması gereken önemli bir soruyu yanıtlayan bir dizi TELL kriter ifadesini gruplayan yedi TELL alan üzerinde yapılandırılmıştır. Programlardan, müfredatlarında odaklanılan alanları belirlemeleri istenir ve büyük olasılıkla katılımcıların profesyonel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak içeriği kapsamaları istenir (TELL, 2018).

STELLA: STARTALK ilkelerini ve TELL tarafından model öğretmenleri temsil ettiği belirlenen uygulamaları gösteren, pratik faaliyetler yoluyla rehberlik eden bir dizi modüldür. STELLA (STARTALK + TELL) kelimelerinden oluşturulmuştur (STARTALK, 2018).

ESOL: Genellikle Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere veya Avustralya gibi İngilizce konuşulan bölgelere gelen göçmenler için (L2) İngilizce dil öğrenme kursunu ifade etmektedir (Cambridge ESOL, 2018).

TAFL: Başka dilleri konuşan ülkelerde ikinci dil olarak Arapçanın öğretilmesi anlamına gelmektedir (Institute Linguistic, 2018).

Second Language: L2 olarak da tanımlanır. İkinci veya yabancı bir dil, genellikle örgün eğitimin bir parçası olarak ana dili farklı olan bir konuşmacı tarafından öğrenilir ve öğrencinin ana ortamında temel iletişim için kullanılmaz (STARTALK, 2018).

CPD: Sürekli Mesleki Gelişim anlamında kullanılmaktadır (STARTALK, 2018). Türkçe’de “Mesleki Gelişim” ya da “Profesyonel Gelişim” olarak karşılanmaktadır. Bu çalışmada sürekli mesleki gelişim ifadesinin kısaltılmış şekli olan SMG kullanılacaktır.

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi ifade edilmiştir. Çalışmanın sınırlılıkları ve sıklıkla kullanılan terimlerin açıklanması da bölümde yer alan başlıklardandır.

## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, çalışmanın yürütüleceği bağlamla ilgili bazı önemli konuları tanımlamaktadır. Bu konular üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde konu ile ilgili alanyazın yer almaktadır. İkinci bölüm Türkiye’de Arapça eğitiminin tarihsel süreçleri hakkında bilgilerden oluşmaktadır. Bu bölümde, İmam Hatip Ortaokulu ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça ders saatleri ve öğretmenler ile ilgili istatistiksel verilere de yer verilmiştir. Son bölümde ise STARTALK programının analizi yapılmıştır.

#### 2.1. Sürekli Mesleki Gelişim

Bolstad (2011), eğitimde geleceğe odaklanmanın üç yolu olduğunu ileri sürmektedir.

Bunlar:

1. Öğrencileri gelecekteki yaşamlarında düşünmek
2. Okullaşma, öğretim ve müfredatın geleceğini düşünmek
3. Eğitimi, gelecekteki belirli zorluklarla iç içe geçecek toplumlar ve gençler için hazırlık olarak düşündürmektedir (Garbett ve Owens, 2015, s. 2).

Eğitim sistemleri planlanırken kişisel ve toplumsal gereksinimler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim sisteminin yürütücüsü oldukları düşünöldüğünde onların bireysel ve mesleki gelişimlerinin toplumun geleceğini etkileyeceği ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin okulların önemli işlevleri olduğu dikkate alınmalıdır. Okulun hedeflerini gerçekleştirmeleri, öğretmenlerin gelişimleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu ilişki öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki mesleki eğitim ve mesleğe başladıktan sonraki hizmet içi eğitimlerinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanmasını gerektirir (Demirel ve Budak, 2003). Zira “[b]ir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerinin kalitesini aşamaz.” (McKinsey & Company, 2007 s. 19). Üstelik öğretmenlerin içerik bilgisi ve pedagojik becerileri etkili öğretimi belirler ve öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkiler (Henson, 2001).

Profesyonel gelişim, öğretmen profesyonelliği ve niteliğinin temel taşıdır. ABD, Avustralya ve Hong Kong gibi dünyanın farklı bölgelerinde, yalnızca toplumun öğretmenlik mesleği beklentilerini yerine getirmek için değil, aynı zamanda öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve öğretmen kalitesini de iyileştirmek için sürdürülebilir profesyonel gelişim programlarını (SMG) devam ettirmek için önemli bir çaba harcanmıştır. Öğretmenlerin bireysel olarak SMG faaliyetlerine katılımı çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir: Bunlar; yaşam boyu öğrenmeye duyulan ilgi, ahlaki bir yükümlölük duygusu, mesleki yeterliliği artırma veya çalışma alanındaki son gelişmelerden haberdar olma, zorunlu devlet şartlarına uyma gereği veya kariyer gelişimi ihtiyacı olabilir (Lee, 2011).

Öğretmenlerin profesyonel öğrenimi, 21. yüzyılda daha ileri düzeyde eğitim ve çalışmalara hazır olmaları için, öğrencilerin ihtiyaç duydukları karmaşık becerileri desteklemenin bir yolu olarak gittikçe ilgi görmektedir. Eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme, etkili iletişim, işbirliği ve öz-yönlendirme gibi yetenekleri geliştirmek

için karmaşık öğretim biçimlerine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin bu becerileri öğretmek için gerekli olan pedagojik donanımı edinmesine ve mevcut birikimini iyileştirmesine yardımcı olmak için sürekli etkili mesleki gelişim gereklidir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Bunun yanı sıra reform vizyonlarının talep ettiği sınıf uygulamalarındaki değişiklikler sonuçta öğretmenlere dayanmaktadır. Bu büyüklükteki değişiklikler öğretmenler için yüksek düzeyde öğrenme gerektirecek ve bu öğrenme sürecinin destek ve rehberlik olmadan aşılması zor olacaktır (Ball ve Cohen, 1999). Sürekli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin gelişiminde temel bir unsur olarak görülmektedir (Luke ve McArdle, 2009). Yapılan araştırmalar etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bilgi ve becerileri üzerinde olumlu değişimlere yol açtığını belirtmektedir (Penuel, Fishman, Yamaguchi ve Gallagher, 2007).

Araştırma temelli literatür, ikinci dil öğrencilerinin akademik başarılarının, öğretmenlerin etkili pedagojik birikimine ve bu birikimi sınıfta uygulayabilme yeteneğine bağlı olduğunu açıkça göstermiştir (Bunch, 2013; Rowe, 2002). Bunun yanı sıra Hassel'e göre; öğrencilerin başarıları üzerinde oldukça etkin olan öğretmen rolü, mesleki gelişim programlarının ciddiyetle ele alması gereken bir konudur (Hassel, 1999, s. 199). Bunlara ilaveten yapılan pek çok çalışma, sürekli şekilde planlanmış mesleki gelişim programlarının öğrenci başarısı üzerinde oldukça önemli bir etkisi olduğunu kanıtlamaktadır (Darling-Hammond, Wei Andree, Richardson ve Orphanos, 2009; Gareth vd., 2001; Nye, Konstantopoulos ve Hedges, 2004; Rice, 2003; Rivkin, 2005; Desimone vd., 2002). Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) bağlamında, ikinci dil öğretmenliği eğitimindeki değişen yaklaşımlar, büyük ölçüde geleneksel eğitim modellerini sürdüren öğretmenler için SMG'yi acil hâle getirmiştir. Öğrenci rolünün artan önemi (öğretmen yerine), öğrenme süreci (üründen ziyade), öğrenmenin sosyal doğası (öğrenenlerin bağlamından ayrılmış bireyler yerine), kaynak olarak öğrenen çeşitliliği (bir engelleme



olarak görülmesi yerine), yaşam boyu devam eden bir süreç olarak öğrenme (sınav hazırlığı yerine), öğrenmeye yönelik değerlendirme (öğrenme yerine) vb. EFL öğretmenlerinin CPD'sine odaklanılmasını gerekli kılmıştır (Lee, 2011).

Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu karmaşık öğretim biçimleri özellikle ikinci yabancı dil öğretiminde öne çıkmaktadır. Çünkü bilim ve teknolojiadaki değişim ve gelişimler eğitimin her aşamasında da gözle görülür bir hızla değişime neden olmaktadır. Ayrıca yabancı dil pedagojisinin katı bakış açısı son 30 yılda değişmiştir. Geçmişte yabancı dil öğretmenleri, kısmen baskın davranışçı paradigmanın şekillendirdiği dilbilgisi çevirisi yöntemi ile öğrencilerin pasif öğrenenler olduğu başka yöntemleri kullandılar. Bu modelde öğretim, öğretim sürecinin kendisine odaklanmıştır, otantik iletişimin hiçbir önemi yoktur, gramer kuralları ve ezberleme alışkanlıkları ön plandadır. Günümüzde “yeterlilik odaklı” olarak adlandırılan dil öğretimi veya “iletişim temelli” öğretim ise, çok sayıda yabancı dil araştırmacısı ve kurumlar tarafından desteklenmekte, gerçek etkileşimi kolaylaştıran öğrenci merkezli bir paradigma olarak görülmekte ve öğrencilere gerçek hayattaki yetkinlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır (NCSSFL, 2002). Bu durum, yabancı dil öğretmenlerinde çağdaş gelişmeler karşısında sürekli bir yenilenme ve ilerlemeyi de gerekli kılmaktadır. Diaz Maggioli (2003) İngilizce öğretmenlerinin sürekli değişen öğrenci profilleri ve ihtiyaçları, eğitim paradigmaları, bilgi, kavram, öğretim teknolojileri, felsefe ve ilkelerle uyum içinde olmak amacıyla mesleki bilgi ve becerilerini güncellemek için her zamankinden daha fazlasına ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir (Büyükyavuz, 2013).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, karmaşık becerilerde profesyonel düzeyde ustalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin kendi alanlarında ileri düzeyde bilgi ve becerilerini, enerjilerini, etkinlik duygularını ve başarı ve gelişim için kişisel özverilerini gerektiren bir öğrenme ve yükselme sürecidir. Dil öğretmenlerinin

mesleki gelişimi, öğretmenlere sadece yeni dil öğretme teorileri, metodolojileri ve öğretim materyalleri dayatmak yerine öğretmenlerin mevcut bilgilerini, inançlarını ve ahlaklarını tazeleme ve yeniden biçimlendirme sürecidir. Bu nedenle, dil öğretmenlerinin mesleki öğrenimi psikoloji, sosyoloji, yöntem vb. çeşitli disiplinlerde bilgi edinmeyi gerektiren karmaşık bir süreçtir (Huang, ve Guan, 2013).

İkinci yabancı dil öğretiminin temelini öğretmen olduğuna inanılmaktadır. Freeman ve Johnson (1998) öğretim yöntemlerinin ve materyallerin önemli olmasına rağmen, yabancı dil öğretiminde kilit noktanın öğretmen olduğunu vurgulamaktadır (Freeman ve Johnson, 1998). Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitimin kalitesini ve etkinliğini artırmada merkezî bir rol oynadıkları açıktır (Cooper, ve Alvarado, 2006). Okul geliştirme çabalarının başarısı bu okullardaki profesyonellere bağlı olacaktır. Çin’de yüksek öğretim reformunun ardından öğretmenlerin mesleki gelişimi gündeme gelmiştir ve öğrencilerin İngilizce öğrenme stratejileri, motivasyonları ve benzeri konularda pek çok araştırma yapılmıştır. Eğitimde öğretmen faktörü göreceli olarak görmezden gelinmiştir. Neyse ki bu sorun son yıllarda fark edilmiştir. Birçok araştırmacı durumu değiştirmeye çalışarak öğrencilerden ziyade öğretmen gelişimine odaklanmış ve bu yönde araştırma yapmaya başlamıştır. Bazı uzmanlar ve araştırmacılar öğretmen gelişimi konusunda önemli araştırmalar yapmış olsa da, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin mümkün ve etkili yolları konusunda yapılması gereken çok şey vardır. Bir yaklaşım olarak İngilizce öğretmenlerinin eğitim araştırmaları ve uygulamalarını içeren mesleki gelişim, öğretmenler için yeni bir şeydir (Ma ve Ren, 2011).

Benzer şekilde, Çin’de bulunan Qingdao üniversitesi, Qingdao Bilim ve Teknik Üniversitesi ve Çin Ocean Üniversitesi İngilizce bölümlerinden ortalama 35 yaşında 30 öğretmenle yapılan bir araştırma sonucu; öğretmenlerin “iyi” olabilmek için ellerinden gelen tüm çabayı gösterdiklerini ve bunun için pek çok yöntem denediklerini ortaya

koymaktadır. Ancak zaman geçtikçe, sınav sistemi, tanıtım sistemi, okuldaki çevre, aldıkları maaş, öğrencilerin isteksizlikleri gibi birçok şeyden dolayı hayal kırıklığına uğradıkları gözlenmiştir. Profesyonel gelişim sürecinde öğretmenler; sadece öğretim yöntem ve tekniklerini değil, aynı zamanda öğretmen, öğretim süreci, öğrenciler ve bunların birbirleriyle ilişkileri konularında da değişim ve gelişimi sürdürmelidir. Öğretmen gelişimi, öğretmenlerin mesleki bilgi, öğretim süreci ve öğrenciler hakkındaki görüşleri veya öğrencilerle olan ilişkileri gibi pek çok açıdan öğretmenleri geliştiren ve değiştiren uzun süreli ve sürekli bir programdır. Öğretmen değişimi aynı zamanda öğretmenlerin tüm yaşamlarında devam edecek bitmemiş bir süreçtir (Ma, ve Ren, 2011). Bu bağlamda, özellikle ikinci dil öğretmenlerinin değişim ve gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek sürekli profesyonel-mesleki gelişim kavramı öne çıkmaktadır. Etkili olma özellikleri, önemi, gerekliliği, bileşenleri gibi unsurlara geçmeden “mesleki gelişim” tanımına yer verilmelidir.

### **2.1.1. Mesleki Gelişim Nedir?**

Öğretmen profesyonel gelişimi her zaman gündemde ve öğretme pratiğinin iyileştirilmesinin odağında yer alan bir konu olmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişim programları konusunda birçok çalışması olan Guskey'e göre mesleki gelişim; öğretmenlerin mesleki bilgilerini, öğretim becerilerini ve genel tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan ve resmî ve gayriresmî devam eden öğrenme deneyimlerini ifade eder (Guskey, 2000). Diğer bir deyişle mesleki gelişim; öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla öğretmenler için bilgi, beceri ve tutum geliştirme etkinliği ve süreçleri olarak tanımlamıştır.

Taymaz (1992), mesleki gelişimi, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan işgörenlerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim olarak tanımlamaktadır. Kent'e göre ise mesleki gelişim, teoriyi en iyi öğretim uygulamalarına dönüştürmenin ve böylece sınıfta başarılı olmanın katalizörüdür (Kent, 2004).

Başka bir tanımla mesleki gelişim; öğretmenlerin "ihtiyaçlarına bir cevap olarak" ve "zorluklara karşı adapte olmaları" için öğretmeni ileriye doğru hareket ettirmeyi amaçlamak, bu hedefi desteklemek ve geri bildirim sağlamaktır (Ellen, 2015, s. 14-16). Daha belirli bir anlamda profesyonel gelişim; öğretmenlerin pratiğine bağlı olarak inancı, kimliği, epistemolojisi ve öğretmenlerin öğretimi ile profesyonel pratiğin diğer boyutlarıyla da ilgilidir (Hewson, 2007, s. 1179-1203).

Orlich'e (1989) göre profesyonel gelişim teriminin tanımlanması gerekmektedir. Profesyonel gelişim literatürü, kavramın rolünü, işlevini, süreçlerini tanımlayan ve gösteren çeşitli terimlerle doludur. Birçok eğitimci için profesyonel gelişim terimi, hizmet içi eğitim, eğitim içi atölye çalışmaları, mesleki gelişim ve personel gelişimi ile eş anlamlıdır. Aynı şekilde Diaz-Maggioli (2003), eğitimde kullanılan "profesyonel gelişim" kavramının tanımlanmasının zor olduğuna işaret etmektedir. Birçoğu için bu terim hizmet içi eğitim, hizmet içi öğrenme, atölye çalışmaları ve personel gelişimi ile ilgili çağrışımlar yapmaktadır. Başkalarına göre ise, öğretmenlerin görev almak veya profesyonel pratiklerini geliştirmek için gözetim altında çalıştıkları bir süreci ifade eder (Ganda, 2010, s. 41-62). Bu süreç, öğretmenlerin belirli bir alanla ilgili bilgi, beceri ve değerleri edinme süreci olarak tanımlanmaktadır (Beemt ve Diepstraten, 2016, s. 161-170).

Hismanoğlu (2010) mesleki gelişimi, öğretmenlerin deneyim kazanması için danışma altında, öncelikli hedefler ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak devam eden öğrenme süreci şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre bu terim, sadece bir konsepte yönelik değildir ve pek çok farklı prensibi içermektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Çok sayıda okuldan bireyler yerine öğretmen gruplarını dâhil etmek; okul ve bölge yönetiminin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve daha geniş okul topluluğunun desteğini almak;
- Öğretmenin bireysel, okul ve bölge düzeyinde gelişmesine mani olan nedenleri tanımlamak;
- Gruba başarılarını ya da başarısızlıklarını bildirerek “pratikliğin bilgeliğini” paylaşmak için planlamak, yansıtmak ve geri bildirim almak ve öğrenciler ile tek tek eğitim yaklaşımlarının sorunlarını ve çözümlerini konuşmak için zaman ve fırsat sağlamak;
- Katılımcı öğretmenlerin karar vermede ve değişim sürecinde gerçek bir ortak olarak nitelendirilmesini ve bunu önemli bir düzeyde benimsemesini sağlamak;
- Değişimin kademeli, zor ve çoğu zaman acı veren bir süreç olduğunu fark etmek ve meslektaşlardan ve eleştirel arkadaşlardan sürdürülebilir destek için fırsatlar sağlamak;
- Öğretmenleri, mesleki gelişimleri için daha fazla hedef belirlemeye teşvik etmek (Hismanoğlu, 2010).

2017 yılında Learning Institute tarafından yayınlanan “Etkili Öğretmen Mesleki Gelişimi” adlı raporda araştırmacılar mesleki gelişim kavramını şöyle tanımlamaktadır:

Bu çalışmada biz; etkili mesleki gelişimi öğretmen bilgi ve uygulamalarında değişikliklere ve öğrenci öğrenme çıktılarında gelişmelere yol açan yapılandırılmış profesyonel öğrenme olarak tanımladık. Mesleki öğrenmeyi; öğretmenlerin bilgilerini artıran ve öğretici

uygulamalarını öğrencinin öğrenmesini destekleyecek şekilde değiştirmelerine yardımcı olan, hem iş yerlerinde hem de dışarıda sağlanan faaliyetlerin tümü olarak kavramsallaştırıyoruz. Bu nedenle resmî bir mesleki gelişim, profesyonel öğrenmeyle sonuçlanabilecek deneyimlerin bir alt kümesini temsil eder (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017, s. 2).

Bir başka deyişle bir kişinin resmî olarak bir işe başladığı tarihten işten ayrıldığı zamana kadar geçen süreçte, işyerinin hedeflerinin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve davranışların düzenli bir şekilde öğretilmesi olarak da tanımlanabilen hizmet içi eğitim, her meslek için gerekli olmakla birlikte her açıdan donanımlı öğrenciler yetiştirmesi beklenen öğretmenler için daha fazla önem kazanmaktadır (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

Tüm bu tanımlar ve prensiplerden üç ortak payda çıkarılabilir:

1. SMG, farklı unsurlara ve bileşenlere sahip sistematik bir süreçtir ve süreklilik ve kasıtlılıkla karakterize edilir;
2. SMG, öğretmenlerin pedagoji konusundaki mesleki bilgilerini, bu bilgileri uygulama becerilerini geliştirmeyi ve öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını artırmak için öğrenme ve öğretmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirmeyi esas alır.
3. SMG, belirli amaç ve hedeflerin yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlanan içerik ve etkinlikleri temel alır (AlGhamdi, 2015, s. 54).

Mesleki gelişim kavramının araştırılması esnasında; bu tanım ile karıştırılan bir başka kavram dikkat çekmektedir. “öğretmen eğitimi” (teacher training) ve “öğretmen gelişimi” (teacher development) ifadelerinin birbirlerinin yerine kullanıldıkları gözlenmiştir. Oysa bu iki kavram farklı hedef kitesine, farklı şekillerde ve süreçlerde hitap etmektedir.

### 2.1.2. Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Gelişimi Arasındaki Farklar

Literatürde zaman zaman benzer anlamlarda kullanılsa da, aslında “öğretmen eğitimi (teacher training)” ve “öğretmen gelişimi (teacher development)” arasında hem kavramsal hem de pratik olarak bazı temel farklılıklar vardır.

Richards ve Farrell (2005) “öğretmen eğitimi” ile “öğretmen gelişimi” arasında güçlü bir ayrım yapmaktadır. Öğretmen eğitiminin doğrudan öğretmenin mevcut sorumluluklarına odaklanan faaliyetleri ifade ettiğini ve genellikle kısa vadeli ve acil hedeflere yönelik olduğunu belirtirler. Öğretmen eğitiminin hedefi, temel ilke ve kavramları, öğretimde bir ön koşul olarak uygulamak için anlamadır. Öğretmen gelişimi ise genel bir gelişmeye atıfta bulunur ve belli bir işe odaklanmaz. Uzun vadeli bir amaca hizmet etmekte, öğretmenlerin öğretmenlik ve kendini öğretmen olarak tanımlama bilincinin gelişmesini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Richards ve Farrell, 2005, s. 3-4). Bu fark, öğretmenlerin gelişmesine odaklanmayı gerektirir. Çünkü eğitimcilerin başarısı sadece eğitimde verilen teknik özelliklerden değil, aynı zamanda öğretmenin uzun vadeli, yansıtıcı ve kendisini yönlendiren ajandadan beslenir (Viáfara, ve Largo, 2018).

Spratt (1994) da, “öğretmen eğitimi” ve “öğretmen gelişimi” kavramlarını farklılaştırmaktadır. Ona göre öğretmen eğitimi; genellikle belirli bir kursun ihtiyaçlarıyla ilgilidir, önceden ayarlanan, sonuç ve bilgi aktarımını içerir, sabit bir gündeme ve yukarıdan aşağıya doğru yönlendirilen sonuçlara sahiptir. Öğretmen gelişimi ise devam eden bir süreçtir. Bireysel öğretmen ihtiyaçlarıyla ilgilidir, açık uçlu çıktılar sunar, problem çözmeyi içeren esnek bir gündeme sahiptir, eş yönelimlidir ve aşağıdan yukarıya doğru gerçekleşir. Öğretmen eğitimi genellikle öğretmenlik tecrübesi çok az olan veya hiç olmayan öğretmen adaylarına yöneliktir, oysa öğretmen gelişimi, bu alanda birkaç yıl deneyime sahip olanları daha da geliştirmeyi amaçlamaktadır (Spratt, 2013, s. 54).

Huang ve Guan (2013)'a göre öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması için bazı örgün kurslar aracılığıyla öğretmenlerin kolej veya üniversite düzeyinde hazırlanması ve son olarak da belirli bir akademik akreditasyonla sonuçlanması süreci anlamına gelir. Öte yandan öğretmen gelişimi, sınıfta ders veren öğretmenler (hizmet içi öğretmenler) tarafından yürütülen öğrenme ve çalışma şekli anlamına gelir. Bu iki terimin tanımları arasındaki farkların yanı sıra pratik alanda kendine özgü yönleri de vardır:

- İlk olarak, öğretmen eğitimi, genellikle belirli bir eğitim programı ve belirli bir eğitim süresi için bir değerlendirme ve puanlama sistemi ile belirlenmiş, sabit bir müfredat temelinde, yetkili bir kurum veya kuruluş tarafından yürütülen düzenli bir eğitim programı dönemidir. Öğretmen gelişiminde ise önceden belirlenmiş öğretim izlencesi, ders prosedürü veya final değerlendirmesi yoktur. Bu neyi, nasıl ve nerede bilmesi ve öğrenmesi gerektiğine, araştırmayı ve tartışmayı nasıl yerine getireceğine, deneyimlerini ne zaman paylaşacağına ya da birlikte çalışacağına ve değerlendirmenin yapılıp yapılmayacağına ilişkin kendi kararlarını veren öğretmenlere bağlıdır. Dolayısıyla iki kavram karşılaştırıldığında, öğretmen gelişiminin öğretmenlerin tüm öğretim sürecinde onları gelişmeye teşvik eden daha dinamik ve etkileşimli bir aktivite olduğu anlaşılır.
- İkincisi, öğretmen eğitimi genellikle bir eğitimci eğitimini izler, kursiyerler eğitim projesini ve becerileri pasif olarak kabul eder. Aksine öğretmen gelişim programları, öğretmenlerin mevcut bilgileri ve kişisel öğretmenlik deneyimleriyle başlamaktadır. Programlarda yeni bilgiler toplanmakta, araştırılmakta ve -birileri tarafından empoze edilmek yerine- toplu hâlde paylaşılmaktadır. Ardından kişisel deneyim ve algı açısından değerlendirilerek, denenecek, işlenerek öğrenilip hatırlanmakta ve öğretmenler tarafından uygun bir şekilde elde edilmektedir.



- Üçüncüsü, öğretmen eğitimi, kursiyerlerin bilişsel gelişimine vurgu yapmakta, mesleki becerilerini artırarak öğretmenlerin yetkinliklerini yükseltmeye çalışmaktadır. Ancak öğretmen gelişiminde farklı bir odaklanma vardır, çünkü burada “öğretmen”i profesyonel yapmak için değil, öğretmenin bir insan olarak gelişimini sağlamak için çalışılır. Dolayısıyla “öğretmen gelişimi”nde vurgu “insanın gelişimi”ndedir.

Son olarak, öğretmen eğitimi, önceden belirlenmiş zamanlarda başlayıp biten ve önceden belirlenmiş yerlerde gerçekleşen bir kerelik kurslar biçimindedir. Oysa öğretmen gelişimi daha esnek, hatta yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilir (Huang ve Guan, 2013).

Bir başka perspektiften bakıldığında öğretmen eğitimi ve gelişmesi arasındaki temel fark öğrenme sürecinde kişisel gelişim unsurunun olup olmamasıdır. Bu iki kavramın karakteristik özellikleri Wallace (1991)'in öğretmen öğreniminde üç modeline referans verilerek tanımlanabilir:

Uygulamalı bilim modeli: Öğretmenlerin pratiklerinde araştırma bazlı teoriler ile bu bilgiyi uygulayarak öğretmen olmayı önermektedir.

Tasarım (el sanatları) Model: Bu model çırakların zanaat eğitimlerini referans alarak öğretir: Bu modelde bir uzman öğretmenin sorgulanmaksızın modellenerek talimatların izlenmesiyle öğrenme söz konusudur .

Yansıtıcı Model: Öğretmenlerin kendi deneyimlerini yansıtarak öğrenmesi anlamına gelir. Sonrasında profesyonel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yansıtma yoluyla öğrendiklerini pratiğe uygulamaktadırlar.

Öğretmen yetiştirme kavramı Wallace'ın birinci ve ikinci modellerine karşılık gelirken, öğretmen gelişimi üçüncü model olarak kabul edilebilir (Ohata, 2007). Ur (2000), öğretmen eğitimi ve gelişimi arasındaki farkları bir şemada sunmuştur:

Tablo 1.

*Penny Ur'a göre iki kavram*

Öğretmen Eğitimi	Öğretmen Gelişimi
"Yukarıdaki" tarafından başlatılır	Kişinin kendisi tarafından başlar
Önceden belirlenmiş kurs yapısı	Süreç boyunca şekillenen kurs yapısı
Kişisel tecrübeye dayalı değil	Kişisel tecrübeye dayalı
Dışarıdan belirlenmiş müfredat	Katılımcılar tarafından belirlenmiş müfredat
Dış değerlendirme	Öz Değerlendirme
Uzmanlardan veri	Katılımcılardan veri
Bilgiyi düşünmeksizin kabul etmek	Kişisel bilgi birikimi
Bilişsel, beyinle ilgili	Bilişsel, duyuşsal "tüm birey"
Yalıtılmış	İşbirlikçi
Mesleki becerileri vurgular	Kişisel gelişimi vurgular
Bireysel öğretmenin gücünü azaltır	Bireysel öğretmeni güçlendirir.

Kaynak: Ur, P. (2000). Teacher Training and Teacher Development: A Useful Dichotomy? [http://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/97/oct/ur.html](http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/oct/ur.html) sitesinden 04.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

İki kavram arasındaki farklar ve kavramların özellikleri sıralanırken, öğretmenlerin hem hizmet öncesi eğitimlerinin hem de mesleğe başladıktan sonraki hizmet içi eğitimlerinin önemi dikkat çekmektedir. OECD'nin 2004 yılında yayımladığı raporda, öğretmenlerin hem sayı hem de nitelik açısından yetersiz olması, öğrenci performansının düşmesinin nedeni olarak gösterilmektedir (OECD, 2004). Bu bağlamda farklı ülkelerde çeşitli akademisyenler ve araştırmacılar tarafından yapılan ve saha çalışmalarına dayanan pek çok araştırma, "öğretmenlerin yeterliliklerinin artmasının, daha nitelikli öğrenci yetiştirilmesinde önemli bir faktör olduğu" (Mentiş Taş, 2004) gerçeğine, öğretmenlerin

ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanan hizmet içi eğitimlerin önemine ve öğretmenler ve öğrenciler için ne kadar katkı sağladığına işaret etmektedir.

### **2.1.3. Mesleki Gelişimin Önemi**

Sürekli mesleki gelişim (SMG) öğretmen uygulamasının değişmesinde en temel yoldur. Değişimin temeli hizmet içi mesleki gelişimin kalitesini artırmaktır. Etkili mesleki gelişim öğretmenlerin alan bilgilerini, öğrencilerin kavramlar hakkında nasıl düşündüklerini anlamalarını ve kanıta dayalı uygulamaların benimsenmesini içeren öğretim uygulamalarını etkileyebilir (Borko, 2004). Başarılı mesleki gelişim deneyimlerinin, özellikle dünyadaki önemli sayıda öğretmenin mesleği için yeterince hazırlıklı olmadığı göz önünde bulundurulursa, öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki çalışmaları üzerinde belirgin bir etkisi vardır. Kanıtlar, mesleki gelişimin öğretmenlerin inanç ve davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Reimers, 2003, s. 20). Ayrıca, yayımlanan araştırmalar, profesyonel gelişimin, eğitim süreçleri ile kazanımları olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir (Cochran-Smith, 1991; Cochran-Smith ve Power 2010; Fullan ve Hargreaves, 2002, s.2)

Yabancı dil açısından bakıldığında; öğretmenlerin ikinci veya yabancı dildeki başarı teması bir öğretmenin ileriye doğru gelişmesinde rol oynayan faktörlere dair farklı yapıları anlatmaktadır. Bu da birçok araştırmacının çalışmasında bireysel farklılık değişkeni olarak nitelendirilmektedir (Guskey, 2002). Giderek artan sayıda çalışma, ikinci / yabancı dil öğretmeni eğitimindeki geleneksel görüşleri eleştirel olarak incelemiştir ve bu alanda yeni kavramsallaştırmaların gereğini tartışmıştır (Freeman ve Johnson, 1998; Schulz, 2000). Bu bağlamda yabancı dil öğretmenleri adına uygulanmış başarılı mesleki gelişim faaliyetleri örnekleri, öğretmenlerin öğrettikleri yabancı dil hakkında bilgi edinme fırsatlarına sahip olduklarında inançlarını değiştirebileceklerini ve bu değişikliklerin

öğretim süreçleri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Kim, Erikson, Bunten ve Hinchey, 2014; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Başarılı bir mesleki gelişimin öğretmen inanç ve davranışları üzerindeki önemli etkisine işaret eden çalışmalardan bazıları şunlardır:

The National Staff Development Council, Amerika Birleşik Devletleri ve yurtdışında öğretmen gelişimi ile ilgili bir statü raporu yayınlamıştır. Stanford Üniversitesi'nden araştırmacılar Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen mesleki gelişim programlarının en kapsamlı analizini sağlayan ve birkaç yıl süren bir çalışma yürütmüştür. Bu başarılı çalışma, işbirlikçi yaklaşımları kullanılarak öğretmenler için programlanmış olan sürekli ve odaklanmış elli bir mesleki gelişim faaliyetinin, okul başarısı ve öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu sonuçları olduğunu göstermiştir (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009, s.1).

Amerika'da başka bir çalışma olan 1988 yılında kurulan California Yabancı Dil Projesi (CFLP), California'da ilköğretim ve ortaöğretimde yabancı dil öğretimini geliştirmek için tasarlanmış gönüllü bir profesyonel geliştirme programıdır. CFLP, birlikte çalışan dokuz bölgeyi kapsar. Bu bölgelerde profesyonel gelişimi destekleme hedefiyle altı amaca yönelik çalışmalar yapılmaktadır:

1. Akademik içeriği güçlendirmek,
2. Öğretmen liderliğini geliştirmek,
3. Düşük performanslı okullara ve ilçelere, hizmet sunmak,
4. Düşük performanslı okullarla ortaklıklar kurmak,
5. Profesyonel bir topluluk kurmak ve öğretmen ilişkilerini sürdürmek,

6. Öğrenci öğrenimini değerlendirmek.

Bu bölgelerde altı yüzden fazla yabancı dil öğretmeninin mesleki gelişimine katkı sağlamak amacıyla bir merkez ofis ile her yıl öğretmenlere üç temel mesleki gelişim hizmeti sunulmaktadır:

1. Bölgeler tarafından sağlanan çalıştaylar,
2. Düşük performanslı okullarla / bölgelerle ortaklıklar ve
3. Her yıl düzenlenen “Yaz Liderliği Semineri”.

Bölgeler her program yılı sonunda bir portfolyo göndermekte ve CFLP'nin hedeflerini karşılamada etkinlik göstermelerini sağlamaktadır. 1997-2000 yılları arasında gerçekleştirilen eğitimlerin değerlendirme sonuçlarına göre üç yıllık bir dönem boyunca, CFLP'nin katılımcıların akademik içerik, öğretmenlik ve liderlik becerilerini geliştirmeye ve güçlendirmeye yönelik fırsatları artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca sonuçlarda; katılımcıların ders planlama ve sınıf içi uygulamalarda atölye materyallerini de dâhil ettikleri görülmüştür. CFLP'de profesyonel gelişimin temel hedefi öğretmenlerin akademik bilgi içeriklerini ve yeterlilik odaklı eğitimlerini geliştirerek öğrencilerin yabancı dil becerilerini artırmaktır. Programın uygulandığı bölgeler ve öğretmen performans verileri CFLP'nin 1997-2000 yılları arasında öğretmenlerin akademik içerik bilgilerini artırmak için sürekli bir şekilde fırsatlar sunduğunu göstermektedir (Lozano, Padilla, Amado, Sung ve Silva, 2004).

Aynı şekilde Amerik Birleşik Devletlerinde, güney batıda büyük bir şehirde bulunan bir orta okulda çalışan farklı mesleki deneyimlere sahip altı yabancı dil öğretmeni ile teknolojiyi sınıflarına entegre etmelerine destek olmak, öğretim davranışlarında önemli değişiklikler yapmalarına yardımcı olmak ve bu davranışları öğrenciler için geliştirilmiş sonuçlarla ilişkilendirmek için multimedya bağlantılı bir öğretim programının

kullanıldığı, işbirlikçi bir profesyonel gelişim modelinin uygulandığı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma iki araştırmacı ve altı doktora öğrencisi tarafından; öğretmenlerin öğretim sürecine teknolojiyi entegre etmelerine destek olmak, öğretim davranışlarında önemli değişiklikler yapmalarına yardımcı olmak ve bu davranışları öğrenciler için geliştirilmiş sonuçlarla ilişkilendirmek için multimedya bağlantılı bir öğretim programı kullanarak mesleki gelişimin öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini ve buna bağlı olarak öğrenci davranışlarındaki değişiklikleri incelemek hedefiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, okul ve sınıf bağlamında ihtiyaçları ve standartları karşılamak için müfredatı yeniden yapılandırma konusunda motive oldukları, sınıf ortamında daha fazla teknoloji kullandıkları belirtilmiştir (Thomas, vd., 2012).

Mesleki gelişim stratejilerinin pratikleşmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla İran'da gerçekleştirilen bir çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin başarısına katkı sağlayan mesleki gelişim faktörlerini incelemek için bir model (PLS-SEM) önerilmiştir. Araştırmada 316 İngilizce öğretmeni ve bu öğretmenlerin başarısını ölçmek amacıyla 828 öğrenci yer almıştır. Bulgular, mesleki gelişim stratejilerinin yabancı dil öğretmenlerinin pratikteki başarıları üzerinde olumlu etkisine işaret etmektedir. Ayrıca mesleki gelişim uygulamalarının, yapıyı “güncellemek”, “işbirliği sağlamak” ve “yansıtıcı olmak” üzerinde de güçlü bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Sonuçlara göre yansıtıcı olmak, işbirliği sağlamak üzerinde etkili olmuş, işbirliği sağlamak da karar vermeyi ciddi anlamda etkilemiştir. Bu sonuçlar özellikle EFL alanında başarılı bir öğretmen olmak için aynı zamanda bu alanda iyi bir karar verici olmak gerektiğinin de altını çizmektedir (Tabatabaee-Yazdi, vd., 2018)

Avustralya'da öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının yapısal ve süreç özelliklerinin öğretmenlerin bilgisi pratiği ve yeterliliği üzerindeki etkilerini inceleyen bir

rapor sunulmuştur. Rapor öğretmen niteliğini artırmaya yönelik olarak Avustralya Nitelikli Öğretmen Programı tarafından tasarlanmış ve 2002-2003 yılları arasında yapılmış son dört araştırmaya dayandırılmıştır. Bu anket araştırmasındaki toplam veri seti, bu çalışmaya 80 bireysel mesleki gelişim faaliyetine katılmış 3250 öğretmen dâhil olmuştur. Bu öğretmenler faaliyete katıldıktan üç ay sonra anket sorularını cevaplamış, bu da onlara programda öğrendiklerini pratiğe dökme fırsatı sunmuştur. Bunu etkileyen faktörleri incelemek için, etkin profesyonel gelişim modelinin karakteristikleri son araştırmalarla temellendirilerek teorik bir model geliştirilmiş ve çoklu regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Bu modele içerik faktörleri (okul desteği), programın yapısal özellikleri (uzunluk), süreç özellikleri (içerik üzerinde durma, aktif öğrenme, öğrenci çalışmalarını inceleme, geri bildirim, sağlama), aracı değişken (oluşturulan profesyonel çevre seviyesi) ve dört kazanım ölçüsü (bilgi, pratik, öğrenci öğrenimi ve yeterlik) dâhil edilmiştir. Bu dört araştırmanın doğrudan sonuçlarında içerik odaklanması, etkin öğrenim, bilgi sağlama ve profesyonel çevre bulunmuştur. Program tasarımında geri bildirim çok az kullanılmıştır, yeterliliğin etkisi ile öğretmen pratikleri ve öğrenci öğrenimi kazanımlarına yönelik olarak verilen faaliyetler güçlü şekilde bağlantılıdır (Ingvarson, vd. 2005).

İkinci dil öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının, öğretmenler ve öğrencileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan bir başka çalışma Georgia eyaletinde gerçekleşmiştir. Bu çalışmada bir ilkokulda çalışan on İngilizce öğretmeni yer almıştır ve uygulama sonucunda elde edilen sonuçlar mesleki gelişim programının öğretmenlerin yeterliliklerini ve öğrencilerin bilgilerini artırdığını ve öğrencilerin sınıflarındaki ihtiyaçlarını karşılayabildiklerini göstermiştir. Öğretmenler mesleki gelişim programının sonrasında öğrencilerle ilgili sorunlarla mücadele etme ve onları

desteklemenin somut yollarını öğrenmişler ve bu stratejilerin neden anlamlı olduğunu anlamışlardır (Enyinnah, Christine, 2014, s. 98).

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bölümü Planlama ve Değerlendirme Servisi tarafından yürütülen Amerikan Araştırma Enstitüsünde gerçekleştirilen “The National Eisenhower Professional Development - Title II of the Elementary and Secondary Education Act” programı, mesleki gelişim programlarının öğretmen uygulamalarında değişime neden olup olmadığı sorusunun cevaplarını aramıştır. Programlar nasıl olursa değişim sağlanır ya da şu anda gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarının karakteristik özellikleri bu değişime fırsat sağlıyor mu şeklindeki sorulara yanıt bulmak amacıyla yayımlanan 3. raporlarında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değişime imkân sağlayan mesleki gelişim programlarına odaklanılmıştır. Raporda üç yıl süren (1996-1999) ve Eisenhower Professional Development Program tarafından desteklenen mesleki gelişim faaliyetleriyle 5 eyalette 10 bölgede, 30 okulda toplam 207 öğretmenden alınan veriler yer almıştır. Ulaşılan sonuçlar; özgün, standart üstü öğretim stratejilerine odaklanan mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin sınıflarında bu stratejileri kullanım oranlarını artırdığını vurgulamaktadır. Üstelik eğer mesleki gelişim programı geleneksel olarak bir atölye ya da konferans şeklinde değil, yeniden biçimlendirilmiş bir formatta gerçekleştirilirse (örn: öğretmen iletişimli ve çalışma grupları şeklinde) aktif bir öğrenme sağlamak ve öğretmenler üzerindeki etkiler daha güçlü olmaktadır (Porter, Andrew 2000, s. 1-18).

İkinci dil öğretmenlerinin mesleki gelişimi ile ilgili bir başka çalışma 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. Ana dili Almanca olmayan ve bazıları yabancı dil öğretmenleri için hazırlanmış hiçbir özgün hizmet içi programa katılmamış 14 Almanca öğretmeni (7-12. sınıf), Nebraska Üniversitesindeki içerik, pedagoji ve teknoloji ile bütünleştirilmiş Golden Web 2.0 mesleki gelişim programına katılmışlardır. Web 2.0 araçlarının yabancı



dil sınıflarında kullanımı ve faydaları katılımcılar tarafından açıkça fark edilmiş ve programın formatı katılımcılara bu araçların özgün alanlarda nasıl kullanılacağını öğrenmelerine fırsat tanımıştır. Almanca öğretmenleri çalışmaya aktif olarak katılmış ve katılımcılar program boyunca sunulan işbirlikçi ortamın hem pedagojik yansıma hem de farklı aletlerle çalışma ve başkalarının fikirlerinden öğrenme imkânı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca hedef dil ile akranlarla anlamlı bir iletişim kurabilmek ve ürün oluşturmak memnuniyet vermiştir. Programın ardından öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında teknoloji kullanımını artırdığı gözlenmiştir (Bustamante, Moeller ve Aleidine, 2013).

İkinci dil öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarının etkisine odaklanan diğer araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır: A. M. Sierra (2007) yaptığı araştırmada, bir mesleki gelişim çalışma grubuna katılan öğretmenlerin, çalıştıkları içerikle ilgili araştırma becerileri (araştırma önerisi geliştirme), eleştirel düşünme becerileri (sorgulama, tartışma ve akıl yürütme) ve işbirliği becerileri (örneğin ekip hâlinde çalışma) geliştirdiğini belirtmektedir. Sierranın çalışmasındaki son bulgu öğretmen davranışlarıyla ilgilidir ve katılımcıların bu çalışma grubuna çok katkı sağladığını, oldukça aktif olduklarını ve bir çalışma grubuna dâhil olmaya yönelik pozitif davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. G. Álvarez ve C. Sánchez'in (2005) çalışmasında araştırmacılar programın, araştırdıkları çalışma grubu öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamalarını ve kendilerini sürekli güncelleme gereksinimlerinin farkında olmalarına yardımcı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, katılımcıların pedagojik fikirleri paylaşma ve dil yeterliliklerini geliştirme şansı bulduklarını, öğretmenlerin öğrenenlerin rolünü oynadığı etkinliklerin, öğrenenleri etkileyen öğretim sorunlarına karşı farkındalık oluşturduğu için onlar adına anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. (Giraldo, 2014).

I. C. Cadavid, D. I. Quinchía ve C. P. Díaz'ın (2009)'ın gerçekleştirdiği başka bir araştırmada bulgular üç kategoriye ayrılmıştır:

İlk kategoride (dil öğrencileri olarak katılımcılar) araştırmacılar, mesleki gelişim programındaki katılımcıların iletişimsel yeterliliklerini yazılı olarak geliştirdiklerini; ikinci kategoride (ilkokulda dil öğretmeni olan katılımcılar), katılımcıların öğretmen olarak rolleri hakkında daha bilinçli olduklarını ve yönergelerine yeni pratikleri dâhil ettiklerini, son kategorideki katılımcıların (yansıtıcı uygulamacı olan katılımcılar) ise eleştirel olarak teori ve pratiği birleştirme analizinde bu programdaki fikirleri kendi öğrettikleri içeriklerinde yansıtıcı özellikler gösterdiklerini belirtmişlerdir (Giraldo, 2014).

Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi'nin özel bir sayısı, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Konseyi (ESRC) tarafından koordine edilen, İngiltere'deki eğitim araştırmalarına yapılan önemli bir yatırım olan ve aşamaları 1999'dan 2009'a kadar devam eden Öğretim ve Öğrenme Araştırma Programı'nın (TLRP) bir parçası olarak üstlenilen çalışmaya adanmıştır. Bu özel sayıda özellikle öğretmenlerin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili altı makaleye yer verilmiştir. Bu çalışmalardan biri olan ve İngiltere'de eğitim-öğretim, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişimi ile ilgili yedi projeyi inceleyen makalelerinde akademisyenler; Strathclyde Üniversitesinden Jim McNally ve Glasgow üniversitesinden Ian Menter, önemli bir nicel bulgu olarak okul politikası, öğretmenlerin profesyonel öğrenmeleri ve gelişimleri ve öğrencilerinde öğrenme özerkliğini geliştirme kapasiteleri arasında güçlü bir istatistiksel ilişki olduğunu vurgulamışlardır (McNally ve Menter, 2009).

Bu bağlamda başka bir çalışma Myanmar'da gerçekleştirilmiştir. Myanmar'daki mevcut eğitim reformlarının bir parçası olarak EfECT projesi, ülke genelinde hizmet öncesi

öğretmen eğitimcilerinin Eğitim Kolejlri'ndeki yetkinliğini artırmayı amaçlamaktadır. Bu projeye ilgili olarak yapılan bir çalışma, Myanmar'daki büyük ölçekli bir öğretmen eğitimcisi, profesyonel gelişim inisiyatifi olan Eğitim İngilizcesi Eğitim Kolejlri Projesi'nin (EfECT) etkisini incelemektedir. Anketler, testler, gözlemler, röportajlar ve yazılı yansımalar yoluyla toplanmış verilerle iki yıllık projenin, 1647 öğretmen eğitimcisinin öğretme metodolojisi, pratik öğretim becerileri, yansıtıcı yetenekler ve mesleki güven konusundaki bilgisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin dil yeterlilik, ikinci dil olarak İngilizceyi kullanmalarında ve öğretilmelerinde kendilerine duydukları güven, genel olarak öğretim metodolojisinin teorik bilgisi, özellikle sorgulama, etkileşimli öğretim ve materyal kullanma ile ilgili sınıf yeterlilikleri gözlenmiş ve EfECT Projesinin bu alanları geliştirmede olumlu katkıları vurgulanmıştır (Borg, Clifford ve Htut, Khaing, 2018).

İran'da gerçekleştirilen başka bir çalışmada sürekli mesleki gelişim programlarından biri olan çevrim içi akran bilgi paylaşımının, İran'daki EFL öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaya Horasan Razavi'den 50 EFL öğretmeni seçilmiş ve bu öğretmenler deney (N=25) ve kontrol (N = 25) gruplarına rastgele atanmıştır. 16 seans süren kurs süresince, deney grubundaki katılımcılar internet üzerinden bilgilerini (içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik içerik bilgisi) paylaşmış ve kontrol grubu herhangi bir bilgi paylaşımı olmadan deney grubundaki katılımcılar ile aynı programı almıştır. Çalışmada aynı olan ön-test ve son-test uygulanmıştır. T-testi sonuçları çevrim içi akran bilgi paylaşımının İran'daki EFL öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini iyileştirmede önemli derecede etkili olduğunu doğrulamıştır (Alimirzaee ve Ashraf, 2016).

Konu kapsamında Türkiye'de yapılan bir çalışmada Türk EFL öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarının bir sonucu olarak etkinlik ve öğretim uygulamalarındaki değişimi

araştırılmıştır. Katılımcılar 50 Türk EFL öğretmenidir. Çalışmanın amaçlarından biri, hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının Türkiye'deki EFL öğretmenlerinin etkinliği ve CLT'nin (iletişimsel dil öğretimi) gözlemlenen uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemek olduğundan, İstanbul'da 8 okulda çalışan 50 öğretmene anket uygulanmış ve 20 öğretmen gözlenmiştir. Bulgular hizmet içi eğitim programından sonra öğretmenlerin yalnızca CLT uygulamalarını iyileştirmekle kalmayıp aynı zamanda daha etkili olduklarını göstermektedir. Ayrıca bulgular, katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma stratejilerini kullanmalarını artırıp daha az ani hata düzeltmesi kullanarak ve öğrencilerin sınıf tartışmalarına katkılarını teşvik ederek hedef dilin gündelik yapılarını daha fazla kullanmaya teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, öğretmenlerin hizmet içi öğretmenlik eğitimi programından önce ve sonra gözlemlenen CLT uygulamalarında bazı açılardan önemli farklılıklar gözlenmiştir (Ortactepe ve Akyel, 2015).

SMG programlarının öğretmenler üzerindeki olumlu katkısına kanıt sunan son örnek; *Learning Policy Institute* tarafından yayımlanmış olan “Effective Teacher Professional Development” adlı rapordur. Çalışmanın öncelikli hedeflerinin, bu analiz yoluyla öğretmen öğrenmesi için potansiyel olarak verimli fırsatlar tasarlama, planlama ve uygulamadan sorumlu politika yapıcıları ve uygulayıcıları bilgilendirmek ve SMG'nin etkili özelliklerini aydınlatmak olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmada etkili SMG programlarında yaygın olarak kullanılan unsurları tanımlamak için öğrenci öğrenmesinde fayda sağlayan modeller hakkında ampirik literatür incelenmiştir. Bu inceleme öğretmen SMG'si ile öğrenci çıktıları arasında pozitif bir bağlantı göstermek için sıkı metodolojiler kullanan ve son yıllarda yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Özellikle incelemeye dâhil edilen her çalışma deneysel ya da yarı deneysel bir karşılaştırma grubu kullanmaktadır veya öğretmen SMG'nin öğrencilerin akademik çıktıları üzerindeki etkilerini tahmin

etmek için bağlamsal değişkenler ve öğrenci özellikleri için kontrollerle uygun istatistiksel modelleme ve hipotez testlerini kullanmaktadır. İncelemede yer alan tüm çalışmalar hakemli dergilerde görünmektedir veya federal kurumlara sunulan ve incelemeye tabi tutulan titiz, büyük ölçekli araştırma çalışmalarını temsil etmektedir. 2016-2017 yıllarında gerçekleşen literatür taramasında araştırmacılar, Google Akademik, ERIC, EBSCO, JSTOR ve SAGE'den ilgili veriyi toplamak için “öğretmen mesleki gelişimi”, “profesyonel öğrenme”, “öğrenci çıktıları” ve “öğrenci başarısı” anahtar kelimelerini kullanmışlardır. İnceleme sonunda metodolojik kriterleri karşılayan 35 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar etkili SMG'nin öğrenci başarısı üzerindeki pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etkilerini bulan çalışmalardır (Darling-Hammond, Hyler ve 2017, s. 25).

Birlikte ele alındığında tüm bu çalışmalar, verimli bir şekilde tasarlanmış sürekli mesleki gelişim programlarının öğretmen ve öğrenci üzerindeki olumlu katkısına işaret etmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin, bireysel ve mesleki gelişimleri için sürekli mesleki gelişim programlarına olan ihtiyaçlarını da gözler önünde sermektedir.

#### **2.1.4. Sürekli Mesleki Gelişime Olan İhtiyaç**

Son on yılda öğretmen sorumluluğuna artan ilginin sonucu olarak, öğretmen başarısının ölçüleri araştırma ve politikada kilit sorun hâline gelmiştir. Ayrıca öğretmen bilgi ve becerilerinin niteliğindeki değişkenler ve bunlar arasında artan endişeler araştırmacıların öğretmen başarı ölçütlerini daha sıkı araştırmasına neden olmuştur. Politika yapıcıları genel olarak eğitim sistemini güzelleştirmeye ve öğretmen niteliği üzerinde duran okul sorumluluğu ölçülerinin uygulanmasına odaklanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere verilen eğitim ortamında pedagojik beklentilerden biri hocaların yüksek nitelikli ve daha başarılı olmasıdır. Araştırmalar etkin ve yüksek kaliteli hocaların öğrencilerinin öğrenme

süreçlerine etkisini incelemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve okulların kapasitelerini artırmak için öğretmenler yoğun yüksek kalitede SMG'ye ihtiyaç duymaktadır (Tabatabaee-Yazdi, Motallebzadeh, Ashraf ve Baghaei, 2018). Okulların ve öğretmenlerin, kapasitelerinin artırılması için ihtiyaçlarına göre tasarlanmış sürekli mesleki gelişim programlarına öncelik vermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda Ürdün'ün başkenti Amman'da 125 ikinci dil İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada öğretmenler, karşılaştıkları; öğrencilerin İngilizceye karşı ilgisizliği, kalabalık sınıflar, İngilizce dersinde düşük akademik başarı, öğrenci seviyelerine uygun olmayan müfredat, öğretmenlerin yetersiz olması ve sınıf içi uygulamaların azlığı gibi sorunları dile getirmişlerdir. Sorunların çözümü için, modern metotlarla ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmiş mesleki gelişim programlarına olan gereksinimi ifade etmişlerdir (Alkhawaldeh, 2010).

Benzer şekilde Vietnam'da 2010-2014 yılları arasında Ulusal Yabancı Dil Projesi 2020 (NFL Projesi 2020) kapsamında yabancı dil eğitimi, öğretimi ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmelerin sonucunda Dil İçin Ortak Avrupa Referanslar Çerçevesi (CEFR) tarafından B2 seviyesinde olması beklenen ilkökul ve ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dil yeterliliklerini ölçen değerlendirmenin hayal kırıklığı yaratan sonuçlarının medyada yayımlanmasından sonra Vietnamlı EFL öğretmenlerinin kalitesi ciddi şekilde sorgulanmıştır. Çeşitli yerli ve uluslararası gazeteler, kamuoyunun dikkatini, görevli öğretmenlerin çoğunun başarısızlığına çekmiştir. Elde edilen sonuçlara göre başkent de dâhil olmak üzere tüm büyükşehirlerde bile bu öğretmenlerin sadece beşte biri gerekli İngilizce yeterlilik seviyesine ulaşmıştır. Bu cesaret kırıcı istatistiklerden sonra öğretmenlerin aslında neye ihtiyaçları olduğunu, gereksinim duydukları alanları nasıl algıladıkları, ne tür zorluklarla karşılaştıkları ve ne tür bir eğitim ve destek beledikleri sorularının cevaplandırılması gerekir (Mai, 2017, s. 2-16). Eğitim

faaliyetlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin, seslerinin duyulması ve sistemin güçlendirilmesi adına sürekli gelişim içerisinde olmaları önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçlarına rağmen her zaman destek göremedikleri, bir anket vaka çalışması bulgularında ortaya çıkmıştır. “Foundation of Teaching for Learning 1: Introduction online course” katılımcıları olan öğretmenler; Coursera (coursera.org) tarafından yürütülen mesleki gelişim programına yönelik tutumlarını bildirmektedir. Coursera, öğretmen eğitimleri için anlamlı (günlük öğretim uygulamaları ile yakından ilişkili) ve canlı (akran katılımcıları arasında projelerini gözden geçirmek ve değerlendirmek için aktif işbirliğini içeren) çeşitli kurslar sunan çevrim içi bir öğrenme platformudur. Bulgular katılımcıların çoğunun kursu profesyonel öğrenime katılmak için iyi organize edilmiş ve etkili bir platform olarak algıladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, dikkat çeken bir başka bulgu da katılımcıların kurumlarının profesyonel gelişim (SMG) desteği sağlamadığını belirttiklerini göstermektedir (Silvia 2015). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına ihtiyaçları olduğu pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Harmer, 2007, s.1-19).

Öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlerin başarılı çalışması için temel bir faktör olarak kabul edilir. Öğrencilerin zihinlerini besler ve onları başarılı ve düşünceli öğrenenler yapacak becerilere ve güncel tekniklere maruz bırakır. Öğretim materyali, teknikleri ve yöntemleri sürekli güncellenmekte ve değiştirilmektedir. Bu, öğretmenlerin tek başlarına eğitimlerinin, kariyerleri boyunca onlara hizmet etmek için yeterli olmayacağı anlamına gelir. Öğretmen Mesleki Gelişimi, yaşam boyu öğrenme ve bir eğitimci olarak gelişmeyi ifade eder, çünkü öğretmenlerin çalışmaları asla tamamlanmaz (Alfaki, 2014). Shulman'ın (1987) belirttiği “öğretmenin öğrenilmiş bir meslek olduğu” göz önüne alındığında kariyer boyunca devam eden öğrenme faaliyetleri öne çıkmaktadır. Sparks (2002), profesyonel gelişimin her öğretmenin “kendi kendini yöneten öğrenme”

(Caffarella ve Zinn, 1999) veya “geniş ölçekli öğrenme” (Bailey, Curtis ve Nunan, 1998) şeklinde günlük aktivitelerine dâhil edilmesi gerektiğini belirtir (Chafe ve Wang, 2008). Ayrıca, bilginin hızlı değişimi ve patlaması, öğretmen profesyonel gelişimine olan gereksinimin var olmasının diğer temel nedenlerindedir. Değişime atıfta bulunan Dean (1991), eğitimde benzeri görülmemiş bir değişime vurgu yapmakta; neredeyse her şeyin değişmekte olduğunu, değişim oranının da hızlandığını belirtmektedir. Her şeyin çok hızlı bir şekilde gerçekleşmesinin, birçok şeye yeni yollarla bakıp alışmak için çok az süre tanındığına dikkat çekmektedir (Ganda Nabi, 2010, s. 41-62).

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarına olan gereksinimlerinde pedagojik faktörler de etkili olmaktadır. Deneyimli öğretmenlerin “tükenmesi” ve çoğu zaman sınıflarına girerken hissettikleri kırgınlık, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında dış paydaşların dayattığı taleplerin ağırlığının altında kalmaları süregelen zorluklardandır (Crafton, ve Kaiser, 2011). Engellerin aşılması, hükûmetlerin ve politika belirleyicilerin, daha kapsayıcı eğitim yöntemleriyle çalışmaya ve çeşitli öğrenme ihtiyaçları ve zorlukları olan çocuklarla ilgilenmeye hazır, nitelikli, iyi donanımlı ve motive bir öğretmen işgücünü geliştirmelerini gerektirir (Muna, 2011, s. 1-16).

Öğretmen profesyonel gelişiminin temelleri, öğretmenin sürekli devam eden kendi kendini yenilemesinden öğretmenin başlangıç eğitiminin yetersizliğine kadar değişmektedir. Konu çerçevesinde öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimler de öne çıkmaktadır. Araştırmacılar; hizmet öncesi eğitimin, ne kadar iyi olursa olsun mesleki süreçler için yeterli gelmeyeceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte Spratt (1994) ve Orlich (1989) öğretmen profesyonel gelişiminin, öğretmenlerin işlerinde dinamik ve yetkin olmalarını tam olarak sağlayamayan hizmet öncesi eğitimlerinin yetersizliğinden dolayı gerekli olduğunu düşünmektedirler. Onlara göre bu eğitim, ne tüm öğrencilerin ihtiyacını karşılayabilmekte ne de buldukları kurumda yaşanan sorunların



çoğunu çözebilmektedir. Gerçek hayatın eğitim tamamlandığında başladığına vurgu yaparak öğrencilerin pratik gerçeklerle karşılaşacaklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi profesyonel gelişim ile beraber öğretmen eğitiminde temel bir unsur olmalıdır. Gelişim, eğitimlerde verilen boşlukları öğretmenlere sınıf uygulamalarına yansıtma imkânı, öğretmenlik deneyimine dair iç görüler kazandırma, eğitimi uzun vadeli bir süreç olarak görme ve değişim ile çeşitlilikle başa çıkma imkanları sağlayarak doldurur (Ganda, 2010, s. 41-62). Bu bağlamda hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitimin birbirlerinin bir parçası ve sonucu olduğu, birbirleri üzerinde etki bıraktıkları söylenebilir. Bu sonuç, her iki eğitimin de gerçeğe uygun ve gereksinimlere dayalı olarak tasarlanmasını gerekli kılar. Her iki eğitimin sonuçları bir diğerinin daha verimli planlanmasını, gerçekleştirilmesini ve değerlendirilmesini sağlayabilir (Demirel ve Budak, 2003).

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ihtiyaçları bağlamında öne çıkan bir başka nokta da ikinci dil öğretmenleriyle ilgilidir. Yabancı dil öğretmenlerinin genel öğretmen standartları tarafından kolaylıkla tanımlanamayacak ve genel öğretmen eğitimi programları tarafından kolaylıkla ele alınamayacak çok özel ihtiyaçları vardır. Diğer eğitim alanlarıyla arasındaki en temel fark, yabancı dil öğretmenlerinin bir dili eğitim şekli olarak kullanırken aynı zamanda ikinci dil olarak öğretme çabalarıdır. Sadece ikinci dil öğretmeni, hem içerik hem de içerik hakkında konuşurken kullanılan dilin ders olduğu bir ortamda öğrencileri için etkinlik oluşturma zorluğuna sahiptir (Sullivan, 2001).

Bunun yanı sıra Diaz Magglioli (2003), kariyerlerinin ilk birkaç yılında dil öğretmenleri arasında yüksek yıpranma oranından bahsetmektedir. Bu gerçeğe, ikinci dil öğretmenlerinin hizmet öncesi programlarında edindikleri bilgileri eyleme geçirmeye çalışırken öğrenim eğrisini telafi etmek için daha fazla profesyonel gelişime ihtiyaç duyduklarını dile getirdiğini belirtmektedir. Ancak aynı zamanda uygun ve zamanında

mesleki gelişimin bu talihsiz gerçeği telafi edeceğini iddia etmektedir. Guntermann (1993) ise, bir dil öğretmeni bilgi tabanının, dil edinimi teorisi, öğretim teorisi, öğrenme stilleri ve kültürel iletişim disiplinlerinden elde edilen bilgilerin genişlemesine cevap olarak sürekli değişmesinin beklendiğini ifade etmektedir (Chafe ve Wang, 2008). Daha da önemlisi, hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin yabancı dil metodolojisi ve dilbilim alanındaki teorik bilgi tabanlarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun için, öğretmenleri kendileri ve sınıfları için araştırma yapmalarına imkân sağlayacak çeşitli mesleki gelişim programlarına katılmaya teşvik etmek oldukça önemlidir (Genç, 2016). Üstelik, dil öğretmenin rolü son yıllarda büyük değişimler geçirmiştir. Bu nedenle, yeni yüzyılda daha iyi yabancı dil eğitimi için yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimi gerekmektedir. Öğretme eyleminin ana organizatörü ve rehberi olarak bir öğretmen, nihai öğretim sonucunu etkileyen çeşitli faktörlere aşina olmalıdır. Kesin bir ifadeyle ikinci dil eğitimi, birçok faktörün organik bir entegrasyonudur ve öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesi, eğitimin tüm süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Zhang, 2015). Ayrıca, Darling Hammond (1998), Diaz-Maggioli (2004), Sparks (2002) mevcut araştırmaların, öğretmenlerin öğretimi ile öğrencilerin okul başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin öğretim hedeflerini öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçları ile eşleştirmede başarılı olmasını sağlamanın bir yolu olarak giderek daha önemli hâle gelmiştir. İkinci dil öğretmenleri göz önüne alındığında öğrencilerin hedef dilde yeterliliklerini geliştirmelerine ve bu dille ilişkili kültürleri anlamalarına yardımcı olmaları için mesleki gelişim gerekliliği öne çıkmaktadır (Maggiol, 2003, s. 1-2).

Eğitimde mesleki gelişim, birçok anlam ve aktiviteyi kapsar, ancak literatürden ortak bir gerçek ortaya çıkar: Öğretmen profesyonel gelişimi, eğitimcilerin kişisel ve mesleki uygulamalarını sayısız yolla geliştirme potansiyeline sahiptir. 21. yüzyılda eğitim

derinleştikçe öğretmenlerin mesleki gelişimlerine duyulan ihtiyaç artmaya devam etmektedir. Aynı şekilde, öğrenci başarısının hesap verebilirliği arttıkça, öğretmenler pedagojilerini geliştirmek ve güçlendirmek için ileri çalışmalara ve eğitime yönelmektedir. Mesleki gelişimin anlamı ve sonuçları, her zamankinden daha fazla önem kazanmaktadır. (Costa, Margaret, 2010, s.4). Bu bağlamda Alfaki (2014), *Professional Development in English Language Teaching: A Teachers' View* adlı çalışmasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime olan ihtiyaçlarının nedenlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Mesleki açıdan gelişmiş bir öğretmen olmak, öğrencilerini nasıl motive edeceğini bilmek anlamına gelir.
- Öğretmenlerin kendilerini güncellemesi gerekmektedir.
- Bir mesleki eğitim programında deneyim ve fikirlerin paylaşılması öğretmenlerde aidiyet duygusunu artırır. Böylesine hisler, öğretmenlerin yalıtılmış bir şekilde değil, birlikte çalıştıkları anlamına gelir. Zira okul ortamının doğası gereği benzer zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler uzmanlarla işbirliği içerisinde çalışmak ve deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden istifade etmek isterler.
- Günümüzün değişen dünyasında sürekli mesleki gelişim önemli ve esastır. Öğretmenler mesleklerine yönelik olumlu tutum sergilemelidir, çünkü olumlu tutum öğretmenlerin davranışlarını ve davranış şekillerini etkiler, bunları öğrencilere ve sınıf atmosferine yansıtır.
- Mesleki gelişim için hem tecrübe hem de yansıtıcı öğretim gereklidir.
- Öğretmenler performanslarını daima objektif olarak değerlendirmek zorundadır.
- Yeni fikirleri, teknikleri ve kaynakları benimsemek ve kullanmak motive edici ve cesaretlendirici olabilir.
- Dünya sürekli bir değişim hâlinindedir, yeni fikir ve teknikleri kullanmak kaçınılmazdır. Bu ise öğretmenlerin güncel kalmasını gerektirmektedir.
- Düzenli bir şekilde geri bildirim ve denetim verilmemesi durumunda öğretmenler geride kalabilirler.
- Öğretmenler mesleki gelişimleri ile kariyer ilerlemesi adına yüksek düzeyde motive olabilir ve teşvik edilebilirler.
- Modern dünyadaki öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin mesleki gelişimi sürdürmeleri gerekmektedir. Bunu, öğretme inançlarını ve uygulamalarını değerlendirerek ve yeniden inceleyerek yapmak zorundadırlar (Alfaki, 2014).

Sonuç olarak öğretmen mesleki gelişimi, bireyin işini yapma becerisini ve profesyonel olarak gelişmesini sağlamak için ihtiyaç duyulan beceriler, bilgi ve devam eden öğrenme için sunulan fırsatlardır. Temelde öğretmenin bireysel ve mesleki gelişimiyle öğrenci başarısı hedeflenmektedir.

### **2.1.5. Sürekli Mesleki Gelişimin Amaçları**

SMG eğitim sistemlerinin ihtiyaçları ile belirlenen farklı amaçlara ulaşmak için sunulur. Dolayısıyla her kurumun tasarladığı hizmet içi eğitimler farklı olabilir, kurumun hedeflerine, politikasına içinde bulunduğu şartlara göre değişebilir.

Bu bağlamda Aydın (1979), hizmet içi eğitimlerin hedeflerinin çeşitli açılardan ele alınabileceğini belirtmektedir. Ona göre, mesleki gelişimler kurum açısından etkinliği sağlamak, birey açısından görevini daha verimli yapmasına katkıda bulunmak, gruplar açısından da bireyin içerisinde bulunduğu grupla koordineli ve uyumlu bir şekilde çalışmasına yardımcı olmayı amaçlamak olarak değerlendirilebilir (Pehlivan, 1979).

Alrasheadi (2005), SMG'nin asıl amacının etkili öğrenme için şartlar oluşturmak olduğuna inanmaktadır. Bunun yanı sıra Grundy ve Robison (2004), SMG'nin “artırma, gelişme ve yenileme” olmak üzere üç amacı olduğunu belirtmektedir. Buradaki artırmanın “öğretmenin repartuarına yeni bilgi veya becerilerin kazandırılması”, gelişmenin “daha yüksek uzmanlık seviyelerinin geliştirilmesi”, yenilemenin ise “bilgi ve uygulamanın dönüşümü ve değişimi yoluyla” sağlandığını ifade etmektedir. Ayrıca, Veenman, Tulder ve Voeten (1994), SMG'nin üç ana amaca hizmet ettiğini belirtmektedir:

1. Öğretmenlerin mesleki yetkinliğini ve gelişimini teşvik etmek,
2. Okul uygulamalarını iyileştirmek,

### 3. Okullarda siyasi olarak kabul görmüş yenilikleri uygulamak.

Daha spesifik olarak Bolam (1982), Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları Kurulu (2008) ve Trent (2011), SMG'nin genellikle öğretmenleri yeni sorumluluklar ve roller için hazırlamak ve öğrencilerin akademik performansını artırmak için müfredatla ilgili yayma veya yenileme gibi belirli amaçlara ulaşmak için uygulandığını belirtmiştir (AlGhamdi, 2015).

SMG'in temel amaçları öğretmen pratiklerindeki çeşitliliği artırmak, öğretmenlere geri bildirim sağlayarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlere destek vermek, okul ortamlarında SMG ağına katkı sağlamak ve eğitim politikaları çerçevesinde öğretim standartlarını geliştirmektir (Yurtseven, 2015).

1998 yılında yayımlanan OECD Raporu'na göre amacına uygun ve ihtiyaçlara göre düzenlenmiş verimli öğretmen mesleki gelişim programlarının amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Bireylerin bir konu hakkındaki bilgilerini, alandaki son gelişmeler ışığında güncellemek;
- Yeni öğretim teknikleri ve hedefleri, yeni koşullar ve yeni eğitsel araştırmaların geliştirilmesi ışığında bireylerin becerilerini, tutumlarını ve yaklaşımlarını güncellemek;
- Bireylerin müfredatta veya öğretim uygulamasının diğer yönlerinde yapılan değişiklikleri uygulamalarını sağlamak;
- Okulların müfredatla ve öğretim uygulamasının diğer yönleriyle ilgili yeni stratejiler geliştirmelerini ve uygulamalarını sağlamak;
- Öğretmenler ve diğerleri arasında, örneğin akademisyenler, sanayiciler arasında bilgi ve uzmanlık alışverişinde bulunmak;
- Zayıf öğretmenlerin daha etkili olmalarına yardımcı olmaktır (OECD Report, 2019).

Son olarak, Taymaz (1992), hizmet içi eğitimlerin genel amaçları arasında “kurumda çalışanlar arasında iletişim, uyum ve bağlantının güçlendirilmesi ve gelişmelere ve yeniliklere adapte olmak amacıyla üretim yöntemlerini geliştirmek” hedeflerini de saymaktadır (Taymaz, 1992).

Bu hedefler doğrultusunda sürekli mesleki gelişim programları farklı şekillerde uygulanmaktadır.

### 2.1.6. Sürekli Mesleki Gelişim Programları Türleri

Öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenin artan deneyimleri ve kendi öğretimini sistematik bir şekilde incelemek suretiyle başardığı mesleki gelişimdir. Mesleki gelişim, resmî deneyimleri (atölye çalışmalarına katılmak ve profesyonel toplantılar, rehberlik vb.) ve resmî olmayan deneyimleri (profesyonel yayınları okumak, akademik disiplinle ilgili televizyon belgesellerini izlemek vb.) içerir (Ma ve Ren, 2011). Bu resmî deneyimler uluslararası ya da bölgesel programlar olabilir. Elam (1996), Hubbart ve Atkins (1995) ve McKellar (1996)'a göre programların içeriği doğrudan öğretmenlerin alanlarıyla ilgili olabileceği gibi, öğretmenlere eğitim ve öğretim faaliyetlerinde destek olabilecek diğer konuları da içerebilir. Öğretmenlerin bireysel olarak yaptıkları bazı çalışmalar da bu programlara dâhil edilebilir. Ders için materyal, çalışma kağıtları ya da sunum hazırlama, öğrencilere dönüt verme ya da kendi gelişimleri için çeşitli toplantı, konferans ve çalışmalara katılma buna örnek olarak verilebilir. Akran izleme ve değerlendirmeleri de bu programlar içerisinde yer almaktadır (Genç, 2010).

Bunlara ek olarak OECD raporu (2009) şu çalışmaları da öğretmen sürekli mesleki gelişim programları çeşitleri olarak sunmaktadır:

- Kurslar, atölye çalışmaları veya resmî yeterlilik programları biçimindeki dış uzmanlık yoluyla, okullarda öğretmenler arasında işbirliği yapmak,
- Eğitim konferansları veya seminerleri (öğretmenlerin ve / veya araştırmacıların araştırma sonuçlarını sundukları ve eğitim sorunlarını tartıştıkları);
- Yeterlilik programı (örneğin bir derece programı);
- Diğer okullara gözlem ziyaretleri;
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi için özel olarak oluşturulmuş bir öğretmen ağına katılımları;

- Mesleki ilgi alanı hakkında bireysel veya işbirliğine dayalı araştırmalar ve resmî bir okul düzenlemesinin bir parçası olarak mentorluk ve / veya akran gözlem ve koçluk yapmak ya da mesleki literatürü okumak (örneğin dergiler, kanıta dayalı makaleler, tez kağıtları);
- Öğretimin nasıl geliştirileceği hakkında akranlarla gayrı resmî diyaloga girmek (OECD Report, 2009, s. 50).

Farklı şekil ve süreçlerde planlanabilen sürekli mesleki gelişimlerin karakteristik bazı özellikleri vardır.

### **2.1.7. Sürekli Mesleki Gelişimin Karakteristik Özellikleri**

Villegas-Reimers (2003), yeni bakış açılarıyla oluşturulacak mesleki gelişimlerin karakteristik özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

“İletim odaklı bir model”den ziyade yapılandırıcılığa dayanmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenler öğretme, değerlendirme, gözlem ve yansıtma gibi somut görevlerde bulunan aktif öğrenenler olarak değerlendirilir.

Öğretmenlerin zaman içinde öğrenmesi gerçeğini kabul ettiği için uzun vadeli bir süreç olarak algılanmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin önceki bilgileri yeni deneyimlerle ilişkilendirebilmeleri için bir dizi ilgili deneyimin (bir defalık sunumlar yerine) daha etkili olduğu görülmektedir. Düzenli takip desteği “değişim sürecinin vazgeçilmez katalizörü” olarak kabul edilir .

Belirli bir bağlamda gerçekleşen bir süreç olarak algılanır. “Eğitimi” gerçek sınıf deneyimleriyle ilişkilendirmeyen geleneksel personel gelişim fırsatlarının aksine, en etkili mesleki gelişim biçimi okullarda yer alan ve öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük etkinlikleriyle ilgili olanıdır. Okullar öğrenen, sorgulayan ve ilgili diğer topluluklara

dönüştürülür. Çünkü öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaktadır En başarılı öğretmen gelişimi fırsatları çalışma grupları, eylem araştırması ve portföyler gibi “iş başında öğrenme” faaliyetleridir .

Birçoğu bu süreci okul reformu ile yakından ilişkili bir süreç olarak tanımlamaktadır. Çünkü mesleki gelişim sadece beceri eğitimi değil bir kültür geliştirme sürecidir ve okul programının tutarlılığından etkilenir. Okul veya müfredat reformu tarafından desteklenmeyen bir öğretmen mesleki gelişim programı etkili değildir.

Bir öğretmen “mesleğe ait belirli bir bilgi tabanına sahip ve bu önceki bilgilere dayanarak yeni bilgi ve deneyimler kazanabilecek ve bütün bunları öğrencilerine aktarabilecek yansıtıcı bir uygulayıcı olarak düşünülür. Bu esnada mesleki gelişimin rolü, öğretmenlere yeni pedagojik teoriler ve uygulamalar oluşturmalarında ve bu alandaki uzmanlıklarını geliştirmelerinde yardımcı olmaktır.

Mesleki gelişim işbirlikçi bir süreç olarak düşünülmektedir. İzole edilmiş çalışma ve yansıtma için bazı fırsatlar olsa da, en etkili mesleki gelişim, yalnızca öğretmenlerin kendi aralarında değil, öğretmenlerle yöneticiler, ebeveynler ve diğer topluluk üyeleri arasında da anlamlı etkileşimler olduğu zaman meydana gelir.

Mesleki gelişim farklı ortamlarda ve çok farklı olabilir ve tek bir uygulamada bile çeşitli boyutlarda olabilir. Herhangi bir kurumda, alanda veya bağlamda diğerlerinden daha iyi uygulanabilecek bir mesleki gelişim şekli veya modeli yoktur İhtiyaçlara, kültürel inanç ve uygulamalara göre değişkenlik gösterir. (Villegas-Reimers, 2003, s. 13-15).

Guskey (2003b) *Analyzing Lists of the Characteristics of Effective Professional Development to Promote Visionary Leadership* (Vizyoner Liderliği Teşvik Etmek İçin Etkili Mesleki Gelişim Özellikleri Listelerinin İncelenmesi) adlı çalışmasında, alandaki en yaygın araştırmaları kategorize etmiş ve literatürü, mesleki gelişimin bir numaralı hedefini (ileri



öğrenci öğrenmesi ve başarısı) ilerletmede başarılı olduğu kanıtlanmış ve değerlendirilmiş ortak temalar ve uygulamalar için analiz etmiştir. Araştırmasında incelenen literatürün ilk ortak noktası, etkin mesleki gelişim için aşağıdaki özelliklerin belirlenmesiyle ortaya çıkmıştır:

- Faaliyet için yeterli zaman,
- İşbirliği ve ortak ilişkilerin geliştirilmesi için fırsat,
- Mesleğin etkinliğini ayırt etmek için değerlendirme teknikleri ve uygulamalarını analiz etme,
- Hâlen uygulanmakta olan okul reformu konularına uyum,
- Öğretmen ihtiyaçlarından kaynaklanma (Guskey, 2003).

Popham (2008), başarılı mesleki gelişimin aşağıdaki özellikleri içermesi gerektiğini savunmaktadır:

- Bir kereye mahsus olmak üzere bilgi ya da materyalin “tek seferlik” verilmemesi, etkinliğin devamlı olması,
- Önceki uygulamalarını değiştiren, yeni uygulamada yer alan öğretmen ya da öğretmenlerin gelişimi ve cesaretlendirilmesi,
- Yeni uygulamanın veya hedeflenen becerinin öğretmenin uygulamasında değişiklik için bir yol sunması ihtimalinin gücüdür (Costa 2010, s. 49).

Mesleki gelişim birçok farklı şekilde gerçekleşebilirse de, Richard Rossner (1992) öğretmen gelişiminin özelliklerinin ne olduğuyla ilgilenmiştir. Öğretmenlere sorduğu sorulardan biri: “Öğretmen gelişimi teriminden kişisel olarak ne anlıyorsunuz?” olmuştur. Cevaplar, öğretmenlerin akıllarında en az 4 özellik olduğunu göstermektedir:

- İhtiyaçlarla başa çıkmak; ihtiyaçlar farkındalık ve teknik uzmanlıktan çok ve farklı olabilir.

- Yeni deneyimler, yeni zorluklar ve öğretmenlerin kariyerlerini kendileri gibi geliştirmesi,
- Psikolojik danışma becerilerini geliştirmek, iddialılık eğitimi, güven artırıcı bilgi işlem,
- Öğretmenlerin gelişimi “aşağıdan yukarıya” olmak zorundadır (AlQudah, 2002, s. 8).

Son olarak Diaz-Maggioli (2004), bu konuya daha farklı yaklaşmış, yeni perspektifle ortaya konan mesleki gelişim ile geleneksel olanın özelliklerini karşılaştırmıştır.

Tablo 2 .

*Geleneksel Mesleki Gelişim Özellikleri*

Geleneksel Mesleki Gelişim Özellikleri	Vizyoner Mesleki Gelişim Özellikleri
Yukarıdan- Aşağıya karar verme	
Düzeltilme yaklaşımı odaklı	İşbirlikçi karar verme
Öğretmenler arasında program sahiplenme noksanlığı	Gelişime yönelik yaklaşım
Kendilerinin oluşturmadığı düşünceler	Programların kollektif yapılanması
Herkese uyan teknikler	İhtiyaç temelli fikirler
Düzeltilmiş ve zamansız karşı aktarım metodları	Duruma göre teknikler
“Az ya da hiç” sağlama yapılması	Değişken ve zamanlı karşı aktarım metotları
Yeniden yamalanmış, düzeltilmiş, içerikleştirilmiş programlar	Yeterli destek sistemleri
Düzenli değerlendirme noksanlığı	Belirli içerikli programlar
Pedagojik (çocuk merkezli) yönergeler	Aktif değerlendirmeler
	Androgojik merkezli (yetişkin merkezli) yönergeler

Diaz-Maggioli (2004), geleneksel gelişimi vizyoner gelişimden ayırmaktadır. Tablo 2’de görüldüğü üzere yazar geleneksel gelişim programlarını öğretmenlerin, onlara anlamlı gelmeyen ancak alanında uzman kişiler tarafından bilgi sahibi yapıldıkları bir eğitim yaklaşımı olarak görmektedir. Bu anlamda geleneksel mesleki gelişimde içerik ya da öğretmen hassasiyeti göz ardı edilmiştir. Bunun aksine vizyoner gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenme üzerinde yapısalcı bir perspektif oluşturmasına yardım eder. Eğitim geleneksel öğretmenlerin eğitiminde yukarıdan aşağıya doğru inen bir

yaklaşımıdır. Uzmanlar eğitim programlarının içeriklerine karar verirler. Gelişim ise aşağıdan yukarıya doğrudur, çünkü öğretmen toplumdaki yansıtıcı gözden geçirmenin farklı boyutlarını çoğunlukla bütün olarak incelemektedir. Bu boyutlara örnek olarak, dil öğreniminde öğrencilerin nasıl anladığını ve öğretmenlerin dil öğretimindeki felsefelerini analiz etmeyi vermektedir (Giraldo, 2014).

Bu noktada öğretmenin de bilgi ve becerileri öne çıkmaktadır. Mesleki gelişimin aşağıdan yukarıya doğru planlanması için özellikle ikinci dil öğretmenlerinin profilleri önem kazanmaktadır.

Richards (2011), on temel boyutu araştırarak, örnek ikinci dil (İngilizce) öğretmenlerinin profilini oluşturmuştur. Bunlar dil yönergelerinin bilinmesinden teoriyi pratikten ayırma kapasitesine kadar değişmektedir.

İlk boyut dil yeterlilik faktörüdür: Yazar ana dili İngilizce olan ve olmayan konuşucuların dil kullanımında birtakım becerilere sahip olması gerektiğini açıklamaktadır. Bunlardan biri öğrenciler için uygun seviyeyi sağlamaktır.

İkinci boyut içerik bilgisinin yönüdür: Bunu ikiye ayırmaktadır: Disiplinel içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi. Disiplinel içerik bilgisi dil öğretimi ile bağlantılıdır ve bu alanın tarih bilgisini ve pragmatik-toplumsal dilbilim, sesbilim, tümcebilim gibi disiplinleri içerir. Pedagojik içerik bilgisi ise müfredat oluşturma yeteneği, pratiklere yansıtma ve sınıf ortamını yönetmedir.

Üçüncü boyut ise öğretme becerileridir: Richards bu becerilerin mesleki gelişimde ve yansıtıcı öğretimde öğretmeni geliştirdiğini savunur. Ona göre bu perspektiften öğretim, performans sergileme ve öğretmenin dersin altından kalkmasını sağlar. Richards'a göre öğretmenlerin karar vermesi, öğretme becerilerinin sonucudur, bunun da öğretmen eğitiminde olması gerekir.

Dördüncü boyut ise bağlamsal bilgidir: Öğretmenlerin öğrettikleri bağlamların koşulları, insani ve maddi kaynakları hakkında sahip oldukları bilgiyi ifade eden bağlamsal bilgi, okul müfredatını bilmek ve disiplin sorunları için geliştirilen politikalar da bu boyuta girer.

Beşinci boyut öğretmenin kimliğidir: Öğretmenin okul politikalarında ve hatta içinde bulunduğu kültürler hakkında yansıtması beklenen farklı rolleri kapsamaktadır. Richards kimliği, “değişen sosyal ve kültürel rollerin birbirleri arasındaki etkileşim ile öğrencilerin öğrenme sürecindeki protez” olarak tanımlar.

Altıncı boyut öğrenme odaklı öğretmedir: Richards, öğretmen performansının öğrenci öğreniminden etkilenebileceğini ve örnek öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinin davranışlarıyla benzeştirdiklerini, öğretme pratiklerini bu bilgiye göre düzenlediklerini ve öğrencilerini derste aktif tutmaya çalıştıklarını savunmaktadır.

Yedinci boyut, pedagojik akıl yürütme becerileridir: Öğretmenin verdiği kararları önceden, o anda ve sonradan sınıfa bildirmesidir. Bu beceriler; davranışlar, inançlar, bilgi, öğretmenlerin kendileri, öğrencileri ve öğrettikleri içerikler hakkındaki görüşlerine göre şekillenir. Bu becerilerden dört tanesi aşağıda belirtilmektedir:

- Potansiyel ders içeriğini analiz etme (bir metin bir örneklem vs),
- Dil hedeflerini tanımlamak, bu da seçilen metinden yapılabilir (konuşma ve dilbilgisi alanında),
- Ortaya çıkabilecek sorunları ve onu çözebilecek yöntemleri bulmak ve geliştirmek,
- Zamanlama, grup ayarlamaları ve devamlılık hakkında uygun kararlar verme.

Sekizinci boyut, mesleki gelişimde öğretmenlerin öğrenmesine yardım ettiği için öğretme felsefesinin programlara dâhil edilmesidir: Öğretme felsefeleri zaman üzerine yansıtma,

ikinci dil öğretimi ve prensipleri oluşturma biçimi üzerinden şekillenmektedir. Bu da pratikten teoriye geçmeyi oluşturur.

Dokuzuncu boyut, öğretmenin kendisini pratik çevresine ait hissetmesidir: Richards, öğretmen topluluklarının ortak hedeflere yönelik birlikte çalışmasının ve bireysel hedeflerin ortak hedeflerle birleştirilmesinin gerekliliğini açıklamaktadır.

Onuncu boyut profesyonelliktir: Öğretmenler bilişsel, akademik ve eğitsel alandaki değişimler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Richards öğretmenlerin kendileiri ve pratikleri hakkında da yansıtıcı olmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Profosyonelliği yönlendirmek için yansıtıcılığa yönelik bazı sorular sorulabilir:

- Yabancı dil öğretmeni olarak benim kuvvetli yönlerim ve sınırlarım nelerdir?
- Neden ve nasıl öğrettiğim şekilde öğretiyorum?
- Bilgimdeki eksiklikler nelerdir?
- Daha az deneyimli hocalara nasıl mentorluk edebilirim? (Giraldo, 2014).

Aynı konu başlıklarına farklı bir perspektiften bakan Zhang (2015), bir ikinci dil öğretmenin bilmesi gereken konuları şöyle açıklamaktadır:

Mesleki Bilginin Önemi: Nitelikli bir İngilizce öğretmeni için temel gereksinimlerden biri, temel İngilizce dil bilgisi (kelime bilgisi, dilbilgisi vb.), fonetik, sözdizimi, anlambilim, edebiyat, öğretim metodolojisi, ders tasarımı ve akademik yazma yeteneği gibi temel bilgilere iyi bir şekilde hâkim olmasıdır. Temel bilgisi, bir İngilizce öğretmeni için en temel gereklilik olarak kabul edilir. Dil bilgisine ek olarak, bir İngilizce öğretmeni diğer alanların bilgisine de ihtiyaç duyar.

Kapsamlı Dil Becerilerinin Geliştirilmesi: Dil becerileri, birbirinden ayrılmaz ancak dinleme, konuşma, okuma, yazma ve çeviri gibi dil çalışmaları için çeşitli dil becerilerini

farklılaştırırız. Bununla birlikte gerçek iletişim durumunda bireysel girdi bağımsız gibi görünse de, farklı dil becerilerinin çıktıda birbiriyle ilişkili olduğunu kabul etmek zor değildir. Örneğin, yazılı materyalleri çevirmek ve uluslararası konferanslarda tercüme yapılırken dinlemek ve konuşmak için okunmalı ve yazılmalıdır. Aynı şekilde, İngilizce öğretmenlerinin de öğrencilerin sınıfta ne öğrendiklerini anlamalarını sağlamak için öğrencilerle konuşmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin ayrıca açıklamak için ilgili metni okuması gerekir. Öğrencilere geri bildirim veya öneride bulunmak için öğretmenlerin öğrencileri dinlemesi ve onlarla konuşması gerekir. Bu nedenle, dil becerilerinin geliştirilmesi, sadece İngilizce öğrenenler için temel gereklilik değil, aynı zamanda İngilizce öğretmenlerinin de etkili bir şekilde öğretebilmelerinin öncüsüdür. Ana dili olmayan bir konuşmacı olarak SLT ortamındaki bir İngilizce öğretmeni, dil öğretiminde okuma, dinleme, konuşma, yazma ve çeviri gibi çeşitli dil becerilerine ihtiyaç duyduğundan dil öğretme sürecinde büyük zorluklarla karşılaşmaktadır.

**Araştırmaya Dayalı Öğretim:** Öğretimin ve bilimsel araştırma yeteneğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin genel öğretim becerisini geliştirmenin etkili yollarından biridir. Bir öğretmenin araştırma yeteneği, öğretim seviyelerini bir dereceye kadar yansıtır.

**Modern Teknik Araçların Uygulanması:** Modern İngilizce öğretimi daha çok çeşitlendirilmiş öğretim araçları gerektirir. Temel öğretim araçlarına ek olarak sınıfta ders verme, ikinci dil öğretimi, öğrencilerin temel dil becerilerini, özellikle de dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için bilgisayar, internet, projektör ve sesli-dilsel donanım gibi modern multimedya olanaklarının uygulanmasını gerektirir. Multimedya, 21. yüzyılda dil öğretiminin sembolik araçlarından biri olarak kabul edilir. Gelişmiş öğretim olanaklarının uygulanması kaçınılmazdır. Öğretmenlerin, bu öğretim tesislerinin ana kullanıcıları olarak bu tesislere aşina olmaları ve bunlardan yararlanmaları gerekir.

İşbirlikçi Öğretme ve Öğrenme İlişkilerinin Kurulması: Dil öğretimi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dikkatini gerektiren iki taraflı bir işbirliği sürecidir. Geleneksel dil öğretimi çerçevesinde, öğretmenler dil sınıfındaki ana denetleyicidir, öğrenciler ise duyduklarını pasif olarak kabul ederler. Mevcut İngilizce öğretimi, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşime odaklanmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler sorunları bulmak ve çözmek için birlikte çalışırlar. Bu nedenle, öğrenciler öğretim faaliyetlerinin ana gövdesi olabilir, oysa öğretmenler dil öğrenenlere uygun önerilerde bulunmanın yanı sıra gerekli dil bilgisini sağlamada da rehberlik eder. Sonuç olarak, tüm sınıf aşamalı bir biçimde öğrenci merkezli, öğretmen rehberliğinde özerk öğretim ortamı oluşturur. Kısacası, öğretmenlerin tek taraflı öğretim davranışlarından ziyade, öğretim sürecinde karşılıklı iletişim ve etkileşim oluşturmak için öğrencilerle aralarındaki etkileşime daha fazla dikkat etmesi gerekir. Sınıftaki karşılıklı işbirliğine ek olarak, öğretmenler öğrenciler hakkında daha fazla bilgi edinmeye çalışmalıdır. Modern dil öğretimi, öğrenci merkezli eğitimi veya öğrenci özerkliğini teşvik eder. Öğrencilerle ilgili çeşitli faktörler, örneğin öğrencilerin öğrenme stilleri ve stratejileri, kişilik özellikleri ve dil öğrenimini etkileyebilecek diğer sosyal ve kültürel faktörler üzerine daha fazla odaklanmaktadır.

Bu analizlere dayanarak, mevcut İngilizce öğretimi çerçevesindeki öğretmenlerin, dil öğretme, öğrenmeye rehberlik etme ve öğrenmeyi anlama gibi birçok bilgi ve beceriye sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

Kültürel Bilginin Önemi: Başarılı bir dil öğreniminde kültürel yeterliliğin kritik bir rol oynadığı iyi bir şekilde test edilmiştir. Dil öğretmenin görevi, kültürel içeriği tek kelimeyle öğretmek değil, “öğrencilerin kendi kültürel değerlerini ve davranışlarını anlamalarını sağlamak amacıyla başka bir toplumun ve onun kültürünün küçük bir kısmı ile etkileşimini kolaylaştırmak” ve onları kendileri için araştırma yapmaya teşvik etmektir. SLT ortamındaki İngilizce öğretmenleri, öğrencilere kültürel altyapıyı tanıtmak

için iki farklı yol benimseyebilir. Bunlardan biri, ders kitapları veya referans materyalleri gibi öğretim materyalleriyle kültürel özellikleri ve farklılıkları öğretmek, diğeri ise multimedya araçlarını kullanarak etkili bir dil öğrenme atmosferi yaratmaktır (Zhang, 2015).

Bunların yanı sıra Alimirzaee ve Ashraf (2016), “On the Effect of Online Peer Knowledge Sharing on Iranian EFL Teachers’ Professional Development” adlı çalışmalarında öğretmenlerin pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisine de hakim olmaları gerektiğine değinmektedir. Bu kavramları ise şöyle açıklamaktadırlar:

**Pedagojik Bilgi:** Pedagojik bilgi, gerekli araç ve gereçleri tasarlama ve sağlama yeteneğini ifade eder; Her görev ve sınıf yönetimi için zaman tahsisi ile ilgili beceriler; uygulama, problem çözme ve öğretme stratejileri; sorgulama teknikleri ve değerlendirmelerdir.

**İçerik Bilgisi (CK):** Koehler ve Mishra (2009), CK’nin “öğretmenlerin öğrenilecek veya öğretilecek konu hakkında bilgisi” olduğunu belirtmektedir. Shulman'a göre CK, geniş bir bilgi yelpazesini kapsar; örneğin; kavramlar, teoriler, fikirler, örgütsel çerçeveler, kanıt ve ispat bilgisi ile ilgili uygulamalar ve yaklaşımlar. Öğretmenler öğrettikleri disiplinlerin daha derin bilgi temellerini anlamalıdır.

**Pedagojik İçerik Bilgisi (PCK):** Seleim ve Mahmoud (2013)’a göre; i uzman öğretmen yalnızca bir konudaki içerik bilgisine hakim olan konu uzmanından farklıdır. PCK terimini belirleyen Lin, Wu ve Wang'a (2012) göre, sınıftaki içeriği temsil etme ve formüle etme kabiliyeti ile ilişkili olduğu için etkili öğretime katkıda bulunur; yani PCK nasıl öğretileceği ile ilgilidir. Azma ve Talebinejad (2012)’a göre öğretmenlerin PCK’sini tanımlamak için kullanılan çeşitli terimler, öğretmen bilgisinin, eğitimin veya disiplin içeriğinin sunduklarının ötesindedir ve deneyim de dâhil olmak üzere niteliksel olarak



farklı bir bilgi grubundan oluşmaktadır. Koehler (2011)'in iddia ettiği gibi, PCK bir disiplin uzmanının bilgisinden ve ayrıca öğretmenler tarafından disiplinler arasında paylaşılan genel pedagojik bilgiden farklıdır. PCK, kavramların temsili ve formülasyonu, pedagojik teknikler, kavramların öğrenilmesini zorlaştıran veya kolaylaştıran şeyler, öğrencilerin önceden edindiği bilgiler ve epistemoloji teorileri ile ilgilidir (Alimirzaee ve Ashraf, 2016).

Bu çerçeveden bakıldığında, öğretimin profesyonelleşmesinin, profesyonel gelişmeyi gerektirdiği açıkça görülmektedir. Tüm öğrencilerin özellikle ikinci dil (İngilizce) öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, sürekli kendini geliştirip yenilik ve değişimlere uyum sağlayan öğretmenleri zorunlu kılar. Bunu etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmenler sadece teknik ustalığa sahip olmamalı, aynı zamanda uygulamalarının eğilimleri, amaçları ve sonuçları hakkında düşünme pratiği yapmalı, yansıtmalı ve günlük eğitim-öğretim uygulamalarında tercih ettikleri seçimlerin gerekçelerini dile getirebilmelidir. Öğretmenlerin, sınıflarındaki ikinci dil öğrencileriyle etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini nasıl geliştirecekleri bu durumdan kaynaklanan bir endişedir. İkinci dil öğrenenlerin eğitimsel ihtiyaçlarını doğru bir şekilde ele almak için etkili bir uzmanlık neye ihtiyaç duymaktadır? (Walqui, 2018).

### **2.1.8. Günümüz Öğretmenleri Neye İhtiyaç Duyuyor?**

Günümüz öğretmenleri, sınıfta iyi çalışan, geniş bir yelpazedeki bilgilere erişmeye ihtiyaç duymaktadır. Çeşitli devlet sertifika standartları tarafından istenen yeterlilikler gerçekten de çok uzun bir liste oluşturuyor. Bu bağlamda iyi bir öğretmen hazırlığı ve etkili bir mesleki gelişim öne çıkmaktadır. Bu gelişim programlarını belirlemek adına öğretmenlerin dil öğretiminde neye ihtiyaç duydukları tespit edilerek hizmet içi bütünleşik, derinlemesine bir mesleki gelişim programı tasarlanabilir.

### ***2.1.8.1. İletişimci Olarak Öğretmen***

Açıkçası, etkili öğretimde öğrencilerle iletişim çok önemlidir. Başarılı bir iletişim kurmak için, öğretmenlerin dersin nasıl yapılandırılacağını bilmeleri gerekir. Öğrencilerin ne bildiğini, nasıl anladıklarını ve neyin onları motive ettiğini analiz etmenin anahtarı sağlam bir iletişimdir.

### ***2.1.8.2. Eğitimci Olarak Öğretmen***

Eğitim materyallerinin seçilmesinden ve çocukların tümü için doğru seviyede ve doğru türde etkinliklerden öğretmenler sorumludur. Bu, öğrencinin başarıları, İngilizce bilgisi ve öğrenmeye yönelik bilişsel eksiklikleri ayırt etme kapasitesinin değerlendirilmesi için makul bir temel gerektirir. Etkili bir öğretim için, öğretmenler zamanla dikkat ve müdahale gerektiren hangi dil problemlerini çözeceklerini bilmelilerdir. Diğer bir deyişle, dil gelişimi hakkında çok şey bilmeleri gerekir.

Öğretmenler dil gelişimini desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Çocuklara okulda okumayı ve yazmayı öğretmenin ötesinde, dilin çeşitli okul konularının akademik söylemleri ile ilgili yönlerini öğrenmede ve kullanmada yardım etmeleri gerekir. Müfredat boyunca dilin çeşitli iletişim biçimlerinde nasıl işlediğinin farkında olmalarına yardım etmeleri gerekir. Dilin nasıl çalıştığını, öğrencilerine yeni şekil ve ifade biçimlerini kullanma fırsatı sağlayacak eğitimsel aktiviteleri planlayabilecek ve dil ile ilgili ufuk açmaya yardımcı olacak materyalleri seçebilecek kadar anlamaları gerekmektedir. Ayrıca öğrenmeyi engelleyecek çevresel etkenleri önlemek ve dil öğrenimini en üst düzeyde gerçekleştirebilmek için sınıf ortamını nasıl tasarlamaları gerektiğini de bilmeleri gerekmektedir.

#### 2.1.8.2.1. Değerlendirici olarak öğretmen

Öğretmenlerin yargıları, çocuklar için çok büyük sonuçlar doğurabilir. Öğrencilerin duygularını etkileyen günlük yargılama ve cevaplardan kaçınılması gerekir. Okul kültürü öğrencilerin öğrenme yeteneğindeki bireysel farklılıklar ile çoğunlukla öğretmen değerlendirmelerine dayanan yetenekle ilgili kararlarla büyük ölçüde ilgilidir. Eğitimciler farklı yetenek ve ilgilere farklı davranışlar sergilerler.

#### ***2.1.8.3. Eğitimli İnsan Olarak Öğretmen***

Öğretmenlerin, herhangi bir eğitimli toplum üyesi neden dil hakkında belirli ölçülerde bilgi sahibiyse, aynı nedenlerle dil hakkında temel bilgilere erişebilmesi gerekir. Kişinin kendi dilinin nasıl çalıştığını temel düzeyde anlaması, ustaca okuma ve yazmaya katkıda bulunur. İsimler ve fiiller, ünsüzler ve ünlüler arasındaki farkları tanıma, sözlü kültür ve okuryazarlık biçimleri, eğitilmiş insanlar için toplama ve çıkarma, evrim veya güneş sistemi hakkında bilgi kadar önemlidir.

#### 2.1.8.3.1. Sosyalleşme temsilcisi olarak öğretmen

Öğretmenler, bireylerin günlük uygulamaları, değerler ve inanç sistemini, kültürel iletişim araçlarını ve davranışlarını öğrendiği süreç olan sosyalleşmenin aracılığı olarak benzersiz bir rol oynamaktadır. Sosyalleşme evde başlar ve okulda devam eder. Ev ve okul kültürleri eşleştiğinde, süreç genellikle süreklidir: Evde aile üyelerinden elde ettikleri şeye dayanarak, çocuklar eğitimli bireyleri karakterize eden düşünme ve davranış biçimlerine göre sosyalleşir. Fikirler, fenomenler ve deneyimler hakkında eleştirel düşünmeyi öğrenirler ve akademik söylem biçimlerini ve yapılarını dil becerilerine eklerler.

#### **2.1.8.4. Temel Dersler**

Yabancı dil öğrenenlerin ve okul bağlamında dil öğrenmenin sorunlu olabileceği tüm öğrencilerin eğitiminde temel konuları kapsayan olası ders bileşenleri şunlardır: Dil-dilbilim, dil-kültürel çeşitlilik, dilbilimsel olarak farklı bir toplumda eğitimciler için sosyodilbilim, dil gelişimi, ikinci dil eğitim ve öğretimi, akademik söylem dili, eğitim ortamlarında metin analizi ve dil anlama olarak sıralanabilir (Fillmore ve Snow, 2000, s.1-41).

Bu bilgilerin ışığında ikinci dil öğretmenlerine sunulan sürekli mesleki gelişim programlarının yeterli olup olmadığı sorgulanmaktadır.

#### **2.1.9. Sürekli Mesleki Gelişim Programlarının Yetersizliği**

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler ve bilgi edinme yollarında yaşanan değişimler nedeniyle tüm dünyada yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda büyük değişiklikler yaşanmaktadır. Bu nedenle öne çıkan yabancı dil öğretiminde, alanına hakim, yeterli bilgi ve beceri ile donanmış ikinci dil öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinin gereksinim duyulan alanlarda yeterli olup olmadığı pek çok araştırmacı tarafından incelenmektedir. Bu bağlamda özellikle ikinci dil öğretmenlerinin mesleki gelişim programları şu noktalarda yeterli bulunmamaktadır:

Öğretmenlerin profesyonelliği daha yüksek bir seviyeye ulaşması gerekmekte ve bu, onlar için hizmet içi eğitimler, profesyonel öğrenme ve uygulamanın güncellenmesinde etkili bir yaklaşım olabilir. Ancak hizmet içi profesyonel gelişime yönelik olarak var olan birçok program beklenen hedefe ulaşamamıştır. Bunun yanı sıra Ono ve Ferreira (2010), sürekli mesleki gelişim programlarının birçok modelinin hedeflenen öğrenme seviyesine

ulaşmadığını vurgulamaktadır. Yapılan birçok araştırmada geleneksel SMG gelişim programları genel olarak çok fazla karşılığı olmayan atölye, seminer, konferans veya kurs şeklinde gerçekleştirilmiş ve bölünmüş ve gerçek sınıf sorunlarından arındırılmış olduğu için eleştirilmektedir. Aynı zamanda Çinli yükseköğretim EFL öğretmenleri hizmet içi mesleki gelişim için bazı programları inceleyen araştırmacıların (örneğin Zhang ve Li, 2003; Liu, 2005; Liu, 2006; Zheng, 2010) çalışmalarında da benzer memnuniyetsizliklerle karşı karşıya kalınmıştır. Çinli EFL öğretmenlerinin çoğu zaman, pasifleştirici teorik, akademik veya araştırma odaklı eğitildiğini ve teorik uygulama boşluğunun bu eğitim programları hakkında yorum yaparken her zaman okul öğretmenleri tarafından eleştirildiğini gözlemlemişlerdir. Ayrıca Wen ve Ren'in (2010) yaptığı araştırmada, 1999'dan 2009'a kadar Çin'deki yükseköğretim EFL öğretmeni hizmet içi mesleki gelişimine ilişkin literatürün özellikleri incelenmiş ve benzeri sorunlar tespit edilmiştir. Programların EFL dersliklerinden izole edilmiş ve öğretmenlerin isteklerini ihmal etmiş oldukları belirtilmiştir (Meng, ve Tajaroensuk, 2013).

Bullough ve Burbank'a (1998) göre, etkili bir profesyonel gelişim programı sürecini neyin oluşturduğuna dair bilgiler mevcut olmakla birlikte mesleki gelişim, süre kısıtlılığı, entelektüel seviye, zayıf odak, araştırmanın olmayışı ve gereksinim duyulan gerçek alanları hedef almayan içerik nedeniyle ihtiyaç duyulmanın gerisinde kalmaktadır. Mesleki gelişim programları yukarıdan aşağıya doğru hazırlanmakta ve uygulanmakta, takip eksikliği, öğretmen kaygılarına çok az önem verilmesi, güncel olmayan bir şekilde ve öğretmenlerin sınıfta karşılaştığı zorluklarla bağlantı ihmal edilerek gerçekleştirilmektedir (Onyia, 2012, s. 24).

Öğretmenleri SMG programlarına dâhil etmek için çok sayıda yüz yüze atölye, çeşitli eğitimler ve kısa kurslar vardır ama gerçekte bu profesyonel gelişimin sürdürülebilmesi için kendi eğitim enstitülerinde devamlılık yoktur. Buna ek olarak SMG faaliyetlerindeki

geçici ve mekansal baskılar rutin öğretmen görevleriyle çatışmaktadır. Birçok geleneksel SMG programı bu ihtiyaçları karşılamamaktadır. Ayrıca bu programlar maliyetli, aralıklarla tasarlanmıştır ve ikinci dil öğretmenlerine gereken esneklik ve dinamizmi sağlayamamaktadır (Silvia, 2015).

Hayes (2000), tıpkı EFL bağlamlarında öğretimde aktarıcı yöntemin egemen olduğu gibi, EFL öğretmenlerinin SMG etkinlikleri, geleneksel bilgi aktarımı ve bilgi tüketimi modellerinden eşit derecede etkilendiğini belirtmektedir. Üstelik Darling-Hammond & McLaughlin (1995), Hargreaves & Fullan (1998), Kerka (2003), Muijs & Harris (2003), Sparks & Loucks-Horsley (1990) gibi araştırmacılar çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan SMG'nin değeri üstüne odaklanırken ikinci dil bağlamında yapılan az sayıda araştırma, öğretmen öğrenmesine teşvik etmek amacıyla yürütülen SMG faaliyetlerinin öğretmenlerin nasıl daha etkin bir biçimde kullanılabileceğine odaklanmıştır (Lee, 2011).

Çoğu okulun “tek atış atölyesi uygulamaları” öğretmenler için çok az fayda sağlıyor veya hiç yararı bulunmuyor, bu da kaçınılmaz temel ilkelerin etkili mesleki gelişim programlarına rehberlik ettiğini gösteriyor (Darling-Hammond, vd., 2009, s.27).

İkinci dil öğrenenler, içerik alanında iyi hazırlanmış ve bir disipline sahip, yabancı dili etkili bir şekilde öğretmeyi bilen öğretmenleri tercih etmelidir. Yabancı dil öğretmenlerinin kendi alanlarını çok iyi bilmelerinin yanı sıra sahadaki gelişimleri takip ederek etkili bir öğretici olması beklenmektedir (Yıldız, 2011). Darling-Hammond ve McLaughlin (2006), öğretmenler için sürekli mesleki gelişimin genellikle okul gelişimi için bir strateji olarak önerildiğini savunmuşlardır. Darling-Hammond ve McLaughlin (2006) ayrıca mesleki gelişimin öğretimi geliştirmek için genellikle başarısız olduğunu, çünkü genellikle öğretmen öğrenmesi için temel koşulları ihlal eden şekillerde

uygulandığını belirtir. Son olarak, bu deneyimler kısa süreli ve epizodik olmaktan ziyade sürdürülebilir ve sürekli olmalıdır. Cummins (2005), Hargreaves (2003) ve Sparks (2007), artan beklentileri karşılamak için öğretmenlerin içerik bilgilerini derinleştirmeleri ve yeni öğretim yöntemleri öğrenmeleri gerektiğini savunurlar. Öğretmenlerin meslektaşları ile çalışmak, önerilen yeni standartları eleştirel bir şekilde incelemek ve müfredatı gözden geçirmek için daha fazla zamana ihtiyaçları vardır.

Simmons (2008), Florida'nın, ikinci dil hizmet içi öğretmen eğitimi programlarına yaklaşımını beş ay boyunca incelemiştir. Florida eyaletinin ikinci dil ELL öğretmenleri için ihtiyaç duyduğu beş ana içerik alanından yalnızca “kültürler arası farkındalık” tatmin edici bir muamele görmüş, ancak eğitim programlarında aşırı vurgulanmıştır. Daha da kötüsü, öğretmenler kurslarda gündeme gelen konuların takip edilmediğini belirterek eğitim oturumlarının öğretmenler için gerçekçi ve pratik olmadığını, özellikle de birçok öğretmenin erken ayrılma, geç gelme, yüksek sesle konuşma ve görevlerini yerine getirmeme gibi sorumsuzlukları olduğunu vurgulamışlardır (Chien, 2011, s. 26).

Öğretmenlerin karmaşık ve zorlu profesyonel talepleri karşılamak için nasıl hazırlanacağı sorusu üzerine Warren Little (1993), geleneksel eğitim ve yukarıdan aşağıya mesleki gelişim becerilerine dayalı geleneksel modellerin, çağdaş eğitim reformu çabalarıyla bağdaşmadığını; “Ne kadar iyi uygulanmış olursa olsun, eğitim paradigması reform gündemlerini gerçekleştirmemize izin vermeyecek. Mesleki gelişim için kaynak tahsisi, en iddialı reformların entelektüel, örgütsel ve sosyal gereksinimlerine nispeten zayıf bir uyumu temsil ediyor” demiştir (Eckerson, 2015, s. 62).

Genel olarak, öğretmen mesleki gelişiminin (SMG) eğitimde ilerleme için esas olduğu kabul görmesine rağmen eğitimde mesleki gelişim araştırmaları gözden geçirildiğinde, çoğu programın tutarlı bir şekilde etkisiz olduğu görülmektedir. Hiç şüphesiz çeşitli

faktörler bu etkisizlik için katkıda bulunur. Programların çoğunun iki önemli kritik faktörü hesaba katmamış olmalarının, başarısız olmalarında etkili olduğu öne sürülmüştür:

1. Mesleki gelişim programına katılmak için öğretmenleri motive eden nedir?
2. Öğretmenlerdeki değişim hangi süreçte gerçekleşmektedir?

Öğretmenlerin genellikle sertifikasyon veya sözleşmeye bağlı mesleki gelişim programlarında yer almaları zorunlu olmakla birlikte, çoğu daha iyi öğretmen olmak istedikleri için bu etkinliklere katıldığını bildirmektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim programlarını, iş hayatında gelişmek için en umut verici ve en uygun yollardan biri olarak görmektedirler. Yalnızca can sıkıntısı ve yabancılaşma ile mücadelenin bir yolu olarak değil, aynı zamanda yetkinlik ve daha fazla profesyonel memnuniyet için bir yol olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle, öğretmenleri mesleki gelişime çeken şey, bilgi ve becerilerini genişleteceklerine, gelişimlerine katkıda bulunacaklarına ve öğrencilerle etkinliklerini artıracaklarına inanmalarıdır. Ancak öğretmenler de oldukça pragmatik olma eğilimindedir. Mesleki gelişim yoluyla kazanmayı umdukları şey, sınıflarının günlük işleyişiyle doğrudan ilişkili olan somut ve pratik fikirlerdir. Bu ihtiyaçlara cevap vermeyen geliştirme programlarının başarılı olması muhtemel değildir. Birçok mesleki gelişim programının göz ardı edemeyeceği ikinci önemli faktör, öğretmen değişim sürecidir. Mesleki gelişim faaliyetleri sıklıkla öğretmenlerin tutum, inanç ve algılarındaki değişimi başlatmak için tasarlanmıştır. Örneğin mesleki gelişim liderleri, öğretmenlerin öğretimin belirli yönleri veya belirli bir müfredatın veya öğretici yeniliğin arzu edilebilirliği konusundaki inançlarını değiştirmeye çalışır. Öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki bu gibi değişikliklerin sınıf içi davranışlarında ve uygulamalarında belirli



değişikliklere yol açacağını ve bunun sonucunda da öğrencilerin öğrenmelerinin daha da artmasını sağlayacağını varsaymaktadırlar (Guskey, 2002).

Sürekli mesleki gelişim ile ilgili araştırmaları gözden geçirdikten sonra, Joyce ve Duşlar (2002) öğretmenlerin % 5-10'unun geleneksel mesleki gelişim formları kullanılarak sunulan uygulamaları kullandığı sonucuna varmıştır. Özel eğitim araştırmaları da benzer sonuçlara ulaşmıştır: Geleneksel mesleki gelişim, başarı eksikliğine katkıda bulunabilecek çeşitli varsayımlar üzerine kuruludur. Guskey (2003), Lang & Fox (2003) ve Richardson (2003)'a göre bu varsayımlar şunlardır:

- Bilgi (örneğin araştırma veya kanıta dayalı uygulamalar) okul dışından araştırmacılar tarafından üretilir ve öğretmenler araştırmanın tüketicileridir;
- Mesleki gelişim, bilginin dışarıdaki bir uzmandan öğretmene aktarılması ve öğretmenin de sınıfına taşınmasıyla doğrusal bir süreçtir;
- Mesleki gelişim, araştırmada etkili olduğu kanıtlanmış öğretmen uygulamalarını tanımlamak ve göstermekten oluşur,
- Öğretmenler etkili uygulamaları çok az değişiklikle ya da hiç değişiklik yapmadan sınıflarında aynen tatbik ederler.

Geleneksel mesleki gelişim, okullarda yaygın olarak kullanılmaya devam etmekte ve öğretmenler sınıflarında, öğrenme ve davranışsal sonuçların iyileştirilmesinde öğrencileri, özellikle de engelli öğrencileri etkin bir şekilde desteklemek için gerekli yeni becerileri geliştirmemekte ve kullanmamaktadırlar. Dolayısıyla, mesleki gelişimde geleneksel yaklaşımların kullanılması, okulların iyileştirme ve etkili, kapsayıcı programlar oluşturma çabalarını baltalayabilir (Waldron ve Mcleskey, 2010).

Birçok öğretmen geleneksel PD'nin öğretmen odaklı olmadığını bildirmiştir. Geleneksel mesleki gelişimde, öğretmenler nadiren karar alma sürecinin bir parçasıdır ve PD oturumlarında ne tartışıldığı konusunda çok az bilgiye sahiptir (O'Byrne, 2001).

Öğretmen eğitimi sıklıkla didaktik bir şekilde verilmektedir. Yaygın olan bir uygulama kısa süreli mesleki gelişim atölyelerinde büyük öğretmen grubuna bilgi sunmaktır. Bu yöntem, öğretmenlerin araştırma tabanlı sınıf uygulamalarının pasif alıcıları olarak görülmesine dayanmaktadır (Hadar ve Brody, 2010).

“Tek atış atölyeleri” gibi geleneksel mesleki gelişim stratejileri bilgi sağlamada faydalı olabilir, ancak öğretmenlerin teorik bilgilerini etkili sınıf uygulamalarına dönüştürmeleri için sağladıkları fırsatlar sınırlıdır (Maggioli, 2003, s. 1-2).

Webster-Wright (2009)'a göre geleneksel didaktik ders biçimlerine dayanan sürekli mesleki gelişim biçimlerinin çoğu, öğretmene öğrencilerin yeterliliklerine yardımcı olacak yeni beceri setleri oluşturmada yardımcı olmaz. Öğretmenlerin, sınıfta kendilerine yardımcı olacak yeni bilgiler edinmek istiyorlarsa, mesleki gelişim sürecine daha fazla dâhil olmaları gerekir. Webster-Wright (2009), “birçok mesleki gelişim uygulamasının hâlâ öğrenmeyi geliştirmek yerine içerik sunmaya odaklandığını” iddia etmiş ve mesleki gelişimdeki didaktik uygulamaları araştırırken, tipik mesleki gelişimin öğretmenleri gerçekten eğitmek için içgörüden nasıl yoksun olduğunu incelemeye çalışmıştır (Fradi, 2012, s. 20).

Türkiye’de yaygın anlayış ve uygulamada hizmet içi öğretmen yetiştirme, bir akademik yıl boyunca, birbiriyle ilgisi olmayan konularda bir dizi atölye çalışmasıdır. Bazı okullarda bu tür etkinliklere katılmak zorunlu olsa da, diğerlerinde isteğe bağlıdır. Her iki durumda da, katılımcı öğretmenler, çoğunlukla hizmet içi gelişim programlarının konuları, hizmet içi amaçlanan öğretmenler dışındaki kişiler tarafından seçildiğinden,

bunlardan sınırlı yararlar bildirmektedir. Sonuç olarak, hizmet içi programlar nadiren bireysel ihtiyaçları ve endişeleri ele almaktadır. Buna ek olarak, hizmet içi programlarda sunulan fikirler ve uygulamalar için takip desteği sadece çok küçük bir azınlık vakasında gerçekleşmektedir. Bu gözlemler, Fullan (1979) ve Fullan ve Stiegelbauer (1991)'in yirmi yıldan daha fazla zaman öncesinde ulaştıkları sonuçlarla paraleldir. Bu çalışmalarda hizmet içi eğitimlerin öğretmen yetiştirme konusunda etkisiz olduğu sonucuna varılmış ve hizmet içi programların planlama ve uygulamada kavramsal temellerinin eksik olduğu gösterilmiştir (Daloğlu, 2004).

Bu bilgiler ışığında özetlenecek olursa öğretmenlerin mesleki gelişimleri, çok fazla karşılığı olmayan atölye, kurs ve seminerler şeklinde, gerçek sınıf sorunlarından arındırılmış, öğretmenlerin çoğu zaman pasif olduğu, akademik ya da araştırma odaklı bir şekilde verildiği, teorik uygulama boşluklarının ve öğretmenlerin isteklerinin ihmal edilmiş olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Ayrıca bu programlar entelektüel seviye, zayıf odak ve araştırmanın olmayışı, gerçek alanları hedef almayı, yukarıdan aşağıya hazırlanması ve uygulanması, uygulamaların takip ve değerlendirmesinin olmayışı ve öğretmen kaygılarına yer vermeyişleri nedeniyle de yetersiz bulunmaktadır. Üstelik programların güncel olmaması, devamlılık içermemesi, aralıklarla tasarlandığı için öğretmenlerin esnekliğini ve dinamikliğini sağlayamaması da eleştirilmektedir. “Tek atış” şeklinde tanımlanan tek seferlik kurs ya da atölyelerin hiç fayda sağlamadığı ya da çok az fayda sağladığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra bu alanda yapılan araştırmalar, sürekli mesleki gelişimlerin bu nedenlerden dolayı etkisiz olduğunu vurgulamakta, programlar planlanırken öğretmenlerin nasıl motive olduğu ve değişimlerin hangi süreçte gerçekleştiğinin göz ardı edildiği ileri sürülmektedir. Son olarak Türkiye’de yapılan öğretmen sürekli mesleki gelişim programlarının da birbirinden bağımsız, tek atış, atölye

çalışması gibi uygulamalar olduğu, öğretmen ihtiyaç ve kaygılarının nadiren dikkate alındığı ve takip ve değerlendirme özelliklerinin olmadığı vurgulanmaktadır.

### **2.1.10. Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşım ve Modelleri**

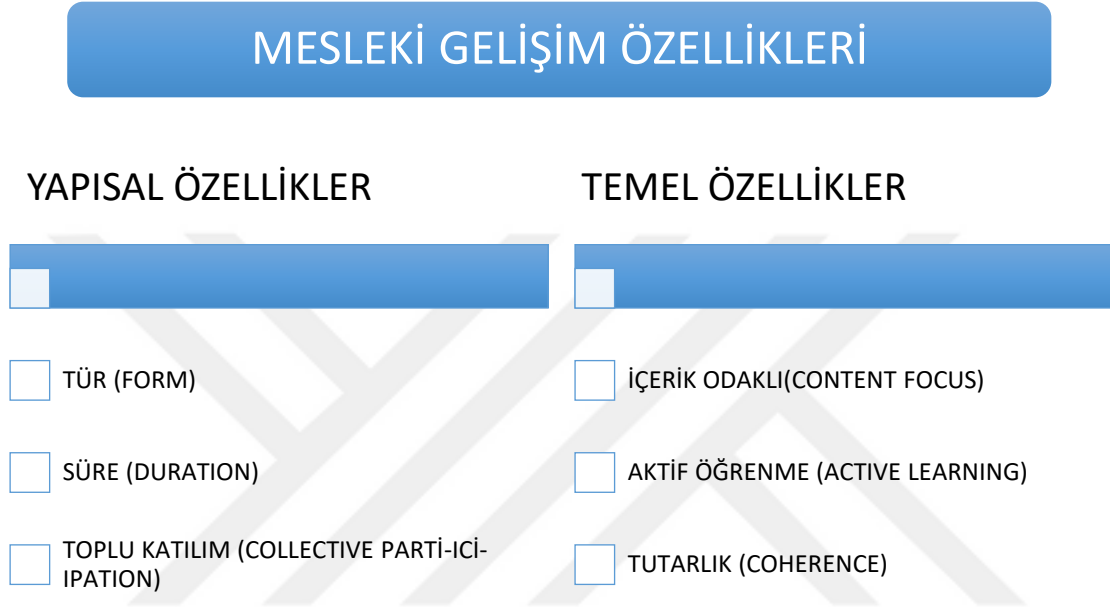
Öğretmenlerin yapabilecekleri olası seçimlerin ne kadar önemli olduğunu bilmek ne kadar önemli olursa olsun, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkinliğini etkileyen faktörleri dikkatlice incelemek de öğretmenlerin bilinçli kararlar almasına yardımcı olabilir (Dela Cruz-Yeh, s. 49). Broad & Evans (2006)'a göre öğretmen profesyonelliği ile ilgili literatür göz önüne alındığında, öğretmen profesyonelliğinin gelişimini tanımlamak ve anlamak için birkaç paradigma kullanıldığı görülmektedir. Her ne kadar bu paradigmlar, öğretmen mesleki gelişimi ile ilgili farklı kavramsallaştırmalar sunsa da, bazı araştırmacılar ve bilim adamları, bu paradigmların bir kombinasyonuna atıfta bulunarak gelişimi tanımlamayı mümkün kılan “integrative view of professional development” (bütünleşik bir mesleki gelişim görüşü) benimsemektedir (Korkmazgil, 2015, s. 26).

#### ***2.1.10.1. Garet ve Arkadaşlarına Göre Mesleki Gelişim Özellikleri***

Garet ve arkadaşları (2001), geniş bir alandan veri topladıkları deneysel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma, mesleki gelişimi destekleyen federal bir program olan Eisenhower Mesleki Gelişim Programının ulusal bir değerlendirmesinin bir parçası olarak 1027 matematik ve fen öğretmeni (% 72 yanıt oranıyla) örneği araştırmasıdır. Farklı mesleki gelişim özelliklerinin öğretmenlerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini, öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki ve sınıf öğretmenliği uygulamalarındaki kendi bildirdikleri değişime göre karşılaştırmışlardır. Buldukları sonuçlar, mesleki gelişimin

temel özelliklerinin girdiği iki ana kategori olduğunu göstermektedir. Bu özellikleri şöyle sınıflandırmışlardır:

1. Mesleki gelişimin yapısal özellikleri
2. Temel Özellikleri



Şekil 1. Garet ve arkadaşlarına göre mesleki gelişim özellikleri dela Cruz-Yeh, A. (2011). Facilitating Teacher Professional Development in Online Learning Environments: A Study of Taiwanese English Teachers in Private Language Supplementary Schools, (Basılmamış Doktora Tezi) Birmingham Üniversitesi. s. 50.

Mesleki gelişim faaliyetlerinin temel özelliklerinin, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinde ve sınıf uygulamalarındaki değişimlerinde kendileri tarafından bildirilen artışlar üzerinde önemli, olumlu etkileri olduğunu ve bunun temel olarak aşağıdaki yapısal özelliklerin öğretmen öğrenmesini önemli ölçüde etkilediğini savunmuşlardır: Modellerindeki yapısal özellikler a) form, b) süre, c) toplu katılımdan oluşan mesleki gelişim faaliyetlerinin yapısını veya tasarımını ifade eder. Form, ne tür bir faaliyet yürütülmekte olduğunu belirtir. Faaliyetler geleneksel olarak veya reform türünde sınıflandırılır. Atölye çalışmaları, kurs ve konferanslar gibi geleneksel faaliyetler, çalışma grupları, mentorluk

ve koçluk gibi reform türlerine göre daha yaygındır. Süre, aktivitenin uzunluğuna bağlıdır, yani saat, gün, hafta gibidir. Ayrıca katılımcıların etkinlikte harcadıkları zamanı da ifade eder. Toplu katılım veya diğer öğretmenlerin katılımı, anlamlı etkileşim için fırsatlar sunduğu için potansiyel bir öğretmen öğrenme şeklidir. Öte yandan temel özellikler a) içerik odağını, b) aktif öğrenmeyi ve c) tutarlılığı içerir. İçerik odağı, öğretmenlerin öğrencilerin öğreneceği konu içeriği hakkındaki bilgilerini geliştirmeye odaklanan etkinlik veya etkinlikleri ifade eder. Mesleki gelişim süreci, öğretmenlerin öğretme etkinliği bağlamında gerçekleşir, böylece sonucun gerçek sınıf olayları ve öğrencilerin günlük aktiviteleri ile ilişkilendirilmesini mümkün kılar. Aktif öğrenme, pasif öğrenmenin aksine, öğretmenlerin etkinliğe aktif katılımını, yani anlamlı tartışma, planlama ve uygulamayı ifade eder. Öğretmenler tartışmalara katılır ve etkileşimli tartışmalar ve geri bildirimlerle birlikte sınıf gözlemlerine (gözlem uzmanları veya gözlemlenen) katılırlar. Bu, öğretmenlerin belirli öğretme, gözlem, değerlendirme ve yansıtma görevlerinde yer aldığı yapılandırmacılık ilkesi ile tutarlıdır. Garrett ve arkadaşlarına göre tutarlılık, “etkinliğin öğretmenlerin hedefleriyle tutarlı deneyimler kullanarak öğretmenlerin mesleki gelişiminde tutarlılık yaratma derecesi” ile ilgilidir. Bir öğretmenin mesleki gelişiminin tutarlılığı; 1) hangi etkinliklerin öğretmenlerin zaten öğrendiklerine dayandığı, 2) içeriğe ve pedagojiye odaklanması ve 3) aynı durumdaki diğer öğretmenlerle iletişim kurarak sürekli mesleki gelişimde birbirlerini desteklemeleri, mesleki gelişime katılan öğretmenlerin önceden bilgi sahibi ve mevcut bir referans çerçevesi olmalarına bağlıdır. Öğretmenin katıldığı mesleki gelişim etkinliği, geçmişte yaptıkları diğer mesleki gelişim etkinlikleriyle uyumluysa, uygulamalarını değiştirmeleri daha muhtemeldir (Dela Cruz-Yeh, 2011, s. 51-52).

### 2.1.10.2. Guskey Öğretmen Değişikliği Modeli

Guskey (2002), öğretmen gelişimine “Öğretmen Değişikliği Modeli” adını verdiği alternatif bir yaklaşım önermektedir. Gelişme ve mesleki gelişim problem çözme paradigmalarını birbirine bağlayan bu modelde, “öğretmenlerin tutum ve inançlarında önemli bir değişimin, öncelikle öğrencilerin öğrenmedeki gelişmelere dair kanıtlar elde ettikten sonra meydana geldiğini” öne sürmektedir (Korkmazgil, 2015, s. 26). Öğretmen değişimine ilişkin bu bakış açısı, psikoterapötik modellerden değişimi etkileyen düşüncelerin çoğunu türeten Lewin (1935) gibi erken değişim teorisyenleri tarafından geliştirilen bir modelden gelişmiştir. Bununla birlikte, öğretmen değişikliği ile ilgili daha yeni bir araştırma, bu modelin varsayımlarının deneyimli öğretmenler için mesleki gelişim programları göz önüne alındığında yanlış olabileceğini göstermektedir. Daha etkili mesleki gelişim programlarının oluşturulmasına rehberlik etmek için öğretmen değişim sürecini yeniden inceleyen alternatif bir model gereklidir (Guskey, 2002).



Şekil 2. Guskey'e göre mesleki gelişim ve öğretmen değişimi. Guskey, Thomas, R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(¾), s.381-391.

Şekil 4'de gösterilen “Öğretmen Değişikliği Modeli” mesleki gelişimin üç ana sonucu arasında farklı bir dizi önermektedir. Modele göre, öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki önemli değişiklikler, öncelikle öğrenci öğrenimindeki gelişmelere dair kanıtlar elde ettikten sonra ortaya çıkmaktadır. Bu gelişmeler tipik olarak öğretmenlerin sınıf uygulamalarında yaptıkları değişikliklerden, yeni bir öğretim yaklaşımı, yeni materyallerin veya müfredatların kullanımı ya da sadece öğretim prosedürlerinde veya

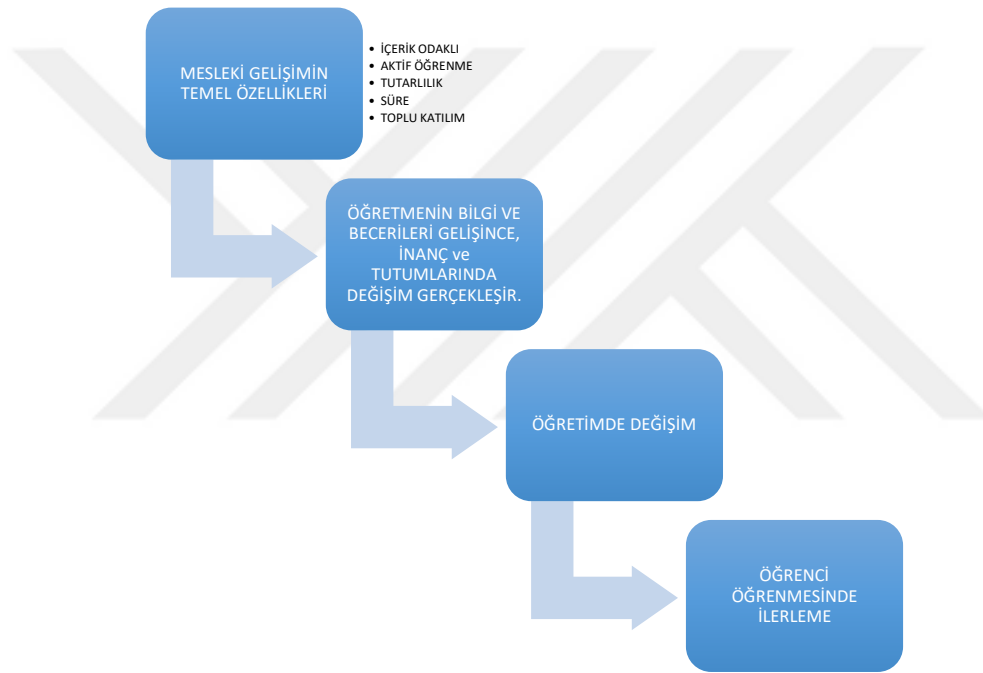
sınıf biçiminde bir değişiklik yapmasından kaynaklanmaktadır. Önemli nokta, başlı başına mesleki gelişim değil, öğretmenlerin tutum ve inançlarını değiştiren başarılı bir uygulama deneyimi olmasıdır. Öğretmenler bunun işe yaradığını görmekte-dirler, zira bu tecrübe tutum ve inançlarını şekillendirmektedir. Böylece, modele göre, anahtar eleman öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki değişiklik, öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki gelişimin açık bir kanıtıdır. Bu değişim modeli, değişimin öncelikle öğretmenler için deneysel olarak bir öğrenme süreci olduğu fikrine dayanır. İşe yarayan uygulamalar - yani öğretmenlerin, öğrencilerin istenen öğrenme çıktıları elde etmelerine yardımcı olmada yararlı olduğu şeyler - saklanır ve tekrarlanır. İşe yaramayan veya somut başarı kanıtı vermeyenler genellikle terk edilir. Öğrenci öğrenme çıktıları açısından gösterilebilir sonuçlar, herhangi bir değişikliğin sürekliliğinin anahtarıdır. Genel olarak öğretmenlik konusundaki tutum ve inançlar da büyük ölçüde sınıf deneyimlerine dayanmaktadır. Örneğin eğitimsel olarak dezavantajlı öğrencilere yüksek bir öğrenme standardına ulaşmalarında yardım etmekte sürekli başarısız olan öğretmenlerin, bu öğrencilerin akademik mükemmellikte olmadıklarına inanmaları muhtemeldir. Bununla birlikte, eğer bu öğretmenler yeni bir öğretim stratejisi uygular ve bu tür öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmayı başarır, inançlarının değişmesi muhtemeldir. Benzer bir şekilde, öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki iyileşme ya da olumlu değişimin kanıtlarının, çoğu öğretmenin tutum ve inançlarındaki önemli bir değişiklikten önce gelmesi ve ondan istenmesi gerektirir. Modelde öğrenme çıktıları, sadece bilişsel ve başarıyı gösteren endeksleri değil aynı zamanda geniş bir yelpazedeki öğrenci davranış ve tutumlarını içerecek şekilde yorumlanmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlik sınavları ve sınavlarındaki puanlarının yanı sıra standartlaştırılmış değerlendirme ve başarı testlerinden elde edilen sonuçları da içerebilir. Ancak, öğrencilerin derslere katılımlarını, sınıf davranışlarını, öğrenme motivasyonlarını ve okula, sınıfa ve kendilerine yönelik tutumlarını da



içerebilir. Başka bir deyişle, öğrenme çıktıları öğretmenlerin öğretimlerinin etkinliğini değerlendirmek için ne tür kanıtlar kullandıklarını içerir (Guskey, 2002).

### 2.1.10.3. Desimone'un Temel Kavramsal Çerçevesi

Desimone (2009), profesyonel gelişim faaliyetlerinin etkinliğini ölçmede “temel kavramsal çerçeve” olarak adlandırdığı bir modeli önermektedir. Bu çerçeve / model “öğretmene dayalı bir değişim teorisi ve bir eğitim teorisi”nin testine izin verir.



Şekil 3. Desimone'un temel kavramsal çerçevesi. Dela Cruz-Yeh, A. (2011). *Facilitating teacher professional development in online learning environments: a study of Taiwanese English teachers in private language supplementary schools*. Doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham.

Mesleki gelişim için eylem seyrini modelleme şu şekilde gerçekleşecektir: a) Öğretmenler etkin mesleki gelişime katılır ve deneyimlenir, b) Sonuç olarak, öğretmenler tutumlarındaki değişimi etkileyen bilgi ve becerileri kazanır, c) Öğrenilen bilgi / becerilerin olması muhtemeldir ve öğretim yaklaşımlarına uygun olarak aktarılırlar, d) Bu da öğrencinin öğrenmesini teşvik eder. Bu adımları izleyerek öğretmenler, bilgilerinin, inançlarının veya uygulamalarının değişip

değişmediğini ve öğrencilerinin öğrenme sonuçlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığını, yani değişimlerin bir sonucu olarak test puanlarını, sınıf performansını vb. görebilecektir. Bu nedenle, bu süreç, öğretmenlerin ve profesyonel gelişim faaliyetleri öğretmenlerinin (paydaşlarının) teorilerin fiili uygulamasını (öğretmen değişikliği ve öğretimi) “test etmelerini” sağlar; Olumlu bir sonuç, mesleki gelişimin özelliklerinin, öğretmenlerin bilgi, tutum, uygulama ve öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiyi özetleyen bu çerçevenin etkinliğine eşittir. Profesyonel gelişimin temel özelliklerine, Desimone’un çerçevesinden yakından bakıldığında ve Garet’in (2000) profesyonel gelişimin özellikleri ile karşılaştırıldığında Garet’in çalışmasında belirgin bir şekilde yapısal ve temel özellikleri bir etiket altında topladığı görülecektir.

Garet’in elde ettiği bulguları (faaliyetlerin yapısının ölçülmesindeki potansiyel faydadan ziyade profesyonel gelişimin kazanımlarına ilişkin özelliklerine odaklanılması gerektiği - daha sonra yapıdan (yapısal özelliği) çıkarmak için bir argüman olarak kullandığı ve faaliyet çeşidinden (atölye veya çalışma grupları) ziyade, faaliyetin -en önemli özelliklerin ölçülmesine odaklandığı- öğretmen öğrenmesindeki artış ve değişen pratiklerin etkin olmasını sağlayan ve nihayetinde öğrenci öğrenmesinin artmasına neden olan özellikleri) Desimone raporlamıştır. Desimone'un çerçevesindeki bir diğer çarpıcı husus ise Guskey’in (2002) Öğretmen Değişikliği Modelindeki adımlarla arasındaki benzerliktir. Burada öğretmen değişikliğine yönelik eylemler dizisinin yeniden incelenmesinin etkili mesleki gelişim programları oluşturmada önemli olduğunu savunmaktadır. Desimone’un makalesinde sağladığı ampirik çalışmalar, diğer bilim adamları tarafından yapılmış olmasına rağmen, yazar modelinin literatürden yansıdığını kanıtlamak için literatürde mevcut güncel çalışmaların kapsamlı bir listesini sunmuştur.

#### 2.1.10.4 Villegas-Reimers'in Mesleki Gelişim Modeli

Villegas-Reimers (2003), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için gelişim uygulamalarını Tablo 3'te iki kategoride sınıflandırmaktadır. Birinci kategori belirli kurumsal veya kurumsal ortaklıklar gerektiren modelleri örneklerken, ikincisi okullar veya sınıflar gibi daha küçük ölçekte uygulanabilecek örnekleri göstermektedir. Bununla birlikte, "çoğu profesyonel gelişim girişiminin aynı anda bir model kombinasyonunu kullandığını ve kombinasyonların ayardan kuruluma kadar değiştiğini" vurgulamaktadır (Korkmazgil, 2015, s. 27).

Tablo 3.

#### *Villegas-Reimers'in Mesleki Gelişim Modeli*

Örgütsel Ortaklık Modelleri	Küçük Grup veya Bireysel Modeller
Mesleki Gelişim Okulları	Denetleme: Geleneksel ve Klinik
Diğer Üniversite Okul Ortaklıkları	Öğrencilerin Performans Değerlendirmesi
Diğer Kurumlar Arası İşbirlikleri	Çalıştaylar, Seminerler, Kurslar vb.
Okulların Ağları	Vaka Bazlı Çalışma
Öğretmen Ağları	Kendi Kendini Yöneten Gelişim
Uzaktan Eğitim	İşbirlikçi Gelişim
	Mükemmel Uygulamanın Gözlenmesi
	Öğretmenlerin Yeni Rollere Katılımı
	Beceri Geliştirme Modeli
	Yansıtıcı Modeller
	Proje Tabanlı Modeller
	Portföyler
	Eylem Araştırması
	Öğretmenlerin Anlatılarının Kullanımı
	Kuşak ya da Kademeli Model
	Koçluk / Mentorluk

Korkmazgil, S. (2015). *An investigation into Turkish English language teachers' perceived professional development needs, practices and challenges*. Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

### ***2.1.10.5. Cochran-Smith ve Lytle'in Mesleki Gelişim Modeli***

Bilgi-uygulama ilişkilerine dikkat çeken Cochran-Smith ve Lytle (2001), mesleki bilgileri geliştirme hedefiyle teori ve pratik arasında bir bağ kurmayı amaçlamışlardır. Bu hedefle öğretmenlik bilgilerini üç kategoride bir araya getirmişlerdir:

Genel uygulama bilgileri: Eğitim teorilerine bu alanda yapılan araştırmaların bir sonucu olarak ulaşılmıştır. Elde edilen bu bilgiler mesleğe başlamadan önceki üniversite döneminde hem teorik hem de pratik olarak öğretilmektedir.

Uygulamada geliştirilen kişisel bilgiler: Pratiğe yönelik bilgiler, uygulamalardaki çalışmalarla üretilerek elde edilmiş bilgilerdir. Bu bilgiler kişiseldir ve objektif değildir. Bununla birlikte eğitim ve öğretimde temel olarak kullanılmaktadır. Subjektif olan bu bilgiler, öğretmenin kendi tecrübeleri, araştırmaları ve öğretmen tarafından yapılan çalışmalarla geliştirilmektedir.

Uygulamaya ilişkin ortak bilgiler: Değerlendirmeler sonucu elde edilen bilgilerdir. Bu değerlendirmeler hem öğretmen hem de eğitimciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bunlar sadece resmî bilgilerden değil, kişisel bilgilerden ve tecrübelerden de oluşur (Güneş, 2016).

Literatür taraması çerçevesinde öğretmen sürekli mesleki gelişimi konusunda farklı konu alanlarına yönelik başka kuram ve yaklaşımlar da incelenmiştir. Ancak bunlar arasında en çok öne çıkanların bu modeller olduğu gözlenmiştir. Hepsinin ortak hedefi; etkili, verimli, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik, başarılı gelişmelere fırsat sağlayacak sürekli mesleki gelişim programları olmalarıdır. Bu bağlamda bu nitelikte bir programın nasıl olması gerektiği konusu öne çıkmaktadır.

### 2.1.11. Etkili Bir Mesleki Gelişim Programı Nasıl Olmalıdır?

Her ne kadar çeşitli profesyonel gelişim kavramının rollerini, süreçlerini ve amacını tanımlamak için çeşitli terimler kullanılsa da güncel araştırmalardaki terminoloji ve tanımlamalar; Guskey (2003), Rhoton & Stile (2002), Dean (1991), King & New (2000) ve Robb (2000)'da olduğu gibi etkin bir SMG'nin özellikleri ve ilkelerinin ne olduğu konusunda anlaşmaya varılmıştır (Ganda, 2010, s. 41-62). Literatür taraması çerçevesinde yapılan araştırmalarda etkili bir SMG programına ilişkin, programın farklı noktalarına temas eden çalışmalar ve sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında verimli bir SMG programının nasıl olabileceğine ilişkin görüşler maddeler hâlinde şu şekilde sıralanabilir:

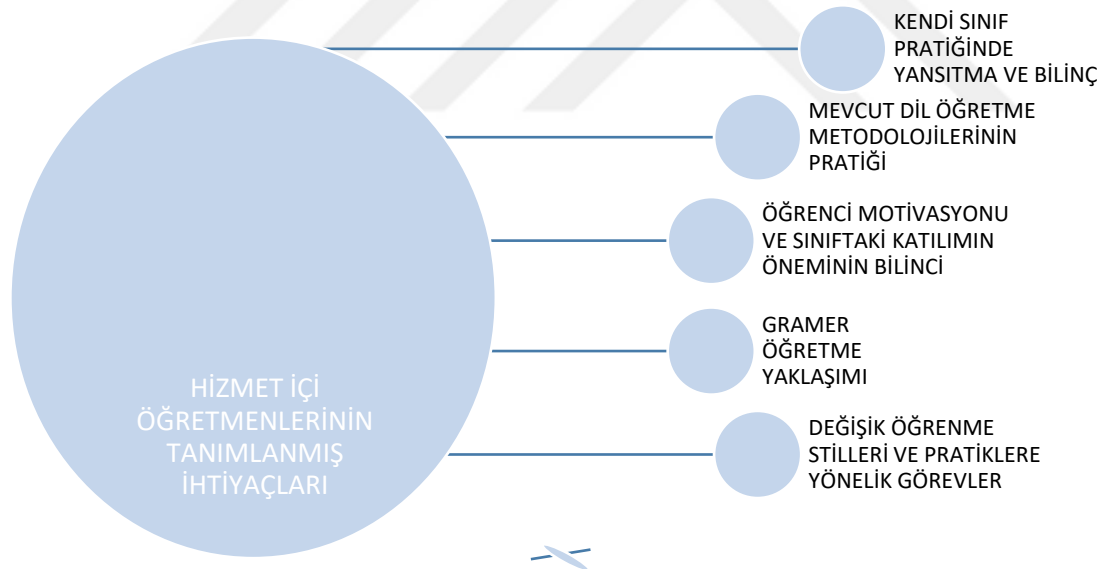
1-Darling-Hammond vd. (2009), dokuz deneysel çalışmayı ve iki ayrı yıl boyunca öğretmen eğitimi programını değerlendirmiş ve bilgiyi planlama ve öğretme için fırsat içeren yoğun programların öğretmen pratiğini ve öğrenci başarısını etkilediği sonucuna varmıştır. Etkili mesleki gelişim sürdürülebilir, öğretmen deneyimi ve uygulamasına bağlı ve yoğun olmalıdır. Araştırma, profesyonel gelişime katılan öğretmenler için soyut sınıf ilkeleri yerine, genel olarak ve özellikle ders alanlarında somut günlük zorluklara odaklanıldığında SMG'nin çok daha faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, uygulama ve tartışmanın yer almadığı uzun konuşma oturumlarının aksine, uygulamalı ve gerçek yaşam durumlarını kullanarak öğrettikleri içerik alanlarında kendilerine özgü zor deneyimlerin ele alınmasını ve çözümlenmesini tercih ederler. Dahası öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini ya da öğrencilere verecekleri içeriği tanımlamalarını istedikleri belirli becerileri ele alan profesyonel gelişimi tercih eder ve daha sonra bunları bir profesyonel gelişim ortamında bir yön gösterici olarak kullanırlar. Aktif şekilde belirli bir öğretim faaliyetinde buldukları 100 saatlik bir yaz profesyonel gelişim geçiren fen bilgisi öğretmenleri çalışmasında, öğretmenlerin belirli bir yönergeyle faaliyete dâhil

olmaları öğretmenlerin öğrencilerle birlikte bunu geliştirmelerine ve bağımsız olarak uygulamalarına yardımcı olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin profesyonel gelişime katıldıktan sonra ortalama % 44 daha yüksek puan aldıklarını bildirmiştir. Literatür, okul hedefleri ve gelişim öncelikleri ile uyumlu mesleki gelişimi desteklemeli ve SMG, okul hedeflerinden, ilçe çapındaki veya eyalet çapındaki hedeflerden ayrı tutulmamalıdır. Darling- Hammond vd., (2009) raporuna göre; 1992'de Ohio'da uygulanan (National Science Program) Ulusal Bilim Programı'nın bir çalışması, öğretmenlerin belirlenen bilim standartlarına göre yoğun ve kapsamlı bir eğitim aldıklarında, eğitim sırasında kullanılan sorgulama yönteminin kullanımının devamında önemli bir artış olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra raporda; araştırmaların, okulların güçlü bir işbirliği kültürüne sahip olduklarında - öğretmenleri ekipler hâlinde çalışmaya, deneyimleri, zorlukları ve en iyi pratikleri paylaşmaya ve sınırlamalar olmadan yeni öğretim biçimlerini denemeye teşvik eden diğer destek sistemleri oluşturarak - daha fazla başarı kaydedilmesinin muhtemel olduğu belirtilmektedir. Darling-Hammond vd., (2009)'e göre reform geçiren 1.500 okulun 5 yıllık kapsamlı bir çalışmasının raporu, öğretmenlerin aktif öğrenme çevreleri oluşturduğu okullarda devamsızlıkta azalma ve başarıda artış kaydedildiğini bulmuştur. Okullar, öğretmenlerin gözlemek ve analiz etmeye yönelik belirli kıstasları kullanarak ve birbirlerini gözlemlemeleri için zaman oluşturarak izolasyonu azaltabilir. Hedef, öğrenmek ve yapıcı geribildirim vermektir. Öğretmenler, kendi pratiklerinin başka öğretmenlerin eleştirisine ve kullanımına perspektif sağlamak için öğretmenler eylemdeyken çekilmiş video kasetlerini kullanabilirler. Aynı şekilde, yeni öğretmenler tecrübeli öğretmenlerin eylemlerini, video kasetlerini izleyerek gözlemleyebilirler. Bunun avantajı, bu beceriye hakim olana kadar kasedi uzun bir süre boyunca kullanabilmeleridir. Araştırmalar, National Board of Professional Teaching Standards'tan (Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurulu) sertifika almak isteyen

öğretmenler için yararlı olduğunu göstermiştir, çünkü bu programda öğretmenlerin kendileri için video üretmeleri ve videoları analiz etmeleri gerekmektedir (Onyia, 2012, s. 54-55).

2-Giraldo (2014)'ya göre mesleki gelişim programlarındaki teori ve pratik, öğretmenler ve uygulamaları üzerinde olumlu etkileri olabilecek karşılıklı bir ilişkiye sahiptir. Bu programlar öğretmenlerin teoriyi anlama, eleştirel olarak sınıf bağlamlarında kullanma ve eleştirme fırsatlarını içermelidir. Bu fikirden ortaya çıkan tavsiyeler dört tanedir:

İlk olarak mesleki gelişim programları, bir program başlamadan önce ihtiyaç analizinde tanımlanan ihtiyaç ve isteklere cevap veren teorik girdileri içermelidir. Bu bağlamda öğretmen ihtiyaçları şu kelide gösterilebilir:



Şekil 4. Hizmet içi öğretmenlerinin tanımlanmış ihtiyaçları Giraldo, F. (2014). The impact of professional development program on english language teachers' classroom performance. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), S:68.

İkincisi, bu programlar öğretmenlerin teorik temeller etrafında -uygulanıp uygulanamayacağı, uyarlanması gerekip gerekmediği gibi- tartışılması için açık etkinlikler içermelidir.

Üçüncüsü, bu programdaki öğretmenler, ders planları, sınıf gözlemleri ve sınıf etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi gibi pratiklerde çalıştıkları teorileri açıkça kullanmaları için teşvik edilmelidir. Öğretmenlerden teoriyi bu şekilde kullanmaları ve üzerinde düşünmeleri istenmektedir.

Son olarak, profesyonel gelişim programlarında, özellikle de öğretim fikirlerini planlama ve yürütmeyi hedefleyenleri birleştiren faaliyetlerin yansımaları için takip oturumları olmalıdır. Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri ya da işbirlikçileri (Freeman, 1989), programın öğretmenler üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu görmek için eylem öncesini ve eylemi yansıtmalıdır (Giraldo, 2014).

3-Ramamurthy (2015), *Teacher Professional Development for English Language Education in India* adlı çalışmasında etkin öğretmen hazırlığı ve profesyonel gelişimin, yönergeler üzerinde önemli etkisi olduğu gözlemlenirken başarılı öğretmen hazırlık programının nasıl görüldüğünü belirlemenin önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmen hazırlıkları bazen zor olabilir, çünkü hizmet içi eğitim öncesi ve profesyonel gelişim programlarında öğretmenler karşılaştıkları düşüncelere direnç gösterebilmektedir. Yetişkin öğrencilerin kendi tercihlerinden haberdar olmaları, önceki deneyimlerinin yaratabileceği öğrenme engellerinden kaçınmalarına yardımcı olabilir. Dolayısıyla yetişkinlere yönelik öğretmen hazırlığı ve profesyonel gelişim, önceki deneyimler ve öğrenme üzerindeki etkileri hakkındaki bu gerçekleri dikkate almalıdır. Yetişkin bilimi, yüksek nitelikli yetişkin eğitime odaklanmaktadır. Knowles, Holton ve Swanson (1998) etkin yetişkin eğitiminde altı gerekli unsur tanımlamaktadır. Yetişkin eğitimi,



yetişkinlerin bilme ihtiyacına cevap vermelidir. İkinci olarak, yetişkin bilimi öğrencilerin deneyimlerinin de yetişkin eğitimine dâhil edilmesini önerir. Öğrencilerin deneyimleri, öğrenme faaliyetleri için zemin oluşturmalıdır. Üçüncü unsur öğrencilerin benlikleriyle ilgilidir. Yetişkinler çalışmaların planlanmasında ve değerlendirmesinde yer almalıdır. Etkili yetişkin eğitiminin dördüncü unsuru, öğrencilerin öğrenmeye hazır olma durumuna yanıt vermesi gerektiğidir. Yetişkinlerin, işlerine ve günlük yaşamlarıyla uyum sağlayan yönergelere yanıt verme olasılıkları yüksektir. Etkili yetişkin eğitiminin beşinci unsuru da, içerik odaklı olmanın aksine sorunların çözümüne yönelik olmasıdır. Son olarak, yetişkinler için etkin eğitim, öğrencilerin motivasyonlarına cevap vermelidir. Yetişkinlerin, dışsal motive edicilerden ziyade içsel motive edicilerden etkilenmeleri daha olasıdır (Ramamurthy, 2015, s. 51).

Aynı konu Knowles (1984) tarafından tanımlanmıştır. Ona göre yetişkin öğrenciler aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Yetişkinler kendi kendilerine eğitime yönelir, yani ihtiyaç duyar ve katılımcı eğitime değer verirler.
- Yetişkinler, yeni materyal veya bilgilerle bağlantılı olarak öğrenmeye entegre edilmesi gereken aile olaylarını, ilişkileri ve deneyimleri içeren zengin ve çeşitli geçmişlere sahiptir.
- Yetişkinler hedefler tarafından yönlendirilir. Buna göre yeni malzemenin veya bilgilerin belirlediği hedeflere ulaşmak için nasıl kullanılabileceği hakkındaki talimatın başlangıcından haberdar edilmelidir.
- Yetişkinler, birçok öğrenci gibi, öğrenim sürecinde öğretime değer verebilmeleri için yeni becerilerin öğrenilmesinin veya kazanılmasının önemini fark etmelidir.

- Yetişkinler, yeni materyal veya bilgilerin pratik uygulamasına değer verir ve kişisel ve mesleki yaşamlarına uygulanabilirliğini keşfederken kendilerine saygı gösterilmesini bekler.
- Okul yılı için gelecekteki mesleki gelişim oturumlarını veya seminerleri planlarken, yönetimin yetişkin öğrencinin özelliklerini, ilçedeki öğretmenlerin ve personelin düşüncelerini ve algılarını dikkate alması gerekir (Costa, Margaret, 2010 s.12).

Bununla birlikte Ramamurthy (2015) ve Garet, Porter, Desimone, Briman, ve Yoon (2001) çalışmalarında binin üzerinde öğretmen örneklemini kullanarak başarılı öğretmen profesyonel gelişiminin niteliklerini araştırdıklarını belirterek, onların çalışmalarının başarılı öğretmen profesyonel gelişimindeki birçok ögeye odaklandığını ifade etmişlerdir. Ancak o, çalışmasında dört tanesi üzerinde durduğunu vurgulamıştır. Yani profesyonel gelişim;

- aktif öğrenmeyi teşvik etmeli,
- uyumluluk sağlamalı,
- belirli bir süreden oluşmalı ve
- toplu katılımı içermelidir.

İyi bir profesyonel gelişim aktif öğrenmeyi teşvik etmelidir. Öğretmenler profesyonel gelişim sırasında pasifçe otururlar, çünkü belli bir konuyu anlatmak için dışarıdan bir uzman gelmektedir. Eğer öğretmenler, profesyonel gelişimde karşılaştıkları fikirleri kullanacak ve bunları entegre edeceklerse, sadece duymak değil bu yeni yaklaşımları deneyimlemek ve fiziksel olarak çalışmak için fırsatlara ihtiyaç duymaktadırlar. Garet vd. (2001), aktif öğretmen profesyonel gelişimine dâhil edilmesi gereken faaliyet türlerine

örnek vermiştir. Bunlar gözlemek ve gözlenmek, sınıf uygulaması için planlama, öğrenci çalışmalarını gözden geçirmek ve sunma / yönlendirme / yazmadır. Öğrenci odaklı eğitimin sınıfta sık sık teşvik edildiği gibi, öğretmenlerin mesleki gelişiminde yapılan aynı türdeki faaliyetlerin de işe yaradığı görülmüştür. Aktif öğrenmeyi teşvik eden faaliyetler, öğretmenlere yeni pratiklerin veya yaklaşımın ne olduğunu ve eylemde nasıl görüldüğünü anlama fırsatı sağlar. Öğretmenler, sınıflarında yaptıkları ile uyuşan senaryolarda fikirlerini pratiğe dönüştürebilir ve uygulamadaki ilk girişimleri hakkında geri bildirim alabilir ve sağlayabilirler. Garet vd. (2001) tarafından önerilen başarılı öğretmen profesyonel gelişiminin ikinci bir gerekli ögesi de tutarlılığı desteklemesidir. Öğretmenler için profesyonel gelişim sıklıkla rastgele, tesadüfi ve karşılaştıkları diğer eğitim fırsatlarından kopuk görünmektedir. Ayrıca, kendi yerel bağlamlarından ve gerçeklerinden ayrı görünmesi, alakasız olarak anlaşılmasına neden olabilir. Profesyonel gelişimin başarılı olabilmesi, öğretmenler açısından anlamlı ve bağlı hissedilmesine bağlıdır. Öğretmenler, belirli bir öğretim pratiği üzerinden yerel bir diyalog oluşturarak bu yaklaşımı “pratik” ya da esasen yerel gerçeklikleriyle uygun bir şekilde gerçekleştirebilir ve yeni model ve fikirlerini çevrelerinin yerel gerçeklerine uydurmanın yollarını bulmaya ihtiyaç duyarlar. Eğer profesyonel gelişim tutarlı değilse, öğretmenler muhtemelen repertuarlarına bunu dâhil etmeyeceklerdir. Bransford vd. (2000), buna katılır, ancak profesyonel gelişimin pedagojik bilgi ve içerik alan bilgisiyle uyumlu olması gerektiğini ekler. Pedagojik bilgiler yalıtılmış olarak ve disipline özgü bilgilerin dışında sunulduğunda tutarsız görünmektedir. Bu fikirler aynı zamanda yetişkin bilimi ile ilgilenen araştırmacılar tarafından öne sürülen iddialara karşılık gelir. Knowles, Holton ve Swanson (1998), iyi yetişkin eğitiminin öğrencilerin iş ve günlük yaşamlarında hemen karşılık bulması gerektiğini savunur.

Profesyonel gelişimin üçüncü önemli ögesi de daha uzun bir sürede gerçekleşmesidir. Garet vd. (2001), “öğretmen öğrenmesinde ve profesyonel gelişimdeki güncel literatürün neredeyse tamamının profesyonel gelişimin zaman içinde sürdürülmesi ihtiyacına işaret ettiğini” yazmıştır. Birçok SMG, doğası gereği kısadır ve anlatılan konu bir daha hiç görülmemektedir. Nishimura (2014), “ genelde profesyonel gelişim; katılımcıların en güncel bilgileri dinlediği ve bir kereliğine verilen hizmet içi programdır. Profesyonel gelişimdeki bu yöntem katılımcıların yeni bilgileri almalarını ve bireysel olarak uygulamalarına dayanır. Bir seferlik etkinlik şeklinde gerçekleşen profesyonel gelişim sisteme nüfuz edemez ve sürdürülemez” demektedir. Profesyonel gelişim süresinin artırılması, öğretmenlerin fikirleri anlama, deneme ve ustalık kazanmalarına olanak sağlar ve böylece sınıflarına belirli uygulamaları dâhil etmelerini kolaylaştırır. Gözlemler, akran desteği ve süregelen geribildirim olduğu bir sağlamanın öğretmenler tarafından benimsenmesi daha olasıdır. Son olarak iyi bir SMG, toplu katılım gerektirmektedir. Garet vd. (2001), şöyle yazar “profesyonel gelişim bir okuldaki öğretmenlerin, aynı sınıfı veya aynı dersi öğreten öğretmenlerin yönerge hedefleri, yöntemleri, sorunları ve çözümleri geliştirebilecekleri paylaşılmış bir profesyonel kültür oluşumuna katkıda bulunur”. Profesyonel gelişimin öğretmenler arasında kalıcı bir etkiye sahip olması için, hizmet içi eğitim yoluyla kısa sunumlardan sağlanan toplu katılımın ötesine geçilmesi gerekir. Öğretmenler adına ortak katılım geliştirerek, verilen pratiği daha iyi anlamak için fikirlerini rahatça ifade edebildikleri, denemelerin ve hataların gerçekleştiği bir çevre oluşturur (Ramamurthy, 2015, s. 51-55).

4-Daloğlu (2004)’na göre öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri, okullaşma ve öğretimde kalitenin iyileştirilmesi için önemlidir. Etkili mesleki gelişim aktivitelerinin özellikleri zaman içerisinde değişmiştir ve eğitim ortamına göre farklılık göstermektedir. Ancak, sağlam bir öğrenme kuramına dayanmadıkça, hizmet içi öğretmenlik gelişimi

olarak düşünölen şeylerin çoğu, özellikle İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi göz önüne alındığında, amaçlarına ulaşmaz.

Mesleki gelişimin yol açtığı “öğretmen değişimi”nin etkinliğini sağlayacak programlar, gelişmeye ve öğrenmeye yol açacaktır. Yaygın olarak tartışılan konulardan biri hizmet içi öğretmenlik eğitiminin öğretmen değişimine ne kadar yol açtığıdır. Clarke ve Hollingsworth (2002), öğretmen değişimi hakkında altı perspektif tanımlar:

Eğitim açısından değişim: Değişim, öğretmenlere yapılan bir şeydir, yani, öğretmenler "değiştirilir".

Uyarılma açısından değişim: Öğretmenler bir şeye yanıt olarak “değişir”, uygulamalarını değişen koşullara uyarlarlar.

Kişisel gelişim açısından değişim: Öğretmenler, performanslarını iyileştirmek ve ek beceriler veya stratejiler geliştirmek amacıyla “değişimi” ister.

Yerel reform açısından değişim: Öğretmenler kişisel gelişim nedenleriyle “bazı şeyleri değiştirirler”.

Sistemik-yeniden yapılandırma olarak değişim: Öğretmenler, sistemin “değişim politikaları” işlemini yürürlüğe koyar.

Gelişerek ya da sürekli öğrenerek değişim: Öğretmenler “profesyonel faaliyetler yoluyla kaçınılmaz olarak değişebilirler”. Öğretmenler, kendileri bir öğrenim topluluğunda çalışan öğrenenlerdir (Daloğlu, 2004).

Değişim hakkındaki bu perspektiflerin çoğu, karşılıklı olarak münhasır değildir, dahası çoğu birbiriyle ilişkilidir. Clarke ve Hollingsworth (2002), mesleki gelişim çabalarının odak noktasının “gelişerek ya da sürekli öğrenerek değişim” bakış açısıyla uyum

sağladığını ileri sürmektedir. Bu bakış açısıyla değişim öğrenme ile tanımlanır. Ayrıca öğretmenlerin profesyonel etkinliklerinin doğal ve beklenen bir bileşeni olarak görülür.

Guskey (1985, 1986) ile Wood ve Thompson (1980) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin mesleğin ihtiyaç duyduğu belirli beceri ve bilgiye sahip olmadıkları varsayımına dayanan mesleki gelişim programlarının etkisizliğine inanmaktadır. Bu araştırmacılara ek olarak, Fullan ve Stiegelbauer (1991) ile Lovitt ve Clarke (1988) “tek vuruşlu” profesyonel gelişim aktivitelerinin öğretmen davranışlarında uzun süreli değişimlere neden olmadığına dair ikna edici kanıtlar sunmaktadır. “Tek vuruşlu” profesyonel gelişim faaliyetlerinin etkisizliğine dair ikna edici kanıtlar ışığında, araştırmanın odak noktası “değişim sürecine” kaymıştır. Değişim, öğretmenlere yapılan bir şey olarak görmek yerine, öğrenmeyi içeren karmaşık bir süreç olarak görülmelidir. Bu görüşe göre, öğretmenler artık eğitim ve öğretimin pasif alıcıları değildir, aksine mesleki gelişim programlarına ve uygulamalarına araştırma, beceri, yansıtma ve işbirliği yoluyla katılan aktif öğrenenlerdir.

Öğretmen gelişimine odaklanan bu değişim, öğretmenler için yaşam boyu mesleki öğrenmeye giderek daha fazla önem vermiştir. Jackie'nin (1974) belirttiği gibi, öğretmenlerin öğrenme motivasyonu kişisel yetersizliği düzeltmek değil, “sanatın uygulayıcısı olarak daha büyük bir başarıyı” sağlamaktır. Benzer şekilde Schon (1983), öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcılar hâline gelmesi nedeniyle devam eden eleştirel düşünmenin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yansıtma ve profesyonel gelişim yoluyla yerine getirmeyi istedikleri mesleki gelişim göz önüne alındığında değişim, gelişim ya da sürekli öğrenme olarak gerçekleşir ve öğretmenler bizzat kendileri bir öğrenme topluluğunda öğrenenlerdir.

Clarke ve Hollingsworth (2002)'un belirttiği gibi, öğrenmeyi odak noktası olarak alan öğretmen değişimi ve mesleki gelişimle ilgili yeni bakış açılarının temelini “öğrenenler olarak öğretmenler” ve “öğrenme ortamları olarak okullar” görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Göz önüne alınması gereken bir nokta, mesleki gelişim programlarında öğretmen değişim sürecinin nasıl ele alınacağıdır. “Tek vuruşlu” atölye çalışmaları genellikle öğretmenlerin görüşlerini ve tutumlarını, bu tür değişikliklerin sınıfta değişikliklere yol açacağı umidiyle değiştirmeye çalışmaktadır (Fullan, 1982). Bu bakış açısı, herhangi bir öğretmen geliştirme faaliyeti için temel motivasyonun öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirdiği varsayımına dayanmaktadır. Bununla birlikte Guskey (1986), öğretmenlerin inanç ve tutumlarının değişme olasılığının ancak öğrenci öğrenme çıktılarındaki iyileşmenin belirgin hâle gelmesinden sonra daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Daha spesifik olarak, öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişikliklerin öğrenci öğrenme çıktılarında değişikliklere yol açması durumunda, öğretmenler görüşlerini ve tutumlarını değiştirirler.

Clarke ve Peter (1993) öğretmenin dünyasını oluşturan dört alanda, öğretmenin değişim ortamını inceleyen bir model geliştirmişlerdir:

- Kişisel alan (öğretmenin bilgi, inanç ve tutumları),
- Dış alan (öğretmene verilen destek ve bilgi kaynakları ),
- Uygulama alanı (mesleki deneyler)
- Sonuç alanı (öğrenci öğrenmesi gibi gözlemlenebilir sonuçlar).

Bu modele göre; bir etki alanındaki değişim, yansıma ve yürürlüğe koyma (sahneleme) gibi araçların aracılığıyla başka bir alanda değişimi sağlar. Mesleki gelişim, alanlar

arasındaki aracılık etkileşiminden kaynaklanan karmaşık ve kaçınılmaz bir öğrenme süreci olarak görülmektedir.

Bu nedenle mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenin gelişme ve sürekli öğrenme şeklinde değişimine yol açması için programların nasıl olması gerektiği belirlenebilir:

- Öğretmenlerin acil ihtiyaçlarına göre,
- Okul hayatı gerçeğini içeren,
- Katılımcı (öğretmen bilgisiyle tasarlanmış ve yönetilmiş),
- Tutarlı ve uzun menzilli,
- Gelişimi kolaylaştırmak için yeterli, kritik yansıtma ve değişim ve,
- Öğrenciler için kişiselleştirilmiş bir vizyon ile entegre edilmiş olmalıdır (Daloğlu, 2004).

5- Nabi Mahamadou (2010); Orlich (1989), Holly (1989), Guskey (2003, 1995), Robb (2000) gibi araştırmacıların, etkin profesyonel gelişimin ne olmadığına dair aynı görüşü paylaşmakta olduğunu belirtmektedir. Ona göre etkin profesyonel gelişim, otoriter bir kişi tarafından düzenlenen ve aktarılan genel konuların öğretmenler tarafından pasif olarak alındığı, tek seferlik, herkese uyan, “otur ve al” atölyesi değildir. Bir etkinlikten ziyade bir süreçtir. Nabi (2006)’nin ifadesiyle “Kendi öğrencileri için olabilecek en iyi öğretmen olmaktır”. Ayrıca, Brown (1994), Crandall (1991) ve Diaz-Rico (1998) öğretmen profesyonel gelişiminin, öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenme süreci olduğu konusunda hemfikirdir. Bu bağlamda SMG, öğretmenler için kişisel ve profesyonel gelişim sağlamayı amaçlayan her türlü faaliyeti içerir. Nitekim araştırmacılar gelişimsel faaliyetlerin meslektaşların sınıflarını gözlemlemekten, akademik dergi ve kitap okumaktan ve konferanslara katılmaktan, diğer öğretmenlerle sınıf araştırması veya



başka profesyonel projelerde işbirliği yapmaya kadar değişebileceğini gözlemlemiştir (Nabi Mahamadou, 2010, s. 41-62).

6- Diaz-Maggioli (2003), “Professional Development for Language Teachers” adlı çalışmasında Sparks (2002)’in profesyonel gelişimin, öğretmenlerin günlük yaşamlarına dâhil edilmesi, güçlü idari destek ve kendi ihtiyaçlarına göre uyarlanmış stratejilerin kullanılması gerektiğini savunduğunu belirtmektedir. Bu ihtiyaçlar, dil, kültür veya pedagoji konularını içerebilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının çeşitliliği göz önüne alındığında, mesleki gelişime farklı bir yaklaşım gerekmektedir. Bazı okul bölgeleri öğretmenlerini, mesleki gelişim programları ve profesyonel gelişim stratejilerine farklı öğretmen gereksinimlerini, becerilerini ve bilgilerini ele almanın bir yolu olarak dâhil etmektedir. Bu stratejiler şunlardır:

Akran Koçluğu: Cogan’a (1973) göre akran koçluğu üç aşamalı modele dayanmaktadır: Bunlar A-Planlama, B-Gözlem, C-Klinik denetimi olarak bilinen geri bildirimdir. Bu aşamaları gerçekleştirmek için eğitilmiş öğretmen çiftleri birbirlerinin sınıflarını ziyaret eder ve birbirlerine öğretimleri hakkında fikir ve öneride bulunur.

Çalışma Grupları: Çalışma grupları, literatürü gözden geçirme veya öğrenci çalışma örneklerini analiz etme konusunda öğretmenlere katkı sağlar. Bu toplantılar yabancı dil öğretmenleri söz konusu olduğunda, öğretmenlerin öğrettikleri dilde etkileşime girmelerini sağlar.

Diyalog Günlükleri: Peyton’a (1993) göre diyalog günlükleri yazılı olarak yapılan konuşmalardır. İlk belgelenmiş kullanımlarından beri dil ve okuryazarlık sınıflarında yaygın olarak kullanılmalarına rağmen mesleki gelişim alanında sadece son zamanlarda bir yer bulmuşlardır. Mesai zamanları veya mesafeleri nedeniyle meslektaşları ile görüşemeyen öğretmenler, uzmanlıklarını ve öğrettikleri üzerine düşüncelerini paylaşmak

için bir danışman veya akranla yazılı bir konuşma yapmayı seçebilirler. Diyalog günlüğü yazma, meslektaşlar arasındaki etkileşim süresini uzatmaya yardımcı olur ve özellikle farklı uzmanlık seviyelerine veya farklı ihtiyaçlara sahip öğretmenler için uygundur. Yabancı dil öğretmenleri için diyalog dergileri ayrıca yazma becerilerini hedef dilde uygulamak ve geliştirmek için bir fırsat sağlayabilir.

Mesleki Gelişim Portfolyoları: Portfolyolar başlangıçta öğrenci değerlendirmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiş olsa da, mesleki gelişim portföyleri profesyonellerin belirli alanlarda kendi gelişimlerine odaklanmalarını ve belgelemelerini sağlar. Bir portföy, öğretim eserlerinin ve yansımalarının sistematik bir koleksiyonudur. Portfolyolar, öğretmenin gelişimini (portföyleri) gösterebilir veya öğretmenin bir hedefe doğru ilerlemesini belgeleyebilir (ürün portföyleri). Çoğu portföy aynı zamanda öğretmen veya başkaları tarafından geliştirilen ve akranlar tarafından öğretmenin hedeflerine dâhil olan parçalar arasındaki uyumu değerlendirmek için kullanılacak bir değerlendirme listesi içerir.

Mentorluk: Mentorluk, daha az deneyimli bir meslektaş ile daha bilgili bir uzmanı bir araya getirir ve öğretme ve öğrenmeye ilişkin geri bildirimde bulunur. Zaman içinde mentorluk ilişkileri yapılandırıldığında ve geliştirildiğinde en iyi şekilde çalışır. Mentorlar, yeni başlayan öğretmenlerin hedef dildeki yeterliliklerini, kültürel bilgilerini ve pedagojik yetkinliklerini artırmalarına yardımcı olabilir. Mentorlar ayrıca, alandaki profesyonellerin ihtiyaç duydukları düşünme ve iletişim süreçlerini modelleyerek sınıfların kullandıkları pedagojik stratejileri ve dil kullanımlarının etkililiğini yansıtmasına yardımcı olur.

Katılımcı Uygulayıcı Araştırması: Genel olarak “eylem araştırması” olarak bilinen katılımcı uygulayıcı araştırması, bir durumun teşhisinde, tanı konulmasında ve mevcut

durumların iyileştirilmesi için bir müdahalenin planlanıp gerçekleştirilmesinde yer alan meslektaş gruplarını içerir. Bu araştırmanın odağı, öğrencilerin öğrenmesinden okul kültürüne ve iklimine, öğretmenlerin kendi kişisel sorunlarına (dil yeterliliği ve kullanımı, sınıf prosedürlerinin kullanımı vb.) kadar değişebilir (Diaz-Maggioli, 2003, s. 1-2).

7-Diaz-Maggioli'nin (2003) listelediği bu stratejileri Richards ve Farrell (2005) *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning* adlı kitaplarında şu şekilde göstermişlerdir:

Tablo 4.

*Öğretmen Sürekli Mesleki Gelişim Aktiviteleri*

BİREYSEL	BİRE-BİR	GRUP TEMELLİ	KURUMSAL
Kendi İzleme	Kendini Akran Koçluğu Akran Gözlemi		
Günlük Yazımı	Eleştiri Niteliğinde Arkadaşlık	Vaka Çalışmaları	Atölyeler
Eleştiri Niteliğinde Durumlar	Eylem Araştırması	Eylem Araştırmaları Günlük Yazımı	Eylem Araştırmaları
Öğretmen Portfolyoları	Eleştiri Niteliğinde Durumlar	Öğretmen Destek Grupları	Öğretmen Destek Grupları
Eylem Araştırması	Çalışma-Öğretme Grupları		

Ayrıca, Richards ve Farrell (2005), Diaz-Maggioli'nin (2003) sunduğu aktivitelerden farklı etkinliklere de yer vermişlerdir. Bu faaliyetler şunlardır:

**Atölye Çalışmaları:** Bir atölye çalışması, belirli bilgi ve becerileri edinme fırsatı sunmak için tasarlanmış yoğun ve kısa süreli bir öğrenme etkinliğidir. Bir atölyede, katılımcıların daha sonra sınıfta uygulayabilecekleri bir şeyler öğrenmeleri ve sınıf gözlemi için prosedür geliştirme veya eylem araştırması yapma gibi konu ile ilgili pratik deneyim

kazanmaları beklenir. Ayrıca katılımcılara öğretme ve öğrenme konusundaki inançlarını veya bakış açılarını incelemeleri için fırsatlar sağlayabilir ve bu süreci kendi öğretme uygulamalarına yansıtmaları için teşvik edebilir. Atölyeler, hem kurumsal gelişim hem de bireysel gelişim ile ilgili sorunları ele alabilir ve uzman olarak kabul edilen ve atölye konusuyla ilgili deneyime sahip bir kişi tarafından yönetilir. Richards ve Farrell'e göre atölye temelli öğrenme öğretmenler için özellikle uygundur, çünkü atölye çalışmaları ders saati dışında, örneğin bir cumartesi günü planlanabilir. Atölyeler, öğretmenler için en yaygın ve faydalı mesleki gelişim aktivitelerinden biridir. Faydaları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Atölyeler uzmanlardan bilgi sağlayabilir: Bir atölye, bir alandaki uzmanlara, rahat bir öğrenme ortamında öğretmenlerle bilgi ve deneyim paylaşma fırsatı sağlayabilir.
- Atölyeler öğretmenlere pratik sınıf uygulamaları sunar: Bir atölye, öğretmenlerin pratik becerilerini geliştirmek ve sadece teorik anlayışı geliştirmek yerine problemleri çözmeye yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu nedenle atölyeye katılan öğretmenler sınıflarında kullanılabilecek fikirler, stratejiler, teknikler ve materyaller ile ayrılmalıdır.
- Atölyeler öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir: Atölyeler, sınıf dışından öğretmenleri meslektaşlarıyla veya farklı okullardan öğretmenlerle sorunları ve kaygılarını paylaşabilecekleri bir foruma götürür. Ayrıca, öğretmenlerin öğretme coşkusunu yeniden canlandırmaya da yardımcı olabilirler. Atölyelerin yoğunlaştırılmış doğası aynı zamanda katılımcıların ilgi seviyelerinin korunmasına yardımcı olur.

- Atölyeler kolektifliği geliştirir: Bir atölye çalışması çok etkileşimli bir aktivite olduğu için, diğer meslektaşlarla birkaç saat geçirmek, atölye çalışmasından önce de süren kolektivitte ve kişisel ilişkilerin gelişmesine yardımcı olur.
- Atölyeler yenilikleri destekleyebilir: Atölyeler, bir müfredatın uygulanmasında veya başka tür bir değişikliğin uygulanmasında çok önemli bir fırsat olabilir. Örneğin eğer yeni bir eğitim politikası, yetkinlik temelli ğretim veya içerik temelli ğretim gibi yabancı bir ğretim veya müfredat yaklaşımı zorunlu kılınyorsa, atölye çalışmaları öğretmenleri değişime hazırlamak için ideal bir format olacaktır.
- Atölyeler kısa vadeliidir: Bir atölye genellikle sınırlı bir sürede gerçekleşir. Bir atölye çok özel bir konuya odaklandığından sınırlı bir zaman dilimi içinde ele alınabilir; bu, ek faaliyetler için çok az zamanı olan öğretmenler ve kurumlar için bir avantajdır.

Atölyeler organizasyonda esnektir: Atölye faaliyetlerinin sıralanma şekli tercihlere göre lider ve katılımcılar tarafından değiştirilebilir (Richards ve Farrell, 2005, s. 14).

**Kendi Kendini İzleme:** Kendi kendini izleme veya kendi kendini gözlemeleme, davranış üzerinde daha iyi bir anlayış ve kontrol sağlamak için bir kişinin kendi davranışını gözlemeleme, değerlendirme ve yönetme konusunda sistematik bir yaklaşımı ifade eder. Öğretmen gelişiminde bir başlangıç noktası olarak öğretmenin mevcut bilgi, beceri ve tutumlarının ne olduğunun ve bu bilgilerin kendi kendini değerlendirme için bir temel olarak kullandığının farkındalığıdır. Genellikle kurumlarda, bir yönetici veya amir tarafından yapılan performans değerlendirmesi sınıf gözlemine, öğrencinin geri bildirimlerine, bir röportaja ve diğer bilgi kaynaklarına dayanarak, mevcut performans düzeyine yabancı bir bakış açısı sağlar. Bununla birlikte, öğretmenler sıklıkla kendileri

hakkında topladıkları bilgilere dayanarak bu gözlemleri kendileri de yapabilirler. Bu aktivite, öğretmeyi gözden geçirmek veya değerlendirmek için bir kişinin öğretimi hakkında bilgilerin belgelendiği veya kaydedildiği faaliyetleri ifade eder. Bu faaliyetler, hem öğretmenlerin hem de ders koordinatörünün, bir kurumdaki bireysel öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkındalık seviyesine ulaşmak için kullanabilecekleri stratejilerdir. Bu stratejiler şöyle sıralanabilir:

- Ders raporları: Bir ders raporu, bir ders planının zıttı olarak düşünülebilir. Ders planı, öğretmenin derste neyi başarmayı hedeflediğini tanımlarken, ders raporu ders sırasında gerçekte olanları kaydetmeye çalışır. Normalde bir ders verildikten kısa bir süre sonra tamamlanır ve öğretmenin hatırlayabileceği kadar önemli detayları kaydeder.
- Yazılı Anlatım: Bir dersin yazılı anlatımı, adından da anlaşılacağı gibi, dersin açıklayıcı bir özetinden oluşur. Ders tamamlandıktan bir süre sonra, öğretmen derste neler olduğuna dair bir rapor yazar. Rapor hem tanımlayıcı hem de yansıtıcı olabilir. Tanımlayıcı bölümde, ders sırasında neler olup bittiği hakkında yorum yapmadan ya da değerlendirilmeden bir özet yapılmıştır. Anlatının bu kısmı bir değerlendirme yerine bir rapor görevi görür.
- Kontrol listeleri ve Anketler: Bir kontrol listesi veya anket, bir ders sırasında olanları belgelemek için başka bir yol sağlar. Öğretmenin ilgi alanlarına bağlı olarak, bir dersin genel yapısını kapsayacak veya bir dersin belirli yönlerine odaklanacak kontrol listeleri veya anketler geliştirilebilir.
- Ses Kaydı: Bir dersin ses kaydını yapmak, kendi kendini izlemeye yönelik basit bir yaklaşımdır. Ders kaydı yapmanın amacı, yalnızca gerçek zamanlı kayıt yoluyla tespit edilebilecek olanın öğretme yönlerini belirlemektir. Zira

öğretmenler sıklıkla kendi öğrettiklerini duyma ya da görme fırsatına sahip değildir.

- Ders Video Kaydı: Bir dersin en iyi kaydı bir videodur, çünkü yazılı veya sesli bir kayıttan çok daha doğru ve eksiksiz bir kayıt sağlar. Bir dersin videoya çekilmesinde kendine özgü zorluklar bulunsa da, sonuç genellikle çabaya değerlidir (Richards ve Farrell, 2005, s. 34-50).

Öğretmen Destek Grupları: Etkili bir SMG programının özellikleri sıralanırken; mesleki gelişimde diğer öğretmenlerle işbirliğinin önemi sıklıkla vurgulanmıştır. Richards ve Farrell (2005), öğretmenlerin meslektaşları ile nasıl bir destek grubu oluşturabileceklerini ve bu işbirliği şeklinin amaçlarını şöyle açıklamaktadır:

Bir öğretmen destek grubu, bireysel ya da paylaşılan hedeflerine ulaşmak için işbirliği yapan iki ya da daha fazla öğretmenden oluşan bir gruba çalışmanın genellikle tek başına çalışmaktan daha etkili olduğu varsayımıyla tanımlanabilir. Grup, öğretmenlerin müfredat ve materyal geliştirmede işbirliği yapma, akran koçluğu, takım öğretimi, eylem araştırması ve sınıf gözlemi gibi faaliyetleri gözden geçirme, planlama ve yürütme gibi etkinliklerde yer alabileceği güvenli bir ortam sağlar. Aynı zamanda bir destek grubunda öğretmenler, meslektaşlarını daha iyi tanımakta ve birbirlerinden izole çalışan bireyler yerine, bir meslek topluluğu olarak işlev görmeye başlamaktadır. Destek grupları, çalışma grupları, öğretmen ağları ve öğrenme çevreleri gibi yapıların tümü, “öğretmen destek grupları” başlığı altında toplanmaktadır (Richards ve Farrell, 2005, s. 51).

7- Hismanoglu (2010), etkili SMG'nin farklı bileşenlerini farklı açılardan ele aldığı çalışmasında Adey (2004)'den etkili bir SMG programı için gerekli olan on dört faktör olduğunu nakletmiştir. Adey (2004)'in önerdiği unsurlar şunlardır:

Yenilik,

Yeterli teori tabanına sahip olması,

Etkinliğine dair kanıtı olan yöntemleri tanıtması,

Uygun, yüksek kaliteli materyallerle desteklenmesi,

SMG Programı,

Yeterli süre ve yoğunlukta olması,

Tanıtilen öğretim yöntemlerini yansıtan yöntemlerin kullanılması,

Okul içi koçluk desteği içermesi,

Okullardaki Üst Yönetim,

Yeniliklere bağlı olması,

Vizyonların uygulama bölüm liderleriyle paylaşılması,

Devamlılığı sağlamak için gereken yapılanma değişikliklerinin uygulanması,

Öğretmenler,

Deneyimlerini paylaşmak için grup içerisinde çalışma yapılması,

Öğretmenlerin birbirleriyle yenilikler hakkında etkin bir biçimde iletişim kurabilmeleri,

İnovasyona (yeniliklere) aidiyet geliştirmek için fırsat sunulması,

Öğretim ve öğrenme ile ilgili inançlarını sorgulaması için desteklenmesi,

Uygulama ve yansıtma için birçok fırsat sağlanması.

Hismanoglu'na göre bu faktörler değişken olsa da kesin olan şey, ikinci dil ya da İngilizce öğretmenlerinin hızlı değişen eğitim ortamlarına ayak uydurabilmeleri için etkili bir SMG'ye ihtiyaç duyduğudur (Hismanoglu, 2010).



8-Öğretmenler için planlanan sürekli mesleki gelişim programlarına sanatsal etkinlikler eklenebilir ve bu faaliyetler öğretmenlere katkı sağlayabilir. Murphy'nin (2014) "Integrating Aesthetics Into Professional Development for Teachers of English Learners" adlı çalışması, ikinci dil öğretmenleri için estetik eğitimin eğitim protokolüne dâhil edilmesinin etkisinin anlaşılmasına katkıda bulunmaya yönelik bir araştırmadır. New York Queens'deki özel bir üniversitede yirmi üç devlet okulu ikinci dil öğretmeni, Maxine Greene'in (1995, 2001, 2007) estetik eğitim teorilerine dayanan ve Torbert (2006) ve Heron ve Reason (2006)'ın dört aşamalı bilgi edinme şemaları etrafında yapılandırılmış, sanatçı liderliğindeki bir atölyeye katılmıştır. Daha sonra, kursiyerler kendi sınıflarında sanat temelli dersleri kullanmayı denemişlerdir. Atölye sonrasında ve uygulama girişimlerinden sonra yapılan görüşmeler, katılımcıların sanat entegrasyonu ve estetik öğretilerine güven ve kolaylık kazandığını göstermiştir. Katılımcıların düşünceleri, sanat temelli eğitimin, ELS'lerin bilişsel, dilbilimsel ve kültürel yeteneklerini geliştirmek için mükemmel bir araç olduğunu öne süren araştırmaları desteklemektedir. Bu bulgular, uygulama önerileri ve ELS dostu bir estetik eğitim birimi için örnek bir değerlendirme listesi ile desteklenmiştir. Atölyeye katıldıktan sonra uyguladıkları sanat temelli sınıf etkinlikleri örnekleri sunmanın yanı sıra, öğretmen katılımcılarının birçoğu bu çalışmaların başarısının ELS'lerin öğretimi ile bağlantısı ve / veya ilgisi ile ilgili izlenimleri hakkında geri bildirimde bulunmuştur. Bu çalışmasında ayrıca Murphy (2014), Walters (2006)'ın da sanat eğitiminin ikinci dil öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemiş olduğundan bahsetmektedir. Bu araştırmada katılımcılar üç gruba ayrılmıştır: Sanat eğitimi almayanlar, bir uzmandan sanat eğitimi alanlar ve sanatın temel müfredatla bütünleştirildiği derslere katılanlar. Son grup, diğer bir deyişle sanatın müfredatla bütünleştirildiği ikinci dil sınıfına katılanlar,

standart değerlendirmelerde diğer iki gruptakilerden daha yüksek performans puanları almıştır (Murphy, 2014).

Başka bir çalışma da profesyonel gelişimin klasik modellerinden farklı bir şekilde yapılabileceğine dikkat çekmektedir. New York Lehman College akademisyenlerinden Amanda Nicole Gulla Afrika, Çin, Karayipler ve Doğu Avrupa lkelerinden Fransızca ve İşpanyolca ana dilli öğrencilerin olduğu bir okulun 9-12. sınıf İngilizce ve ikinci dil İngilizce ğretmenlerine bir şiir atölyesi mesleki gelişim programı düzenlemiştir. Öğretmenlerle iletişimde bulunduğu bir yılın sonunda, öğretmenlerin sınıflarında uyguladığı benzer aktivitelerle ğrencilerinin özellikle semantik ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştiğini belirttiklerini ifade etmiştir (Gulla, 2012).

9- SMG, okullar ve niversiteler arasındaki işbirlikçi çalışmalarla desteklenebilmekte ve verimli sonuçlar alınmaktadır.

Dünya çapında, okulların ve üniversitelerin işbirliği, insanın inşasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Üniversiteler mezunlarını, toplumlarının hem ağdaş hem de gelecekteki endişelerine katılabilecek profesyonel ve sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar olmaya hazırlama fikrine sahiptir. Okullar ve yüksek ğretim kurumları arasındaki eğitim ortaklığı, öğrencilerin başarı seviyelerini artırma zorunluluğu hâline gelmiştir. En başarılı işbirliği projelerinden biri, Hollanda'da 1990'ların ortalarında gerçekleşmiştir. İngiltere'de, nc işbirlikçi bir girişim, kuzeydoğudaki Newcastle niversitesi tarafından finanse edilen Gap Köprüleri Projesi'dir (Al-Seyabi, 2017).

Bazı Kore niversitelerinde benimsenen bir başka model, lise öğrencilerine sunulan niversite düzeyinde UP olarak adlandırılan programdır. Japonya'da başarılı bir ortaklık modeli, genellikle okul-niversite işbirliği araştırma projeleri şeklinde kendini göstermiştir (Al-Seyabi, 2017).

Araştırmacılar, Japon okul yapısının ve politikasının, teorileri pratikle birleştirmeye yardımcı olan ve okul öğretmenlerine pratik bilgilerini geliştirmeleri için fırsat tanıyan işbirlikçi araştırmalar yapmaya açık ve üniversitelerden uzmanları davet etme esnekliği ve yetkisine sahip olduğunu açıklamaktadır.

ABD’de okullar ve kolejler arasında ortaklıklar kurmanın önemi 1980’lerin başlarında kabul edilmiştir. Bu tür ortaklık projelerinin bir örneği, üniversitenin öğretim üyelerini okul öğretmenleri için kullanılabilir kılan Texas Tech Üniversitesi ve Lubbock Independent School District arasında ortaklaşa uygulanan “Sınıf Kabulü” projesidir.

Başka bir proje de ABD’de başlayan, ancak daha sonra dünyanın farklı bölgelerine yayılan PDS (Linn, 2000) projesidir. Mesleki Gelişim Okulları (PDS’ler), okullar (k-12) ile eğitim ortaklıkları ve diğer öğretmen hazırlık kurumları gibi mesleki eğitim programları ve asıl amacın öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak olduğu eğitim ortaklıkları oluşturmak için yenilikçi kurumlar olarak oluşturulmuştur.

Fas’ta, belki de Arap dünyasındaki iki bağlam arasındaki boşluğu kapatmaya yönelik yapısal girişimlerden biri iki bakanlığın birleşmesiydi: Fas Eğitim Bakanlığı ve Suudi Arabistan’daki Yüksek Eğitim Bakanlığı. Birleşme, 2015 yılının başlarında eğitim reformları yolundaki birçoğ engelin üstesinden gelmek amacıyla gerçekleştirilmiştir (Al-Seyabi, 2017).

Bu bağlamda, öğretmen eğitimi bir fark yaratabilir mi, sorusuna Bouwer ve Korthagen (2005) cevabın “evet” olduğunu belirtmiş, ancak “üniversite ve okul temelli öğretmen eğitimcileri arasındaki yakın işbirliğinin gerekli bir şart olduğunu” da vurgulamışlardır (Sivell, 2005).

10- Araştırmacılar, etkili bir SMG programında teknoloji kullanımının desteklenmesinin önemine işaret etmektedir. Örneğin Filistin Gazze’de bulunan 383 ilkokul ve ortaokulda

çalışan 142 erkek ve 133 kadın, ikinci dil İngilizce öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada Filistinli İngilizce öğretmenlerinin internet kullanımlarını, uygulamalarını ve engellerini incelemektedir. Bu çalışmada internetin İngilizce öğretimi ve genel mesleki gelişim açısından faydalı ve anlamlı uygulamaları gösterilmiştir. Bu, birçok yönden, internetin kendisini eğitimin kilit bir bileşeni olarak sunma yeteneğine sahip olduğunu ve Gazze'deki İngilizce öğretmenleri için önemli bir bilgi kaynağı olma potansiyeline sahip olduğunu ima etmektedir. Ayrıca, Filistinli öğretmenlerin interneti, mesleki gelişimlerini artırma çabalarında önemli bir faktör olarak gördüklerini ifade etmektedir (Kabilan ve Rajab, 2010).

11- Araştırmalarda, tasarlanan bir SMG programının etkililiğini etkileyen unsurlardan birinin, tecrübeli öğretmenlerin ve mesleğe yeni başlayanların farklı programlara tabi tutulması olduğu dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, tecrübeli öğretmenlerin acemi öğretmenlerden bilgi, beceri ve inançları bakımından farklı olduğu tespit edilmiştir. Deneyimli öğretmenler acemi öğretmenlerden önemli şekillerde farklılık gösterir. Kariyerleri boyunca geliştirdikleri bilgi, deneyim ve sezgisel yargıyı onaylayan mesleki gelişime ihtiyaç duymaları muhtemeldir. Aynı zamanda, öğretmenlik deneyiminin mutlaka uzmanlıkla sonuçlanması gerekmez. Bazı tecrübeli öğretmenler, bilgi biriktirme ve geliştirme fırsatlarından yararlanmalarına ve öğretim konusundaki heveslerini tazelemelerine rağmen mesleki gelişime yeni öğretmenler kadar açık değildir. Yöneticiler ve profesyonel geliştiriciler, deneyimli öğretmenlerin özelliklerine ve gereksinimlerine dikkat ederken, bu olası direnci tanımalı ve ele almalıdır. Bu nedenle, mesleki gelişim ihtiyaçları için acemi öğretmenlerden de farklı oldukları sonucuna varılabilir. Tsui (2003), uzman öğretmenlerin acemi öğretmenlerden ayrı olarak aşağıdaki özellikleri paylaşma eğiliminde olduğuna dikkat çekmektedir:

- Zengin ve ayrıntılı bir bilgi tabanı,

- Farklı bilgi türlerini bütünleştirme ve kullanma becerisi,
- Geçmiş deneyimlere dayanarak sezgisel kararlar verebilme,
- Çok çeşitli öğretim problemlerini araştırmak ve çözmek arzusu,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğrencilerin öğrenmesini daha iyi anlama,
- Öğretimi desteklemek için öğretim hedeflerine yönelik farkındalık,
- Dil öğrenme stratejilerinin daha iyi anlaşılması ve kullanılması,
- Öğrenme bağlamı hakkında daha fazla farkındalık,
- Öğretimde daha fazla akışkanlık ve otomatiklik,
- Ders planlamada daha fazla verimlilik ve etkinlik.

Deneyimli öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılamak için tasarlanan profesyonel gelişim etkinlikleri, bu öğretmenleri yeni ve zorlu rollere yönlendirme potansiyeline sahiptir; onları bu alandaki yeni bilgilere maruz bırakma ve onları verimli düşünmeye, meslektaşları ile işbirliğine ve kendi sınıflarında araştırmalara yönlendirir. Bu faaliyetler için uygun odak alanları arasında eylem araştırması, mentorluk, koçluk ve akran gözlemi ve yansıtma için fırsatlar yer almaktadır. Uygulayıcıların kendileri veya bir program, bölge veya eyalet tarafından belirli aktiviteler başlatılabilir, tek tek, çiftler veya gruplar hâlinde gerçekleştirilebilirler. Coğrafi olarak tecrit edilmiş deneyimli öğretmenler, mesleki gelişim sürecinde teknolojinin kullanılmasından faydalanabilir. Örneğin, çevrim içi bir atölye çalışmasına veya çalışma grubu serisine katılabilir, sosyal yansıtma sitesi aracılığıyla kendini yansıtabilir, bir web sitesinde eylem araştırması veya ürün geliştirme sonuçlarını paylaşabilir (Rodríguez ve McKay, 2010, s. 1-8).

12- Etkili mesleki gelişim araştırmaları, işbirlikçi yaklaşım ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının ve okullardaki uygulama çevresinin önemini vurgulamaktadır. Putnam ve

Borko (2000), öğretmenlerin kendi uygulamalarındaki mesleki gelişimi temel alan öğretmen öğrenmesine yönelik bir yaklaşım çağrısında bulunmaktadır.

Bu yaklaşım, fırsatları sınıf bağlamında sınırlandırmaz, ancak mesleki gelişimde geliştirilen yeni bilgi ve becerilerin “[öğretmenlerin] devam eden uygulamalarla iç içe geçirilmesi” için yollar gerektirir.

Orta okullardaki etkili mesleki gelişim programlarının gözden geçirilmesinde, Killion (1999) öğretmenlerin okullarındaki meslektaşlarıyla mesleki öğrenmeye katıldıklarında, “yeni içerik ve öğretim süreçleriyle ilgili ‘gerçek’ meselelerle uğraşmaları için kendilerine izin veren güçlü bir personel gelişimi biçiminde çalıştıklarını” keşfetmiştir. Benzer şekilde Hord (1997), Joyce ve Calhoun (1996), Louis, Marks ve Kruse (1996), McLaughlin ve Talbert (2001), Newman ve Wehlage (1997), Perez ve diğerleri (2007) bireysel sınıfların ötesine geçen okul değişimini teşvik etmede, işbirlikçi yaklaşımların etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu yaklaşım; tüm sınıf seviyeleri ve okul düzeyinde daha geniş bir anlayış ve destek tabanı sağlar. Öğretmenler daha iyi bir eğitim için kritik bir kütle yaratır ve birbirlerinin daha iyi uygulamaları için destek grupları olarak görev yapar. Güven ortamlarındaki ortak çalışma, öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik sorgulama ve yansıtma için bir temel sağlar; öğretmenlerin risk almalarına, sorunları çözmelerine ve uygulamalarında ikilemlere katılmalarına izin verir (Darling-Hammond, vd., 2009, s. 6).

13-Alghamdi (2015), *Designing a Continuing Professional Development Programme for Enhancing the Teaching Skills of Teachers of the Arabic Language* adlı çalışmasında etkili bir SMG’de planlama, uygulama ve değerlendirmenin tasarım için ortak aşamaları temsil ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda SMG planlamasının genel olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflediğini, uygulamanın öğretmenlerin

ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceğini dikkate almaktadır ve değerlendirme, SMG'nin etkinliğini tanımlamanın yanı sıra bu programları geliştirme ve değiştirme anlamı da taşımaktadır.

#### Etkin Bir SMG Programı Planlama

SMG'nin planlanması, SMG tasarımının ilk aşamasıdır; öğretmenlerin SMG ihtiyaçlarını ve SMG hedeflerini belirleyen, SMG içeriği ve etkinliklerini geliştiren etkili SMG planlaması için adımlar atılmalı, öncelikle öğretmenlerin SMG ihtiyaçları belirlenmelidir. Çünkü bu ihtiyaçlar önemli bir unsurdur ve SMG planlamasının başarısı ve genel kalitesi, öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını belirleme yeteneğine bağlıdır (AlGhamdi, 2015, s. 66).

Alghamdi planlamayı üç bölümde ele almaktadır:

SMG Planlamasında İlk Adım: Başlangıçta, öğretmenlerin SMG ihtiyaçları, -bu ihtiyaçlar SMG planlamasının başarısının önemli bir yönünü oluşturduğu için- belirlenmelidir ve genel kalite, öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını belirleme yeteneğine bağlıdır. Altrjmi (2010) ve Buteal (2009), bu ihtiyaçları belirleme konusundaki herhangi bir başarısızlığın SMG programlarının amaçlarına ulaşmalarına engel olacağını ve bu tür programların boşa harcanan çaba, para ve zamana yol açacağını belirtmiştir. Bu nedenle Hirsch (2009) ve Maryland Eyaleti Eğitim Bakanlığı (2008), veri tabanlı "bir öğrenci ve öğretmen öğrenme ihtiyaçları bildirim" de dâhil olmak üzere göz önünde bulundurulması gereken unsurları önermiştir. Bunlar SMG'den faydalanabilecek hedef kitlesi olan öğretmen grupları ve amaçlanan mesleki öğrenme çıktıları ve faaliyete olan ihtiyacı açıkça belirten ve gözlemlenebilir ve ölçülebilir ilgili göstergelerdir.

Öğretmenlerin SMG ihtiyaçları, genel olarak mevcut performans ile ulaşılması gereken seviye arasındaki boşlukla ilgilidir. Ayrıca, Alghamdi (2002) bu ihtiyaçların öğretmenlerin bilgi, beceri veya tutumlarıyla ilgili olabileceğini belirtmiştir. Bununla

birlikte, öğretmenlerin SMG ihtiyaçlarını belirlemek, hem bireysel hem de organizasyon düzeyinde çaba, zaman ve destek gerektiren karmaşık bir prosedürdür. Öğretmenlerin SMG ihtiyaçlarını değerlendirmek için hem doğrudan hem de dolaylı yöntemler vardır. Doğrudan yöntemler görüşmeler, testler, anketler, odak grupları ve geri bildirimdir. Alternatif olarak, dolaylı yöntemler, hata raporu ve iş örnekleri gibi gözlemleri ve belge analizlerini içerir.

Öğretmenlerin SMG ihtiyaçlarının belirlenmesinden sonra, Cline ve ark. (1993), şu üç adımı belirtmiştir:

İhtiyaçlarınızı listeleyin ve kategorilere ayırın.

İhtiyaçları konu alanlarına ve özel ilgi gruplarına göre analiz edin ve önceliklendirin.

Personel geliştirme programının hedeflerini belirlemek için analizleri kullanın (AlGhamdi, 2015, s. 67-68).

SMG Planlamasında İkinci Adım: İkinci adım, önceki adımın ışığında SMG'nin hedeflerini oluşturmayı amaçlar. Rae (2000) ve Moskowitz (2008) bu hedeflerin SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant and Time-bound) olması gerektiğini vurgulamıştır: Hedefler özelleştirilmiş, ölçülebilir, ulaşılabilir, ilgili ve zamana bağlı olmalıdır. Ayrıca, Eğitimsel Gelişim Akademisi (2006) tarafından belirtildiği gibi, bu adımda farklı talepler göz önünde bulundurulmalıdır:

- The Way (Yol): Mesleki gelişimin amaç ve hedeflerini tanımlayın.
- The Who (Kim): Sorumlu kişi(ler)i ve katılımcıları ekleyin.
- The What (Ne): Mesleki gelişim aktivitesini tanımlayın.
- The When (Ne Zaman): Faaliyetler ne zaman gerçekleşecek? (tarih ve zaman dilimi)The



- How (Nasıl): Bu temin yöntemidir ve çok önemlidir. İçerik nasıl izlenecek ve değerlendirilecek sorusunun yanıtını bulmayı gerektirir.
- The Cost (Maliyet): Kaça mal olacak? Bütçelendi mi? Eğer değilse, kaynak nedir? (AlGhamdi, 2015, s. 69).

SMG Planlamasında Üçüncü Adım: Üçüncü adımın amacı, SMG içeriğini ve etkinliklerini oluşturmaktır. Harwell (2003), SMG'nin güçlü içerik ve faaliyetler olmadan başarıya ulaşamadığını belirtmiştir. SMG'nin içeriği personel üyelerinin SMG hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları konu bilgisi, becerileri veya yetkinlikleridir (Hassel, 1999, s. 31). SMG'nin içeriği, farklı kariyer aşamalarında olan öğretmenlerin SMG ihtiyaçları ve amaçları ile bağlantılı olmalıdır; öğretmenlerin kullandığı standartlara ve müfredata uymalıdır; öğretmenlerin tecrübe ve bilgi birikiminin yanı sıra beceri ve öğretim seviyelerini de dikkate almalıdır. Genel olarak, öğretmenler için etkili SMG'nin içeriği ve faaliyetleri yeni konunun nasıl öğretileceğine yönelik öğretim ve deneyimsel stratejiler içermelidir. Ayrıca SMG'de eğitimin temeli gibi geliştirilebilecek başka yönler de vardır; müfredat bilgisi, öğrenme teorileri, genel pedagojik bilgi, öğretme strateji, yöntem ve becerileri, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi, eğitim teknolojisinin kullanımı ve öğretmenlerin SMG ihtiyaçları ve organizasyonlarına göre değerlendirme tekniği bunlardandır.

Planlanan bir SMG'de bu adımlara yer vermek önem taşımaktadır. İlk adım öğretmenlerin SMG ihtiyaçlarını belirleme, ikinci adım SMG hedeflerini belirleme ve üçüncü adım da içerik ve etkinlikler oluşturma aşamalarıdır. Başka bir deyişle, ikinci ve üçüncü adımlar, birinci adıma değinmeden oluşturulamaz (AlGhamdi, 2015, s. 70).

AlGhamdi (2015)'ye göre, sonraki aşama uygulama kısmıdır. Uygulama aşamasını şöyle açıklamaktadır:

Etkin Bir SMG Programı Uygulama: AlGhamdi (2015), bu aşamanın aynı anda hem önemli hem de hassas olduğunu, çünkü girdiler için SMG planlamasını, çıktılar için değerlendirme ile birleştiren bir bağlantıyı temsil ettiğini belirtmektedir. Gerçekten de, SMG'nin başarısı tamamen bu aşamaya bağlıdır. Veenman ve diğerleri (1994) 'hizmet içi faaliyetlerin etkisinin sadece verilen eğitimin niteliklerine değil, aynı zamanda uygulama sürecinin özelliklerine de bağlı' olduğunu vurgulamıştır. Kısacası, SMG'nin uygulanması, bu programların amaç ve hedeflerine ulaşmak için SMG girdilerinin bileşenlerini yönlendirmeye yönelik belirli modelleri izleyen bir süreçtir. Literatürde strateji, yaklaşım, fırsat, metod, prosedür ve etkinliklerin model ile aynı anlamda kullanıldığı gözlenmiştir. Burada "model" kavramı tercih edilecektir.

Nitekim, birçok ülkede, son 20 yılda, çeşitli faktörler nedeniyle SMG modellerinde bir değişiklik görülmüştür. SMG, öğretmenlere, çalıştay veya sunum gibi kısa süreli kurslar aracılığıyla çalışmalarının belirli bir kısmı hakkında yeni bilgiler vermeyi amaçlamıştır. Ancak bu çalışmalar etkili bir uygulama içermeyebilir. Örneğin Pedder vd. (2008), İngiltere'deki 1.126 öğretmene uygulanan ve SMG'yi farklı amaçlarla inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Bulgular, öğretmenlerin çoğunun pasif bir modelde yer aldığını ortaya koymuştur:

1- Öğretmenlerin % 67'si ders ya da sunum dinlemek için katılmış, % 9'u genişletilmiş problem çözme sürecine dâhil olmuş ve % 6'sı tüm grup tartışmasına katılmıştır. Ayrıca, Garet vd. (2001), ABD'de 1.027 öğretmen ile mesleki gelişimi neyin etkili kıldığını belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar, öğretmenlerin % 79'unun geleneksel SMG modellerine, % 52'sinin bölge içi atölyelere, % 4'ünün üniversite derslerine, % 15'inin bölge dışı atölyelere veya enstitülere ve % 8'inin konferanslara olmak üzere geleneksel SMG modellerine katıldığını tespit etti.

Şimdiye kadar, literatürde SMG'nin uygulanmasına yönelik birtakım modeller önerilmiştir, ancak literatür bu modellerin öğretmenler üzerindeki potansiyel etkilerinin yanı sıra etkili bir şekilde nasıl uygulanabilecekleri konusunda kapsamlı bir tartışma sunmamaktadır.

Üstelik araştırmalar tarafından onaylanan mükemmel bir mesleki gelişim modeli üzerinde anlaşılmamıştır. Bu, tamamen bağımlı olabilecek tek ve kesin bir SMG modelinin olmadığını göstermektedir, çünkü her modelin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde etkili olmasının yanı sıra, avantajları ve dezavantajları vardır.

Bununla birlikte uzun bir süre önce Sparks ve Loucks-Horsley (1989), SMG'yi uygulamak için aşağıdaki beş modeli teklif etmiştir:

Öğretmenlerin üstlendikleri etkinlikleri, planladıkları ve uyguladıkları bir sürece odaklanan bireysel-rehberli personel geliştirme modeli öğrenmelerini artıracaktır;

Gözlem / değerlendirme modeli, öğretmenlere sınıf performanslarına ilişkin ayrıntılı veri ve geri bildirim sağlar. Bu model kendi başına gelişme sağlayabilir veya gelişme için yönleri seçme amaçlı kullanılacak bilgileri verebilir.

Öğretmenlerin eğitim programlarının geliştirilmesinde veya tasarlanmasında ve ayrıca okulların sorunlarının çözümünde yer alması için tasarlanan bir geliştirme / iyileştirme modeline katılım;

Uygun grup öğretimi için öğretmenlerin bilgi ya da beceri kazanmasını gerektiren eğitim modeli;

Öğretmenlerin ilgisini çeken bir yönünü tanımlamayı, veri toplamayı ve bu verilerin analizine dayanarak öğretmenliklerinde değişiklik yapmayı içeren sorgulama modeli.

Lieberman (1995), SMG modellerini doğrudan öğretim, okulda öğrenme ve okuldan öğrenme olarak üç tipte sınıflandırmıştır (AlGhamdi, 2015, s. 70-75). Diaz-Maggioli (2003) de Lieberman'a katılmakta ve SMG modellerinin artık doğrudan öğretimden okulda öğrenmeye geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bakış açısıyla etkin SMG uygulamaları Richards ve Farrell (2005)'in "Etkin Öğretmen Gelişim Aktiviteleri" başlığında sunulmuştur

AlGhamdi (2015), planlama ve uygulama aşamalarından sonra "değerlendirme" kısmını ele almaktadır.

#### Etkin Bir SMG Programı Değerlendirme

SMG tasarımının son aşaması değerlendirmedir. Alrasheadi (2005), öneminin, SMG'nin planlanması ve uygulanmasının bu aşamada başlayıp bitmesi gerçeğine dayandığını göstermektedir. Guskey (2000)'e göre değerlendirme genellikle 'liyakat veya değer'in sistemik araştırması' anlamına gelir.

Altrjmi'ye (2010) göre, SMG'nin değerlendirilmesi birtakım hedeflere ulaşmaya çalışır: Programların öğretmenlerin bilgi, beceri, inanç ve uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemek; öğretmenlerin SMG'ye katılma isteklerini belirlemek; belirli programların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek; SMG harcamalarını doğrulamak için bilimsel kanıtlar sunmak; öğretmenlerin SMG programlarındaki performans düzeyini belirlemek; tasarım ve uygulamalarındaki en önemli engelleri belirlemek; ve öğretmenlere başarılarının ve ilerlemelerinin kesin bir resmini vermek bunlardandır. Guskey (1999), Isaac (2011), Muijs, Day, Harris ve Lindsay (2004) gibi araştırmacılar, SMG'nin etkili bir şekilde değerlendirilmesinin iki amaca hizmet etmesi gerektiğini bildirmiştir: Bunlar; bir programın nasıl geliştirilebileceğine odaklanan biçimlendirici değerlendirme ve bu tür programların sonuçları ne ölçüde geliştirdiğine odaklanan özet değerlendirmedir.

Değerlendirme seviyelerine dayanarak SMG'yi değerlendirmek için farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlar, bu programların belirli amaçlarını veya yönlerini değerlendirmeye odaklanan özel prosedür adımlarına atıfta bulunur. Alternatif olarak Guskey (2000), SMG'yi değerlendirmek için kapsamlı bir model önermektedir. Bu seviyeler şunlardır:

- Katılımcıların tepkileri;
- Katılımcıların öğrenmesi;
- Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanması;
- Örgütsel destek ve değişim;
- Öğrenci öğrenme çıktıları.

Guskey bu seviyeleri şöyle açıklıyor: Her seviye daha önceki seviyelere dayanır. Örneğin, insanların ondan bir şey öğrenmesini beklemeden önce, mesleki gelişim deneyimine olumlu tepki vermesi gerekir. Yeni politika ve uygulamaların yüksek kalitede uygulanabilmesi için kurumsal destek gereklidir. Uygun uygulama, öğrencinin öğrenmedeki gelişmelerini görmek için bir önkoşuldur. Bu beş Guskey modeli, literatürde büyük ilgi görmüştür.

Yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin tepkisi, öğrenmesi ve davranışı, SMG'nin öğretmenler üzerindeki etkisinin temel yönlerini temsil eder.

Bu bağlamda Guskey'nin modelinin ilk seviyesi katılımcıların tepkilerini değerlendirmekle ilgilidir. Ayrıca Guskey (2000), SMG değerlendirmelerinin çoğunun birinci seviyede (katılımcıların tepkileri) gerçekleştiğini, çünkü bunun değerlendirmenin en kolay seviyesi olduğunu ileri sürmektedir. Knowles, Holton ve Swanson (2005)'a göre

tepkime seviyesindeki değerlendirme, öğretmenlerin SMG programlarına, gerçekleştikleri sırada nasıl tepki verdikleri hakkında veri toplamaya odaklanmaktadır.

Guskey'nin modelinin ikinci seviyesi, katılımcıların öğrenmelerinin değerlendirilmesine odaklanır. Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006)'e göre bu bağlamda bilgilerinin ne ölçüde artırıldığı ve SMG programlarına katılmaları sonucunda becerilerinin ne kadar geliştiği değerlendirilir. Knowles vd. (2005), böylece öğretmenlerin öğrenmelerinin, edindikleri bilgi ve becerilere ilişkin veri toplanarak değerlendirildiğini belirtmektedir.

Üçüncü seviye, katılımcıların yeni bilgi ve becerileri (davranış) kullanımının değerlendirilmesi ile ilgilidir. Mevcut bağlamda öğretmenlerin davranışı, bir SMG programına katılmaları nedeniyle davranış değişikliğinin meydana gelme derecesi olarak tanımlanabilir. Bu tür değişikliklerin ölçülmesi, öğretmenlerin SMG programlarından sonra yaptıklarına göre daha önce yaptıkları ile ilgili verileri gerektirir.

Guskey (2000), teorisyenlerin bu değerlendirmeyi geciktirmenin önemini vurguladığını belirtmektedir. Çünkü öğretmenler 'öğrendiklerini yansıtmak ve yeni fikirleri kendi ortamlarına uyarlamak için' yeterli zamana ihtiyaç duyarlar.

Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006), örneğin davranışta bir değişiklik bulunmadığında, SMG'nin etkisiz olduğu ve kesilmesi gerektiği sonucu çıkarılabileceğini, ancak bu sonucun doğru olabileceğini ya da olamayacağını altını çizmektedir. Tepki olumlu olabilir ve öğrenme hedeflerine ulaşılmış olabilir, ancak [davranışsal] koşullar mevcut olmayabilir.

Son seviye olan SMG'nin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi, genel olarak varsayıldığından daha karmaşıktır. SMG'nin etkinliğini yalnızca öğrencilerin performansını kullanarak değerlendirmek de uygun değildir. Çünkü mesleki gelişim ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi test etmek sorunludur. Çeşitli kafa

kariştirici değişkenler nedeniyle, mesleki gelişim etkinlikleri, öğretimdeki gelişmeler ve öğrenci başarısındaki artışlar arasında doğrudan bir ilişki kurulmasında büyük zorluklar vardır.

Bu, özellikle mesleki gelişim faaliyetleriyle eşzamanlı olarak ortaya çıkan çeşitli “yeni” programlar, materyaller veya müdahaleler olduğunda sorunludur.

Sonuç olarak SMG değerlendirmesi, bu sürecin SMG'nin amaç ve hedeflerine ulaşım ulaşamayacağı ve ne ölçüde ulaşabileceğinin belirlenmesinde çok önemli olduğunu göstermektedir (AlGhamdi, 2015, s. 82-87).

Son olarak Nabi Mahamdou (2010), *Teacher Professional Development: The needs of TESOL Teachers in the Republic of Niger* adlı çalışmasında etkili SMG programlarının özelliklerini incelemiş, sonuç olarak en fazla alıntı yapılan etkili SMG özelliklerini şöyle sıralamıştır:

**İçerik Odaklı:** Birçok araştırma, öğretmenlerin becerilerinin ve anlayışlarının, profesyonel gelişim deneyimlerinin konu içeriğine odaklanma derecesi ile doğrudan ilgili olduğunu göstermiştir. “İçerik odaklı” olmak aynı zamanda öğrencilerin içerikle ilgili önceki bilgilerini göz önünde bulundurmak ve öğrencilerin yeni kavrayışlar edinmeleri için öğretmenlerin yeni stratejiler kullanması anlamına gelir.

**Yayılmış:** Bir kerelik oturumlardan ziyade yayılmış profesyonel deneyimler, konuya daha fazla katılım ile aktif öğrenme için daha fazla fırsat sağlar ve öğretmenin günlük çalışmasına uyumlu bağlantıların geliştirilmesine olanak verir.

**İşbirliği:** “Öğretmen öğrenmesinde, öğretmenlerin hem okulun içinde hem de dışındaki profesyonel meslektaşları ile işbirliği yaptıklarında ve dışarıdan gelen araştırmacılar ve program geliştiricilere erişerek daha fazla uzmanlık kazanmaları olasıdır”. Profesyonel gelişim faaliyetlerinde toplu katılımı oluşturan, aynı alanda, konuda veya sınıfta bulunan

öğretmenlerin katılımıyla aktif öğrenme için daha fazla fırsat elde etmeleri ve başka öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere benzer durumlar yaşamaları olasıdır.

Günlük Çalışmanın Bir Parçası Olması: Profesyonel gelişim büyük ölçüde okul temelli olmalı ve öğretmenlerin günlük çalışmalarına dâhil edilmelidir.

Sürdürülebilir Olması: Bazı çalışmalar, profesyonel gelişimin aralıklı değil sürekli devam etmesi gerektiğini ve öğrenmenin devam etmesi için destek ve sağlama yapılması gerektiğini işaret etmektedir.

Uygun ve Entegre Edilmiş: Profesyonel gelişim öğretmenlerin hedeflerine, standartlarına, değerlendirmeleri ile diğer reform girişimlerine ilişkin deneyimlerine uygun olmalı ve mevcut araştırma sonuçları hakkında bilgi verilmelidir.

Sorgulama Temelli: Profesyonel gelişim aktif öğrenme yoluyla sürekli sorgulama ve yansıtmayı teşvik etmelidir. “Profesyonel gelişim faaliyetinin bir parçası olarak aktif öğrenme, öğretmenlerin anlamlı tartışmalar, planlama ve pratiklere dâhil olmasını teşvik eder”.

Öğretmen Odaklı: Profesyonel gelişim, bireysel ve örgütsel gelişmeleri desteklemek için öğretmenlerin kendi belirlediği çıkarılara cevap vermelidir. Profesyonel gelişim, öğretmenler için içeriği ve süreci pratiğe döktüklerinde daha anlamlı olur.

Öz Değerlendirme: Profesyonel gelişim, öğretmenlerin devam eden gelişme çabalarına kılavuzluk etmek için öz değerlendirme usullerini dâhil etmelidir (Ganda, 2010, s. 59-62).

Bu bilgiler ışığında özetlenecek olursa; etkili bir SMG programı sürdürülebilir, öğretmen deneyimi ve uygulamasına bağlı, yoğun, somut olarak günlük zorluklarla bağlantılı, uygulamalı, gerçek yaşam durumlarının kullanıldığı, öğretmenlerin son derece aktif



olduğu, okulun ve bölgenin hedefleriyle tutarlı ve kapsamlı olmalıdır. Ayrıca programlar, öğretmenlere verilen teorileri anlama ve eleştirel olarak sınıf bağlamlarında kullanma fırsatları içermelidir. Bununla birlikte en temel unsurlardan birisi, ihtiyaç analizinde tanımlanan gereksinim ve isteklere cevap vermesidir. Bu bağlamda öğretmenler; programlar yoluyla ders planları, sınıf gözlemleri ve uygulamalarının planlanması ve yürütülmesinde çalıştıkları teorileri kullanmalarına teşvik edilmelidir. Verimli bir SMG programı, hedef kitle göz önüne alındığında yetişkin eğitiminin özellikleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Başka bir deyişle katılımcıların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap vermeli, algıları göz önünde bulundurulmalıdır. Etkili SMG programları aktif öğrenmeyi teşvik eden, uyumluluk sağlayan, belirli bir süresi olan ve işbirlikçi bir yaklaşımla toplu katılımları içermelidir. OTMG adı verilen okul temelli mesleki gelişim programları daha fazla desteklenmelidir. SMG Programları -özellikle ikinci dil öğretmenleri için- sanat eğitimi ile desteklenmeli, teknoloji kullanımı noktasında rehberlik etmeli, üniversite-okul işbirliğini güçlendirecek bir yapıda olmalıdır. Programlar öğretmenlere kullanabileceği stratejiler (öğretmen destek grupları, kendi kendini izleme, atölye çalışmaları, eylem araştırmaları, mesleki gelişim portfolyoları, diyalog günlükleri, çalışma grupları, akran koçluğu vb.) konusunda bilgi ve uygulama sunmalı ve teşvik etmelidir. Ayrıca tecrübeli öğretmenler ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler için farklı programlar tasarlanmalıdır. Verimli bir program; öğretmenlerin becerilerini geliştirecek içerik ve uygulamaları içermelidir. Program sonrasında öğretmenlerin tutum ve inançlarında değişime neden olacak kriterlere uygun planlama, uygulama ve değerlendirmeye özen gösterilmelidir.

Bu özellikler dikkate alınarak tasarlanacak olan bir mesleki gelişim programı, özellikle ikinci dil öğretmenleri için oldukça katkı sağlayacaktır.

### 2.1.12. Etkili Sürekli Gelişim Programlarının Faydaları

Mesleki gelişim The National Staff Development Council's (NSDC) tarafından öğretmenlerin ve müdürlerin öğrenci başarısını yükseltmedeki etkinliğini artırmak amacıyla "kapsamlı, sürdürülebilir ve yoğun bir yaklaşım" olarak tanımlanmıştır (Hirsh, 2009). Verimli, ihtiyaçlara uygun, etkili olma özelliklerine sahip mesleki eğitim programlarının, öğretmenlere ve dolayısıyla öğrencilere katkısı olduğu pek çok araştırmada vurgulanmıştır.

Frey ve Fisher (2009); Morais, Neves ve Alfonso (2005); Seymour ve Osana, (2003), mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Cobb, Wood ve Yackel (1990); Kallestad ve Olweus, (1998); Wood ve Bennett (2000); Andrews ve Lewis (2002); Timperley ve Phillips (2003), aynı şekilde mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin, inançlarının ve sınıf içi pratiklerinin değiştiğini belirtmişlerdir. Borko ve Puntam (1995), Grosso de Leon (2001), Vogt ve Rogalla (2009) ise öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin arttığını ifade etmişlerdir (Kanadlı, 2012, s. 8-9).

Ayrıca araştırma yönünden zengin olan mesleki gelişim programları öğretmenlere alan bilgisi öğretme ve öğrenme stratejilerini geliştirmede, yeni ve sürekli öğrenmeye istek duymada, kendine güven duyma ve bireysel ihtiyaçlarla öğretme ve öğrenme stratejilerinin uyum sağladığı becerileri geliştirmede ve araştırmalarda yüksek seviye olarak vurgulanan stratejileri günden güne uygulamalarına eklemeye özgüven duymalarına katkı sağlamaktadır (Cordingley, 2015).

Etkili ve tutarlı mesleki gelişim sayesinde okullar öğretmenleri zenginleştirebilir, böylece okulun ESL öğrenci nüfusuna daha iyi hizmet verebilirler. Mesleki gelişim yoluyla, öğretmenler birbirlerine güvenmeyi ve öğretmen olarak yeteneklerine

güvenmeyi öğrenirler; çünkü ESL öğretmenleriyle birlikte sınıftaki çalışmalarında onlara yardım etmek için kaynaklar sağlanmıştır. Etkili mesleki gelişim öğretmenlerin anlaşmazlıklarla başa çıkmalarına ve ESL öğrencileri için yeterli eğitim araçları sağlama becerilerini engelleyen zorluklarla mücadele etmelerine yardımcı olacaktır. Yönlendirilmiş öğretim yoluyla, öğretmenler sınıfları nasıl kolaylaştıracağını öğrenerek öğrencilerin sunulan içerikle daha fazla ilgilenmelerini sağlayabilir (Fradi, 2012,s. 48).

Bunun yanı sıra, Elmore (2005), okul kültürünün, öğretmenlerin ve eğitimcilerin uygulamalarını geliştirmek için yeni yollar öğrenerek eskiden mevcut olanları kullanmaya devam ettikleri eski çerçeveyi reddeden yeni bir mesleki gelişim çağına girmeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Yeni pedagojik becerilerin ve bilginin benimsenmesi, öğrencilerin eğitim sistemini değiştirme konusunda daha fazla güce sahiptir ve öğretmenlerin öğrencilerin başarısını artırma çabalarında sonuç üretmelerini ve yeni umutlarla becerilerini geliştirmelerini sağlar. Etkili mesleki gelişimin filtrelendiği sürecin modellenmesi, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini değerlendirme ve katılım konusunda daha usta olmalarını sağlayabilir. Arnau (2009), standartlar ve beklentiler hakkında daha fazla şey öğrenmenin yanı sıra, öğretmenlerin, profesyonel olarak öğrendikleri ve büyüdüğü için daha yüksek bir sahiplik ve sorumluluk duygusu geliştirebileceklerini ileri sürmektedir.

Smith, Petty ve Day (2008) öğretmenlerin ilgi alanlarına ve deneyimlerine hitap eden gelişimi, asıl eğitimi ve uygulamalarındaki uygulanabilirliği yansıtmak için gereken zamanı ve fırsatı istediklerini belirtmektedir. Katılımcıların yönlendirdiği ve başlattığı gerçek ve konuyla ilgili mesleki gelişim, öğretmenlerin idare veya ilçeden izlemesi, çok az takip ederek veya hiç izlemeden eğitim almaları gerektiğinde sonuçlanan uygulamanın aksine devam eder. Mesleki gelişim, sonuçların mümkün olduğunca sınıfa yakın olmasıyla en iyi şekilde çalışır (Costa, 2010, s. 4).

Öğretmen inancının öğrenci davranışı ve öğrenci öğrenmesi üzerinde etkisi vardır. Rueda ve Garcia (1996), öğretmen inançlarının, öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin yargılarını şekillendiren temel değer sistemi olduğunu ve bu öğretmen yargılarının öğrenciler tarafından algılandığını ve böylece öğrencilerin davranışlarını etkilediğini savunmaktadır. Mantero ve McVicker (2006), algılanan öğretmen yargılarının yalnızca öğrenci davranışlarını değil, aynı zamanda öğrenci başarısını da şekillendirdiğini savunarak bu analizi bir adım daha ileri götürmektedir. Fitts & Gross (2012), Katz, Scott & Hadjioannou (2009) ve Nieto (2017) gibi çalışmaların ikinci dil öğretmenlerinin tutumlarının, uygun mesleki eğitimlerden önemli ölçüde etkilenebildiğini gösterdiği belirtilmiştir (Mellom, Paula, 2018).

Sürekli mesleki gelişim programlarının sadece öğretmene değil, kurumuna da katkı sağladığı bildirilmiştir. Bu bağlamda Joyce (1991), öğretmen gelişiminin katkıda bulunabileceği kurumsal gelişimin beş boyutunu belirlemiştir:

Kolej modeli: Gündelik işlemlerin yanı sıra “geniş” vizyon odaklı gelişmelere değer verilen personel (ve daha geniş topluluk) arasında tutarlı ve profesyonel ilişkiler geliştirerek bir kültür oluşturmak.

Araştırma: Personelin okul içi gelişim, öğretim etkinliği ve benzerleri hakkında “kurum içi” gelişimi destekleyebilecek araştırma bulguları ile tanışması.

Siteye özgü bilgiler: Personelin, hem resmî bir değerlendirmenin parçası hem de gayriresmî olarak öğrenciler, okullar ve değişimin etkileri hakkında veri toplamasını ve analiz etmesini sağlamak ve teşvik etmek.

Müfredat girişimleri: Konu alanlarında ve okul müfredatının genelinde bir değişiklik sağlamak için başkalarıyla işbirliği yapmak.

Öğretimsel girişimler: Personelin, örneğin genel öğretim becerileri, öğretim yöntemlerinin repertuarları ve özel öğretim stilleri veya yaklaşımları yoluyla öğretim becerilerini ve stratejilerini geliştirmelerini sağlamaktır (Richards ve Farrell, 2005, s. 8-9).

Literatür araştırmalarına yer verilen bu bölümde, sürekli mesleki gelişim konusu araştırmalar doğrultusunda tüm yönleriyle incelenmeye çalışılmıştır. Mesleki gelişimin tanımına, öğretmen yetiştirme ve gelişimi arasındaki farklar ve mesleki gelişim programlarının önemine yapılan araştırmaların bulgularıyla birlikte yer verilmiştir. Bu bağlamda bölüm, sürekli mesleki gelişime olan ihtiyaç, SMG'nin amaçları, program türleri ve mesleki gelişim programlarının karakteristik özelliklerinin belirtilmesiyle devam etmiş, günümüz ikinci dil öğretmenlerinin neye ihtiyaç duydukları vurgulanmaya çalışılmıştır. Daha sonra elde edilen bilgiler ışığında mesleki gelişim programlarının yeterli olup olmadığı incelenmiş ve Türkiye'deki öğretmen mesleki gelişimleri hakkında bilgiye yer verilmiş, literatür boyunca gözlemlenen etkili mesleki gelişim yaklaşım ve modelleri analiz edilmiş ve etkili bir mesleki gelişim programının nasıl olması gerektiği, araştırmalardan elde edilen bilgiler yardımıyla sunulmuştur. Son olarak tüm bu veriler ışığında tasarlanabilecek mesleki gelişim programlarının hem öğretmenlere hem de kurumlarına sağlayacağı katkıya değinilmiştir.

Alanyazınla ilgili bilgilerin ışığında bu çalışmaların hedefindeki yabancı dillerin tarihsel arka planını da bilmek farklı bir bakış açısı sağlayacaktır. Bu bağlamda Türkiye'de Arapça öğretiminin süreçleri, aşamaları ve ulaştığı konum ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

## 2.2. Türkiye’de Devletin Resmî Okullarında Arapça Eğitiminin Tarihi

Türkiye’deki tarihsel sürecine bakıldığında, Arapçanın farklı dönemlerde ve farklı devletlerde “ilim dili” olarak kabul edildiği dikkat çekmektedir. Örneğin Selçuklular konuşma dili olarak Türkçe, devletin resmî yazışmalarında ise Arapça ve Farsçayı kullanmışlardır. Ayrıca Arapçayı, İslam dinini öğrenmek için ilim dili olarak görmüşler ve öğretilmesi noktasında ellerinden gelen her türlü çabayı göstermişlerdir. Dolayısıyla Arapça ayrı bir disiplin olarak değil, bir alet ilmi olarak medreselerin programlarında yer almıştır. O dönemde bilimsel alanda yazılan eserlerin Arapça olması ve Arapçanın Batı Avrupa’da ilim ve kültür dili olan Latince gibi oldukça iyi konumu nedeniyle, ilim adamı olmanın yolunun Arapça ve Latince bilmekten geçtiği ifade edilmiştir (Civelek, 2001, s.196). Ayrıca bu dönemlerde; Arapların kendileri dışındaki toplumlarla kurdukları ilişkilerde dillerini ve şiirlerini muhafaza etmeye gayret gösterdikleri bilinmektedir (Tuzcu, 2007).

Türklerle Araplar arasındaki ilişki oldukça köklüdür. Talas savaşının ardından iki toplum arasında bir yakınlaşma olmuş, Hristiyan dünyasının saldırılarına karşı koyan Türklerin başarıları ile Türk-Arap kader birliği meydana gelmiştir (Polat, 2004). Ansiklopedi yazmış pek çok âlimin yetiştiği bir dönem olan Memlukler zamanında, sayılarının artmasına çok önem verdikleri medreselerde yetişerek Osmanlı topraklarına gelen bilim adamları fetihlerle yayılan bu devlette ilmî hayatın temellerinin atılmasına oldukça katkı sağlamışlardır (Yakuboğlu, 2006, s. 36). Eğitim faaliyetlerinin cami ve mescitlerden, ilmî bir kurum olarak kurulan medreselere geçişine ilk kez İslamiyet’i kabul eden ilk Türk devleti Karamanlılarda rastlanmıştır. Ardından gelen süreçte Büyük Selçuklu Devleti medreselerin yaygınlaşmasını, teşkilatlanmasını önemsemiş, öğretmenlere maaş bağlayarak bu kurumların ülkenin her yanında açılmasına ve ilmin genişleyerek yayılmasına katkı sağlamıştır (Demir, 2017).

Selçukluların başlatmış olduğu medrese geleneği Anadolu Selçukluları ve Beylikler zamanında da sürdürülmüş, Osmanlı medrese sisteminin temeli atılmıştır. Anadolu’da kurulmuş olan medreseler incelendiğinde her bir medresenin bir alanda uzmanlaştığı dikkat çekmektedir. Bir medrese tıp alanında eğitim verirken, diğeri hadis, fıkıh ya da astronomi dalında eğitim veren ilim merkezi olmuştur (Kazıcı, 2004, 50-51). Bu bağlamda Arapçanın kaynak eserlerin dili olması nedeniyle yine ilim dili olduğu ve özel bir önemle öğretilmesine devam edildiği dikkat çekmektedir.

Bu durum Osmanlı devleti medreselerinde de aynı şekilde devam etmiştir. Resmî dil ve ders dili Türkçe olsa da medrese hocalarının Arap topraklarında eğitim görmüş olmaları ya da ana dilleri olması nedeniyle Arapçaya son derece hakim olmaları ve eserlerin de Arapça olması nedeniyle medreselerin eğitim dili Arapça olmuştur (Can, 2019, s. 51). Ancak Arapça, ne halkın ana dili ne de eğitim öğretim ortamlarının iletişim dili olmuştur. Bu dönemde aydınlar ve toplum nazarında Arapça eğitimi, sarf nahiv ve belagat ilimlerinin ayrıntılı bir şekilde öğretilmesi ve bu bağlamda kaynak eserlerin anlaşılabilmesi için gerekli olan dil becerilerinin kazandırılması anlamına gelmektedir. İşlevselliği, ticari ya da siyasi bir fonksiyonu olmayan bir dil konumundadır (Hazer, 2002, s.275). Arapça öğretiminde sistemin iki temel unsuru öğretmenler ve kitaplardır. Medresedeki derslerin plan ve programı kitaplar ve hocalar tarafından belirlenmiştir. Medreselerdeki öğretimin detayları hakkında fazla bilgi bulunmamaktadır. O dönemdeki hadis, tefsir, tasavvuf gibi ilim dalları hakkında bilgi veren icazetnamelerde Arapçanın işleyiş özellikleri ya da devletin dil politikasına dair bilgilere rastlanmamıştır. Medreselerdeki eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği ve bu kurumlarla ilgili olarak ilk resmî belge olduğu bilinen kanunnamede sadece Arapça ilim dallarına yer verilmiş, derslerin programlarına ya da amaçlarına değinilmemiştir (Yıldız, 2007, s. 2).

İlk defa Fatih Sultan Mehmet Han devrinde açılan sıbyan mektepleri, beş-altı yaşına gelmiş kız-erkek çocukları için vakıf müesseseleri olarak kurulmuştur. Bu eğitim merkezlerinde çocuklara Arapça, tecvid, ilmihal bilgisi ve namaz sureleri okutulmuştur (Ergin, 1994, s. 86). Bu durum II. Mahmut tarafından yayımlanan Tanzimat-ı Sıbyan fermanına kadar sürmüş ve bu kurumlara devam mecbur tutulmuştur.

Arapça öğretimi konusunda değinilmesi gereken bir başka eğitim kurumu; Hristiyan ailelerinin küçük çocuklarına eğitim veren Enderun mektepleridir. Burada Arapçanın yanı sıra Farsça gibi dil dersleri, hadis kelimeleri gibi İslâmi, belagat şiir gibi edebî dersler ve felsefe coğrafya, tarih ve riyaziye gibi ilim dalları da okutulmuş, biraz da yazı öğretilmiştir (Açık, 2002, s. 1-14).

II. Abdulhamit Han döneminde eğitimde yenilikler yapılmıştır. Kızlar ve erkekler için farklı seviyeler içeren bir eğitim sistemi kurmak ve yaygınlaştırmak amacıyla pek çok yerde rüştiyeler, idadiler ve sultaniler açılmıştır.

Tanzimat döneminden II. Meşrutiyet dönemine kadarki süreçte medrese sisteminde yapılan en büyük değişim kadı yetiştirme hedefi ile Medresetu'l-Kudât'ın açılmasıdır. Bu medresenin ders programında Arapça dersi yer almamaktadır. Ardından gelen II. Meşrutiyet dönemi, eğitimle ilgili yayının en çok yapıldığı, ancak uygulamanın en az olduğu bir dönem olmuştur. Birinci Dünya Savaşına kadar olan dönemde Türkçülük eğilimleri belirginleşmiş, ders kitapları ve programları yeniden düzenlenmiş, Arapça ve Farsçanın ağırlığı azalmış, Fransızcanın yanında İngilizce ve Almancanın da öğretilmesine başlanmıştır. 1910 yılında uygulanmaya başlanan Medaris-i İlmiye Nizamnamesi ile medreselerde büyük bir değişikliğe gidilmiş, bu kurumlar on iki yıllık öğretim kurumları olarak düzenlenmiş ve sabah-akşam dersleri Arapça ve din, öğleden sonraki dersler ise genel kültür dersleri için düzenlenmiştir (Açık, 2002, s. 1-14).



1912 yılında yayımlanan bir nizamname ile süresi üç yıl olan ve vaaz hizmetlerini gerçekleştirmek amacıyla Medresetu'l-Vaizin kurumları açılmıştır. Dinî ve mesleki derslerin yanı sıra fen ve sosyal bilimler derslerinin de yer aldığı bu okullardan mezun olanlar vaiz olarak göreve başlamıştır. Ancak ülkenin içinde bulunduğu durum ve başka nedenlerden dolayı bu kurumlar varlıklarını sürdürememiştir (Parmaksızoğlu, 1966, s. 20). Hemen ardından imam ve müezzin yetiştirme amacı ile 1913 yılında açılan Medresetu'l-'Eimme ve'l-Hutebâ adlı kurum Arapça eğitimi ile dikkat çekmiştir. Bu okulda yer alan iki bölüm imam ve hatipler ile ezan ve ilahi bölümleridir. İmam ve hatipler bölümünde fıkıh, tefsir, hadis gibi dersler Arapça olarak okutulmuştur. Bunun yanında nazari ve tatbiki hitabet dersleri de Arapça yapılmıştır (Açık, 2002, s. 1-14). Ancak ne Medresetu'l-Vaizin ne de Medresetu'l-'Eimme ve'l-Hutebâ okullarından verim alınamamış ve bu kurumlar kapatılmıştır. Bu kurumların yerine açılan Medresetu'l-İrşad adlı okullar İmam Hatip Liselerinin temelini oluşturmuş ve Tevhid-i Tedrisat Kanununa kadar devam etmiş, kanunla beraber diğer mederseler gibi kapanmıştır. (Gök, 2017, s. 13).

1914 yılında uygulamaya konulan Islah-ı Medaris Nizamnamesi ile ihtiyaç duyulan alanlarda uzman yetiştirmek hedefiyle açılan Medresetu'l-Mutehassisin adlı kurum da, üç şubesinde, iki yıl olarak planlanan programında en üst seviyede Arapça kullanımını gerektiren dersleri ile öne çıkmıştır. Bu süreçte 1913 yılında uygulamaya konulan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu ile İbtidai ve Ruştiye mektepleri Fransız sistemine göre düzenlenerek birleştirilmiş ve İbtidai Mektebi adını almıştır. Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati ile yeniden düzenlenen ders programlarına coğrafya, tarih, ilmî ve ahlaki ilimler, kıraat, hat ve Osmanlı dili dersleri ile ilk defa Fransızca dersi konulmuştur. Ayrıca idadiler ise sultanilere dönüşmüştür. Bu dönemde kızlara yüksek öğrenim için imkân tanıyan İnas Sultanisi açılmış ve çeşitli düzenlemelerle iyileştirme yoluna gidilerek

medreselerin devamı ve muhafazası hedeflenmiştir. Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreselere son verilmiş, tüm eğitim ve öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Devam eden Arapça ve Farsça eğitimine ise 1927 yılında son verilmiştir (Açık, 2002, s. 1-14).

3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanununun hemen ardından Medresetu'l-İrşad okullarının yerini alan 29 tane İmam Hatip Mektebi açılmıştır. Ancak çeşitli nedenlere bağlı olarak 1930 yılına kadar hepsi farklı tarihlerde kapatılmıştır (Ayhan, 1999, s.31).

İmam Hatip Mekteplerinin kapatılmasından sonra 1930- 1948 yılları arasında Kur'an kursları açılmıştır. 1948 yılında ise halka dinî hizmetler sunacak görevlilerin yetiştirilmesi amacıyla İmam Hatip Yetiştirme kursları on aylık olarak programlanmış ve on ilde eğitim ve öğretime başlamıştır. Dinî dersler ile fen ve sosyal kültür derslerinin yer aldığı okul programında Arapça öğretimine ise yer verilmemiştir (Parmaksızoğlu, s. 29).

1950 yılındaki genel seçimlerde Demokrat Parti'nin iktidara gelmesinin ardından 1951 yılında yedi ilde imam hatip ortaokulu açılmıştır. Bu okullar ilk mezunlarını verdikten sonra da 1954-1955 yılında üç yıllık imam hatip liseleri eğitim ve öğretime başlamıştır. Ortaokul ve lisenin müfredatına bakıldığında meslek dersleri ve kültürel derslerin oranları dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ortaokul derslerinin daha çok mesleğe, lise programının ise yüksek öğretime yönelik olduğu gözlenmektedir (Gök, 2017, s. 15). 1961 yılında bakanlığa sunulan "Dinle İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi" raporunun ardından meslek dersleri ile ilgili ders saati değişiklikleri gerçekleştirildiyse de Arapça ders saatinde çok fazla bir değişim olmamıştır (Soyupek, 2004, s. 243).

Değişen hükûmetlerle beraber imam hatip ortaokullarının müfredatlarında da farklılıklar olmuş, 1971 yılında meslek dersleri programdan çıkarılarak genel müfredat uygulanmaya başlanmıştır. 1972 yılında ise liseler dört yıla çıkarılmıştır. 1974 yılında kurulan CHP-

MSP koalisyonu döneminde imam hatip ortaokulları bünyesine yeniden Kur'an-ı Kerim ve Arapça dersleri eklenmiş, okullar lise ile birleştirilerek yedi yıl süreli kurumlar olmuştur. Kız öğrencilerin de bu okullara kabul edilmelerinin başlangıcı 1976 senesi olmuştur. 12 Eylül 1980 yılına kadar imam hatip liselerinin sayısı 374'e, 1991 yılında ise 389'a ulaşmıştır (Gök, 2017, s. 16).

Bu arada 1985-1986 yılında yurt dışında yaşayan gurbetçilerin çocuklarının eğitimi için yatılı ve yabancı dil ağırlıklı anadolu imam hatip liseleri V. Beş yıllık Kalkınma Planında öngörülmüş ve ilk okul Almanca ağırlıklı olarak Beykoz'da açılmıştır. Bu okul 1990 yılında taşındığı bölgenin adını alarak Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi olmuş ve yabancı dil derslerine İngilizce de eklenmiştir.<sup>1</sup> Farklı tarihlerde farklı yerlerde açılan anadolu imam hatip liselerinin sayıları 2000 yılına kadar 108'e ulaşmıştır (Öcal, 1994, s. 60).

28 Şubat 1997 yılında başlayıp devam eden süreçte, Arapça öğretimi yapılan imam hatip ortaokulları kapatılmıştır. Bu durum 30 Mart 2012 yılına kadar devam etmiş, bu tarihte yayımlanan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yeniden eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Kanun ile ortaokullar, normal ortaokullar ve imam hatip ortaokulları olarak iki gruba ayrılmıştır (Gök, 2017, s. 24).

Türkiye Cumhuriyeti Devletinin resmî okullarında Arapça öğretiminin tarihsel süreçleri, imam hatip ortaokulları-liselerinin tarihsel süreçleri ile doğru orantılıdır. Bu açıdan bakıldığında, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreselerin kapatılmasının ardından Arapça öğretiminin kesintiye uğradığı, İmam Hatip Mekteplerinin açılmasından 1930 yılında kapanışına kadar devam ettiği gözlenmektedir. Bu kurumların kapanmasıyla birlikte

---

<sup>1</sup> Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesinde Almanca eğitimi 2010 yılına kadar devam etmiştir.

Arapça öğretimi yeniden son bulmuş ve 1951 yılında yeniden açılmalarıyla tekrar başlamıştır. 1978 yılında Arapça dersi meslek dersi olarak kabul edilirken 1985 yılında hem meslek dersi hem de yabancı dil olmuştur. İlk defa 1998-1999 yılında hazırlık sınıfı konulan anadolu imam hatip liselerinde Arapça dersi onbeş saat olarak programlanmış ancak hazırlık sınıfları 2006-2007 eğitim-öğretim yılında kaldırılmıştır (Civelek, 1998). Talim Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan programlar; 1973, 1984, 1998 ve 2006 yıllarında konu başlıkları, sayfa sayıları ve içerikleri farklı bir şekilde sunulmuştur (Özcan, 2012, s. 39-40).

2018-2019 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde 1.603 anadolu imam hatip lisesi ve 3.513 imam hatip ortaokulu bulunmaktadır. Arapça öğretimi anadolu imam hatip liseleri ve ortaokullarında devam etmektedir. Liselerde Arapça dersi 9. ve 10. sınıflarda yabancı dil dersi olarak, 11. ve 12. sınıflarda mesleki ders olarak kabul edilmekte ve ders saatleri sınıf seviyelerine göre farklılık göstermektedir.

### **2.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı Okullarında Okutulan Arapça Ders Saatleri**

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanan haftalık ders çizelgesine göre imam hatip ortaokullarında verilen Arapça ders saati;

- 5.sınıflarda 2 ders saati,
- 6.sınıflarda 2 ders saati,
- 7.sınıflarda 2 ders saati,
- 8.sınıflarda 2 ders saati zorunlu olarak uygulanmaktadır.

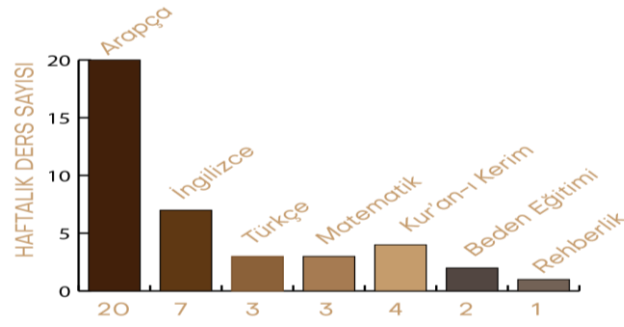
İmkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı ve zorunlu ders saatine ilave olarak 5. sınıflarda haftada 7 ders saatine kadar, 6. ve 7. sınıflarda ise haftada 6 ders saatine kadar Arapça dersi verilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanan haftalık ders çizelgesine göre anadolu imam hatip liselerinde verilen Arapça ders saati;

- 9. sınıflarda, 4 ders saati (Arapça),
- 10. sınıflarda, 3 ders saati (Arapça),
- 11. sınıflarda, 3 ders saati (Mesleki Arapça),
- 12. sınıflarda, 3 ders saati (Mesleki Arapça) zorunlu ders olarak uygulanmaktadır (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü).

İmam hatip ortaokulları ve liselerinden başka diğer örgün eğitim kurumlarında da Arapça öğretimi yapılmaktadır. Seçmeli ders olarak programlara eklenmiş olan Arapça dersi; Millî Eğitim Bakanlığı'nın 24/3/2010 tarihli ve 1896 sayılı yazısı üzerine 8/4/2010 tarihinde Bakanlar Kurulunca kararlaştırılmış ve Resmî Gazete'de yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 2019).

Arapça öğretimi, 2014 yılında ilk kez açılan ve günümüzde sayıları 24'e ulaşan farklı müfredat ve program uygulayan proje okullarıyla ivme kazanmıştır. Özellikle Arapçanın birinci dil olduğu Hazırlık Dil Sınıfı Projesi uygulayan okullarda Arapça haftada yirmi saat, ikinci dil olduğu okullarda ise yedi saat olarak öğretilmektedir. Arapça hazırlık sınıfı uygulayan proje anadolu imam hatip liseleri sayısı on dördtür. Bu okulların hazırlık sınıfı programında yer alan ders saatleri şöyledir:



Şekil 5. Arapça Hazırlık Dil Sınıfı Projesi uygulayan anadolu imam hatip liselerinde hazırlık sınıfı dersleri ve ders saat sayıları (Arkan, 2019, s. 15).

### 2.2.2. Arapça Dersi Öğretmenleri

Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı imam hatip ortaokulları ve liselerinde 2211 Arapça ve 9734 meslek dersi öğretmeni görev yapmaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü verilerine göre Arapça öğretmenlerinden KPDS, ÜDS, YDS sınavlarından herhangi birine girmiş olan öğretmenlerin sayısı aşağıda şema hâlinde gösterilmiştir.<sup>2</sup>

Tablo 5.

*Herhangi Bir Sınavdan Dil Puanına Sahip Arapça Öğretmenleri*

SINAV TÜRÜ	TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI
ARAPÇA	2211
Sınava Giren Toplam Öğretmen Sayısı	480
Herhangi bir Sınav Puanı Olmayan Öğretmen Sayısı	1731

Tabloya bakıldığında Arapça öğretmenlerinden herhangi bir dil puanına sahip olanların çok az olduğu öne çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin dil içerik ve beceri seviyelerini düzenli bir şekilde kontrol etmediklerini gözler önüne sermektedir. Özellikle ikinci dil

<sup>2</sup> Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden alınmıştır.

öğretmenleri bağlamında yapılan bu değerlendirmeler Türkiye’de Arapça öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimlerine dikkat çekmektedir.

### **2.2.3. Türkiye’de Öğretmen Sürekli Mesleki Gelişimi**

Türkiye’de öğretmenlere yönelik uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün bünyesinde oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından yürütüldüğü belirtilmektedir. Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme bu hizmeti, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde, merkez ve taşra teşkilatında görevli tüm öğretmenlerin yetiştirilmelerine yönelik olarak sürdürmektedir. Bu bağlamda ilgili dairenin hizmet içi faaliyetleri ihtiyaç analizleriyle tespit ettiği, eylem planları yaptığı, ulusal ya da uluslararası kuruluşlar ile işbirliği yaptığı ve programları ihtiyaçlar ile bakanlık ve kurum politikaları doğrultusunda planladığı ve uyguladığı belirtilmektedir. Bu eğitimlerin; mesleğe yeni başlayacak öğretmenlerin adaylık eğitimleri, üst görevlere hazırlama eğitimi, alan değişikliği yapan öğretmenlerin ve uzman eğitimcilerin eğitimleri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim eğitimleri olduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede bilgilendirme hedefli çeşitli atölye, konferans, panel, sempozyum gibi çalışmalara da yer verildiği bildirilmektedir. Bu çalışmalarla ilgili olarak “Genel Müdürlüğümüz bu hizmetleri, Bakanlığımız merkez ve taşra teşkilatı, YÖK, üniversiteler, TİKA, TODAİE, TED, TÜBA, TÜBİTAK, AFAD, YEŞİLAY, ÖRAV, UNİCEF ve diğer resmî ve özel kurum ve kuruluşlar, sivil toplum örgütleri ve yabancı kültür merkezlerinin işbirliği ve katkılarıyla gerçekleştirmektedir” denmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2019).

Bakanlık tarafından yürütülen hizmet içi eğitimlerin 1960 yılında başladığı ifade edilerek, 1993 senesinde mahallî eğitimlere de geçildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda 2017 yılında merkezî olarak düzenlenen 400 yüz yüze hizmet içi eğitim faaliyetine 26.850; 33 uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetine 65.042; toplamda 433 faaliyete 91.892; mahallî olarak düzenlenen 27.319 yüz yüze hizmet içi eğitim faaliyetine 955.585 öğretmen katılmıştır. Toplamda ise 27.752 faaliyete 1.047.477 öğretmenin katılımı sağlanmıştır.

2018 yılı ilk altı ayında merkezî ve mahallî olarak düzenlenen 21.662 hizmet içi eğitim faaliyetine 738.192 öğretmen katılım sağlamıştır.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden alınan veriler doğrultusunda son yıllarda gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler ile ilgili istatistikler şöyledir:

Hizmet İçi Eğitim İstatistikleri



Tablo 6.

## 2000-2018 Yılları Merkezî / Mahallî Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri İstatistik Bilgileri

Yıl	Merkezî Faaliyetler		Mahallî Faaliyetler		Ara Toplam		Toplam	Toplam	
	Faaliyet	Katılımcı	Faaliyet	Katılımcı	Faaliyet	Katılımcı	Faaliyet	Katılımcı	
	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı	
2000	445	23.583	6.126	288.426			6.571	312.009	
2001	419	20.080	7.526	321.411			7.945	341.491	
2002	313	22.072	11.772	495.643			12.085	517.715	
2003	453	19.727	7.120	253.135			7.573	272.862	
2004	526	34.154	11.422	587.402			11.948	621.556	
2005	543	33.156	9.050	478.168			9.593	511.324	
2006	634	44.006	14.829	472.533			15.463	516.539	
2007	614	44.808	19.855	437.136			20.469	481.944	
2008	751	41.783	24.490	540.565			25.241	582.348	
2009	930	45.448	10.906	452.506			11.836	497.954	
2010	957	48.743	19.246	437.653			20.203	486.396	
2011	1.156	51.860	19.848	459.813			21.004	511.673	
2012*	Yüz yüze	291	12.999	18.851	539.337	19.142	552.336	20.280	670.087
	Uzaktan			1138	117.751	1.138	117.751		
2013*	Yüz yüze	293	13.545	15.779	422.898	16.072	436.443	16.155	445.084
	Uzaktan	2	2	81	8.639	83	8.641		
2014*	Yüz yüze	307	18.836	15.269	426.405	15.576	445.241	15.596	447.137
	Uzaktan	3	760	17	1.136	20	1.896		
2015*	Yüz yüze	298	19.444	21.018	520.901	21.316	540.345	21.341	561.648
	Uzaktan	9	20.632	16	671	25	21.303		
2016 *	Yüz yüze	375	30.893	37.290	1.410.881	37.665	1.441.774	37.798	1.729.016
	Uzaktan	48	283.150	85	4.092	133	287.242		
2017**	Yüz yüze	400	26.850	27.319	955.585	27.719	982.735	27.752	1.047.477
	Uzaktan	33	65.042	-	-	33	65.042		
2018***	Yüz yüze	290	15.537	35.084	1.099.059	35.374	1.114.956	35.408	1.181.246
	Uzaktan	34	66.650	-	-	34	66.650		

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden alınmıştır.

\*Bu yıllarda düzenlenen eğitimlerin hedef kitlesi öğretmen olarak belirlenmiştir.

\*\* 2017 Yılında öğretmen başına düşen hizmet içi eğitim saati =  $1.047.477 / 800.000 * 30 = 39,3$  saat olarak gerçekleşmiştir.

Not: Strateji Başkanlığı Öğretmen Sayısı: 823.616

\*\*\* 2018 Yılı öğretmen sayısı 920.5524. Öğretmen başına düşen hizmet içi eğitim saati =  $1.181.246 / 920.524 * 30 = 38,5$  Saat<sup>3</sup>

Tüm bu verilerin ışığında öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının yıldan yıla daha fazla sayıda ve çeşitli imkânlar tanıyan bir yapıda geliştiği gözlenmektedir.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü verilerine göre Arapça öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilmiş özel etkinlikler şöyledir (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2019):

Tablo 7.

*Arapça Öğretmenleri Eğitim Programları (2017 / 2018 yılı)*

Sıra No	İl	İlçe	Etkinlik Adı	Katılımcı Sayısı
1	Rize	Güneysu	Arapça Etkinlikleri	68
2	Kocaeli	Darica	Arapça Etkinlikleri	51
3	Rize	Güneysu	Arapça Etkinlikleri	34
Toplam				153

Arapça öğretmenlerine “Yaz Öğretmen Etkinlikleri” kapsamında bir ay süreyle Arapça Dil Eğitimi (Okuma-Yazma-Konuşma ve Dinleme boyutlarıyla) verilmiştir.

<sup>3</sup> Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü verilerinden alınmıştır. Hizmet içi eğitim ve eğitimlere katılım sayılarının sürekli değiştiği belirtilmiştir.

### 2.3. STARTALK Öğretmen Eğitimi Programı

Öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili olarak pek çok ülkede temel hedefi öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerinin artırılması olan çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri Amerika Birleşik Devletleri'ndeki farklı eyalet ve üniversitelerde uygulanan STARTALK Yabancı Dil Öğretmenleri Eğitim programıdır.

Startalk programı 2006 yılında Ulusal İstihbarat Direktörlüğü (ODNI) ofisi tarafından başlatılmıştır. ODNI programın yürütme denetimini Ulusal Güvenlik Ajansına (NSA) devretmiş, ajans daha sonra programın uygulanması ve yönetimi noktasında Maryland Üniversitesi Ulusal Yabancı Dil Merkezi ile bir sözleşme imzalamıştır. The National Foreign Language Center (NFLC) adlı merkez misyonunu “politika yapıcıları bilgilendirdiği bilgileri geliştirerek ve dağıtarak, dil yeterlikli bir toplumu teşvik etmeye adanmış” olarak ifade etmektedir. Bu misyonu küreselleşmiş kurumlar, kuruluşlar ve işletmeler ile yoğun ve yenilikçi stratejik planlama ve geliştirme yoluyla uygulamakta olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda görevi, ABD'nin İngilizce dışındaki dillerde iletişim kurma kapasitesini artırmaktır. Merkezin Language ve Non-Language adlı iki temel proje başlığı bulunmaktadır. Dil alanında gerçekleştirilen en dikkat çekici çalışmalardan birisi STARTALK adlı programdır (NFLC, 2018).

Programın çerçevesi yine aynı merkez tarafından hazırlanmış TELL (Teacher Effectiveness for Language Learning) projesi ile çizilmiştir. TELL; öğrenci başarısındaki en büyük faktörün ve öğrencilerin dil ve kültürlerde 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede en önemli yardımcının etkili bir öğretmen olduğunu belirtmektedir. Araştırmalara göre ne okulun ne de sınıfın fiziki şartları değil öğretmenin etkililiği esastır. Burada da dikkat çeken bir nokta öğretmenin ne bildiği değil, sınıfta ne yaptığının öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmasıdır. TELL etkili bir yabancı dil öğretmeni ne yapar, diye sormaktadır: TELL projesi paydaşları, her ne kadar başarılı yabancı

dil öğretmenleri hakkında çok şey bilirse de sergilenen özellikler ve tanımlanan davranışlardan kesin bir yargıya varmanın zor olduğunu belirtmektedirler. Etkili bir yabancı dil öğretmeni, öğrencilerini giderek artan uluslararası etkileşimler dünyasında yaşamaya etkin bir şekilde hazırlayan öğretmendir (Tell Project, 2018).

Ulusal Yabancı Dil Merkezi'nde, STARTALK projesi ile, hem STARTALK ilkelerini hem de TELL tarafından model öğretmenleri temsil ettiği belirlenen uygulamaları gösteren pratik faaliyetler yoluyla rehberlik eden bir dizi STELLA (STARTALK + TELL) modülü geliştirilmiştir. Aktiviteler, üç farklı deneyim seviyesinde olan -mesleğe yeni başlayan, birkaç yıl tecrübesi olan ve çok tecrübeli olan- öğretmenler ile tasarlanmıştır.

TELL projesinin temel odak noktası, öğretmenlerin sergilediği model ve davranışları belirleyen dil öğrenme çerçevesi öğretmen etkinliğidir. Çerçeve, bir öğretmenin öğrenciyi öğrenmeye hazırlama, ileri seviye öğrenme ve öğrenci öğrenimini destekleme gereksinimlerini karşılamak için tasarlanan 7 alandan oluşur:

Öğrenciyi Öğrenmeye hazırlama:

1. Çevre
2. Planlama

İleri Seviye Öğrenci Öğrenimi:

1. Öğrenme Deneyimi,
2. Performans ve Geri Bildirim
3. Öğrenme Araçları

Öğrenci Öğrenimini Destekleme:

1. İşbirliği

## 2. Sürekli Mesleki Gelişim

Bu alanların her birinde öğretmenin doldurması istenen ve bu doğrultuda dersi planlama, ders ortamı oluşturma, dersi yönetme, kişisel ve mesleki gelişimini sürdürmesi için gerekli formlar bulunmaktadır (Tellproject, 2018).

STARTALK ve iskeletini oluşturan TELL projesinin dayandığı en önemli kriterler ACTFL Kılavuzu adı verilen standartlardır. ACTFL, Yabancı Diller Eğitimi Amerikan Konseyi anlamına gelir. Ana sayfasına göre ACTFL, “tüm dillerdeki öğretimin ve öğrenmenin ABD genelinde yaygınlaştırılması ve geliştirilmesine adanmış ulusal bir kurumdur” (Utexas, 2018). Aynı şekilde sitelerinde yer alan bir ifade “Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyinin (ACTFL), tüm dillerin öğretimini ve öğrenimini geliştirmeye ve genişletmeye adanmış, lisansüstü eğitimden devlet ve endüstriye kadar 12.500’den fazla dil eğitimcisinin ve idarecisinin bireysel organizasyon üyesi olduğu” belirtilmektedir (ACTFL, 2018).

Yeterlilik kılavuzlarının geliştirilmesinden, ulusal standartların oluşturulmasındaki liderlik rolüne kadar ACTFL, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimleri için kritik olan konulara odaklanmaktadır.

2005 yılı vizyon belgesine göre kurum, dil ve iletişimin insan deneyiminin kalbinde olduğuna, ABD'nin yerli, göçmen ve dünya dil kaynaklarını beslemesi ve geliştirmesi gerektiğine, öğrencilerinin dünya vatandaşları olarak işlev göreberek dilsel ve kültürel olarak eğitilmeleri gerektiğine inanarak;

Dil profesyonellerinin ihtiyaçlarını karşılamak,

Dinamik ve duyarlı bir kuruluş olmayı sağlamak,

Savunma ve destek yoluyla proaktif olarak çalışmak,

Dil öğretimi mesleğinin, ABD toplumunun ırksal, etnik ve dilsel çeşitliliğini yansıttığından emin olmak için çalışmak ve profesyonel programların gelişimini etkileyen araştırmaların teşvik edilmesi ve dil öğretimi ve öğreniminin kalitesini artırmak hedefiyle bu çabaya öncülük etmek için benzersiz bir konumdadır (ACTFL, 2018).

1986'da ACTFL konuşma, dinleme, okuma ve yazma için bir dizi küresel dilbilimsel performans tanımlaması geliştirdi. Bu dil yeteneklerinin tanımları "ACTFL yeterlilik yönergeleri" olarak biliniyordu. Bu yönergeler, başarının aksine, çeşitli yeterlilik aşamalarını tanımlar. Başka bir deyişle, kılavuz, müfredattan bağımsız olarak bireylerin hedef dil ile yapabileceklerini ve yapamadıklarını değerlendirmeye çalışır (Utexas, 2018).

Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Standartları ilk olarak ABD Eğitim Bakanlığı'nın Amerikan eğitimindeki tüm temel derslerin birtakım standartlara sahip olması direktifine karşılık olarak 1996 yılında yayımlanmıştır. On yabancı dil kuruluşunun işbirlikçi ürünü olan ulusal standartların temel felsefesi şu şekildedir: "Dil ve iletişim, insan deneyiminin merkezinde yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, çoğulcu bir toplumda ve yurtdışında başarıyla iletişim kurmak için dilsel ve kültürel donanımlı öğrenciler eğitmelidir. Bu zorunluluk, TÜM öğrencilerin -İngilizceyi ve en az bir başka dili- modern ya da klasik bir dili geliştirecek ve koruyacakları bir geleceği öngörmektedir (Startalk, 2018).

Bu belgenin 11 farklı ulusal standardı, yabancı dil eğitimcileri arasında topluca "5 Cs" (Beş C) olarak adlandırılan beş kategoriye (iletişim, kültürler, bağlantılar, karşılaştırmalar ve topluluklar) ayrılmıştır (Utexas, 2018). Bu standartlar World-Readiness Standards for Language Learning adlı standartlardır. TELL projesinin temel aldığı ve "Beş C" adı verilen hedef ve standartlar şunlardır:

1. Communication (İletişim):

Interpersonal Communication (Kişilerarası İletişim)

Interpretive Communication (Yorumlu İletişim)

Presentational Communication (Sunumlu İletişim)

## 2. Cultures (Kültürler)

Relating Cultural Practices to Perspectives (Kültürel Uygulamaları Perspektifle İlişkilendirme)

Relating Cultural Products to Perspectives (Kültürel Ürünleri Perspektifle İlişkilendirme)

## 3. Connections (Bağlantılar)

Making Connections (Bağlantılar Kurmak)

Acquiring Information and Diverse Perspectives (Bilgi Edinme ve Farklı Perspektifler)

## 4. Comparisons (Karşılaştırmalar)

Language Comparisons (Dil Karşılaştırmaları)

Cultural Comparisons (Kültürel Karşılaştırmalar)

## 5. Communities (Topluluklar)

School and Global Communities (Okul ve Küresel Topluluklar)

Lifelong Learning (Hayat Boyu Öğrenme)

“Beş C” hedef alanları (iletişim, kültürler, bağlantılar, karşılaştırmalar ve topluluklar), öğretim ortamının ötesinde bir dil öğrenmenin uygulanmasını vurgular. Amaç, öğrencileri gelecekteki kariyer ve deneyimlerine küresel bir yeterlilik getirmek için, standartlar tarafından ölçülen beceri ve anlayış uygulamalarına hazırlamaktır (Startalk, 2018).

Temeli bu standartlar ile çerçevelenmiş olan STARTALK adlı programın hedefi, “kritik diller” adı verilen ve sayıları yaklaşık olarak altmışı bulan dilleri öğrenmek, konuşmak ve öğretmek ihtiyacı duyan Amerika vatandaşlarının sayılarını artırmaktır (Startalk, 2018).

Kritik diller gramer yapıları, ses ve yazı sistemleri ile İngilizceden oldukça farklı olan dillerdir.

Bu diller öğrenilirken harcanan çaba ve zaman, aralarında yakın ilişki bulunan İngilizce-

Fransızca ya da İspanyolca-Almanca gibi dillerin öğrenilmesinde harcanandan daha fazladır. Zira bu dillerin öğrenilmesi hedeflendiğinde sadece kalem kullanmada yeni bir teknik, okumada yeni bir yöntem değil, sesleri çıkarmada o ana kadar kullanılmayan yabancı sesleri kullanmak ve düşüncelerin bambaşka ifade edilmesi gerekmektedir (Matador Network, 2018).

Millî Güvenlik Eğitim Programı (NSEP) tarafından Batı Avrupa Dilleri dışında ve yaygın bir şekilde öğretilmeyen diller olarak tanımlanan bu diller, yine aynı kurum tarafından şu şekilde listelenmiştir (NSEP, 2018).

Tablo 8.

*Batı Avrupa Dilleri Dışında ve Yaygın Bir Şekilde Öğretilmeyen Diller*

Albanian	African Languages (all)	Akan/Twi	Amharic
Arabic (all dialects)	Armenian	Azerbaijani	Bahasa
Bambara	Belarusian	Bengali	Bosnian
Bulgarian	Cambodian	Cantonese	Croatian
Czech	Gan	Georgian	Haitian
Hausa	Hebrew	Hindi	Hungarian
Japanese	Javanese	Kanarese	Kazakh
Khmer	Korean	Kurdish	Kyrgyz
Lingala	Macedonian	Malay	Malayalam
Mandarin	Moldovan	Pashto	Persian
Polish	Portuguese	Punjabi	Romanian
Russian	Serbian	Sinhala	Slovak
Slovenian	Swahili	Tagalog	Tajik
Tamil	Telegu	Thai	Turkmen
Turkish	Uighur	Ukrainian	Urdu
Uzbek	Vietnamese	Wolof	Yoruba
Zulu			



Startalk programı K-16<sup>4</sup> öğrencileri ve bu dillerin öğretmenlerine dil eğitiminde ve mesleki gelişimde en iyi uygulamaları örneklemek için çaba gösteren yaratıcı ve çekici yaz deneyimleri sunmaktadır.

Startalk programının özü dil öğrenimi ve öğretiminde en iyi uygulamalar altı ilke etrafında sağlam bir şekilde organize edilmiştir. Bu ilkeler şunlardır:

- Standartlara Dayalı ve Tematik Olarak Düzenlenmiş Müfredat Uygulamak.
- Öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturmak.
- Hedef dili kullanmak ve anlaşılabilir bir bilgi sağlamak.
- Bir dil sınıfında kültür, içerik ve dil entegrasyonu sağlamak.
- Yaşa uygun işitsel-görsel materyalleri uyarlama ve kullanma.
- Performansa dayalı değerlendirme yapmak (Startalk, 2018).

Bu ilkeler öğretmen ve öğrenci programlarında temel kabul edildiği için, biraz daha açıklanması faydalı olacaktır.

#### STARTALK Tarafından Etkili Öğretme ve Öğrenme İçin Onaylanan İlkeler

STARTALK tarafından onaylanan ilkeler, yüksek etkinlikte dil öğrenimi ve öğrenmenin özelliklerini anlatmaktadır. İdeal öğrenme deneyimi, standart temelli ve kültür, içeriği ve dili entegre eden tematik olarak düzenlenmiş bir müfredatın oluşmasıyla yaşanır.

---

<sup>4</sup> K-16 Sistemi, ABD’de, ortaöğretim ve sonrası eğitim sistemleri arasında çeşitli eğitim düzeylerini bir araya getirmek ve sınav uygulamaları, mezuniyet koşulları, kabul koşullarında uyumlu politika ve uygulama oluşturmak için yapılan bir harekettir. Ön lisans dereceli Topluluk Kolejlere, 12 ila 14. Sınıflara eşittir. Üniversiteler, lisans derecesi olan 14 ila 16 arasındaki sınıflardır ( *States’ K-16 Education Systems*, Lisa Larson, Kathy Novak, Information Brief, Minnesota House of Representatives Research Departments, September 2002).

Öğrenciler, hedef dili sınıf dışında da kullanmalarına izin veren ödevlerini yaparlarken, öğrenci merkezli bir ortamda doğru, yaşa uygun metinlerle çalışırlar.

#### Standart Temelli ve Tematik Olarak Düzenlenmiş Bir Müfredat Uygulamak

- Tematik ünite standart temellidir. İçerik bilişsel olarak dâhil edici ve öğrenciyle ilişkilidir.
- Her ünite, öğrencinin dili, gerçek dünyadaki amaçlar için kullanma yeteneğindeki artışı değerlendirir.
- Her ders, ders sonunda öğrencilerin neyi bileceklerini ve neler yapabileceklerini belirten öğrenme hedeflerini açıkça belirterek ünitenin amaçlarını destekler.
- Ders tasarımı araştırmaya dayalıdır ve öğrenme deneyimleri öğrenci öğrenmesine maksimum düzeyde izin verecek şekilde sıralanır.
- Dilbilgisi; kursun, ünitenin veya dersin odağı değildir. Öğretmen, dilbilgisini iletişim kurmak için bir araç olarak öğretir, anlamsız tekrarlardan kaçınır ve uygulamaların anlamlarına dikkat edilmesini sağlar.

#### Öğrenci Odaklı Bir Sınıf Ortamı Sağlamak

- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde bir ortak gibi davranır, girdi sağlar ve çıktıyı modeller, bilişsel işlemeyi yönlendirir ve mümkün kılar, işbirlikçi uygulamayı kolaylaştırır ve bağımsız öğrenci dili performansını geliştirmek için geri bildirimde bulunur.
- Öğretmen, öğrenenleri bilişsel olarak zorlayıcı gerçek dünya görevlerine dâhil eder.
- Öğretmen, öğrencilerin ilgilendikleri konular hakkındaki fikirleri yorumlayıp ifade ederken iki kişilik veya küçük grup etkinliklerinde işbirliği yapmaları için birçok fırsat sunar. Öğrenciler arası etkileşim sıklıkla yapılır.

- Öğretmen, öğrencinin performansını temel alarak öğretici kararlar alır ve öğrencinin performansını artırmak için çeşitli kaynaklardan sürekli geri bildirim yapılmasına izin verir.

#### Hedef Dili Kullanma ve Öğretim İçin Anlaşılabilir Bir Bilgi Sağlama

- Öğretmen hedef dili zamanın en az %90'ında kullanır.
- Öğretmen mesajın daha anlaşılabilir olması için gösterir ve modeller kullanır. Öğrenciler, kelimeleri, öyküler, uygulamalı deneyimler, resimli açıklamalar veya konu bazlı içerik gibi dil açısından zengin bağlamlarda kullanarak öğrenir.
- Öğretmen, dili anlaşılır hâle getirmek için çeşitli stratejiler kullanır, öğrencinin algılamasını izler ve gereken düzeltmeleri yapar.
- Öğretmen sözel ve sözel olmayan stratejiler kullanarak çevirinin kullanılmasından kaçınır ve ayrıca öğrencilerin çeviriden anlam çıkarmalarından kaçınır.

#### Dünya Dili Sınıf Ortamında Kültür, İçerik ve Dili Entegre Etmek

- Öğrenciler, öğrenilen ürünler, uygulamalar ve incelenen kültürlerin bakış açıları arasındaki ilişkileri düşündükleri ve yansıttıkları için kültürel bilgi ve içgörü edinirler.
- İçeriğe bağlı eğitim, öğrencilerin etrafındaki dünyayla anlamlı bağlantılar kurmalarını sağlar. Hedef dili kullanırken öğrenciler diğer disiplinlerle ve dünyayla ilgili bilgileri inşa eder, güçlendirir ve genişletir.
- Öğrenme deneyimleri, öğrencilerin üniteye bulunan içerik ve kültürel konular ile çalışırken dili kullanmasına izin vermek için tasarlanmıştır.
- Öğrenciler anlamlı ve amaçlı iletişim kurarlar. Nasıl, ne zaman ve neden kime ne söyleneceğini bilirler.

## Uyum Sağlama ve Yaşa Uygun Doğru Materyali Kullanmak

- Öğretmen doğru materyalleri kullanır ve öğrencilerin dil yeterliliklerine ve yaş seviyelerine uygun görevler tasarlar.
- Öğretmen çok çeşitli otantik baskı ve baskı olmayan materyaller kullanır.

## Performans Temelli Değerlendirme Yürütmek

- Öğretmen, dersler sırasında öğrenim için yönergeleri gerektiği gibi ayarlamak ve öğrencilere zamanında geri bildirim sağlamak için süreç kontrol edicileri kullanır.
- Öğrenciler, belirli öğrenme hedefleriyle ilgili olarak ne kadar iyi yaptıklarını ve performanslarını geliştirmek için ne yapabileceklerini bilirler.
- Öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirme becerisine sahiptir.
- Öğrenciler, ünitenin performans hedeflerini ne kadar iyi karşıladıklarını göstermek için özetsel gerçek dünya performans görevlerine katılırlar (Startalk, 2014).

Bu ilkeler, en iyi uygulamaları bulmak amacıyla on yıllarca süren araştırmalarla desteklenmektedir.

Startalk programının üç temel hedefi vardır:

1. Kritik diller olarak tanımlanan dilleri öğrenmek isteyen öğrencilerin sayısını artırmak,
2. Bu dilleri çok etkili öğreten öğretmenlerin sayılarını artırmak ve
3. Öğrenci ve öğretmenler için çok etkili materyal ve müfredat sayısını artırmak.

Bu hedeflerin gerçekleştirilmesiyle ileriki yıllarda ABD'nin sadece uluslararası ilişkilerini geliştirmesi değil, küresel ekonomik rekabet gücünü ve ulusal güvenliğini

sağlamlaştırmak için daha donanımlı olacağına inanıldığı belirtilmektedir (Startalk, 2014).

Her yıl farklı sayıda yaz programı sunan projenin 2018 Haziran-Temmuz ve Ağustos aylarında gerçekleştireceğini ilan ettiği 157 program bulunmaktadır. Bu programların 104 tanesi öğrenciler, 53 tanesi öğretmenler içindir. Kritik dillerden 11 dil hedeflenmiştir. Bu diller ve yaz programı sayıları şöyledir:

Tablo 9.

*Startalk Programının Hedef Kritik Dilleri ve Program Sayıları*

Arapça	32
Çince	98
Türkçe	11
Urduca	12
Swahili	8
Rusça	28
Portekizce	14
Farsça	10
Korece	20
Hintçe	20
Darice	8

Startalk, (2014). <https://startalk.umd.edu/public/find-a-summer-program/> adresinden 25.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Bu programların 48 farklı eyalette yapılacağı belirtilmektedir. Kalacak yer imkânı sunan 47 merkez, konaklaması olmayan 110 merkez bildirilmektedir. Arapça tercih edildiğinde öğrenciler için 19, öğretmenler için 12 program sunulmaktadır. Öğrenciler için sınıf seviyeleri ve program sayıları şöyledir:

K-2 -2

3-5. Sınıf-3

6-8. Sınıf-7

9-12. Sınıf-14

Lisans-5

Öğrenciler için on bir eyalette sunulan programların iki tanesinin konaklamalı, on yedi tanesinin konaklamasız olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenler için sunulan 12 programın 33 eyalette yapılacağı, bunlardan sekiz merkezin konaklama imkânı bulunduğu bildirilmektedir. Beş merkezde ise konaklama fırsatı sunulmamaktadır. Bu programlar ve içerikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. San Diego State Üniversitesi Vakfı- San Diego, Kaliforniya

Kaliforniya eyaleti Dil Edinimi Kaynak Merkezinde gerçekleştirilecek program iki hafta olarak planlanmaktadır. Ortaokul ve lise Arapça öğretmenlerine yöneliktir. Programın ilk haftasının temel odak noktasını öğrenci merkezli sınıf ve içeriğe dayanan öğretim oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, seminerlere ve tartışmalara aktif olarak katılacak, canlı örnek modelleri görecekle ve uygulayacak ve etkili öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için grup çalışmaları yapacaklardır.

İkinci hafta ise; öğretmenler öğrendiklerini pratiğe dökceklerdir. Materyal hazırlayacaklar ve çeşitli zaman ve farklı ortamlarda öğrencilere ders vereceklerdir. Programı uygulayan öğretmenlerden, kurs arkadaşlarından ve öğrencilerden geri bildirim alacaklardır. Programın sonunda başarılı katılımcılar üç lisans üstü seviyesi kazanacaklardır. İlgilenenler ilave olarak 40 saatlik çevrim içi sürekli öğretmen yetiştirme derslerine katılabilecekler ve Kaliforniya Dünya Dil Projesine üye

olabileceklerdir. Katılımcılar ayrıca Kaliforniya eyaletinde yetkin bir öğretmen olmanın aşamaları hakkında bilgi sahibi olabileceklerdir.

## 2. Stanford Öğretmen Liderliği Gelişim Seminerleri, Kaliforniya Üniversitesi Santa Barbara Yerleşkesi

Bu program daha önce STARTALK'un herhangi bir dil programına katılmış, başarılı olmuş ve buldukları okul, bölge, profesyonel organizasyonlar ve Startalk komünisi içerisinde koordinatörlük yapmaya hazır öğretmenler için 40 saat olarak planlanmıştır. Tecrübeli katılımcılar Startalk Dilleri Öğretme ve Öğrenme için onaylanmış ilkeleri, Dil Öğrenimi İçin Dünya Hazırlık Standartları ve bu belgelerde yer alan ilke ve kavramların etkin sınıf uygulamalarına uygulanmasında önemli deneyime sahip olacaklardır. Programa katılarak kendi liderlik gelişim programlarını geliştirme fırsatı bulacak olan öğretmenler, programın bitiminde ve daha sonra uygulanmasında destekleneceklerdir.

## 3. Tasarıma Göre Yüksek Etkili Öğretmen 3. Dönem, Columbia Üniversitesi, New York (Global Language Project)

Program 13 gün olarak planlanmıştır. Daha önceki kurlara katılan öğretmenler için 78 saat ve yeni katılımcılar için 60 saattir. Yeni katılımcılar planlama, öğrenme tecrübesi ve profesyonel olma konularına odaklanacaklar, tam bir grup ya da küçük grup ders ve oturumlarına katılma fırsatına ve Harlem merkezli bir yaz kampında eş öğretmenlik yapma ve mikro öğretme şansına sahip olacaklardır.

Daha önceki kurlara katılmış olan öğretmenlere, onları yeni nesil öğretmen liderleri olmaya hazırlamak için eğitim verilecektir. Tüm katılımcılar, New York State CTLE mesleki gelişim kredileri kazanacak ve Queens College veya diğer üniversite ortakları aracılığıyla yüksek lisans kredisi kazanma şansına sahip olacaklardır.

4. Anlamalı Çevrim İçi Öğrenme için STARTALK İlkeleri, Classroad Canvas Course, Kaliforniya,

Classroad'un Startalk 2107 tam çevrim içi programı, TELL Öğrenme Deneyimi Alanı kriterlerine (LE4c ve LE4e) odaklanarak 35 Arapça öğretmenine anlamlı öğrenme deneyimi sunma ve iletişim kurma becerileri kazandırma fırsatı sunacaktır. Dilin anlaşılır kılınması için çeşitli stratejilerin kullanımı yoluyla ve öğrenme süresinin %90'ında hedef dilde kalarak ve ders boyunca çeşitli şekillerde anlamayı göz önünde bulundurarak öğrencilerin öğrenmesini ilerletmeyi hedeflemektedir. Yoğun işbirliğine dayalı program, eğitmenler ve katılımcılar arasındaki gerçek zamanlı etkileşimi, kaydedilen çevrim içi dil öğretim örneklerinin gözlemlerini (önceki yıl öğretmen katılımcılarının videoları da dâhil olmak üzere) uzmanlar tarafından gerçekleştirilen canlı sunumları ve video sunumlarını, hazırlayıcı değerlendirmeleri, tartışmaları, akran öğrenimi ve geri bildirimini, akranların mikro öğretim uygulamalarını, uzaktan dil öğrencilerine çevrim içi ortak öğretim ve kişisel değerlendirme ve gelişim planı geliştirme gibi uygulamaları kapsamaktadır. Dört hafta 80 iletişim saati olan programın üç haftasında modüler temelli günlük dersler ve çevrim içi grup çalışmaları yer almaktadır. Program ayrıca; birkaç günlük eş öğretmenlik ve mikro öğretim hazırlama çalışmalarını da kapsamaktadır. Dördüncü haftanın ardından uzaktaki dil öğrencilerini, akran gözlem, kişisel yansıma ve mesleki planlama ile kontrol etmeyi hedeflemektedir. Bu, öğretmenlerin kendi kendilerine bağımsız olarak tamamlayacakları tematik bir program değil, aynı zamanda ders boyunca ortak çevrim içi eş-grup çalışması içeren oldukça etkileşimli bir çalışmadır.

5. Öğretmenleri 21. Yüzyıla Hazırlama, Washington Üniversitesi Dil Öğrenim Merkezi Seattle,



STARTALK “21. Yüzyılda Dil Öğretmenlerini Hazırlama Programı”, iletişimde yeterlik geliştirmek üzerine odaklanmış, standartlara ve içeriğe dayalı bir programda, STEM’in (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) dil öğretimine entegrasyonundan da yararlanarak, ana dili Arapça olan ya da ileri seviyede Arapça bilen 10 öğretmeni yetiştirmeyi hedeflemektedir. Program, katılımcılara Dünya Dilleri için Washington Eğitimci Becerileri Testi - Onaylama’yı (WEST-E) geçmek için gerekli olan içerik bilgisinin yanı sıra STARTALK ilkelerine ve standartlara dayalı dil öğretim ve müfredat geliştirmeyi öğretmek üzere tasarlanmıştır. Öğretmenler Washington K-12 devlet okullarında bu dilleri öğretmek için P-12 Dünya Dil Onayı almaya çalışabilecektir. Program aynı zamanda gerekli değerlendirmeleri (WEST-E ve ACTFL OPIc ve WPT) tamamlamak için burs yardımı da yapmaktadır. 2018’de, 75 saatlik program, Washington Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden EDC & I 495’e altı adet UW kredisi sunacak ve 19 Haziran 2017’den 21 Temmuz 2018’e kadar çevrim içi ve yüz yüze eğitim verecektir.

6. STARTALK Kritik Diller Öğretmenleri için “İkinci Dil ve Dalma Metodolojileri”,  
Concordia Language Villages, Bemidji Eyalet Üniversitesi, Minnesota

“STARTALK Kritik Diller Öğretmenleri için İkinci Dil ve Dalma Metodolojileri” başlıklı dört kredili yüksek lisans dersi, Minnesota’nın Bemidji kentindeki Concordia Dil Köylerinde konaklamalı 11 günlük bir programdır. Çalışmaya tüm ABD’den acemi ya da profesyonel 15 K-12 öğretmeni katılacaktır. Kurs, yoğun eğitiminin temel kavramları üzerine küçük tartışma grupları ve Dil Köyündeki dil ve kültür programlamanın tüm yönlerine aktif katılımları içerir. STARTALK öğretmenleri şunları öğrenir ve uygularlar:

- A. Hem resmî hem de gayiresmî öğretim ortamlarında hedef dilde kalma stratejileri;
- B. Öğrencilerin iletişim becerileri ve kültürel anlayışlarının biçimlendirici ve özetleyen standartlara dayalı değerlendirmeleri;

- C. İçerik tabanlı eğitim stratejileri;
  - D. Kültürü dil öğretimine entegre etmek;
  - E. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak.
7. Çevrim İçi Eğitim Diline Çevrim İçi Geçiş Yapmak, Minnesota Üniversitesi, Minneapolis,

Kritik dillerin başlangıç düzeyindeki sınıfların tecrübeli öğretmenleri, “STARTALK: Çevrim İçi Eğitim Diline Geçiş” (STARTALK: TTLO) programının derslerine katılmak üzere seçilecek ve deneyimli çevrim içi program eğitmenlerinin öğretim desteğiyle tamamen interaktif çalışacaklardır.

Program, 25 kritik dil öğretmeni için yoğun bir üç haftalık yaz kursu (12 Haziran - 2 Temmuz 2017) olarak sunulacaktır. Katılımcılar, ihtiyaç ve becerilerine bağlı olarak, program için toplam 120 saat (haftada 40 saat) aktif öğrenme ile meşgul olacaklardır.

Program katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik yeteneklerini şu noktada geliştirmeyi hedeflemektedir:

1. Çevrim içi bir dil öğrencisi olarak tecrübelerini analiz edebilmek,
2. Sınıfta ve çevrim içi öğretim arasındaki farkları ifade edebilmek,
3. Üç iletişim modu çerçevesinde başarılı, yeterlilik odaklı dil etkinliklerini çevrim içi tasarlayabilmek,
4. Kendi sınıfında ya da çevrim içi olarak tasarım yapmak, geliştirmek ve sunmak için temel prensipleri tanımlayabilmek.

Kurs çevrim içi mini dil dersleri içermektedir. Katılımcılar böylece bizzat kendileri öğrenci olarak deneyim kazanmaktadırlar. Çevrim içi ders tasarımı ve beklentileri ile birlikte en iyi interaktif uygulamalar geleneksel sınıfla kıyaslanır. Dil öğrenme

faaliyetleri modellenir, daha sonra yeniden tasarlanır, yaratılır, test edilir ve akran değerlendirmesine sunulur.

8. Arapça Standartlarını Öncelikli ve Merkezî Bir Konuma Getirme, Occidental College, Orange, Kaliforniya,

Occidental College, ilki liderlik gelişimine, ikincisi ise standartlara dayalı öğretimin özü teknolojiye odaklanan iki ayrı karma program sunmaktadır. Bu iki programda otuz aday (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite ortamında öğretmenler) doksan altı saat süreyle eğitim alacaklardır. Kurslar, Liderlik Programında on altı saat ve Teknoloji Programı'nda yirmi dört saat çevrim içi olarak gerçekleştirilecektir. Yüz yüze eğitim, Liderlik Programı için üç gün ve Teknoloji Programı için dört gün olacaktır. Liderlik programına katılacaklar davet ile oluşturulacaktır.

Liderlik programındaki katılımcılar, kuramsal haritaları ve / veya tematik birimlerini, biçimlendirme ve toplam değerlendirme, özellikle yeterlilik ve performans teorisi ve uygulamaları üzerine yapılan okumalar ışığında gözden geçirecek veya oluşturacaklardır. Aktiviteleri / görevleri ifade etmek ve maksimum öğrenmeyi sağlamak için değerlendirme verilerini kullanmayı öğreneceklerdir. Aradaki yıl boyunca katılımcılar, en uygun eklemeleri sağlamak ve öğrencileri daha üst seviyeye taşımak için materyallerini çerçeveye göre düzenleyecek, performans görevlerini, birimlerini ve derslerini standartlara dayalı uygulamalarla sunacaklardır.

Teknoloji Oturumları öğretmenler için çeşitli yeterlilik düzeylerinde sunulacaktır. Acemiler, bir öğrenme bölümünü tasarlayacak veya uyarlayacak ve lise / üniversite öğrencileri için bir model bölüm yayımlayacaktır. Katılımcılar;

- a. Can-do tablolarını kullanarak öğrenme hedeflerini belirleyebilecek,

- b. Öğrencilere dili, kültürü ve / veya içeriği anlaşılabilir kılmak için teknoloji kullanarak otantik materyalleri içeren teknoloji tabanlı bir yorumlama görevi yaratabilecek,
- c. Kişiler arası ve sunumsal iletişimi destekleyen çeşitli programları keşfedeceklerdir.
- d. Üniversite öğrencisi gönüllülerine model dersi alanlarını öğrettikleri bir uygulamaya katılacaklardır.

Orta seviye katılımcılar acemilere verilen görevleri ve aşağıdaki görevleri tamamlayacaklardır:

- a. Orijinal materyalleri düzenleme,
- b. Gerçek dünyadaki görevleri taklit eden teknoloji tabanlı kişiler arası faaliyetler içeren öğrenme bölümleri / planları hazırlama,
- c. Kültürel açıdan uygun dil kullanımını gösteren teknoloji tabanlı sunum görevlerini tasarlama.

Liderlik ve teknoloji oturumlarındaki öğretmenler, profesyonel gelişim ve dil öğrenimini kolaylaştırmak ve katılımcılar arasında devam eden etkileşimi teşvik edecek materyalleri ve uygulamaları paylaşmak amacıyla bir çevrim içi topluluğa katılmak için platformların kullanımını keşfedecektir.

9. Penn State STARTALK Arabic Academy for Teachers, Pennsylvania State University, Pennsylvania

Ortaokul, lise ve orta öğretim sonrası 10 Arapça öğretmeni ve öğretmen adayı için tasarlanan bu mesleki gelişim programı, üç bölümlü harmanlanmış bir öğrenme yapısı kullanır:

1. İlk 3 haftalık çevrim içi unsur (tahmini 20 saat ders zamanı), 5-23 Haziran;

2. Penn State Üniversite Parkı Kampusunda düzenlenen 6 günlük konaklamalı seminer (48 öğretim saati), 5-11 Temmuz;
3. Bir çevrim içi poster sunumu (tahmini 7 saat), 17-21 Temmuz.

Bu program, toplam 75 saat boyunca, genel olarak Arapça da dâhil olmak üzere kritik dillerde öğretim kapasitesini artırma çabasına katkıda bulunma hedefi taşımaktadır. Özel amaç ise, öğretmenlerin STARTALK tarafından onaylanmış ilkelere göre etkili bir şekilde öğretim yapmalarını sağlamak, anlaşılabilirliği koruyarak hedef dilde kalmak, bunu yaparken öğretmenlere destek olan kaynaklara karşı farkındalık oluşturmak ve öğretmenlerin Arapça öğreten mesleklere hazırlıklı olmalarını sağlamaktır. Program ile sertifika ve diğer kariyer seçeneklerine yol gösterilecektir.

10. STARTALK Performans Değerlendirme Eğitim Programı, Uygulamalı Dilbilim Merkezi, Washington, DC.

Uygulamalı Dilbilim Merkezi'ndeki STARTALK Performans Değerlendirme Eğitim Programı, tüm sınıf ve deneyim düzeylerini ve STARTALK dillerini temsil eden 40 STARTALK eğitimcisini, STARTALK bağlamı ile performans odaklı değerlendirme temelleri üzerine eğitmek için harmanlanmış çevrim içi ve yüz yüze bir format kullanacaktır. Program, yedi çevrim içi modülden, iki web seminerinden oluşmaktadır. Haftada toplam 41 öğretim saati için üç günlük yüz yüze bir atölye çalışması olacaktır. Programı tamamlayan katılımcılar, performans değerlendirme görevleri geliştirecek, derecelendirme şablonlarını uyarlayacak, öğrenciler için öz değerlendirme araçları oluşturacak ve performans hedefleri ile standartlara ve müfredata dayalı değerlendirme planı oluşturacaktır. Katılımcılar, bu araçları geliştirmeye ve en iyi uygulamaların değerlendirilmesine, eğitimde öğretilen en iyi uygulamalara entegre olmaya hazırlanacaktır. Kurs bitiminde tamamlama sertifikası alacaklardır. İnteraktif eğitimler

sona erdikten sonra çevrim içi modüller -devam eden bir referans olarak- 28 Şubat 2018 tarihine kadar malzeme ve kaynak paylaşımı için kullanılabilir olmaya devam edecektir.

11. Miras Dili Öğretmen Atölyesi, California Üniversitesi, Los Angeles.

Ulusal Miras Dili Kaynak Merkezi'ne ev sahipliği yapan UCLA Dünya Dilleri Merkezi, miras dilini öğrenenlere (HLL) materyal geliştirme stratejileri üzerine dört haftalık bir öğretmen atölyesi sunacaktır. Döndürülmüş bir formatın ardından atölye, eğiticinin geri bildirim ve izlemesi ile üç haftalık çevrim içi eğitimden ve bir haftalık UCLA'da eğitimden oluşacaktır. Bu bir hafta boyunca toplam 75 ders saati eğitim verilecek ve K-16 kurumlarını temsil eden ülke çapında 20 katılımcı kabul edilecektir. Katılımcılar, farklı yeterlilik düzeyleri ve gereksinimleri olan HLL'ler için uygun olan standartlara dayalı bir proje tasarlayarak materyal geliştirme ilkelerini uygulayabileceklerini göstereceklerdir. Katılımcılara Mozilla rozetleri verilmesinin olasılığı araştırılmaktadır.

12. STARTALK: ACTFL Kurallarını Anlamak, Georgetown Üniversitesi, Washington, DC

STARTALK: ACTFL Kurallarını Anlamak, mesleki uygulamalar noktasında aksiyon temelli araştırmalara katılmak için toplum kolejlerinden ve diğer yüksek öğretim kurumlarından gelen dil öğretmenleri için tasarlanmış karma bir atölyedir.

Katılımcılar ACTFL Yeterlilik Kurallarını ve bunlara eşlik eden Sözlü Yeterlilik Mülakatı'nı nasıl kullanacakları ve uygulayacaklarını öğreneceklerdir. Katılımcılar öncelikle ACTFL Kurallarının ve Değiştirilmiş Sözlü Yeterlilik Mülakatının kısa, çevrim içi tanıtımını gözden geçirecek ve bir teste cevap verecek; etkinlikleri, ACTFL Kuralları hakkında bilgi edinmek için fırsatları, konuşma örneklerini ve konuşma yeterlilik etkinliklerini dersliklerine dâhil etmek için hedefler belirleyecektir.

Daha sonra katılımcılar, 30 Temmuz - 1 Ağustos tarihleri arasında sertifikalı bir ACTFL eğitmeni ile çalışmak, kendi dil sınıflarında röportaj yapmak ve yeterlilik tabanlı etkinlikleri eğitim ortamlarına dâhil etmek için Georgetown Üniversitesi'ne geleceklerdir. Eylül, Kasım ve Ocak ayları boyunca katılımcılar, bu profesyonel gelişimin kendileri ve öğrencileri üzerindeki etkileri ile ilgili olarak üç kez üç saatlik oturumlara katılacaklardır. İlgili katılımcılar için bir çevrim içi başvuruya yer verilecektir (Startalk, 2014).

Arapça öğretmenleri mesleki gelişim programı olan 13 eğitim merkezine bakıldığında her birinin belirli alanlarda sınırlandırılmış bir disiplin üzerine odaklandıkları fark edilmektedir. Örneğin Minnesota Üniversitesi çevrim içi eğitim verirken, George Town Üniversitesinde ACTFL Kurallarını anlamak, mesleki uygulamalar noktasında aksiyon temelli araştırmalara katılmak için kolejlerden ve diğer yüksek öğretim kurumlarından gelen yabancı dil öğretmenleri için tasarlanmış karma bir atölye bulunmaktadır. Bir başka merkez UCLA Dünya Dilleri Merkezinde, miras dili (heritage language) öğrenenlere (HLL) materyal geliştirme stratejileri üzerine eğitim verilmektedir. Bu çalışma San Diego State Üniversitesi Arapça Öğretmenleri Yaz Programlarına odaklanmıştır.

San Diego State Üniversitesi Arapça Öğretmenleri Yaz Eğitim Programı<sup>5</sup>

STARTALK kapsamındaki merkezlerden biri olan ve yapılacak çalışmaya referans olan San Diego State Üniversitesi Language Acquisition Center, Arapça Öğretmen Eğitimi Programlarını yaz döneminde gerçekleştirmektedir. Bu eğitimlerde öğretmen olma hakkı kazanmış ya da aday öğretmen veya tecrübeli ortaokul ve lise öğretmenleri mesleki gelişim programı kapsamında katılımcıların modern, standart öğretim yöntemlerine

---

<sup>5</sup> Bu bölümde elde edilen bilgiler San Diego State Üniversitesinde yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen dokümanlar ve gözlem notlarının derlenmesinden oluşmuştur.

dayalı, sınıfta izlenecek yollar, takip edilecek stratejiler ve öğretim teknikleri kısacası, etkili öğretme ve öğrenme uygulamaları geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda katılımcıların materyal hazırlaması, öğrenci merkezli sınıf oluşturma tasarımları yapması, etkin liderlik grup çalışmaları sunması, yüksek etkili öğretmen olma yolunda canlı modellerle birlikte seminer ve tartışmalara aktif olarak katılması amaçlanmaktadır.

İki haftalık eğitim dönemi öncesinde kabul almış katılımcılardan kişisel bilgilerinin sorulduğu bir form doldurmaları istenir. Bu süreçte katılımcılara puanlama, kredi vs. ile ilgili bilgi alabilecekleri web portal, ilgili linkler vs. hakkında bilgi verilir. Öğretmenler, program başlamadan önce programın amaçları, eğitim döneminde hangi bölümlerde ders yapılacağı, arabalarını nereye park edecekleri, üniversitenin hangi imkânlarından yararlanabilecekleri (spor salonları, öğle yemekleri) konularında bilgilendirilir. Katılımcı öğretmen, Moodle adlı sisteme materyal erişimleri için gerekli kayıtları yapar ve eğitim başlamadan süreç, kriterler, içerik, materyal, ödevler, zorunlu etkinlikler gibi konularda bilgi sahibi olur ve neyle karşılaşacağını, kendisinden ne beklediğini bilir. Günlük çalışmaların puanlandığı programda devamsızlık ettiği takdirde yeterli krediyi sağlayamayacağını ve hedefine ulaşamayacağını görür. Aynı şekilde görevlendirilmiş olan akademisyenler de program öncesinde ünitelendirilmiş ders planlarını, amaçlarını, ders sonunda öğrencilere hangi noktalarda kazanım sağlayacaklarını, süreç boyunca öğrencilerin dil becerilerini de geliştirmek için hangi yöntem, strateji ve teknikleri kullanacaklarını, derslerde kullanacakları kelime dağarcıkları, dil yapıları ve işlevsel kullanımları, rubrikleri, etkinlikleri, ders ile ilgili çevrim içi bağlantı listelerini, ders ile ilgili dosya bağlantılarını, teknik kaynakları ve modül yönetimi hakkında ayrıntılı dosyalarını merkez yönetimine teslim ederler.

Programın başladığı ilk gün tüm bu bilgiler yetkililerce tekrar dile getirilir. Programın içeriği, hedefleri, çalışma şekilleri, ödevler ve kazanımları, karşılaşılabilecek zorluklar ve



çözüm yolları detaylı anlatılır. Program lideri öğretmenlerle bir sonraki gün ve haftanın içeriği ve yapılacakları belirtir. Öğretmenler iki haftanın günlük olarak planları verilmiş bir şekilde çalışmalara başlarlar.<sup>6</sup> Çalışmalar bir konu eşliğinde, gruplar hâlinde yapılır. Grupların listeleri her bir ders öncesi sağlanır ve her aktivite için değiştirilir. Böylelikle her bir katılımcının diğer katılımcıların güçlü yönlerinden faydalanması ve örnekleme sağlanır.

İkinci hafta öğretmenlerin üniversite öğrencilerine ders verdikleri, öğrencilerin program arkadaşlarının ve görevli akademisyenlerin değerlendirme yaptığı bir dönemdir. Her gün bir öğretmen, tespit edilmiş bir konuyu üniversitede seçmeli ders olarak Arapçayı seçmiş öğrencilere anlatır. Diğer öğretmenler, öğrenciler ve akademisyen dersi izler, verilen rubrikleri doldururlar. Rubriklerde şu noktalara dikkat çekilir:

- Ev ödevinin değerlendirilmesi,
- Dersin dikkat çekip çekmediği,
- Sınıfın derse katılımının değerlendirilmesi,
- Öğretmenin sınıf yönetimi ve sınıf içi tutumları,
- Sınıfın tutumları (Derste başka şeylerle meşgul olmaları, derse cevap vermeleri, dikkatle takip etmeleri, etkinliklere katılmaları).

İkinci derste görevli akademisyen, rubriklere ve kendi gözlemlerine göre geri bildirim sağlar. Bu rubriklerle derslerden elde etmeleri gereken kazanımları içselleştirmiş olup olmadıkları, verilen yöntem, teknik ve stratejileri kazanıp kazanmadıkları, uygun koşullarda kullanıp kullanmadıkları kontrol edilir ve tüm öğretmenler bilgilendirilir.

---

<sup>6</sup> İlgili ders planları yapılacak aktiviteler, kullanılacak materyaller, formlar ve rubrikler ve final değerlendirme gözlem evrakları dosyalanmış olarak elimizde bulunmaktadır. Çok ayrıntı olacağı gerekçesiyle burada yer verilmemiştir.

Görevli akademisyen, her gün gerekli geri bildirimleri öğretmenlere sağlayarak eksik kalan noktalara dikkatlerini çeker. Öğle yemeği molasının ardından bir başka öğretmen ders verir. Aynı şekilde diğer katılımcı öğretmenler, öğrenciler ve görevli akademisyen formu doldurur.

Sonrasında grup çalışmaları yapılır. Ders veren öğretmen, grubuna süreci anlatır, diğerleri gözlemlerini aktarır, önerilerini sunar ve geliştirilecek stratejiler konuşulur. Sonra tüm öğretmenlerle birlikte durum değerlendirilir.

Dersin sonunda görevli akademisyen ders veren öğretmenlerle bire bir görüşür, sorularını cevaplar, öneriler sunar. Doldurmaları için bir form verir. Formda şu sorulara cevap vermeleri talep edilir:

- Derste ne öğrendikleri,
- Edinilen bilgileri öğretimlerine nasıl uygulayacakları,
- Bu konuyu anlamakta hangi noktalarda zorlandıkları,
- Bu atölye çalışmasında karşılaştıkları zorlukların neler olduğu (ödev, plan, okumalar, grup çalışması vs.)
- Ders veren öğretmene öneri ve tavsiyeler (akran koçluğu hakkında ipuçları).

Ders veren öğretmenler planlarını, etkinliklerini buna göre revize eder ve akademisyene teslim ederler. Bundan sonraki aşamada ders veren öğretmenler ortak modülde, diğer öğretmenlerin sorularını yanıtlar, ders içerik ve materyallerini, kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileri içeren bilgileri paylaşırlar. Her bir katılımcının görüş ve öneri sunması zorunludur. Tüm katılımcılar; günün diğer vaktinde bu modülde aktif olmaları, bilgi paylaşmaları, yorum yapmaları, teknolojiyi kullanarak içerikle katkı vermeleri hedeflerine yönlendirilir. Bir çalışmayla tüm katılımcıların gelişimlerine katkı sağlamak

amaçlanmaktadır. Programın sonunda her katılımcı on beş dakika süren bir tematik sunum yapmak zorundadır. İki hafta boyunca dile getirilen kriterler, yöntemler, stratejiler ve teknikler kullanılarak hazırlanması beklenen bu sunumun çok sayıda aktivite içermesi gerekmektedir. Son gün tam olarak bu sunumlara ayrılmıştır ve puanlamada öne çıkmaktadır. Final değerlendirme kâğıdında şu kriterler ele alınmaktadır:

- Her bir dersin planı tamamlanmıştı ve içerikler oldukça açıktı.
- Ders esnasında 5C standartları uygun bir şekilde kullanılmıştır.
- Ders öğrencilerin seviyesine uygundu.
- Ders belirtilen amaçlarla güçlü bir şekilde bağlantılıydı.
- Özgün materyaller kullanıldı.
- Etkinliklerde her bir öğrencinin rolü net olarak belirtildi.
- Kolektif ve profesyonel çalışmalara yer verildi.
- Zaman uygun bir şekilde kullanıldı.
- Soru-cevap bölümü başarıyla yönetildi.

Genel bir değerlendirme ile program tamamlanmış olur. Puanlamaya göre elde edilecek sertifika ve krediler öğretmenlere takdim edilir. Öğretmenler bu kredi ve sertifikayı, görev tanımlamalarında farklı kredi isteyen okullara sunarlar. Kaliforniya Eyaletinde okullar, öğretmen adaylarından ya da görevde olan öğretmenlerden mesleki gelişimlerini gösteren eğitimleri ve karşılığında kredileri talep etmektedir. Her okulun her bir görev tanımı için istediği krediler farklılık göstermektedir. Fakat her durumda öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bu tür programlara katılmak zorundadır. Öğretmenler, özellikle öğretmenlik mesleğini geliştirici, beceri ve yetkinliğin sağlanması hedefli programlara katılmaya teşvik edilirler.

STARTALK Yabancı Dil Öğretmenleri Eğitimi Programı eğitim içeriği her merkezde farklı olmanın yanında her sene de farklılıklar göstermektedir. San Diego State Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen programlar incelendiğinde 2006-2011 yılları arasında odaklanılan konu başlıkları şunlardır:

- National Standards/Standards Based Teaching, the Five C's,
- (Ulusal Standartlar/Standartlara Dayalı Öğretim, Beş C's)
- Curriculum Design, Lesson Planning (Backward Design, Thematic Unit Design)
- (Müfredat Tasarımı, Ders Planlama (Tematik Ünite Planlama, Geriye Dönük Tasarıma Dayalı Planlama)
- Language, Culture and Content
- (Dil, Kültür ve İçerik)
- Material Design and Adaptation,
- (Materyal Hazırlama ve Uyarlama)
- Second Language Acquisition/Theory
- (İkinci Dil Edinimi/Teorisi)
- Technology in the World-Language Classroom
- (Yabancı Dil Sınıfında Teknoloji Kullanılması)
- Assessment / Oral Proficiency Interview (OPI) Language Testing
- (Değerlendirmeler/ Sözlü Yeterlilik Sınavı Dil Testi)
- Pathways to Certification / Related Issues
- Sertifikaya Doğru Adımlar / İlgili Meseleler

- Observation, Practice, Microteaching, Mentorship,
- (Gözlem, Uygulama, Mikroöğretim, Mentörlük)
- Language Specific Issues,
- (Dile Ait Özel Konular)
- Instructional Strategies and Best Practices (Communicative or Learner-Centered Approach)
- (Öğretim Stratejileri ve En İyi Uygulamalar ( İletişimsel Ya da Öğrenci Merkezli Yaklaşım)
- Maintenance of Target Language / Comprehensible Input
- (Hedef Dilin Sürsürülmesi / Anlaşılır Bilgi<sup>7</sup>)
- Language Proficiency / Proficiency Guidelines
- (Dil Yeterliliği / Yeterlilik Rehberi)
- Other (Including Heritage-Language Education and Leadership)
- (Diğer Konular ( Miras Dil Eğitimi ve Liderlik)

STARTALK programı bazen bir bazen de birkaç başlık içeriği olarak tasarlanmaktadır. Örneğin bir programda “dil öğretiminde teknoloji kullanımı”na odaklanılacağı ilan edilmiş olsa da katılımcıların isteği doğrultusunda özgün materyal kullanımı, ders planlama ya da ACTFL'nin Yabancı Dil Standartları konuları da programa dâhil olabilmektedir (Mana, 2011).

---

<sup>7</sup> Çoğunlukla “girdi” olarak tercüme edilen “input ” kelimesi için “bilgi” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Başka bir örnekte Arapça Öğretmen Eğitimi Programı hedefler, uygulamalar ve kazanımlar ayrı ayrı planlanarak sunulmaktadır. İlk olarak, Temel Program Bilgisi ve STARTALK Tarafından Etkili Öğretme ve Öğrenme için Onaylanan İlkeler yer almaktadır. Program üç aşama hâlinde tasarlanmıştır.

**Birinci Aşama:** Bu bölüm; “Katılımcılar programın sonunda bildikleriyle ne yapacaklar?” başlığını taşımaktadır. Bu aşamada; Genel Bakış ve Program Hedefleri başlıklarında; hedef kitle hakkında bilgi verilmekte ve genel hedefler tanımlanmaktadır. Planlamalar TELL alanları kapsamındadır ve TELL ölçütlerine dayandırılmaktadır.

**İkinci Aşama:** Bu bölüm, “Katılımcılar program sonunda bildikleriyle ne yapabileceklerini nasıl göstereceklerdir?” başlığını taşımaktadır. Bu aşamada “Performans Değerlendirme” kısmı bulunmaktadır. Bu bölümde, katılımcıların TELL ölçütlerini anladıklarını göstermek için üretilecek bulgular ve ürünlere yer verilmiştir.

**Üçüncü Aşama:** Bu bölüm; “Katılımcıları bildikleriyle neler yapabileceklerini göstermeye ne hazırlayacaktır?” başlığını taşımaktadır. Bu aşamada aynı şekilde TELL ölçütleri temel alınarak, öğretim konuları ve kaynaklar sıralanmıştır. Bu bölümde katılımcıların öğrenme deneyimlerini aktarmaları hedeflenmektedir. Başka bir deyişle katılımcıların belirtilen ölçütler kapsamında yerine getirebileceklerini göstermelerini sağlayan temel öğrenme deneyimlerini tanımlamaları istenmektedir. Ardından program sonunda gerçekleştirilecek olan staj programı ve günlük eğitim planı, programın ana hatları ve zaman çizelgesi sunulmuştur. En son bölümde programa hazırlık olarak yapılması katkı sağlayacak okuma ve incelemelere atıfta bulunulmuştur.

STARTALK Arapça Öğretmen Eğitimi Ders Programı Şablonu Ek 1’de detaylı olarak sunulmuştur (Startalk, 2014).

STARTALK öğretmen eğitimleri programları etkili uygulamalarının yanında titizlikle planlanmış olmaları ile de dikkat çekmektedir. Programlar tasarlanırken ön hazırlık sürecinden başlayıp, program bitiminden sonra yapılacak destekleyici çalışmalarla biten bir süreç öne çıkmaktadır. Hedefler, uygulamalar, kaynaklar, öğrenme deneyimleri TELL ölçütleri kapsamında planlanmaktadır. Programlar günlük olarak hedefleri, uygulamaları, etkinlikleri ve kazanımları kapsamaktadır. Bu sadece Arapça programı için değil, diğer diller için de geçerlidir.

Örneğin 2015 STARTALK Vermont Çince Öğretmenleri Programda yer alan “beklenen öğrenme kazanımları” şu şekilde belirtilmiştir:

- Standartlara dayalı ve tematik olarak organize edilmiş üniteler (grup çalışması)
- Ders planları (takım ve bireysel çalışma)
- Yabancı dil öğretiminde özgün materyal kullanılması (grup ve bireysel çalışma)
- Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanma aktiviteleri
- Öğretmenlik uygulaması-
- Her ders için oluşturulacak “öğretimi yansıtma formu”
- Hikâye oluşturma için kişiye özel materyaller (bireysel çalışma)
- Anketler (bireysel çalışma)
- Günlük yazılması (bireysel çalışma)

Kavram oluşturma, ders planlaması, öğretme, koçluk, yansıtma, öğrenme süreci ve yeniden öğretme, daha fazla koçluk ve iyileştirme için yeniden yansıtmadan oluşan bir öğrenme süreci olarak ifade edilen ve sloganı “Yap! ve Yaparak Öğren!” olan programın ilk hafta ders içerikleri şöyledir:

## 1. GÜN:

STARTALK İlkeleri ve Bize etkileri

Küresel Toplum için Nitelikli Çince Dil Öğretmenlerinin Hazırlanması

Yabancı Dil Öğretiminde Sanat ve Bilim I: Beyin Uyumlu Öğretim Stratejileri

## 2. GÜN:

Yabancı Dil Öğretiminde Sanat ve Bilim II: Çince Sınıflarında Hikâye Anlatma ve Teknoloji

21. Yüzyıl Çin Sınıfı: Hedefler ve Standartlar

Atölye: Öğrenci programına yönelik hedefleri CAN DO ifadeleri kullanarak uyarlama

## 3. GÜN:

STARTALK İlke 1: Standartlara Dayalı ve Tematik olarak Organize Birimler

Atölye: Geriye dönük tasarım kullanarak öğrenci programı için tematik üniteler geliştirme

STARTALK İlke 2: Üç Modlu İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi

Atölye: Öğrenci programının beş birimi için performans görevleri oluşturma

## 4. GÜN:

STARTALK İlke 3: Anlaşılır Girdi Kullanım İçeriğiyle Dil Öğretimi

Atölye: Öğrenci Programının beş ünitesindeki yeni dil öğelerini tanıtmak ve uygulamak için etkinlik tasarlama

STARTALK İlke 4: Tüm Öğrencileri Kapsamak

Atölye: Öğrenci Programının beş ünitesi için öğrenci merkezli aktiviteler oluşturmak



## 5. GÜN:

STARTALK İlkeleri 5, 6: Dil Öğreniminde Kültürü, İçeriği ve Teknolojiyi Entegre Etmek

Atölye: Öğrenci programının beş ünitesinde otantik materyalleri kullanmanın ve kültür- içeriği bütünleştirmenin olası yollarını tartışma. Öğrenci programında teknoloji kullanımını beyin fırtınası yöntemiyle tartışma.

### Etkili Ders Planlama

Atölye: Öğrenci programı için ders planları oluşturma

Tüm sınıf çalışması: Ders planlarının paylaşımı ve hepsinin gözden geçirilmesi

İkinci hafta öğretmenlerin sunumları ve öğretim uygulamalarıyla program tamamlanır (Startalk, 2018).

STARTALK programlarında bazen sadece temel ilkeler çerçevesinde aktivite ve atölye çalışmaları uygulanırken bazen hem STARTALK ilkelerini hem de TELL tarafından model öğretmenleri temsil ettiği belirlenen uygulamaları gösteren pratik faaliyetler yoluyla rehberlik eden bir dizi STELLA (STARTALK + TELL) modülü tercih edilmektedir.

### TELL Çerçevesi ve STELLA Modülü

21. yüzyılın küresel gerçekleri her disiplin için olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yeni zorluklar sunmaktadır. Bunun anlamı şudur: Öğrencilerin küresel problemleri çözmek ve yeni olasılıklar araştırmak için farklı dil ve kültür geçmişine sahip insanlarla ilişki kurmaya, ders çalışmaya ve hazır olmaları gereken bir zamanda, dünya dil eğitmenleri durup kendilerine bunun “nasıl olabileceğini” daha fazla sormalıdır. Ayrıca, öğrencilerin dil ve kültürle ilgili alanlarda 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine

yardımcı olmada etkili olmaları gerekir. Bu yeni gerçekler ile eş zamanlı olarak, öğrenci başarısında en önemli faktör olarak öğretmen etkinliğinin işaret edildiği artan sayıdaki araştırmalar, öğrencilerin devam ettiği okulun ya da sınıfların büyüklüğünün, öğrenmeyi etkileyen öğretmen etkililiği kadar önemli olmadığını göstermektedir. Ayrıca, sağlam bir temel herhangi bir öğretmen için açık bir şekilde önemli olsa da, araştırmalar öğretmenin ne bildiğini değil, öğretmenin sınıfta ne yaptığını ve öğrenci başarısını nasıl en üst düzeye çıkardığına yoğunlaşmaktadır. Yüksek düzeyde öğrenci başarısı bireyler, toplum ve bir milletin dünyanın diğer milletleri arasında ayakta durması için kritik öneme sahiptir ve yüksek öğrenci başarısını sağlayan öğretmenlerin etkinliğidir. Öyleyse, etkili bir yabancı dil öğretmeni ne yapar? Etkili yabancı dil öğretimi hakkında çok şey bilinmesine rağmen, TELL projesinin işbirlikçileri, etkili yabancı dil öğretmenleri tarafından sergilenen özellikler ve davranışların açıkça tanımlandığı bir alan olmadığını keşfetmiştir. Öğrencilerin, artan uluslararası etkileşimler dünyasında yaşamaya etkin bir şekilde hazırlanmaya olan ihtiyaçları dikkate alınırsa, yabancı dil öğretmenlerinin etkili olmasının ne anlama geldiğini açıkça belirtmek gereklidir. Bu hedefle; Ulusal Yabancı Dil Merkezi'nde, STARTALK, hem STARTALK ilkelerini hem de TELL tarafından model öğretmenleri temsil ettiği belirlenen uygulamaları gösteren pratik faaliyetler yoluyla rehberlik eden bir dizi STELLA (STARTALK + TELL) modülü geliştirmiştir.

Aktiviteler, üç farklı deneyim seviyesinde öğretmen katılımcıları ile tasarlanmıştır:

1. Başlangıç öğretmenleri,
2. Gelişmekte olan öğretmenler ve
3. Kıdemli öğretmenler.

TELL projesinin temel odak noktası, öğretmenlerin sergilediği model ve davranışları belirleyen “dil öğrenme çerçevesi öğretmen etkinliği”dir. Çerçeve bir öğretmenin “öğrenci öğrenmesine

hazırlanma ihtiyacı”, “ileri seviyede öğrenmeyi öğrenme” ve “öğrenci öğrenimini destekleme” gereksinimlerini karşılamak için tasarlanan 7 alandan oluşur (TELL Projesi Alanları Çerçevesi, 2018).

#### A. Öğrenci Öğrenmesine Hazırlanma

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğrencilerle ilişkiler kurar, onların gelişebileceği bir ortam yaratmak için onlarla birlikte çalışır ve standartlara dayalı dersler, ders planları öğretmen tarafından dikkatli bir şekilde yönetilir. TELL, stratejileri, çevre ve planlama alanlarını, öğrenci öğrenmesine hazırlanan etkili bir dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları ele alır.

##### 1. ÇEVRE

Etkili dil öğrenme deneyimleri, bir öğretmenin öğrencilerle ilişkiler kurarak, onlarla birlikte çalışarak güvenli oldukları ve gelişebilecekleri bir ortam yaratması ve bu ortamın belirlenen öğrenme performans hedeflerini destekleyebilmesi için özenle düzenlenir. ÇEVRE alanı, bir model dünya dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri şu soruyu cevaplamaya teşvik eder: Öğrenci öğrenmesine hazırlanmak için nasıl güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratırsınız?

##### 2. PLANLAMA

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğretmenlerin, öğrencilerin belirlenen ders, birim veya ders performans hedeflerine ulaşmalarını sağlayan yüksek verimli stratejiler içeren standartlara dayalı üniteler ve dersler yoluyla bir öğretmen tarafından dikkatli bir şekilde planlanır. PLANLAMA alanı, bir model dünya dili öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri şu soruyu cevaplamaya teşvik eder: Öğrenme deneyimleri planlamanız, öğrenci öğrenmesine nasıl hazırlanır?

## B. İleri Seviye Öğrenmeyi Öğrenme

Özenle seçilmiş kaynaklar tarafından desteklenen yüksek getirili öğretim, öğrenme ve değerlendirme stratejilerinin kullanımı, öğrenci öğreniminin ilerlemesini sağlamada uzun bir yol kat etmektedir. TELL alanları öğrenme deneyimi, performans, geri bildirim ve öğrenme araçları, etkili bir öğretmenin öğrencileri, ünite ve ders hedeflerine ulaşmaya nasıl yönlendirebileceğini gösterir.

### 3. ÖĞRENME DENEYİMİ

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğrencileri dikkatle planlanan ders, birim ve ders performans hedeflerine ulaşmaya yönlendirmek için tasarlanmış yüksek verimli öğretim ve öğrenme stratejileri kullanılarak kolaylaştırılmıştır. “Öğrenme deneyimi” alanı, bir model dünya dili öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri şu soruyu cevaplamaya teşvik eder: Öğrenci öğrenimini ilerleten anlamlı öğrenme deneyimlerini nasıl sağlarsınız?

### 4. PERFORMANS VE GERİ BİLDİRİM

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğrencilerin bildikleri şeylerle neler yapabildiklerini göstermelerine ve performans hedeflerine ulaşmayı ilerleten yararlı geri bildirimler almasına olanak tanıyan değerlendirme stratejilerinin kullanılmasıyla kolaylaştırılır. “Performans ve geri bildirim” alanı, bir model dünya dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlamakta ve eğitimcileri şu soruyu yanıtlamaya teşvik etmektedir: Siz ve öğrencileriniz, öğrenci öğrenmesini ilerletmek için performans ve geri bildirimleri nasıl kullanıyorsunuz?

### 5. ÖĞRENME ARAÇLARI

Etkili dil öğrenme deneyimleri, ders, birim ve ders performans hedeflerini desteklemek için tasarlanmış ve stratejik olarak seçilmiş kaynakların kullanımı ile kolaylaştırılmaktadır. “Öğrenme araçları” alanı, bir model dünya dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri şu soruya cevap vermeye teşvik eder: Siz ve öğrencileriniz, öğrenci öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli öğrenim araçlarından nasıl yararlanırsınız?

### C. Öğrenci Öğrenimini Destekleme

Yüksek kaliteli öğrenci öğrenimi birçok insanın çabalarının sonucudur. TELL’in Etki Alanları İşbirliği ve Profesyonellik programı, öğretmenlerin öğrenme sürecindeki tüm paydaşların desteğini nasıl belirlediğini, dâhil etmesini ve bunlardan nasıl yararlandığını, kendi mesleki hazırlıklarının öğrenci başarısına nasıl katkıda bulunduğunu ve kendi profesyonel gelişimiyle yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl modellediklerini göstermektedir.

## 6. İŞBİRLİĞİ

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğretmenlerin diğer eğitim profesyonelleri, ebeveynler, yerel ve küresel topluluklar ve öğrenme sürecindeki diğerleri gibi çeşitli paydaşların sürekli desteğini tanımlamasını, içermesini ve bunlardan yararlanmasını gerektirir. “İşbirliği” alanı, bir model dünya dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri şu soruyu yanıtlamaya teşvik eder: Paydaşlarla işbirliği, öğrenci öğrenimini nasıl desteklemektedir?

## 7. SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğretmenlerin kendi sürekli mesleki hazırlıklarının, öğrencilerin başarısına nasıl katkıda bulunduğunu ve kendi mesleki gelişimiyle yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl modelleyebileceğini belirlemelerini gerektirir. “Sürekli

mesleki gelişim” alanı, bir model dünya dili öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri şu soruyu cevaplamaya teşvik eder: Profesyonel bir destek öğrencisi olarak sürekli gelişiminiz nasıl olur?

STELLA Modülü yedi temel TELL alanına dayanmaktadır: -Çevre, -İşbirliği, -Öğrenme Deneyimi, -Materyaller, -Performans / Geri Bildirim, -Planlama, -Profesyonellik. Bu alanlarla ilgili olarak öğretmenlere sunulan Öz Değerlendirme formları Ek. 8’de yer almaktadır.

Bu alanların temel kriterleri şöyledir (Stella Modules, 2018):

1- ÇEVRE

Üst düzey bir öğrenim sağlamak için nasıl güvenli ve destekleyici bir öğrenim ortamı oluşturabilirim?

Tablo 10.

*Tell Kriteri*

TELL KRİTERİ	EĞİTSEL BAŞLIK
1-Öğrencilerim ile güvenli ve pozitif bir öğrenme ortamı geliştirmek için uygun ilişkiler kurarım.	Kültürel Olarak Duyarlı Sınıflar Farklı Öğrenci İhtiyaçları Özel İhtiyacı Olan Öğrenciler Öğrenci Profilleri Ana Dili Farklı öğrenciler
2- Güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamını sağlamak için öğrencilerimle işbirliği yaparım.	Sınıf Yönetimi
3- İletişim kurmak ve öğrenme ortamı için beklentileri tespit etmek için veliler ve okul idaresi ile birlikte çalışırım.	Beklentileri İfade Etmek
4- Kültürel açıdan zengin ve hedef dilin kullanımını teşvik eden bir sınıf ortamı oluştururum.	Kültürel Otantik Bir Sınıfın Tanımlanması Bir Hedef Dil Ortamı Desteklemek için Kültürel Otantik Malzemenin Kullanımı

	Hedef-Dil Ortamını Desteklemek için Hedef-Kültür Sınıfı Uygulamalarının Kullanımı
5- Performans hedeflerini desteklemek için fiziksel ortamın organizasyonunu en üst düzeye çıkarırım.	Fiziksel Çevrenin Rolü
2- İŞBİRLİĞİ	
Paydaşlarla olan işbirliğim, öğrencilerin yabancı dil gelişimini nasıl destekliyor?	
TELL KRİTERİ	EĞİTSEL BAŞLIK
1- Etkili öğrenme deneyimlerinin, ömür boyu yabancı dil öğrenimine nasıl katkı sağladığını aktarmak için paydaşlarla işbirliği yaparım.	Paydaşları Tanımlama ve İletişim Kurma Sınıf Uygulamasının Etkisini Tanımlama
2- Öğrencilerin performans hedeflerini ve sınıf-kurs sonuçlarını tüm paydaşlarla görüşürüm.	Program Hedeflerini Tanımlama Program Hedeflerini Tebliğ Etmek Paydaşları Bilgilendirme Yolları Vurgulanması Gereken Başarıların Değerlendirilmesi
3- Öğrencilerimin öğrenmesini desteklemek için okul temelli profesyonellerle işbirliği yaparım.	Okul Temelli Profesyonelleri Tanımlamak Okul Temelli Profesyonellerle Beraber Çalışmak
4- Sınıf-kurs programı hakkında düzenli iki yönlü iletişim için çeşitli araçlar-imekanlar sağlarım.	Etkili İletişim Kurmak Destek için yerel ve küresel topluluklarla bağlantı kuruyorum ve dil ve kültür öğrenimini teşvik ediyorum. Bireyler ve Kurumlarla İletişim
3- ÖĞRENME DENEYİMİ	
Üst düzey bir öğrenim için anlamlı öğrenme deneyimlerini nasıl sağlayabilirim?	
TELL KRİTERİ	EĞİTSEL BAŞLIK
1- Öğrencilerim ve ben bireylere, kurallara, rutinelere ve prosedürlere saygı gösteririz.	Kurallar, Yöntemler ve Prosedürlerin Kurulması Olumlu Davranışı Tanıma ve Güçlendirme.
2- Öğrencilerimin enerjisini ve ilgisini yakalamak için günlük performans uygulamalarını kullanırım.	Başlangıç Etkinlikleri Performans Uygulamalarının Önemi Öğrenci Dostu Dil Öğrencinin Bilgiyi Aktarması-Yansıtması
3- Öğrenci deneyimlerinin etkilerini öğrencilerimle paylaşırım.	Hedefi Belirleme ve Öğrenme Deneyimlerini Düzenlemek

4- Öğrencilerin anlaşılır bilgi almasını sağlarım.	Anlaşılan Bilgi Ana Dili Kullanmak Öğretmen-Öğrenci Konuşma Süresini ve Bekleme Zamanını Dengelemek
5- Öğrencilerimin anlamlı içeriklerle dil edinimi için fırsatlar sunuyorum.	Anlamlı İçerik
6- Öğrencilerin kültürel gözlem ve analiz yapmaları için fırsatlar sunuyorum.	Kültürel Yansıma, Karşılaştırma ve Analiz Entegrasyonu
7- Öğrencilerimin daha etkili iletişimciler olmaları için fırsatlar veriyorum.	Dönüt Verme
4- MATERYALLER Üst düzey öğrenme sağlayabilmek için çeşitli öğrenim araçlarından nasıl faydalanabiliriz?	
<b>TELL KRİTERİ</b>	<b>EĞİTSEL BAŞLIK</b>
1-Öğrencilerin dil, kültür ve içeriğe erişmesine yardımcı olmak ve performans hedeflerini karşılamak için çeşitli öğrenme araçları kullanırım.	Öğrenme Araçları Envanteri Sınıf Öğrenme Destekleri
2- Öğrencilerin dil üretmelerine ve kültür ve içerikle etkileşim kurmalarına yardımcı olmak için çeşitli öğrenim araçları kullanırım.	Hedef Dil Toplulukları
3- Kültürel ürünlerin arkasındaki perspektiflerin anlaşılmasını kolaylaştıran çeşitli öğrenme araçları ve uygulamaları kullanırım.	Otantik (Özgün) Materyalleri Tanımlama Otantik Materyalleri Kullanma Uygun Materyaller ve Faydaları Mevcut Teknolojiler Arasından Seçim Yapma Kültürel Açından Zengin Sınıf Ortamları
4- Öğrencilerim ve ben zaman içinde performansı belgelemek, izlemek ve yansıtmak için araçlar kullanırız.	Öğrenci Performansı İçin Gerçekçi Beklentileri İfade Etmek Rubrik Kullanma Öğrenci Yansıması ve Öz Değerlendirmesi.
5- Öğrencilerim ve ben, öğrenim araçlarına yazarlık ve imtiyaz haklarına saygılı bir şekilde erişir ve onları kullanırız.	Telif Hakkı Konusunda Farkındalığı Artırmak
6- Çalışmamı kolaylaştıran araçları tanımlamak için meslektaşlarımla araştırma	Öğrenme Araçlarının Tanımlanması Diğer Kaynaklar, Sosyal Medya, İnfografik



ve işbirliği yaparım.	Siteler vs. ile İşbirliği.
5- PERFORMANS / GERİ BİLDİRİM	
Üst düzey bir öğrenim sağlamak için öğrencilerimle birlikte performans ve geri bildirimlerden nasıl yararlanabiliriz?	
TELL KRİTERİ	EĞİTSEL BAŞLIK
1- Öğrencilerim, kazanımlarını yansıtan performans uygulamalarıyla gelişimlerini sergiler.	Değerlendirmenin Önemi Performans Hedefleri Performans Görevleri Yeterlilik ve Yeterlilik Testi İletişim Modları
2- Öğrencinin hedefe doğru ilerlemesine katkı sağlamak için tasarlanmış geri bildirim stratejileri kullanırım.	Geri Dönüt Verme Rubrikler
3- Öğrencilere dil performansı için kendi hedeflerini, ders yeterlilikleriyle örtüşen ya da örtüşmeyen kültürel yeterlilikleri belirleme ve izleme fırsatı veririm.	Öz Değerlendirme Akran Görüşü ve Geri Dönütü
4- Kazanımları şekillendirmek için düzenli bir şekilde iç ve dış değerlendirme verilerini kullanırım.	Sınıfta Değerlendirme Verilerini Kullanma
5-Değerlendirme sistemim, birçok ölçü ve dil performansına vurgu yapmaktadır	Performansa Dayalı Değerlendirme Sistemi
6- PLANLAMA	
Kazanımları planlamam, üst düzey öğrenmeye nasıl katkı sağlar?	
TELL KRİTERİ	EĞİTSEL BAŞLIK
1- Yerel müfredat, eyalet ve ulusal standartlara dayanarak kazanımları planlıyorum.	Dünya Hazırlık Standartları ve İlgili Diğer Standartlar. STARTALK Onaylanmış İlkeler.
2- Kazanımları planlarken öğrencilerin farklı ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alırım.	Öğrenme Stilleri
3- Yeterlilik hedeflerine ve geriye dönük tasarım ilkelerine dayalı üniteler kullanırım.	Geriye Dönük Tasarım
4- Yaptığım planların hedef dili ikinci dil olarak öğrenenlerin, (evde başka bir dil konuşanların) hem olağanüstü öğrendikleri resmen ifade edilenlerin hem de resmî olarak tanımlanmasa da öğrenme güçlüğü	Farklılaştırma (Kapsayıcı Eğitim)

çeken ya da çok hızlı öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap veriyor olduğundan emin olurum.

5- Öğrencilere dil performansı için kendi hedeflerini, ders yeterlilikleriyle örtüşen ya da örtüşmeyen kültürel yeterlilikleri belirleme ve izleme fırsatı veriyorum.

Öz Değerlendirme.

6-Öğrencilerin ünite performans hedeflerini karşılamalarını sağlayacak dersleri planlamak için geriye dönük tasarım sürecini kullanırım.

Dersi Planlama ve Aktivite Sırası Geçişler

7-Anlamı dikkat gerektiren, önceki öğrenilenlerle (sarmal ve içerikle bağlantılı) aktiviteler içeren dersler planlarım.

İçeriğe Dayalı Öğrenme ve Ders Planlama Hedef Dilin ve Anlaşılabilir Giriş Stratejilerinin Kullanımı Süreç Ana Dili Konuşan Akranlarla Öğrenci İşbirliği

#### 7- PROFESYONELLİK

Bir profesyonel olarak kendimi sürekli geliştirmem öğrenci öğrenmesine nasıl katkı sağlar?

#### TELL KRİTERİ

#### EĞİTSEL BAŞLIK

1-Profesyonel ilişkilerde, sınıfta ve çevremde en yüksek standartlarda profesyonel davranırım.

Profesyonel Davranışlar Kültürel Açından Uygun Yollarla Pozitif İletişim Kurmak

2- Hem hedef dilde hem de ana dilde yüksek düzeyde dilsel yetkinlikleri belirli bir düzeyde korurum.

Dil Becerilerini Korumak ve Geliştirmek Dili Özel Gelişmelerde Güncel Tutmak

3- Ben bir yansıtıcı uygulayıcıyım.

Öğrenci Bilgisine Teori ve Pratiği Birlikte Bağlamak Öğrenci Verilerini Analiz Etmek Profesyonel Gelişim Planı Oluşturmak

4- Yıl boyunca ve yaz tatilinde bölgemdeki profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirir, ilgili çalışmalara katılırım.

Diğer Bölümler, Okullar ve Bölgelerle İşbirliği Yapma

5- Çeşitli yollarla profesyonel gelişimimi sürdürürüm.

Profesyonel Organizasyonlara Katılım

Bu bölümde, bu çalışmanın yürütüleceği bağlamla ilgili bazı önemli konular tanımlanmıştır. Bu konular üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde konu ile ilgili alanyazın yer almaktadır. İkinci bölüm, Türkiye’de Arapça eğitiminin tarihsel süreçleri hakkında bilgilerden oluşmaktadır. Ardından, imam hatip ortaokulu ve anadolu imam hatip liselerinde Arapça ders saatleri ve öğretmenler ile ilgili istatistiksel verilere yer verilmiştir. Son bölümde ise STARTALK Programı ve San Diego State Üniversitesi Vakfı Arapça Öğretmenleri programı hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.



## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modelindedir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmacılar, insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler. Bu da onların dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgilidir. Nitel araştırmada temel vurgu süreç, anlayış ve anlam üzerinedir. Araştırmacı, veri toplama ve analizinde temel belirleyicidir, süreç tümevarımsaldır, ürün, etraflı ve zengin betimlenmelidir (Merriam, 2013).

Nitel araştırmalarda veriler gözlem yoluyla, görüşmelerle ya da dokümanların analizi ile elde edilir. Bu araştırmalar, olayların ve olguların, kendi gerçek ortamlarında totaliter bir şekilde açıklanması hedefiyle nitel bir sürecin takip edildiği araştırmalardır. Bir diğer deyişle sosyal

olguları kendi ortamlarında araştırmaya, incelemeye ve anlamaya öncelik veren bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Nitel olarak tasarlanan bu araştırma üç aşamalıdır:

### 1. Gözlem

Araştırmada kullanılan tekniklerden biri gözlem tekniğidir. Gözlem yöntemi, San Diego State Üniversitesi Vakfı STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programına dair ayrıntılı bir şekilde bilgilere ulaşmak amacıyla kullanılmıştır. Gözlem herhangi bir mekânda oluşan bir davranışı ayrıntılı bir şekilde belirtmek amacıyla tercih edilen bir yöntemdir. Bu yöntem bir ortamda meydana gelen herhangi bir davranışla ilgili olarak kapsamlı ve ayrıntılı bilgi edinmek istendiğinde kullanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2004, s. 15). Bu yöntemle veriler herhangi bir aracı ile, başkasından ulaşarak değil, doğrudan elde edilir. Ayrıca, gözlenen ortam ya da olguların kendi doğal ortamı içinde olması çok önemlidir (Karasar, 2005, s. 16). Gözlemler, gözlem yapılan çevre ve araştırmacının tutumuna göre çeşitlere ayrılmaktadır. Ortam, araştırmacı tarafından yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olabileceği gibi, ortamın doğal ya da yapay olması da değişkenlik sağlayan faktörlerdendir (Şimşek ve Yıldırım, 2004, s. 85).

Bu araştırmada Amerika Birleşik Devletleri San Diego Üniversitesi Vakfı bünyesinde uygulanmakta olan “STARTALK Language Program” yaz kursunda uygulanmakta olan STARTALK Öğretmen Eğitimi Programı ile ilgili olarak üniversite bünyesinde gözlemler yapılmıştır. Araştırmada, araştırmacının katıldığı, tamamen yapılandırılmamış saha çalışması içeren gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma doğal ortamında, San Diego State Üniversitesi Yabancı Dil Eğitim Merkezinde yapılmıştır. Dolayısıyla katılımcı gözlem sağlanmıştır. Çalışma; 18 Nisan-13 Mayıs 2018 tarihleri arasında dört hafta boyunca eğitim ortamlarında ve ilgili kültüre dâhil olarak gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil eğitim merkezi, kütüphane ve eğitim verilen sınıflarda, akademisyenlerin çalışma ve ders verme ortamlarında ilgili kültür hakkında

bilgi edinmek için gözlem yapılmıştır. Bu esnada herhangi bir ölçme, görüşme aracı veya forum kullanılmamış, herhangi bir veriye delil toplamak amacı olmaksızın sadece ortamların ve kültürlerin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasına çalışılmıştır.

## 2. Doküman İncelemesi:

Araştırmanın ikinci aşamasında Amerika Birleşik Devletleri San Diego Üniversitesi Vakfı bünyesindeki “STARTALK Language Program” yaz kursunda uygulanmakta olan STARTALK Öğretmen Eğitimi Programı ile ilgili dokümanların analizi yapılmıştır. Bu analiz, yapılan gözlemlerden elde edilen informel bilgiler ışığında yapılmıştır.

Nitel araştırmanın en değerli bilgi kaynaklarından biri de doküman incelemesidir. Dokümanlar gazeteler, toplantı tutanakları, kişisel dergiler ve mektup gibi kaynakları içerebilir. Dokümanlar eğitim ortamındaki yaşantılar hakkında bilgi sahibi olmak için faydalıdır (Creswell, 2017).

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi beş aşamada yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016):

1. Dokümanlara ulaşma,
2. Orijinalliğini kontrol etme,
3. Dokümanları anlama,
4. Veriyi analiz etme ve
5. Veriyi kullanma

Bu aşamada STARTALK programının analizi için izinler alınmış, dokümanlar temin edilmiş, incelemeler ve gözlemler yapılmıştır. “STARTALK Yabancı Dil Öğretmenleri Eğitim Programı”na ilişkin eğitim içerikleri, standartlar, değerlendirme araçları, eğitim yöntemleri ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreciyle ilgili ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar,

yabancı dil eğitimi standartları ve ilgili üst politika belgeleri incelenerek doküman analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca, dünyadaki pek çok üniversiteye erişim imkanı olan ve bünyesinde de çeşitli formlarda oldukça fazla kaynak bulunan San Diego State Üniversitesi Kütüphanesinde ilgili akademisyenlerin yönlendirmesi ile literatür kapsamında pek çok kaynağa erişim sağlanmıştır. Kaynakların farklı ülkelerde, farklı tarih ve temalarda yazılmış olması, konuya çeşitli açılardan bakma imkânı sağlamıştır.

### 3. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi

Görüşme, nitel araştırmalarda başvurulan temel bilgi toplama yollarından birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme tekniğinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşme formları kullanılabilir. Bu araştırmada sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir görüşme tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tarz görüşmelerde araştırmacı, çalışma konusuyla ilgili katılımcıya temel soruların yanı sıra tamamlayıcı nitelikte sorular da sorabilmektedir (Coleman, 2012). Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Stewart ve Shamdasani'den aktaran. Yılmaz ve Oguz, 2011). Nitel araştırmalarda örneklemin belirlenmesi ve örneklerden veri elde etme süreçleri farklılık göstermektedir. (Baltacı, 2018) Örneklemin ve örneklerin seçiminde “kolay ve ulaşılabilir veya elverişli örneklem” adı verilen bir strateji kullanılmıştır. Bu örneklemler en sık kullanılan tekniklerdendir. Örnekler kolayca bulunabilir ve hızlı bir şekilde ulaşılabilir. Başka bir deyişle hedef evrenden örneklem meydana getirmek için araştırmacı ulaşabileceği en kolay ve en hızlı unsurlara yönelmiştir (Baltacı, 2018).

Görüşme aşamasında, Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi amacıyla Ankara ili sınırları içerisinde görev yapan Arapça öğretmenlerinden seçilmiş bir grupla “Odak Grup Görüşmesi” yapılmıştır.

Bu bağlamda 2018-2019 öğretim yılında, Ankara ili sınırları içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı okulları ve kurumlarında görev yapan Arapça öğretmenlerinden 12’si seçilmiştir. Seçilen öğretmenlerle odak grup görüşmesi 19.03.2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1.’de yer almaktadır.

Tablo 11.

*Odak Görüşmeye Katılan Arapça Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Kod İsmi	Cinsiyeti	Kıdemi	Eğitim Durumu	Öğretim Yapılan Sınıf Seviyeleri
ÖĞ.1	Kadın	4	Ankara Ün. Dil-Tarih Coğrafya Fak. Arap Dili ve Edebiyatı	9.-10.-11.-12. Sınıflar
ÖĞ.2	Kadın	4	Ankara Ün. Dil-Tarih Coğrafya Fak. Arap Dili ve Edebiyatı	Hizmet içi Öğretmen Eğitimi
ÖĞ.3	Kadın	11	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği	9. ve 10. Sınıflar
ÖĞ.4	Kadın	19	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği	9. ve 10. Sınıflar
ÖĞ.5	Kadın	23	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği	9. ve 10. Sınıflar
ÖĞ.6	Erkek	8	Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	11. ve 12. Sınıflar
ÖĞ.7	Erkek	15	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği	5.-6.-7.-8. Sınıflar
ÖĞ.8	Kadın	20	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği	9. ve 10. Sınıflar
ÖĞ.9	Erkek	24	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği	Halk Eğitim Merkezi Arapça Öğretmeni
ÖĞ.10	Kadın	5	Ankara Ün. Dil-Tarih Coğrafya Fak. Arap Dili ve Edebiyatı	5.-6.-7.-8.-9. Sınıflar
ÖĞ.11	Kadın	4	Selçuk Ün. Fen-Edebiyat Fak. Arap Dili ve Edebiyatı	9.-10.-11.-12. Sınıflar
ÖĞ.12.	Erkek	22	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği	9. ve 10. sınıflar

Toplantıya 8 kadın, 4 erkek öğretmen katılmıştır. Çizelgede de görüleceği üzere; katılımcılardan yedisi Arapça Öğretmenliği, beşi ise Arap Dili ve Edebiyatı



bölümlerinden mezun olmuştur. Öğretmenlerden dört tanesinin 0-5 yıllık kıdemleri vardır. Bununla birlikte bir öğretmen 5-10 yıllık kıdeme sahipken, üç öğretmenin 10-15 yıllık kıdemi vardır. Geriye kalan dört öğretmenin kıdemi 20-25 yıl arasındadır. Öğretmenlerin Arapça öğrettiği sınıfların seviyelerine gelince; beş öğretmenin sadece 9. ve 10. sınıflara ders verdiği, iki öğretmenin 5., 6., 7. ve 8. sınıflara Arapça öğrettiği, iki öğretmenin lisenin tüm kademelerine, bir öğretmenin ise sadece 11. ve 12. sınıflara ders verdiği, bir öğretmenin Halk Eğitim merkezinde, bir öğretmenin ise Hizmet içi Eğitim merkezinde ders verdiği gözlenmiştir.

### **3.2. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci**

Örneklem seçiminin tamamlanmasından sonra araştırma ile ilgili verilerin toplanması ile “nitel veri” oluşmaktadır. Nitel veri, belirli amaçlar doğrultusunda, doğal ortamda, gözlem ve görüşme gibi çeşitli teknikler yoluyla elde edilen ve kişilerin olaylara ilişkin algı ve düşüncelerini içeren her türlü bilgidir (Özdemir, 2012). Bu bağlamda, araştırmanın verilerinin toplanması için “Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Programına İlişkin Odak Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Bu form; “öğretmenlerin demografik özellikleri” ve “görüşme soruları” olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşme soruları STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitimi Programlarının temel alındığı 7 (yedi) boyut üzerinden, literatürde yer alan daha önceki çalışmalar baz alınarak ve araştırmanın hedefine uygun olarak hazırlanmıştır. TELL Kriterleri adı verilen bu alanlar; soruların odak noktasını oluşturmaktadır. Öğretmenlere açık uçlu 15 soru yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış odak görüşmede yer alan sorular; araştırmanın amacı ve araştırmanın temel aldığı probleme de yer verilerek yeniden düzenlenmiş ve alan uzmanlarından görüş istenmiştir. Sunulan görüşler doğrultusunda ihtiyaç duyulan düzeltmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini denemek amacıyla iki öğretmen ve bir

Arapça okutmanı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi yapılırken açık uçlu, yönlendirme içermeyen, neden ve niçin gibi sorgulamalardan kaçınarak sorulan, eğer gerekliyse nedeni nedir gibi ifadelerle derinleştirilmeye çalışılan, nedenin ortaya çıkartılmasına olanak sağlayıcı nitelikte sorularla şu sıralama izlenmiştir:

Açılış: Her katılımcıdan bir dakika gibi kısa bir sürede kendini tanıtmaları istenmiştir.

Tanıma soruları: Katılımcıları tartışılacak konuya ısındırmak için bir soru örneği verilerek, beş dakika içerisinde cevaplamaları istenmiştir.

Geçiş soruları: Tanıtma soruları ve anahtar sorular arasında köprü olabilecek derinlemesine sorular sorulmuştur. Böylece katılımcıların diğer katılımcılarla düşüncelerini paylaşmaları sağlanmıştır.

Anahtar sorular: Konuyu tartışabilecek kadar zaman verilerek temel sorular sorulmuştur. Böylece araştırma sorularına odaklanılmıştır.

Araştırma soruları: Araştırma sorularını aydınlatmaya yönelik 15 temel soru sorulmuştur.

Kapanış sorusu: Katılımcıların son cümlelerini sunmalarını sağlayacak son bir soru sorulmuş, 3-5 dakika zaman verilmiştir.

Final sorusu: Katılımcılara değinilmeyen bir konu olup olmadığı sorularak kısaca son görüşler alınmıştır.

### **3.3. Verilerin Analizi**

Gözlem Analizi; Gözlem analizi yapılırken Balcı'da (2005) belirtilen şu aşamalar göz önünde bulundurulmuştur: (1) İlk olarak araştırmanın amacının tespit edilmesi, (2) Gözlem yapılacak olan bireylerin kararlaştırılması, (3) Gözlenecek kişilerle iletişim kurulması, (4) Gözlem yapılacak mekânların saptanması, (5) Gözlem yapılan kişi ya da

ortamlara dair notların kaydedilmesi, (6) Verilerin analizi, (7) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Balcı, 2005).

Doküman İncelemesi; STARTALK Yabancı Dil Öğretmenleri Eğitim Programına ilişkin eğitim içerikleri, standartlar, değerlendirme araçları, eğitim yöntemleri, yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreciyle ilgili ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar, yabancı dil eğitimi standartları ve ilgili üst politika belgeleri beş aşamada analiz edilmiştir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma. Bu aşamada gerekli olan kuramsal temeller ortaya konmuştur.

Odak Grubu Görüşme Analizi ile, yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kaydı verilerin transkripsiyonu yapılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi şu aşamalarda yapılmıştır: (1) Verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Odak grup görüşmesi sonrasında elde edilen veriler betimsel yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu yaklaşımda çeşitli yöntemlerle toplanan veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen görüşlerden yapılan alıntılara da yer verilir. Bu analiz türünde temel hedef, elde edilmiş olan bulguların temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmış olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu araştırmada verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz aşamalarında Altunışık vd.'de (2010, 322) yer alan dört aşama esas alınmıştır:

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Bu aşamada, araştırmanın temel aldığı yedi esas alan ve bu alanlara dayanarak hazırlanmış olan sorular ile araştırmanın kavramsal

çerçevesi de odak noktaya alınarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Belirlenmiş olan tematik alanlar, verilerin düzenleneceği başlıklar olarak sunulmuştur.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Belirlenmiş olan temalar esas alınarak veriler okunmuş ve küçük parçalara ayrılarak düzenlenmiştir. Temalara göre düzenlenmiş olan verilerin anlamlı ve mantıklı olarak sunulmasına dikkat edilmiştir.

Bulguların tanımlanması: Bu aşamada düzenlenmiş olan veriler tanımlanmıştır. Görüşlere dikkat çekmek amacıyla bazı yerlerde doğrudan alıntılara başvurulmuştur.

Bulguların yorumlanması: Bu aşamada, bulgularla ilgili açıklamalar yapılmış, veriler düzenlenmiş, özetlenmiş, birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Çalışmada ayrıca Yıldırım ve Şimşek'te (2006, s. 224. ) yer alan aşamalar da uygulanmıştır. Bu bağlamda öncelikle araştırma problemi belirlenmiş, kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeveye uygun araştırma soruları hazırlanmıştır. Daha sonra örneklem ve katılımcılar belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış odak görüşme yapılması uygun bulunmuş ve Arapça öğretmenleri davet edilmiştir. Katılımcılar görüşme öncesinde bilgilendirilmiş, araştırma süresince ve sonucunda her türlü mahremiyetlerinin korunacağını gösteren, görüşme hakkında bilgiler sunan "Gönüllü Katılım" formu dağıtılmış ve katılmak isteyen katılımcılar tarafından imzalanmıştır. Odak görüşme esnasında konuşmalarının ses kaydının alınması için izinleri istenmiştir. Görüşme ile elde edilecek verilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı vurgulanmıştır. Ardından görüşme kayıtlarının dökümüne geçilmiş ve tüm konuşmalar, tek bir kelime değişikliğine gidilmeden aktarılmıştır. Daha sonra "Kodlama Anahtarı" oluşturulmuş ve veriler bu doğrultuda kodlanmış ve işlenmiştir. Bu kodlar veriler düzenlenirken kategoriler olarak sunulmuştur. Son olarak işlenmiş olan bu veriler;

kavramsal çerçeve ve araştırmanın amacına uygun bir şekilde temalara ve kategorilere uygun bir şekilde analiz edilmiş ve bazı alıntılarla desteklenmiştir.

### **3.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Nitel araştırmalarda veri toplama ve analiz süreci boyunca bulguların ve yorumların geçerliliğinden ve güvenilirliğinden emin olunmalıdır. Bu, araştırmacının katılımcı teyidi veya veri çeşitlemesi gibi stratejilerle inanılabilirliği ya da doğruluğu belirlemesi anlamına gelir. Bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği için nitel araştırmacıların tipik bir biçimde kullandığı üç temel geçerlilik ve güvenilirlik yöntemi izlenmiştir (Creswell 2017):

Veri çeşitlemesi; nitel araştırmadaki tema ve betimlemeleri farklı bireylerden (yönetici, öğrenci vb.), farklı veri türlerinden (gözlem notları, görüşmeler vb.) veya veri toplama yöntemlerinden (dokümanlar, gözlemler vb.) elde edilen bulgularla destekleme sürecidir. Bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için literatür taramaları, STARTALK dokümanları, öğretmen dosyaları ve gözlem notları gibi veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Katılımcı teyidi; araştırmacının araştırmaya katılan bir veya daha fazla katılımcıya anlatıların doğruluğunu sorma sürecidir. Odak grup görüşmesi sonucu elde edilen bulgular çalışma grubu ile paylaşılarak geri bildirim alınmıştır.

Uzman incelemesi; bir araştırmacının araştırmanın farklı açılardan incelenmesi için alan uzmanından faydalandığı süreçtir. Bu süreçte yedi eğitim yönetimi ve sosyal bilimler alan uzmanı ile görüşmeler yapılmıştır.

Ayrıca odak grupta, yarı yapılandırılmış formun geçerliliği ve güvenilirliği açısından iki alan uzmanı ile pilot uygulama yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış forma son hâli verilirken pilot çalışmadan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Bu çalışmanın yöntem bölümünde nitel araştırma süreçlerine uygun biçimde gözlem, doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi bütünlük bir biçimde uygulanmıştır. STARTALK programı için öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde San Diego State Üniversitesi Dil Merkezinde 2018 Nisan-Mayıs aylarında gözlemler yapılarak dokümanlar toplanmıştır. Doküman incelemesi sürecinde ise STARTALK programına yönelik müfredatlar, ders planları, etkinlikler, rubrikler, ölçme değerlendirme formları ve toplantı notları incelenmiştir. Ayrıca STARTALK programının Türkiye'deki Arapça öğretim süreçlerine uygunluğu hakkında sahadan bilgi alabilmek için Ankara'da görev yapan 12 Arapça öğretmeni ile çalışma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi formu yardımıyla görüşler toplanmıştır. Bu veriler nitel yöntemler ile analiz edilerek raporlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın yöntemlerinde izlenen süreçler aşağıdaki gibi özetlenebilir:



Şekil 6. Araştırma deseni

## **BÖLÜM 4**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, her bir alt probleme göre (7 boyutta), öncelikle San Diego Üniversitesi Vakfı bünyesinde uygulanmakta olan “STARTALK Language Program” Arapça öğretmenlerinin etkili öğretme ve öğrenme programı üzerine yapılan gözlem ve doküman incelemesi ile elde edilen veriler ve daha sonra Arapça öğretmenleri ile yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler olarak sıralı şekilde sunulmuş ve yorumlanmıştır. STARTALK programı çerçevesinde sunulan etkinliklerde yer alan materyallere, multimedya ile ilgili bilgilere ve konu hakkında araştırma yapmak isteyenler için çeşitli kaynaklara Ek 8’de yer verilmiştir.



## **4.1. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “Güvenli Öğrenim Çevresi Oluşturma” Boyutuna Dair Bulgular**

### **4.1.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı ile İlgili Olarak, Doküman İncelemesi ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:**

STARTALK programı, STELLA Öğretmen Gelişim Modülü olarak temellendirilmiştir. STELLA modülü, yedi temel alan ve içeriklerinde yer alan kriterlere yönelik eğitsel konular ve etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, konular ve kaynaklar aşağıda sunulmuştur:

#### **STELLA ÖĞRETMEN GELİŞİM MODÜLÜ**

##### **1. TEMEL BOYUT: ÇEVRE**

İlk temel boyut olan “Çevre” alanında beş kriter bulunmaktadır. Katılımcıların, bu ilkeler esas alınarak hazırlanmış olan etkinliklerden, ihtiyaçlarına uygun olan faaliyetleri seçmeleri beklenmektedir.

Öğrenci öğrenmesine hazırlık olarak nasıl destekleyici ve güvenilir bir öğrenme ortamı oluşturabilirim?

TELL Kriteri 1: Güvenli ve olumlu bir öğrenme ortamı geliştirmek için öğrencilerimle uygun ilişkiler kuruyorum.

**ETKİNLİKLER:**

**ÖĞRETİM KONUSU:** Farklı Öğrenci İhtiyaçları

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar farklı seviyelerdeki sınıf öğretmenlerini dinleyecek ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilerle deneyimlerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl öğretimsel uyarlamalar yaptıklarını sunacaklardır.

2-Katılımcılar, öğrencileri ile olumlu ilişkiler kurmanın yollarını tartışacaklar.

3-Katılımcılar, öğrencilerle ilişkiler kurmak ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için en iyi nasıl değiştirileceğini belirlemek için standartlara dayalı öğretim görevlerinin yanı sıra öğrenci profillerini de analiz edeceklerdir.

4-Katılımcılar, öğrencilerin sınıflarındaki farklı ihtiyaçlarını karşılamak için eylem planları geliştirecek ve paylaşacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU: Özel İhtiyacı Olan Öğrenciler**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, sınıfta sıkça rastlanan özel ihtiyaç öğrencilerinin (Armstrong, 2012). farklı çeşitlerini aktaran özel bir eğitim öğretmeni dinleyecektir.

Öğretmen özel ihtiyaçları olan öğrenciler için örnek planlarını paylaşmalı ve tartışmalıdır.

2-Katılımcılar, önceki öğretmenlerinin bireysel ihtiyaçlarını ve yaşam deneyimlerini dikkate alarak öğrenmelerini nasıl desteklediğiyle ilgili olarak özel ihtiyaçları olan konuklarla görüşecektir.

3-Katılımcılar, farklı ve özel ihtiyaçları olan öğrencilere yardımcı olma konusundaki anlayışlarını ve uzmanlıklarını onlarla paylaşmak için acemi öğretmenlerle görüşeceklerdir.

**ÖĞRETİM KONUSU: Dil Öğrenci Profilleri**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, ders planlama için olası sonuçları tartışarak farklı dil öğrenen profillerini (evde farklı bir dil konuşanlar, ikinci dil öğrenenler ve ana dili toplumun hakim dili olanlar) inceleyecektir.

2-Katılımcılar, farklı dil derslerini alan öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini araştırmak üzere evde farklı bir dil konuşan öğrenciler ve ikinci dil öğrenen öğrencilerle görüşecektir.

3-Katılımcılar, bu öğrencilerin dil öğrenme deneyimleri üzerine araştırmalar yapacaktır.

#### ÖĞRETİM KONUSU: Ana Dili Farklı Öğrenciler

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, öğrencilerin dilsel ve kültürel yeterliliklerini belirlemek için kullanılan kaynakları ve değerlendirme araçlarını araştıracaktır (örneğin ACTFL yeterlilik kuralları, ACTFL K-12 performans kuralları, devlet yabancı dil çerçeveleri veya standartları (LinguaFolio).

2-Katılımcılar, dil öğrenme deneyimlerini dinlemek üzere farklı dil dersi alan ve ana dili başka olan öğrenciler ile görüşecektir.

#### ÖĞRETİM KONUSU: Kültüre Duyarlı Sınıflar

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, 1950'den günümüze ABD kamu eğitiminin tarihi hakkındaki videoları izleyecektir. Katılımcılar kültürel açıdan duyarlı sınıf yönetimi hakkında makaleler (Committee for Children, 2012) okuyacaktır.

2-Katılımcılar eğitimde kültürel açıdan duyarlı pedagoji ve eşitliği tartışacak ve ABD eğitiminin tarihsel, sosyo-kültürel ve yasal bağlamını göz önünde bulunduracaktır.

Geçmişleri arasındaki farklılık ve benzerlikler ile ABD sistemi hakkında ne öğrendiklerinin ABD sınıflarındaki öğretme ve öğrenmeyi nasıl etkileyebileceğini dikkate alacaklardır.

3-Katılımcılar, uygulamalarında uygun ilişkileri kurmak için kültürel açıdan duyarlı bir sınıf planını nasıl kullandıklarını belgeleyeceklerdir.

4-Katılımcılar kültürel farkındalık değerlendirmesi yapacak ve öğretmenin kültürel kimliğinin uygulamalarını nasıl etkileyebileceği konusunu göz önünde bulunduracaklardır.

5-Katılımcılar, eğitim alanında kültürel açıdan duyarlı pedagoji ve eşitlik kavramını okuldaki mevcut uygulamalarıyla ilişkilendireceklerdir.

6-Katılımcılar, öğrencilerinin ve toplumlarının farklı ihtiyaçlarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabileceklerine odaklanan bir araştırma yapacaklardır.

TELL Kriteri 2: Güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamak için öğrencilerimle işbirliği yapıyorum.

**ETKİNLİKLER:**

**ÖĞRETİM KONUSU:** Sınıf Yönetimi

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, öğretmenler ve öğrencilerin ders boyunca ideal olarak yaptıklarını açıklamak için çiftler hâlinde çalışacaklardır. Dersin nasıl başlamasını istediklerini, öğrencilerin geçişler sırasında ne yapacaklarını ve dersin nasıl biteceğini göz önünde bulunduracaklardır. Ortak olan noktaları tespit edecekler ve ayrıca belirli bir ortamda uygun olmayabilecek beklentileri belirlemeye çalışacaklar.

2-Katılımcılar sınıf yönetimi ile ilgili bir makale (Adelman ve Taylor, 2006) okuyacak ve başarılı bir şekilde kullandıkları ya da uygulamak isteyebilecekleri iki ya da üç stratejiyi belirleyecektir.

3-Katılımcılar, öğrencilerine sınıflarının kurallarını ve rutinlerini nasıl öğreteceklerini tartışacak ve öğrencileri süreç içinde kapsayacak şekilde kurallarını ve rutinlerini tanıtan ders planlarını oluşturacaktır.

4-Katılımcılar, birlikte çalışarak, birbirleriyle paylaşmak üzere öğrencilerin yaş seviyelerine uygun planlar geliştireceklerdir.

5-Katılımcılar sınıflarda ve okulun diğer bölümlerinde zorbalığın nasıl bir şey olduğunu tartışacaklardır. Konuyla ilgili bir makale okuyacaklar ve zorbalık durumlarını gözlemlediklerinde / gördüklerinde nasıl cevap vereceklerini belirleyeceklerdir. Katılımcılar, öğrencinin kabadayılık ettiği ve bir öğretmenin buna müdahale ettiği bir durumu canlandıran bir drama oynayacaktır. Dramanın sonunda katılımcılar, öğretmenin nasıl yanıt verdiğini ve hangi tepkilerin daha etkili olabileceğini çiftler hâlinde tartışacaklar.

TELL Kriteri 3: Öğrenim ortamı için beklentileri ifade etmek ve iletişim kurmak için veliler ve okul yöneticileri ile birlikte çalışırım.

ETKİNLİKLER:

ÖĞRETİM KONUSU: Beklentileri İfade Etmek

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, ebeveynleri ve / veya öğrencileri ile birlikte kullandıkları mevcut sınıf beklenti belgesini paylaşacaktır. Bu belgelerde var olan ortak noktaları araştırarak ve paylaşılması gereken kilit bilgileri belirlemek için birlikte çalışacaktır.

2-Katılımcılar sınıflarına asmış oldukları sınıf kurallarını listeleyecekler. Bu kurallara okul yönetiminin belirlediklerini ve kendi kurallarını da ekleyecekler. Öğrencilere ne yapmaları ya da ne yapmamaları söyleyen kurallar arasındaki farkı tartışacaklar ve gelecek yıl sınıf kurallarını belirlemek için işbirliği içinde çalışacaklardır.

TELL Kriteri 4: Kültürel açıdan zengin ve hedef dilin kullanımını teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturuyorum.

ETKİNLİKLER:

ÖĞRETİM KONUSU: Kültürel Olarak Özgün Bir Sınıfın Tanımlanması

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, özgün kültür ve dili yansıtan sınıfları sanal veya fiziksel olarak inceleyeceklerdir. Gruplar hâlinde çalışırken, kültürel olarak ideal özgün sınıfı tasarlayacaklardır.

2-Katılımcılar sınıf tasarımlarını yansıtacak ve sınıflarını, kültürel olarak neyin otantik hâle getireceğini açıklayacaktır.

ÖĞRETİM KONUSU: Hedef Dil Ortamını Desteklemek İçin Kültürel Olarak Özgün Malzemelerin Kullanımı

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, kültür açısından zengin ve hedef dilin kullanımını teşvik eden bir sınıf ortamı geliştirmek ve öğretmenin kültürel olarak otantik materyali nasıl kullandığını belirlemek için deneyimli ya da emekli bir öğretmenle görüşecektir.

2-Katılımcılar, kültür açısından zengin ve hedef dilin kullanımını teşvik eden bir sınıf ortamı geliştirmek için gerçek ve kültürel olarak özgün materyalleri nasıl kullandıklarını paylaşacaktır.

3-Katılımcılar, kültürel olarak otantik materyalleri sınıflarına dâhil edebilmelerinin bir yolunu oluşturacak, bu da kültür açısından zengin ve hedef dilin kullanımını teşvik eden bir sınıf ortamı yaratmaya yardımcı olacaktır.

**ÖĞRETİM KONUSU:** Hedef Dil Ortamını Desteklemek İçin Hedef Kültür Sınıf Uygulamalarının Kullanımı

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, kültür açısından zengin ve hedef dili kullanımını teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturmak için kullanılan mevcut kültür ve hedef dil sınıf rutinlerini karşılaştırır ve zıtlıklarına da bakar.

2-Katılımcılar, kültür açısından zengin ve hedef dilin kullanımını teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturmak için hedef kültür sınıf rutinlerini uygulamalarına dâhil edecektir.

3-Katılımcılar, kültür açısından zengin ve hedef dilin kullanımını teşvik eden bir ortam yaratmak için hedef kültür sınıf rutinlerini öğrencileriyle birleştirmenin yollarını gösterecektir.

**TELL Kriteri 5:** Performans hedeflerini desteklemek için fiziksel çevrenin organizasyonunu en üst düzeye çıkarırım.

**ETKİNLİKLER:**

**ÖĞRETİM KONUSU:** Fiziksel Çevrenin Önemi

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar “Sınıfınızı düzenlemek için on iki kural” (Smith, 2006) başlıklı makaleyi okuyacaktır.

2-Katılımcılar, öğrenme ortamlarını düzenlemenin farklı yollarını (Bill, 2013) inceleyecek ve farklı öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak farklı biçimlerin

(oturma, öğrenci çalışma gösterileri, kaynaklara erişim, iş istasyonları ve özel ihtiyaçlar için konaklama) dil edinimi için ne anlama gelebileceğini tartışacaktır.

3-Katılımcılar, öğrenme ortamının nasıl düzenlendiğini ve dil gelişimine nasıl faydalı veya zararlı olabileceğini analiz etmek için sınıfları ziyaret edecektir.

4-Katılımcılar, sınıflarının mekânsal organizasyonunu planlayacaktır. Kaynaklara erişim (hem fiziksel hem de sanal), özel ihtiyaçları olan öğrenciler için konaklama ve öğrenci çalışma örneklerinin gösterilmesi gibi konuları göz önünde bulundururlar.

5-Katılımcılar, öğrenen merkezli dil öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştiren ve aynı zamanda kültürlerarası işbirliği için fırsatlar sağlayan son teknolojiyle donatılmış bir sınıf oluşturmak için bir öneri taslağı yazacaklardır.

#### **4.1.2. Arapça Öğretmenleri ile Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular**

Odak grup görüşmesi soruları STELLA modülünün temelini oluşturan 7 ana boyuta dayandırılarak hazırlanmıştır. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen analizler de aynı 7 temel alan ve 14 alt temadan oluşmaktadır.

##### **1- ÖĞRENME ORTAMI (ÇEVRE)**

Bu ana tema etrafında iki alt tema bulunmuştur:

A) Güvenli bir öğrenme ortamı için öğrenci-öğretmen ilişkileri

B) Arapça özel sınıfları

“Güvenli bir öğrenme ortamı için öğrenci-öğretmen ilişkileri” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 12.’de yer almaktadır.



Tablo 12.

*Güvenli Bir Öğrenme Ortamı için Öğrenci-Öğretmen İlişkileri*

Güvenli bir öğrenme ortamı için öğrenci-öğretmen ilişkileri	Frekans
Öğrencilerimin geçmiş bilgilerini araştırırım.	4
Öğrenci öğretmenine güvenmelidir.	3
Öğretmenin kendine güvenmesi çok önemlidir.	3
Farklı ihtiyaçları olan öğrencilerimi dikkate alırım.	3
Öğrencinin öğretmenini sevmesi güven ortamına katkı sağlar.	2
Bilmediğim bir kelimeyi rahatlıkla söylerim.	2

“Güvenli bir öğrenme ortamı için öğretmen öğrenci ilişkileri” alt temasında, katılımcılardan Öğ.3; “farklı ihtiyaçları olan öğrencilerimi dikkate alırım” görüşüyle ilgili olarak “Evet, BEP’li öğrencim de var, ZEP’li öğrencim de var, ihtiyaçlarını dikkate alıyorum” demiştir. “Bilmediğim bir kelimeyi rahatlıkla söylerim” görüşüyle ilgili olarak Öğ.5 “Sonuçta her kelimeyi bazen bilemeyebiliriz. Bunu samimiyetle öğrenciye ilettiğimiz zaman öğrenci, aaa bilemiyor, diye dalga geçmek yerine size daha çok güveniyor, daha farklı bir ortam oluşuyor” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı konuda Öğ. 1’in “Bazen Arapçada çekimlere bab’lara bir şeylere girmiş oluyoruz, o zaman bilemediğimiz pek çok kelimeler oluyor” sözü de dikkat çekmiştir. “Öğrencilerimin geçmiş bilgilerini araştırırım” görüşünü dört öğretmen (Öğ.1, Öğ.6, Öğ. 3, Öğ.11) ifade etmiş, hep birlikte “geçen seneki eğitimlerinin nasıl olduğunu” araştırdıklarını vurgulamıştır.

“Arapça Sınıfları” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 13.’te yer almaktadır.

Tablo 13.

*Arapça Sınıfları*

Arapça Sınıfları	Frekans
Arapça sınıfım yok	9
Özel Arapça sınıfım var	2

“Arapça Sınıfları” alt temasında, Arapça dersleri için özel sınıfları olduğunu belirten Öğ.12 konuyla ilgili olarak “Herkes oraya geliyor, istediğimiz gibi dizayn edebiliyoruz sonuçta, sınıfın görsellerini vs. ayarlayabiliyoruz” demiştir. Özel bir sınıflarının olmadığını belirten Öğ. 11 ise “normal şubelere gittiklerini” belirtmiştir.

STELLA öğretmen modülü “Öğrenme Ortamı” çerçevesinde sunulan beş kriter esas alınarak uygulanan etkinliklerde, sınıf profilinin kültürel bazda tanımlanmasına yönelik faaliyetler yer almaktadır. Pedagojik yaklaşımlarda bu kültürel kimliğe dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda etkinlikler farklı öğrenci ihtiyaçları, özel ihtiyacı olan öğrenciler, öğrenci profillerini tanımlama ve ana dili farklı olan öğrenciler göz önüne alınarak sunulmuştur. Ayrıca uygulamalarda sınıf yönetimi, öğrenci ve velilerin beklentilerini tespit etme, kültürel açıdan zengin ve hedef dil kullanılmasını teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturulması etkinliklerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra hedef dil ortamını desteklemek için kültürel olarak otantik olan malzemelerin kullanılmasına vurgu yapılmaktadır. Faaliyetlerde fiziksel çevrenin önemi ve öğrenci merkezli dil öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştiren uygulamalar da bulunmaktadır.

Arapça öğretmenlerinin öğrenme ortamı ile ilgili görüşlerinden anlaşılacağı üzere öğretmenler, öğrencinin öğretmenine ve öğretmenin kendine güvenmesi, farklı ihtiyacı olan öğrencilerin dikkate alınması, öğretmene duyulan sevgi ve öğretmenin bilmediği konularda şeffaf olmasının öğrenme için güvenli bir ortama katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Hedef dil kültürel çevrenin oluşturulması ile ilgili olarak öğretmenlerin

sadece iki tanesinin, özel program ya da proje uygulayan okullarda çalıştıkları için Arapça sınıfları olduğu dikkat çekmektedir. Bu sınıflarda hedef dil kültürünü yansıtabilecekleri materyalleri kullandıkları belirtilmiştir. Özel bir Arapça sınıfı olmayan öğretmenlerin, otantik malzemeleri okul duvarlarına ya da her öğretmenin kullandığı sınıf ortamına taşımaya gayret ettikleri gözlenmiştir. Bu uygulamaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir.

## **4.2. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Planlama” Boyutuna Dair Bulgular**

### **4.2.1. San Diego Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı ile İlgili Olarak Doküman İncelemesi ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:**

#### **2. TEMEL BOYUT: PLANLAMA**

İkinci temel boyut olan “Planlama” alanında dokuz kriter bulunmaktadır. Bu ilkeler esas alınarak hazırlanmış olan etkinliklerden, katılımcıların ihtiyacına uygun olan faaliyetleri seçmeleri beklenmektedir.

Öğrenme deneyimlerini planlamam, öğrenci öğrenmesine nasıl katkı sağlar?

TELL Kriteri 1: Yerel müfredat, eyalet standartları ve ulusal standartlara dayanarak öğrenme deneyimlerimi planlıyorum.

**ETKİNLİKLER:**

**ÖĞRETİM KONUSU:** Dünya Hazırlık Standartları ve İlgili Diğer Standartlar

**Görevler** (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar ACTFL standartlarını, kendi programlarının devlet standartlarıyla karşılaştıracak ve bir benzerlikler listesi geliştirecektir.

Katılımcılar, hangi standartların ele alındığını ve nasıl yapıldığını belirlemek için ders planlarında bulunan tanımlanmış etkinlikleri 5 Cs<sup>8</sup> ile eşleştireceklerdir.

2-Katılımcılar, “Dil Öğrenimi için Dünya Hazırlık Standartları”nın hedef alanlarından (5 Cs) birinin bir tanımını alacak ve bu hedef alanı yerine getiren öğrencileri gösteren bir aktivite geliştirecektir.

3-Katılımcılar, “Dil Öğrenimi için Dünya Hazırlık Standartları”nın hedef alanlarından en az ikisini içeren bir ders planı geliştirecektir. Katılımcılar, derste bir aktivite yaparken kendilerini kaydedeceklerdir. Katılımcılar, derslerini gelecekte farklı bir şekilde planlamanın yollarını belirlemek için videoyu başkalarıyla tartışacaktır.

4-Katılımcılar Dünya Hazırlık Standartları, 21. Yüzyıl Becerileri ve Ortak Temel Devlet Standartları (World-Readiness Standards, 21st Century Skills, and Common Core State Standards) arasındaki anahtar bağlantıları tartışacaklardır. Ünitelerinin ve derslerinin çeşitli standartları nasıl içerdiğini ve bütünleştirdiğini değerlendireceklerdir.

5-Katılımcılar, STARTALK’un Etkili Öğretme ve Öğrenme İlkeleri ile diğer standartlar arasındaki bağlantıları açıklayacaktır.

## ÖĞRETİM KONUSU: STARTALK Onaylanmış İlkeler

---

<sup>8</sup>5 Cs (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities): Yabancı Diller için Dünyaya Hazırlık Standartları, dünya dillerinin her öğrencinin öğrenme kariyerindeki merkezî rolünü tanımlar.

Standartların beş hedef alanı, bağlantılar kurmak ve karşılaştırmalar yapmak ve bu yeterliliği yerel ve küresel toplulukların bir parçası olarak kullanmak için uygulanan iletişim ve kültür arasında ayrılmaz bir bağlantı kurar. World-Readiness Standartları, öğrencileri dünyadaki çok dilli topluluklara katılmaları için etkili bir şekilde iletişim kurma ve kültürel yetkinlikle etkileşime girme yetkinliğini geliştirmek için yönlendiren bir yol haritası oluşturur.

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar, nitelikli öğrenme deneyimlerini planlarken gerekli olduğuna inandıkları unsurları eşleştirecek ve paylaşacaklardır. Birlikte çalışarak ilk on faktörden bir liste oluşturmak için beyin fırtınası yapacaklardır. Katılımcılar, farklılıklarını ve benzerliklerini tartışarak listelerini STARTALK onaylı ilkeler ile karşılaştıracaktır.

2-Katılımcılar, Etkili Öğretme ve Öğrenme ve Etkili Dil Derslerinin Özellikleri (STARTALK, 2018) için STARTALK onaylanmış ilkelerini temel alarak çalışacaklardır. Her katılımcı bir prensipte uzman olacak ve bu prensiple ilgili kısa açıklamalar ve video kliplerden öğrendiklerini paylaşacaktır.

**ÖĞRETİM KONUSU: İletişim Yöntemleri**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, üç iletişim yöntemi için ACTFL tanımlarını ve tanımlayıcılarını okuyacaktır. Her yöntem için bir sınıf aktivitesini tarif edeceklerdir.

2-Katılımcılar, kişiler arası, yorumlayıcı sunum yöntemlerinin ACTFL 21. Yüzyıl Becerileri Haritasında yer alan çeşitli görevlerde nasıl ele alındığına dair spesifik örnekler sunacaklardır.

3-Katılımcılar, üç iletişim yöntemini de vurgulayabilecek bir etkinlik geliştirecek ve bu etkinliği öğreten video kaydı yapacaktır.

TELL Kriteri 2: Kazanımları planlarken öğrencilerin farklı ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alırım.

**ETKİNLİKLER:**

**ÖĞRETİM KONUSU: Öğrenme Stilleri**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar daha sonra kendi öğrenme stillerini belirlemek için öğrenme stili envanterlerini (Abiator's Online Learning Styles Inventory Test 1. Oxford, 2003;Texas State University) kullanacaklardır. Anketi doldurup sonuçları ve öğrenme stillerini belirleme sürecini tartışacaklardır. Katılımcılar daha sonra, öğrencilerinin öğrenme stillerini keşfetmek ve / veya ele almak için benzer bir sürece nasıl girdiklerini ve bu öğrenme stillerinin bir dil öğrenmeyle nasıl ilişkili olduğunu tartışacaktır.

2-Katılımcılara bir öğrenme görevleri listesi verilir ve öğrenme stilini tanımlamaları ve açıklamaları istenir.

3-Katılımcılar, öğrenme stilinin bireysel bir öğrenci üzerindeki etkisini göz önünde bulundurmak için var olan bir öğrencilerini düşünecek veya bir vaka çalışması kullandıklarını varsayacaktır. Belirli bir öğrencinin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için sınıflarında öğrenme deneyimlerini nasıl yapılandırabileceklerini belirleyeceklerdir.

TELL Kriteri 3: Yeterlilik hedeflerine ve geriye dönük tasarım ilkelerine dayalı üniteler kullanım.

**ETKİNLİKLER:**

**ÖĞRETİM KONUSU:** Geriye Dönük Tasarım

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, sıra dışı sunulan bir ünite planının (Clementi ve Terrill, n.d.; McTighe, ve Wiggins, 2012). öğelerini ayrı ayrı değerlendirecek ve daha sonra her bir ögenin aşamasını belirleyecektir. Katılımcılar, üniteyi geriye dönük tasarım ilkelerine göre uygun bir şekilde sıralayacaktır. Katılımcılar daha sonra, STARTALK tarafından bu şablonun öğelerinin sırasını değerlendirmek için geliştirilen "Model Müfredatları"ndan

birine bakacak ve daha sonra geriye dönük tasarımın ne anlama geldiğine karar vermek için bir grup olarak işbirliği yapacaklardır.

2-Katılımcılar geriye dönük tasarım kanıtı bulmak için öğretmen tarafından oluşturulan üniteleri ve / veya ders kitabı ünitelerini analiz edecektir. Geriye dönük tasarım unsurları için üniteyi analiz edecekler ve planlanan değerlendirmeleri ve öğrenme deneyimlerini, NCSSFL-ACTFL Global Can-Do standartları ile o ünitenin yeterlilik hedeflerini belirlemek için ilişkilendireceklerdir.

3-Katılımcılar, geriye dönük tasarım aşamalarını da dâhil ederek ya da artırarak bir üniteyi geliştirmek ya da iyileştirmek için diğer katılımcılarla birlikte çalışacaktır.

4-Katılımcılar, sınıfta tematik bir ünitenin (NCLRC, 2009) uygulanmasını görmek için bir video izleyecektir. Video içeriğini geriye doğru tasarımın üç aşaması ile ilgili olarak tartışacaklar, videodan elde edilen kanıtları, 5 C'nin ele alındığını göstermek için kullanacaklar ve her bir iletişim tarzının nasıl ele alındığı hakkında yorum yapacaklardır.

TELL Kriteri 4: Yaptığım planların, hedef dili ikinci dil olarak öğrenenlerin (evde başka bir dil konuşanların), hem üstün zekâlı oldukları resmen ifade edilenlerin hem de resmî olarak tanımlanmasa da öğrenme güçlüğü çeken ya da çok hızlı öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına cevap veriyor olduğuna eminim.

**ETKİNLİKLER:**

**ÖĞRETİM KONUSU:** Farklılaştırma

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, terimlerin çalışma tanımlarını geliştirmek için farklılaşma üzerine bir makale okuyacak ve içerik, süreç veya elde edilen sonucu farklılaştırmak için bir strateji listesi derlemeye başlayacaklardır.

2-Katılımcılar “Farklılaşmaya Meydan Okumak” (Dare to Differentiate) (Theisen, 2013) üzerinde bulunan stratejilerden birini eşleştirecek ve değerlendirecektir. Stratejiyi diğer katılımcılara açıklayacaklar ve bu stratejinin öğrencileri üzerinde nasıl kullanılabileceğine dair dile özgü bir örnek sunacaklardır.

3-Katılımcılar, çeşitli öğrenciler için öğretimi ayırt etmek amacıyla kullandıkları stratejileri eşleştirecek ve paylaşacaktır. Deneyimlerini karşılaştıracaklar ve farklılaşma teriminin çalışma tanımını oluşturacaklardır.

4-Katılımcılar, kültürel açıdan otantik bir malzeme seçecek ve farklı seviyeler ve / veya yetenekler için uygun bir görev tasarlayacaktır.

5-Katılımcılar, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin profillerini inceleyecektir. Ardından bu öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenci merkezli bir dersi planlamak için hangi aktiviteleri (sağlanan bir listeden) kullanacaklarını seçecektir.

6-Katılımcılar, yeni bir ders planından bir aktivite seçecek ve farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlayacaktır.

7-Katılımcılar, bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını nasıl karşıladıklarını ve farklılaştırılmış öğretim için nasıl plan hazırladıklarını açıklayarak farklı bireysel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin hikâyelerini paylaşacaktır.

8-Katılımcılar, öğrencilerin öğrenirken kullandıkları düşünce seviyelerini öğrenmek için “Bloom taksonomisini” (Overbaugh ve Schultz, n.d.) gözden geçireceklerdir.

9-Katılımcılar, her bir aktivitenin başarılı bir şekilde yürütülmesi için “Bloom Taksonomisinin” hangi seviyesinin gerekli olduğunu belirlemek için bir dizi etkinliği analiz edecektir. Katılımcılar, etkinlikleri düzenlemek için düşünme seviyelerini kullanacaktır.



10-Katılımcılar, farklı düzeylerde düşünme gerektiren etkinlikler geliştirecektir. Katılımcılar, bir başka katılımcı ile etkinlikleri bir ders planına nasıl yerleştireceklerini ve bu etkinlikleri başarılı bir şekilde yürütmek için hangi hazırlıklara ihtiyaç duyacaklarını planlayacaklardır. Katılımcılar, ders planlamada farklı düşünme seviyelerini dikkate almanın önemini tartışacaklardır. Katılımcılar, üst düzey düşünme becerilerine ne zaman daha fazla önem verilmesi gerektiğine ve dil öğretimini planlarken alt düzey düşünme becerilerine odaklanmanın ne zaman daha uygun olduğuna karar vereceklerdir.

TELL Kriteri 5: Öğrencilere dil performansı için kendi hedeflerini, ders yeterlilikleriyle örtüşen ya da bu yeterlilikleri aşan kültürel yeterlilikleri belirleme ve izleme fırsatı veririm.

ETKİNLİKLER:

ÖĞRETİM KONUSU: Öz Değerlendirme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, LinguaFolio® ve NCSSFL-ACTFL Global Can-Do kriterlerinde bulunan yapabilecekleri ifadeleri gözden geçirecek ve öğrenci öz değerlendirmesi ( NCLRC, 2004) için Can-Do kullanmanın değerini tartışacaktır.

2-Katılımcılar, öğrencileri için bir öz değerlendirme aracı geliştirecek ve kendi ders planlarından birine bakarak, öğrencinin yansımaları ve öz değerlendirme zamanının ders etkinliklerine nasıl dâhil edilebileceğini belirleyecektir.

TELL Kriteri 6: Öğrencilerin ünite performans hedeflerini karşılamalarını sağlayacak dersleri planlamak için geriye dönük tasarım sürecini kullanırım.

ETKİNLİKLER:

ÖĞRETİM KONUSU: Ders Planlama ve Aktivite Sırası

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar ders planlaması ile ilgili olarak STARTALK materyallerini (Duncan, ve Met, 2010) inceleyecektir.

2-Katılımcılar, performans hedefini ve standartlarını (eğer belirtildiyse) gözden geçirerek ve öğretmenin öğrencileri ders hedeflerini gerçekleştirmeye nasıl hazırladığını belirlemek için etkinliklerin sırasını inceleyerek bir ders planını analiz edeceklerdir.

3-Katılımcılar, önceliğin neye verildiğini belirten “önceliğe dayalı bir standart temelli ders planı” tasarlayacaklardır. Ders planı belirli öğrenme etkinlikleriyle ilgili biçimlendirici değerlendirmeye ve / veya geri bildirimine izin vermelidir.

4-Katılımcılar, başarılı bir ders planlaması için stratejileri paylaşacak ve dersler planlandığı gibi gitmediğinde nasıl adapte edileceğine ilişkin öneriler sunacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU: Geçişler**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, bir yabancı dil sınıfının videosunu izleyecek ve öğretmenin aktiviteden aktiviteye geçerken yaptıklarına odaklanacaktır. Katılımcılar, gördüklerini temel alarak bir geçiş etkinlikleri listesi geliştirecek ve hangi yöntemlerin daha etkili görüldüğünü tartışacaklardır.

2-Katılımcılar, ders verdiklerinde kendi video kayıtlarını yapacak ve bu videoyu diğer katılımcılarla paylaşacaklardır. Farklı ve çeşitli geçiş teknikleri (Butt, 2006) için geçişleri not edecek ve diğer katılımcılardan öneriler toplayacaklardır.

3-Katılımcılar, bir ders planı oluşturacak veya uyarlayacak ve geçişleri tahmin ettikleri noktaları belirteceklerdir. Geçişlerin ne olacağını, geçişlerin ders akışını sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiğini akılda tutacaklarını belirteceklerdir.

TELL Kriteri 7: Anlamı dikkat gerektiren, önceki öğrenilenlerle (sarmal) ve içerikle bağlantılı aktiviteler içeren dersler planlıyorum.

ETKİNLİKLER:

ÖĞRETİM KONUSU: İçeriğe Dayalı Öğrenme ve Ders Planlama

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, içeriğe dayalı / bağlamsallaştırılmış (Carla, 2014) hedef dildeki, ders planlamasını destekleyen hem elektronik hem de elektronik olmayan mevcut kaynakları inceleyecektir. İçerik alanlarında öğrenmeyi desteklerken, dil öğrenimi bağlamı olarak kullanıldığında yüksek ilgi alanına sahip ve öğrencilerle alakalı olup olmadığına karar vereceklerdir.

2-Katılımcılar, hedef dilde mevcut olan ve hedef kültür için orijinal olan içeriğe dayalı bir kaynak seçecektir. İçerik alanlarında öğrenmelerini desteklerken, öğrencilerle ilgili ve anlaşılır bir dizi etkinlik planlayacaklardır.

3-Katılımcılar, içeriğe dayalı hedef dil öğretiminin yalnızca yabancı dil eğitiminin hedef dilde yapıldığı okullarda öğretilmesinin gerekip gerekmediği hakkında bir tartışma için hazırlanacaktır. Katılımcılar, lehte veya aleyhte bir tartışma geliştirecek ve destekledikleri savlar için deneyimlerden elde edilen anekdot niteliğindeki delillerin yanı sıra araştırmalardan elde edilen sağlam kanıtlar da sunacaklardır.

ÖĞRETİM KONUSU: Hedef Dilin ve Anlaşılabilir Giriş Stratejilerinin Kullanımı

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, “Yabancı Dil Eğitiminin Hedef Dilde Yapıldığı Sınıfta Anlam Yaratmak” adlı Global Village Academy videosunu izleyecek (GVA STARTALK, 2012,

“Comprehensible Input, Part One.”(Anlaşılır Girdi, Birinci Bölüm)),daha sonra anlamaya yardımcı olan stratejileri listeleyeceklerdir.

2-Katılımcılar, özgün hedef dil materyallerini kullanmak için dikkate alınacaklar listesi üzerinde beyin fırtınası yapacaktır.

3-Katılımcılar, gelecekteki bir hedef dilde-sadece ders planında kullanmak isteyebilecekleri otantik bir materyali inceleyecektir. Katılımcıların, öğrencilerin materyalleri anlamak için desteğe ihtiyaç duyacağı yerleri tahmin etmeleri gerekecektir.

4-Katılımcılar, uzmanlık seviyesine uygun otantik materyalleri kullanarak bir ders planlayacak, etkinlikleri ve kavramları açıklamak ve tutarlı bir anlaşılır girdiyi garanti eden stratejileri kullanmak için hedef dili nasıl kullanacaklarını ele alacaktır.

5-Katılımcılar, tutarlı ve anlaşılır girdilere duyulan ihtiyacı, öğrencilerin farklı özellik ve ihtiyaçlarının sonuçlarını, otantik materyallerde sunulan kavramların karmaşıklığını ve ana dile başvurmak için öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı baskıyı tartışacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU:** Süreç

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, “dil öğrenimindeki sessiz dönem” ( silent period ) (Foppoli, 2014) ve “Öğrencilere Soru Sorulduğunda Bekleme Zamanı” (Wait Time) (O’Neill, 2011) adlı makaleleri okuyacaklardır.

2-Katılımcılar, derslerindeki süreçler hakkında beyin fırtınası yaparak, öğrencilerin üretmelerinin beklenmesinden önce konuşma ve yazı dili süreçlerine izin vermek için zamanı nasıl kullanacaklarını düşünecektir.

3-Katılımcılar, otantik materyallere dayalı bir ders geliştirecektir. Öğrencilerin, konuşmalarını ve yazı dilini oluşturmaları sürecine yardımcı olmak için “iskele

tekniklerini” (Scaffolding Techniques)<sup>9</sup> kullanacaklardır (görev öncesi, esnasında ve sonrasında).

**ÖĞRETİM KONUSU:** Ana Dili Konuşan Akranlarla Öğrenci İşbirliği

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, Annenberg “Seyahat Danışmanlığı Oluşturma” (Creating Travel Advice) (Annenberg Foundation, 2014) videosunu izleyecek ve öğretmenin ana dili konuşan öğrencileri nasıl kapsadığını ve bir görevi nasıl planladıklarını not edecektir.

2-Katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri’nde veya dünyada (teknolojinin kullanımıyla) birden fazla sınıftaki öğrencilerle işbirliği yaparak tamamlanabilecek bir proje planlayacaklardır.

3-Katılımcılar, öğrenci işbirliğindeki olumlu deneyimleri paylaşacaktır. Diğer öğretmenlerin Amerika Birleşik Devletleri veya dünyadaki akranlarıyla birlikte kendi öğrencileri için olumlu işbirlikçi deneyimler planlamalarını sağlayacak lojistik, kavramsal ve sosyo-kültürel öneriler geliştireceklerdir.

TELL Kriteri 8: Tüm öğrencilerin derse katılımını sağlayacak kazanımlar içeren dersler planlarım.

**ETKİNLİKLER:**

**ÖĞRETİM KONUSU:** Öğrenci Katılımı

---

<sup>9</sup>Scaffolding Techniques: Eğitimde iskele teknikleri, öğrencileri aşamalı olarak daha güçlü bir anlayışa ve nihayetinde öğrenme sürecinde daha fazla bağımsızlığa yönlendirmek için kullanılan çeşitli öğretim tekniklerini ifade eder. Bu tekniklerle öğretmenler, öğrencilerin yardım almadan elde edemeyecekleri daha yüksek seviyede anlama ve beceri kazanma seviyelerine ulaşmalarına yardımcı olan art arda geçici destek sağlarlar. Fiziksel iskele gibi, destekleyici stratejiler de artık gerekmediğinde kademeli olarak kaldırılır ve öğretmen yavaş yavaş öğrenciye daha fazla sorumluluk verir.

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, motivasyonun yaşamlarında oynadığı rolü tartışacaktır. Kişisel içsel ve dışsal motivasyon örneklerini paylaşacak ve her ikisinin de öğrenciyi sınıfta nasıl etkilediğini göz önünde bulunduracaklardır.

2-Katılımcılara motivasyonla ilgili farklı makaleler (Startalk, 2009) veya alıntılar verilecektir. Katılımcılar, motivasyonun öğrencinin derse katılımında oynadığı rolü dikkate alacaktır. Her katılımcı bilgilerini paylaşacak ve ardından öğrenme motivasyonları hakkında ve motivasyonlarını etkileyecek şekillerde öğrenme deneyimlerini nasıl tasarlayabilecekleri konusunda beyin fırtınası yapacaktır.

3-Katılımcılar, bir performans hedefi okuyacak ve daha sonra farklı duyuşsal tercihleri olan öğrenciler için görsel ve işitsel uyarıları ve hareketi dâhil ederek hedefe ulaşmalarına yardımcı olacak performansa dayalı etkinlikler geliştireceklerdir.

TELL Kriteri 9: Öğrencilerimin özgün malzemelere erişmesine, değerlendirmesine ve kullanmasına izin veren uygun kaynakları seçerim.

**ETKİNLİKLER:**

**ÖĞRETİM KONUSU:** Özgün Kaynaklar

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, özgün materyallerle (Startalk, 2009; Tamo, 2009) ilgili bir makaleyi inceleyecek ve öğrendiklerini diğer gruplarla paylaşacaklardır. Özgün malzemelerin ne olduğunu ve ne olmadığını tartışacaklardır.

2-Katılımcılar, üç özgün materyali inceleyecek ve üçünden hangisinin öğretecekleri yaş, sınıf ve yeterlilik düzeyi için uygun bir kaynak olduğuna karar vereceklerdir.

3-Katılımcılar, bir problemi çözmek veya bir soruyu cevaplamak için öğrencilerin özgün materyalleri kaynak olarak seçmelerini gerektiren bir proje geliştireceklerdir. Proje, maksimum öğrenci katılımını sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

#### 4.2.2. Arapça Öğretmenleri ile Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular

##### 2- PLANLAMA

Araştırma çerçevesinde temel olarak alınan ikinci ana tema “planlama”dır. Bu konuyla ilgili olarak iki alt tema bulunmuştur:

- A) Günlük Plan Hazırlama
- B) Etkinlik Temelli Plan Yapma

“Günlük Plan Hazırlama” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 14.’de yer almaktadır.

Tablo 14.

##### *Günlük Plan Hazırlama*

Günlük Plan Hazırlama	Frekans
Kesinlikle planlama yaparım ama yazmam, zihnimden hazırlanırım.	3
Düzenli bir şekilde günlük plan hazırlarım.	2
O anki ihtiyaca göre plan yaparım.	1
Planlama yaparken farklı sınıfları ve farklı öğrencileri göz önüne alırım.	1
Sınıfın en zayıf halkasına göre plan yaparım.	1

“Günlük Plan Hazırlama” alt temasında yetişkin eğitimi verdiği için düzenli bir şekilde plan hazırladığını, özenle yazdığını belirten Öğ. 2 “Düzenli bir şekilde plan hazırlarım” görüşüyle ilgili olarak; “ben yetişkinlere başladığımdan beri çok ciddi planlar, beyin

fırtınası yapıyorum yani yetişkinler biraz daha ciddi hocam.” demiştir. Düzenli plan yaptığımı söyleyen diğer katılımcı (Öğ. 11) ise; “Resmî olarak da yapıyorum, zihnimden de kendim tasarlıyorum, o gün için hangi örnekleri verebilirim, yani onlara ne bulabilirim” şeklinde görüş belirtmiştir. “Planlama yaparken farklı sınıfları ve farklı öğrencileri göz önüne alırım” görüşünü Öğ. 4. “Uydurmaya çalışıyorum. Kesinlikle uymuyor. Mesela bazı sınıflarda 8’den sonra ilk 9’a gelen var. Hiç bilmeyen var. Hatta şimdi bile öğrenci alıyorlar, Elif’i bile bilmiyor. Ben ona bu saatten sonra ona ne öğretirim, ona ayrı bir şey, plan uyguluyorum. Sen şurada en azından yaz diyorum” şeklinde ifade etmiştir. “Sınıfın en zayıf halkasına göre plan yaparım” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 7;

Ben de plan yaparken mesela en zayıf halkaya göre kuruyorum kelimeleri, cümleleri. Çünkü yani evet seviye farkı illa ki oluyor mesela daha önce ailesinden Kur’an-ı Kerim bilmiş veya biraz Arapça yaz kursuna gitmiş farklı öğrenciler olabiliyor. Ama ben mesela her zaman seçerken en zayıf öğrenciye göre tutmaya çalışıyorum.

demiştir.

“Etkinlik Temelli Plan Yapma” alt teması ile ilgili olarak belirtilen öğretmen görüşleri Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15.

*Etkinlik Temelli Plan Yapma*

Etkinlik Temelli Plan Yapma	Frekans
Arapça yarışmaları etkinlikleri artık bitmelidir.	5
Lise 3. ve 4. Sınıf ders kitapları etkinlik yapmaya uygun değildir.	4
Etkinlikleri planlamıyorum, doğaçlama geliyor.	3
Dili işlevsel kullanmaya yönelik MUN gibi etkinlikler planlanmalıdır.	3
Etkinlikleri tecrübelerimle oluşturdum.	2
Bazı etkinliklerde öğrenci önyargısı oluyor.	2
Derslerimde çok değişik etkinlikler uyguluyorum ama planlamıyorum.	1
Kitaba göre etkinlik tasarlıyorum, konuya göre değişiyor.	1



“Etkinlik Temelli Plan Yapma” alt temasında “ etkinlikleri planlamıyorum, doğaçlama geliyor” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 2, “Sınıfa göre de değişebiliyor, sınıfa göre de bir tecrübe var canım yani, örnek, kitap hepsi biz olmuşuz yani. Anlık geliyor” demiştir. Aynı görüşe Öğ. 12 de katılmış “doğaçlama geliyor” şeklinde görüş belirtmiştir. “Etkinlikleri tecrübelerimle oluşturdum” görüşü konusunda Öğ. 4 “Etkinlikleri tecrübelerimizle biz oluşturduk yani kitabın yönlendirdiği bir etkinlik değil, doğaçlama geliyor, eğer tecrübesi yoksa o gelişmiyor. Sınıfa giriyor ve herhangi bir şey yapamıyor yani sadece kitaba tabi olmak zorunda kalıyor eğer tecrübesi yoksa” demiştir. Bu görüşü ile de eğer tecrübesi yoksa öğretmenin çaresiz kaldığına dikkat çekmiştir.

11. ve 12. sınıf kitaplarının etkinlik yapma fırsatı sunmadığı dört öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda Öğ. 5;

Lise 1, lise 2 de yok hocam. lise 2 de de var da.. Lise 3’e gel, hiçbir şey yok. Bugün müdüre hanım dersimi dinlemeye geldi lise 1 de iyi de bir sınıf, çok güzel ders işledik, oynayarak. Hocam ne kadar güzel dedi, Arapça dersi. Bir de siz lise 3’e gelseydiniz dedim yani. O kadar kötü ki hocam, ne etkinlik var, ne şey var. Yani ben eski öğretmen olmasam yapamam. Yeni başlayan öğretmenim nasıl yapacak? Örnek yok, etkinlik yok yani sempatik bir şey yok, o kadar kötü ki hocam, anlayabileceğiniz gibi değil.

şeklinde görüş belirtmiştir.

“Kitaba göre etkinlik tasarlıyorum, konuya göre değişiyor” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 11;

Konuya göre de değişebilir o! Konuya göre de değiştirebiliriz o etkinliği ya da şey yapabiliriz yani şimdi ben 2 haftadır derslere girmeye başladım. Biraz şey oldu ama, kitaba bakıyorum ne vermem gerekiyorsa o hafta kalıpları çıkartıyorum, bu kalıplarla ilgili örnekler falan yaptırırım diyorum ama etkinlik bazında da mesela yaptırılacak etkinlikleri mesela konuyla bağlantılı olarak da önceden tasarlayabiliyorum

demiştir.

Etkinlik denildiğinde akla mutlaka gelen Arapça Yarışmaları etkinlikleri ile ilgili olarak beş öğretmen olumsuz görüş belirtmiştir. Bu konuda Öğ. 3; “Arapça yarışmaları bence

artık miadını doldurdu artık. Yapılması çok saçma öğrenciler istemiyor artık, biz zorla zorluyoruz yani. Çok değişik etkinlikler olması lazım Arapça eğitimini geliştirecek” demiştir. Aynı konuda Öğ.4; “Arapça ’da da bu tarz etkinlikler oluyor, bence şiir tiyatrosu tamam güzel şeyler ama artık bunlar her sene aynı, artık amacını aştı. Artık daha farklı etkinlikler olmalı!” demiştir.

“Dili işlevsel kullanmaya yönelik MUN gibi etkinlikler planlanmalıdır” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 3;

İngilizce dersinde geçen hafta bir etkinlik oldu. Öğrencilerin Birleşmiş Milletler konseyi gibi böyle bir konsey oluştu ve orada bazı ülkeleri savunmaları istendi ve bunu İngilizce olarak yaptılar. Arapça konuşmaları artık bence yani anlamını yitirdi. Böyle değişik etkinlikler olursa, mesela İngilizce olarak öğrenciler Birleşmiş Milletler konseyi gibi bir konsey kurulup burada kendi ülkelerini savunuyormuş gibi.. yok şimdi İngilizce’de yapıyorlar bunun adı da MUN’du. Çok güzel bir şey İngilizce olarak öğrenciler gittiğinde bizim okulun öğrencileri İngilizce olarak savunma yaptılar. Bunu Arapça olarak da yapabilirlerdi. Değişik etkinlikler olması lazım. Sadece şiir tiyatrosu şudur budur bu tür etkinlikler olması değil daha farklı etkinlikler olması lazım. Arapçayı günlük olarak kullanması, bir tartışma içerisinde kullanması önemli

şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşe katılan Öğ.6; “Mesela Arapça olarak böyle bir etkinliğin yapılması öğrencilerin Arapçayı böyle Birleşmiş Milletler tarzı bir yerde konuşmaları onları ilerde uluslararası ilişkilere, farklı alanlara yönlendirebilir yani MUN gibi etkinliklerin olması lazım ve bunun Arapça olarak uyarlanması lazım” demek suretiyle görüş belirtmiştir.

“Bazı etkinliklerde öğrenci önyargısı oluyor” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 1; “Kibritçi Kız mesela işte orda bir Noel şeyi yapıyor, ben kısa süre ortaokulda çalıştım, orda çalıştığım dönem hocam ama bizde yok böyle bir şey, siz niye bize bunu izletiyorsunuz gibi çocuklar ilk baştan bana çok tepki gösterdi ama sonradan alıştılar” demiştir. Aynı konuda Öğ. 2;

Daha önceki şarkılarda hep Arapça çocuk şarkıları oluyor mesela mevsimlerle ilgili en basit şeyler öyle ağır bir makamla söylenmiş ki çocuklar dinlemek istemiyor, hocam işte kapatın ne olur diyor. İlk defa bu sene mevsimlerle ilgili bir şarkı yapmışlar, farklı bir gitar kullanılmış sanırım

gerçekten yabancı bir müzik dinliyormuşsunuz gibi o, böyle hani ağır makamdan çıkmış ilk defa dikkatimizi çekti benim de çocukların da

şeklinde görüş belirtmiştir.

STELLA öğretmen modülünde “planlama” çerçevesinde sunulan beş kriter esas alınarak uygulanan etkinliklerde bir ders planı oluşturmak için yerel ve küresel dil öğrenim standartları hakkında bilgiler sunulmuştur. Bu standartların hedef alanı olarak tanımlanan ve “5C” adı verilen kültür, iletişim, karşılaştırma, bağlantılar ve yabancı dil toplulukları kavramlarının ders planları ile eşleştirilmesinin öğretilmesine yer verilmiştir. Bu çerçevede ayrıca dünyada uygulanan hazırlık standartları, 21. yüzyıl becerileri ve ortak temel standartların tanıtılması hedeflenmiştir. Planlama yapılırken STARTALK temel ilkelerinin nasıl uygulanacağı konusunda multimedya ile rehberlik edilmiştir. Ayrıca etkinlikler, eğitimde iskele teknikleri, iletişim yöntemleri, öğrenme stilleri, geriye dönük tasarım odaklı ders planı aşamaları, farklı öğrencileri planlamaya dâhil etme, öğrenciler için öz-değerlendirme hazırlama teknikleri hedefli uygulamalar içermektedir. Bunun yanı sıra uygulamalarda, ders planlarken aktivite sıraları, geçişlerin nasıl olması gerektiği, içeriğe dayalı öğrenme merkezli ders planlama yöntemleri ve hedef dilin ve anlaşılır giriş stratejilerinin kullanılmasına yönelik aktiviteler içermektedir. Aktivitelerde, derslerin süreçleri, öğrencilerle işbirliği, öğrenci katılımını en üst düzeye çıkarma ve öğrencilerin özgün malzemelere erişimi konularında uygulamalara da yer verilmiştir.

Arapça öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, planlama çerçevesinde sorulan sorulara verilen cevaplarda, Arapça öğretmenlerinden sadece iki tanesinin düzenli, günlük plan hazırladığı dikkat çekmektedir. Günlük planlarını yazarak hazırlayan öğretmenlerin mesleki kıdem sayılarının az olması öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin yazmasalar bile mutlaka dersten önce planlama yaptıkları ve bu planlamaların sınıflara göre değişiklikler gösterdiği vurgulanmıştır. Farklılıkların nedeni olarak farklı ihtiyacı olan öğrenciler

gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derslerini etkinlik temelli olarak planlamadıkları, uygulamaların sınıflara ve konulara göre değiştiği ve doğaçlama geliştiği gözlenmiştir. 11. ve 12. sınıf ders kitaplarının etkinlik yapmaya fırsat tanımayan ağır metinlerden oluştuğu dile getirilmiştir. Bu durumda tecrübesi olmayan öğretmenlerin çaresiz kaldıklarına dikkat çekilmiştir. Arapça etkinlikleriyle ilgili olarak “Arapça Yarışması Etkinlikleri” konusunda da görüşler belirtilmiş, bu etkinliklerin artık yapılmaması gerektiği, onun yerine İngilizce’de yapılan bir uygulama olan MUN gibi dili işlevsel kullanıma yönelik faaliyetlerin planlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Etkinlikler esnasında bazı öğrencilerin kültürel temalar noktasında ön yargı ile davrandıkları konusunun da altı çizilmiştir. Etkinliklerin hedef kitlenin yaşına ve ilgisine uygun olarak planlanmasının önemi üzerinde durulmuştur.

### **4.3. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Öğrenme Deneyimi” Boyutuna Dair Bulgular**

#### **4.3.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı ile İlgili Olarak Doküman İncelemesi ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:**

#### **3. TEMEL BOYUT: ÖĞRENME DENEYİMİ**

Üçüncü temel boyut olan “Öğrenme Deneyimi” alanında yedi kriter bulunmaktadır. Bu ilkeler esas alınarak hazırlanmış olan etkinliklerden, katılımcıların ihtiyacına uygun olan faaliyetleri seçmeleri beklenmektedir.

Öğrenci öğrenmesini ilerleten anlamlı öğrenme deneyimlerini nasıl sağlayabilirim?

TELL Kriteri 1: Öğrencilerim ve ben bireyler, kurallar, rutinler ve prosedürlere saygı duyuyoruz.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Kuralların, Rutinlerin ve Prosedürlerin Kurulması

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, öğretmenliklerinin ilk yılında farklı yapmış olmayı diledikleri bir şeyi bireysel olarak yansıtacaklar. Katılımcılar, Harry K. Wong ve Rosemary T. Wong tarafından yazılan “First Days of School: How to Be an Effective Teacher” adlı bölümden farklı pasajlar okuyacaklardır. Ardından öğrendiklerini tüm grupta paylaşacaklardır. Pasajlar, kaynaklarda listelenen video veya özet belgesinden (Wong, 2013) gelebilir.

2-Katılımcılar daha sonra, her bir özet ifadesinin bir dil sınıfında nasıl görünebileceğine dair özel bir örnek içeren kendi özet versiyonlarını oluşturmak için eşleşeceklerdir. Ardından kuralları ve rutinleri oluşturma sürecine öğrencileri nasıl dahil ettiklerini göz önünde bulunduracaklar ve bir ders planı tasarlamak için birlikte çalışacaklar veya bir okul yılının başında sınıflarında kullanacakları bir ders planının adımlarını oluşturacaklardır.

### ÖĞRETİM KONUSU: Olumlu Davranışı Tanıma ve Güçlendirme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, sınıfta disiplin sorunu yaşayan veya disiplin sorunu olan öğrencileri bireysel olarak yansıtacaklardır. Öğrencinin ve probleminin ilgili detaylarını mümkün olduğu kadar vererek bir tanımını yazacaklar ve öğrenci hakkında olumlu bir yorum yaparak sona erdireceklerdir. Katılımcılar daha sonra düşüncelerini okumak için eşleşecekler ve gerekirse ek detayları ortaya çıkarmak için sorular soracaklardır.

2-Katılımcılar, istenen davranışı ödüllendirme kavramını ele alan bir makale (Connor, n.d.) okuyacaklar, bireysel yansımaları yeniden okumadan önce makaleyi küçük gruplar hâlinde tartışacaklardır. Küçük gruplar hâlinde çalışarak, açıklanan davranış türlerini ele almak için kullanılabilir stratejilerle beyin fırtınası yapacaklardır.

TELL Kriteri 2: Öğrencilerimin enerjisini ve ilgisini yakalamak için günlük performans uygulamalarını kullanıyorum.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Başlangıç Etkinlikleri

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, dersin başlangıcında öğrencilerin ilgisini çekme yöntemleri hakkında bir makale okuyacaklardır.

2-Katılımcılar, öğrencilerin hemen ilgisini çekmek için etkili başlangıç aktivitelerinin (Cheesman, 2005) örneklerini araştıracaklardır. Mümkünse, katılımcılar hem güçlü hem de ilgi çekici bir sınıf açılışını ve zayıf bir sınıf açılışının benzetimini yapacaklar ve daha sonra her birinin öğrenci davranışları üzerindeki potansiyel etkisini dikkate alacaklardır.

3-Katılımcılar, sağlanan performans hedefleri listesine dayanarak kısa bir başlangıç aktivitesi (beş dakikadan fazla değil) geliştireceklerdir.

4-Katılımcılar, yeni öğretmen adayları için öğrenci motivasyonu hakkında, öğrenci geçmiş bilgilerinin ve çocuk / ergen psikolojisinin kullanımına yönelik etkileşimli bir sunum geliştireceklerdir. Sunumları sınıflarında özellikle etkili olan örnek başlangıç aktivitelerini (performans hedeflerine dayanarak) içerecektir.

### ÖĞRETİM KONUSU: Performans Hedeflerinin Önemi

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, Öğretmen El Kitabının üçüncü bölümünde yer alan performans hedeflerini (Bağlamsallaştırılmış Dil Öğretimi) okuyacaklardır.

2-Katılımcılar, aktarım temelli dersleri (öğrencilerin bildiği) performans hedefleri (öğrencilerin ne yapabildiği) ile yönlendirilen derslerle karşılaştıracaklardır.

3-Katılımcılar, performans hedefleri verilmeyen ders planlarını analiz edecek ve her ders için uygun performans hedefleri oluşturacaklardır.

4-Katılımcılar, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için öğrencilerin enerjisini ve dil öğrenimine olan bağlılığını yakalamak için güçlü, net performans hedefleri oluşturma ve yazma konusunda fikir paylaşımı oturumu düzenleyeceklerdir.

**ÖĞRETİM KONUSU: Öğrenci Dostu Dil**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, hangisinin öğrenci dostu olduğunu belirlemek için performans hedefleri örneklerini inceleyeceklerdir.

2-Katılımcılar, öğrenciler tarafından daha anlaşılır olması için performans hedefleri listesini değiştireceklerdir.

3-Katılımcılar, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için öğrenci dostu bir dilde nasıl yönerge yazacaklarına dair etkileşimli bir mini atölye oluşturacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU: Öğrencinin Bilgiyi Yansıtması**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, ders sonunda öğrencilerin yapabileceklerini (yapabileceklerini veya yapamadıklarını) düşünmelerini sağlamanın avantajlarını tartışacaklardır.

2-Katılımcılar, öğrencinin yansımalarını teşvik eden zamana yönelik etkinlikler üreteceklerdir (ör. öğrenme hakkında açık uçlu sorular sağlamak, öğrencilere günlük kayıtları için zaman tanımak, vb.).

3-Katılımcılar, öğrencinin yansımalarının yararları üzerine bir yazı yazacak ve bu çalışma yansımaları teşvik etmek ve yansımaları günlük derslerin anahtar bir unsuru olarak planlamak için stratejiler içerecektir.

TELL Kriteri 3: Öğrenme deneyimlerinin etkilerini öğrencilerimle paylaşıyorum.

## ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Hedefi Belirleme ve Öğrenme Deneyimlerini Düzenleme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar bir ders planını analiz etmek (Clementi ve Terrill, n.d.) için bir başka katılımcı ile birlikte çalışacak ve öğrencilerle hangi bilgileri paylaşacaklarını belirleyeceklerdir. Ders sırasında öğrencilerin başvurmaları için onlara hangi bilgilerin gönderileceğini belirleyecek ve her bir etkinliği tanıtmak ve aktivitenin amacını açıklamak için ne söyleyeceklerini yazacaklardır.

2-Katılımcılar, öğrencilere gönderilebilecek ana başlıkları geliştirmek için oluşturdukları mevcut bir ders planını kullanacaklardır. Ana başlıkları bir katılımcı ile paylaşacak, onun ana başlıkların öğrencilere sağladığı bilgileri incelemesini sağlayacaklardır. Katılımcılar, daha sonra ana başlıklarından öğrenme hedefleri hakkında ne anladıklarını paylaşacaklardır.

3-Katılımcılar, ders için oluşturdukları ödevleri paylaşacak ve bu ödevin amacını, belirtilen ders amaçları açısından açıklayacaklardır.



TELL Kriteri 4: Öğrencilerin anlaşılır bir bilgi<sup>10</sup> almalarını sağlarım.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Anlaşılır Bilgi

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar anlaşılır bilgiler konusu ile ilgili olarak “STARTALK Öğretmen Gelişimi: Anlama Kontrolü (Mimi Met ve Greg, 2012) adlı sunumu gözden geçireceklerdir.

2-Katılımcılar, kendi dillerinden başka bir dilde iki demo dersi (Annenberg Foundation. (n.d.) tecrübe edeceklerdir. Bir ders, sınırlı anlaşılabilir bilgilerden oluşurken, diğeri uygun seviyede anlaşılabilir bilgilere sahip olacaktır. Katılımcılar, öğrencinin anlayışını sağlamada yardımcı olacak stratejileri tanımlayacaklardır.

3-Katılımcılar, demo derslerinden gözlemlenen stratejilerden hangisinin anlaşılır bilgi sağlamada ve bir öğretmenin hedef dil öğretimini sürdürmesine izin vermede en etkili olduğuna dair bir görüş yazacaklardır.

4-Katılımcılar, öğrencileriyle kullanabilecekleri, kültürel olarak uygun bir halk masalını seçecekler ve bu masalda kullanılan anlaşılır bilgi stratejilerini not alacak başka bir katılımcıyla eşleşeceklerdir. Ardından rolleri tersine çevirecek ve özellikle etkili olduğunu düşündükleri stratejileri ve etkinlikleri belirten, kullanılan farklı stratejileri tartışarak bilgi alacaklardır.

5-Katılımcılar, hedef dili kullanarak öğrencilere içerik alanında bir dersi nasıl öğreteceklerini, anlaşılabilir bilgi stratejilerinden yararlanacaklarını göstermek için önceden yazdıkları bir içerik temelli ders planı seçeceklerdir.

---

<sup>10</sup>Çoğunlukla “girdi” olarak tercüme edilen “Input” kelimesi için “bilgi” kelimesinin kullanımı tercih edilmiştir.

6-Katılımcılar, kendi dillerinden başka bir dilde iki demo dersi tecrübe edeceklerdir. Bir ders sınırlı anlaşılabilir bilgilerden oluşurken diğeri uygun seviyede anlaşılabilir bilgilere sahip olacaktır. Katılımcılar, uygun düzeyde anlaşılır bilgi seviyelerinin etkilerini ve öğrencilerin anlamasını sağlamak için kullanılan çeşitli stratejileri tartışacaklardır.

ÖĞRETİM KONUSU: Ana Dil Kullanımı

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, ana dilin bir hedef dil sınıfında kullanılmasının gerekli olup olmadığını tartışacak ve gerekçelere dayandıracaklardır.

2-Katılımcılar hazırlanan bir ders planının bir unsurunu öğretmeye çalışacaklardır. Ders sırasında katılımcılar, öğretmenin ana dile kaç kez başvurduğunu izleyeceklerdir.

3-Katılımcılar, ana dilin hedef dil sınıfında kullanılmasından kaçınma stratejilerine odaklanarak, ders sonrası dile getireceklerdir.

4-Katılımcılar, ebeveynler için “sadece hedef dil” sınıfının politikasının ana başlıklarını ve bu yaklaşımın neden kullanıldığını açıkça belirten ve de ebeveynlerin çocuklarının konuşma becerisini nasıl destekleyebileceğini açıklayan bir broşür hazırlayacaklardır.

ÖĞRETİM KONUSU: Bekleme Süreleri Hesaba Katılan Dengeli Öğretmen-Öğrenci Konuşma Süresi

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, öğretmenin tüm konuşmayı yaptığı ve bekleme süresi olmadan öğrencilerden yanıt talep ettiği bir dil dersini tecrübe edeceklerdir. Bir grup olarak katılımcılar bu şekilde öğretilen sınıfların deneyimini ve olası sonuçlarını tartışacaklardır.

2-Katılımcılar, dengeli öğretmen ve öğrenci konuşma süresini (Long-Crowell, n.d.) içeren bir ders verdikleri video kaydı yapacaklardır. Bu derste sınıflarında bekleme süresi

konusunu nasıl ele aldıklarını göstereceklerdir. Öğrencinin konuşma süresini en üst düzeye çıkarmak ve bekleme süresini sağlamak için çeşitli olası teknikleri bir araya getirmek için videoyu meslektaşları ile paylaşacaklar.

3-Katılımcılar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, -öğretmenlerinden daha fazla olmasa da- öğrencilerin çokça konuşabilmelerini sağlamak için kullandıkları stratejiler ve öğrencilere öğretmenlerin sorularını cevaplamadan önce yeterli düşünme zamanı verilmesini sağlamak için sınıfın nasıl yönetileceği konusunda bir sunum geliştireceklerdir.

TELL Kriteri 5: Öğrencilerimin anlamlı bağlamlarda dil edinmeleri için fırsatlar sunarım.

## ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Anlamlı Bağlamlar

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, Annenberg Vakfı web sitesinden Japon öğretmen Yo Azama'nın (Annenberg, n.d.). videosunu anlamlı bir bağlam dersi örneği olarak izleyeceklerdir.

2-Katılımcılar, ACTFL standart belgelerinde ve ACTFL / P21 Becerileri Haritasında (ACTFL, 2011) bulunan senaryoları inceleyerek dil öğrenimi için anlamlı bağlamların özelliklerini tanımlayacak ve anlayacaklardır.

3-Katılımcılar, bağlamsız bir dilbilgisi tabanlı kelime bilgisi yaklaşımı ile anlamlı bir bağlam yaklaşımını kullanarak karşılaştıracaklardır.

4-Katılımcılar, geçmişte kullandıkları bir ders veya ünite planını inceleyeceklerdir. Öğrencilerin, dili anlamlı bir bağlamda kullanmalarını ve dilbilgisi ve kelime gibi dil öğelerini bağlamsal bir biçimde sunmalarını sağlayarak dersin / ünitenin performans hedeflerine ulaşan, performansa dayalı bir görev yaratacaklardır.

5-Katılımcılar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle izleyici olarak etkileşimli bir çalıştay oluşturacaklardır. Çalıştayda kültürel açıdan özgün materyallerin farklı yeterlilik seviyelerinde nasıl etkili bir şekilde kullanılacağına odaklanacaklar ve öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre değişen bağlamsallaştırılmış dilbilgisi ve kelime öğretimi için farklı yaklaşımlar önereceklerdir.

TELL Kriteri 6: Öğrencilere kültürel gözlem ve analiz yapma fırsatı veririm.

## ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Kültürel Yansıma, Karşılaştırma ve Analizlerin Entegrasyonu

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, bir kaynağı kültürel olarak özgün yapan özellikler hakkında beyin fırtınası yapacaklardır. Ardından kültürel olarak özgün materyallerin ve bu materyallerin dil öğreniminde anlamlı bağlamlar oluşturmak için nasıl kullanılabileceğinin bir listesini yapacaklardır.

2-Katılımcılar, insanların farklı kültürlerle ilişkilendirdikleri faaliyetlerin, öğelerin ve fikirlerin bir listesini sınıflandıracak ve ürünler, uygulamalar ve bakış açıları arasındaki ilişkiyi tartışacaklardır.

3-Katılımcılar, dil öğrenimi için anlamlı bir bağlam oluşturmak üzere kültürel olarak özgün materyali kullanarak bir görev veya aktivite geliştirecek ve öğreteceklerdir.

4-Katılımcılar, elde edilen sonuçlar<sup>11</sup>, uygulamalar ve hedef kültürde mevcut olan bakış açıları arasındaki ilişkilere odaklanan bir ders geliştireceklerdir. Geliştirilen dersten bir aktivite uyguladıktan sonra, ders hakkında geri bildirim sağlayacaklardır.

---

<sup>11</sup>Çoğunlukla “ürün” olarak tercüme edilen “product” kelimesi için “elde edilen sonuçlar” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

5-Katılımcılar, hangi özelliklerin materyalleri kültürel olarak özgün kıldığını tanımlayacaklar ve bu tanımlamanın, bir öğretmeni uygulamalarında kültürel olarak özgün materyali kullanması konusunda nasıl bilgilendirdiği hakkında bir görüş belgesi geliştireceklerdir.

6-Katılımcılar, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için elde edilen sonuçlar, uygulamalar ve bakış açıları arasındaki farkların net bir açıklamasını oluşturacaklardır. Elde edilen sonuçları, uygulamaları ve perspektifleri kendi derslerine ve ünite planlarına eklerken nelere dikkat ettiklerini ifade edeceklerdir.

TELL Kriteri 7: Öğrencilerimin daha etkili iletişim kurmaları için fırsatlar sunarım.

#### ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Geri Bildirim

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, iletişim yöntemlerinden biri için çeşitli örnek değerlendirme tablolarını inceleyeceklerdir. Dahil edilen alanları ve öğrenciler için verilen anahtar sözcükleri tartışacaklardır. Değerlendirme tablosunun basit bir not vermek için var olup olmadığını veya öğrenciye geri bildirim vermek üzere tasarlanıp tasarlanmadığını belirleyeceklerdir.

2-Katılımcılar, bir ünite için bir performans ödevi tasarlamak için çiftler hâlinde çalışacaklar veya mevcut bir görevle çalışacaklardır. Ödevi açıklayacaklar ve ardından ödevin nasıl puanlanabileceği hakkında bir tartışma yapacaklardır. Toplu olarak, benzer bir görevi puanlamak için kullanacakları değerlendirme tablosunu tasarlayacaklardır.

3-Katılımcılar, biçimlendirici değerlendirme (Alber, 2011; Clementi, ve Terrill, n.d.; Gewertz, 2013; Dodge, n.d; Regier, 2012) hakkında farklı makaleler okuyacaklardır.

Ardından her bir kaynaktan öğrendikleri biçimlendirici değerlendirme stratejilerini diğer katılımcılarla paylaşacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU: Yapıların Bağlamsal Olarak Öğretimi**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, başka bir dili nasıl öğrendiklerini tartışacaklardır. Sınıf deneyimlerinin onları gerçek dünya ortamlarında iletişim kurmaya nasıl hazırladığını göz önünde bulunduracaklardır.

2-Katılımcılar, “Dilbilgisi Kursun, Ünitenin veya Dersin Odağı Değildir” ifadesine tepki vereceklerdir. STARTALK'ın Etkili Öğretme ve Öğrenmeye İlişkin Temel İlkeleri'nde (Startalk, n.d.) bulunan Günlük Rutinlerdeki iki klibi izleyecek ve Japonca dersinin dilbilgisi bağlamında nasıl öğretildiği üzerine düşüneceklerdir.

3-Katılımcılar, yeterlilik geliştirmede gramerin rolünü değerlendireceklerdir. Farklı dillerin, farklı zamanlarda, farklı yapılar gerektirebileceğini kabul ederek, bir seviyeden diğerine ilerlemek için gereken yapı türlerini göz önünde bulundurarak çiftler hâlinde çalışacaklardır.

4-Katılımcılar, PACE model hakkında bilgi toplayacak, bu modeli kullanan örnek dersleri inceleyecekler ve kendi dilleri için bir PACE model geliştireceklerdir (FLTeach, n.d.;World Languages at Hudson, n.d.).

#### **4.3.2. Arapça Öğretmenleri ile Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular**

#### **3- ÖĞRENME DENEYİMLERİ**

Üçüncü ana tema olan “ Öğrenme Deneyimleri”nde iki alt tema gözlenmiştir.

A) Anlamlı Bağlamlarda Dil Edinimi

B) Ders İşleme Dili

“Anlamlı Bağlamlarda Dil Edinimi” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16.

*Anlamlı Bağlamlarda Dil Edinimi*

Anlamlı Bağlamlarda Dil Edinimi	Frekans
Öğrencilerime dili işlevsel kullanmaları için fırsatlar sunuyorum.	3
Etkinlik yapmak istiyorum ama öğrenciler soru çözmek istiyor.	2
Kelime öğretimi için Kuran-ı Kerim’de geçen kelimelerden yararlanıyorum	1

“Öğrencilerime dili işlevsel kullanmaları için fırsatlar sunuyorum” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 3; “Mesela ben sayıları öğretirken boom oynatıyorum. 3 ve 3’ün katlarını sayarken her katına bom diyeceksiniz diyorum. Ya da ne bileyim öğrettiğim kelimelerin Türkçesini yazıyorum 1’le başlıyoruz herkes sırayla söylüyor 2’ye çıkartıyoruz, 3’e çıkartıyorum herkes tek tek onları tekrarlıyor işte 4-5 kelime oluyor, 5-6 kelime oluyor ve tek tek aynı öğrenci onları söylüyor ve bu şekilde de mesela kelime öğrenmiş oluyor” demiştir. Aynı konuda Öğ. 2;

Şimdi birkaç etkinlik yapıyorum ama ilk aklıma gelen işlediğim parçayı işledikten sonra iki kişiyi tahtaya çıkartıp doktor ve hasta olarak veya başka parçanın dışındaki hastalıkla diyalog oluşturmaya çalışıyorum ve her hafta bir gün bir tişört giyiyorum ve önüne kelimeler yazıyorum mesela o hafta işlediğimiz kelimeleri ve o kelimelerle ders boyunca dolaşyorum. Ve arada soruyorum işte şu kelimeyi hatırlıyor musun şu köşedeki, şu kelime neydi falan diye bunları yapıyorum ilk aklıma gelenler bunlar

şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

“Kelime öğretimi için Kur’an-ı Kerim’de geçen kelimelerden yararlanıyorum” Görüşü bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Ög. 8 bu konuda; “bu kelimeleri kullanırken aslında yani öğrencilerimizin çoğu Kur’an okuyorlar. Kur’an’daki karşılığını da söylersek aslında daha kalıcı oluyor mesela” demiştir.

“Etkinlik yapmak istiyorum ama öğrenciler soru çözmek istiyor” görüşü iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu öğretmenler öğrencilerin etkinliklere katılmak istemediklerini, bunun yerine soru sormayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ög. 12; “zaten proje okullarda çocuklar üniversiteye hazırlanmak istediklerinden dolayı ne kadar çok matematik çözerse o kadar çok kâr sayıyor” demiştir.

“Ders işleme dili” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 17’de yer almaktadır.



Tablo 17.

*Ders İşleme Dili*

Ders İşleme Dili	Frekans
Dersi baştan sona kadar Arapça götüremiyorum, öğrenciler buna uygun değil.	10
Dersi baştan sona Türkçe işliyorum.	7
Dersi Türkçe ve Arapçayı yarı yarıya kullanarak işliyorum.	2
Dersi Arapça işlediğimde öğrencilerim korkuyor.	2
Dilbilgisi dersleri Türkçe olmak zorunda.	1
Başlarda Arapça kullandım ama Türkçeye döndüm.	1
Başlarda Türkçe kullanıp sonra Arapça ile dersleri işliyorum.	1
Hazırlık sınıfı olsa, güzel olurdu.	1

“Dersi Türkçe ve Arapçayı yarı yarıya kullanarak işliyorum” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 12 dersi yarı Arapça yarı Türkçe işlediğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden yedi tanesi dersi baştan sona Türkçe işlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin hepsi “Dönüt alamıyoruz” demişlerdir. Öğ. 8;

Arapça ağırlık sınıflarımız var bizim 7 saat mesela Arapça olarak geçen sene. Onda Arapça konuşma mecburiyeti vardı, Türkçe konuşanlara ceza kesiyorduk işte 25 kuruş 50 kuruş 1 lira kelime başına. O epey faydalı oluyor ama öncesinde baya bir hazırlık gerektiriyor, çünkü öğrencilere cümleler vermeniz lazım, kalıplar vermeniz lazım ondan sonra konuya geçmelisiniz. Onda bile tamamını işleyemiyorsunuz, çünkü bu sefer ders kopuyor. Anlamıyor, sormaya kalkıyor soramıyor çünkü yasak para kesilecek öyle bir kopukluk oluşuyor

şeklinde görüş belirtmiştir.

“Dilbilgisi dersleri Türkçe olmak zorunda” görüşünü savunan Öğ. 2; “Gramere girdiğimiz zaman zaten Türkçesini bilmiyor. Sıfatın Türkçesini bilmiyor mesela. Orada Arapça anlatırsanız daha çok karmaşık oluyor” demiştir.

“Başlarda Arapça kullandım ama Türkçeye döndüm” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 4; “İlk başlarda dersi Arapça anlatıyordum ama çocuklardan hiç dönüt alamadım, kendi kendime konuşuyormuşum gibi hissettim. Sonra tekrar Türkçe kanala geri dönüyorsunuz” demiştir.

“Başlarda Türkçe kullanıp sonra Arapça ile dersleri işliyorum” görüşünü dile getiren Öğ. 3; “İlk başladığım seviyeye Türkçe başlıyorum ama bir üst kurlarda Arapça konuşuyorum” sözlerini eklemiştir.

“Dersi başından sonuna kadar Arapça götüremiyorum, öğrenciler buna müsait değil” görüşü on öğretmen tarafından desteklenmiştir. Bu konuda Öğ. 7; “Ben bir konuşma grubu kurmuştum sınıfta 4 kişilik, böyle ondan çok zevk aldılar ama tabii çocukların da bildiği bir yere kadardı, arkası gelmeyince tıkanı, sonra onu da bıraktık” derken Öğ. 4; “Biz konuşsak bile öğrenciler anlamıyorlar, ders iyi gitmiyor” şeklinde görüş belirtmiştir. “Dersi Arapça işlediğimde öğrencilerim korkuyor” görüşünü dile getiren Öğ. 10; “1 saatimi tamamen konuşma üzerine veriyorum ve 1 saat tamamen Arapça konuşuyorum, diğer 9. sınıf seviyesine girdiğimde mesela onlar aşırı korkuyorlar, aşırı bir korku var anlamıyorlar, bazen cümle cümle söylüyorum sonra Türkçeye çeviriyorum. Ama 1 saat tamamen Arapça konuşuyorum” derken diğer öğretmen Öğ. 4;

Ben esasında bu sene 9’lardan yazı istedim, Arapça ile ilgili görüşlerini istedim. Çünkü düzden gelenler vardı veya imam hatip ortaokulundan gelenler vardı. Görüşlerini alınca onları okudum. Bazıları şey yazmış; hocam ben Arapçayı seviyordum ama siz şimdi Arapça konuşuyorsunuz. Arapçayı anlamakta zorlanıyorum yavaş yavaş uzaklaşmaya başladım deyince, birkaç öğrencim öyle yazmış. Ben artık kısmen böyle biraz Türkçe biraz Arapça anlatmaya çalıştım. O zaman daha etkili olduğunu gördüm

şeklinde görüş belirtmiştir.

“Hazırlık sınıfı olsa, güzel olurdu” görüşü Öğ. 5 tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda “eskiden hazırlık vardı yani imam hatiplerde bu gerçekten güzel oluyordu” demiştir.

STELLA öğretmen modülü “Öğrenim Deneyimleri” çerçevesinde sunulan yedi kriter esas alınarak uygulanan etkinliklerde öncelikle sınıf ortamında kuralların, yönergelerin ve prosedürlerin oluşturulması uygulamalarına yer verilmiştir. Ayrıca olumlu davranışı tanımlama ve güçlendirme, ders başlangıç etkinlikleri, öğrencilerin ilgilerini çekme yolları, öğrencilerin bildiği ve yapabildiği arasındaki farka yönlendiren performans hedefleri ve öğrenci dostu bir dil oluşturma hedefine yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Öğrenme deneyimleri; öğrencinin bilgiyi yansıtması, öğrenme hedeflerinin oluşturulması, anlaşılır bilgi sağlama yöntemleri, anlaşılır bilgi sağlama stratejileri, ana dil kullanımı ve hedef dil kullanılarak içerik alanında bir dersin öğrencilere ne şekilde gösterilebileceğine dair etkinlikleri de kapsamaktadır. Bunun yanı sıra hedef dilde konuşan öğrenciyi bekleme süreleri, süre açısından dengeli öğretmen-öğrenci etkileşimleri, öğrencilerin dili anlamlı bağlamlarda kullanması hedefli uygulamalar da bulunmaktadır. Öğrencilere kültürel gözlem ve analiz yapma fırsatları sunma amaçlı uygulamalar, biçimlendirici değerlendirme hakkında bilgi sağlayan etkinlikler ve yapıların bağlamsal olarak nasıl öğretilbileceği konularına da yer verilmiştir. Özellikle bu konularda mesleğe yeni başlayan öğretmenler için özel etkinliklerin de bulunması dikkat çekmektedir.

Arapça öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde “Öğrenme Deneyimleri” çerçevesinde elde edilen görüşlerde öğretmenlerden sadece üç tanesi, dili işlevsel kullanma ve anlamlı bağlamlarda dil edinimi hedefli uygulamalarından söz etmiştir. Bu konuda farklı bir yaklaşım sunan bir öğretmen, kelime öğretiminde Kur’an-ı Kerim’de geçen kelimelerin kullanılmasının faydalı olacağı görüşünü belirtmiştir. Ancak bu görüş, diğer öğretmenler

tarafından, her kelimenin karşılığının bulunmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dili işlevsel kullanma hedefiyle uygulama yapmak istedikleri, ancak öğrencilerin bunun yerine üniversiteye giriş sınavı için soru çözmeyi talep ettikleri belirtilmiştir. Hedef dil kullanılması ile ilgili olarak; bir öğretmen ilk seviyede dersi Türkçe işlediğini sonra Arapça ile devam ettiğini belirtirken, yedi öğretmen derste Türkçe kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin dersi sonuna kadar Arapça işleyebilecek yeterlikleri olduğu, ancak öğrencilerin seviyelerinin ve algılarının buna izin vermediği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin dilbilgisi derslerini Türkçe anlatma eğilim ve uygulamaları öne çıkmıştır. Yurt dışında Arapça dersleri almış olan iki öğretmenin dersleri Arapça işleme noktasında kendilerine duydukları öz güven dikkat çekmiş ve bu öğretmenler derslerini Arapça işlediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda yurt dışı deneyiminin öğretmenlerin öz güven ve algıları üzerinde oldukça önemli olduğu gözlenmiştir.

#### **4.4. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Materyaller” Boyutuna Dair Bulgular**

##### **4.4.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı ile İlgili Olarak Doküman İncelemesi ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:**

#### **4. TEMEL BOYUT: MATERYALLER**

Dördüncü temel boyut olan “materyaller” alanında altı kriter bulunmaktadır. Bu ilkeler esas alınarak hazırlanmış olan etkinliklerden, katılımcıların ihtiyacına uygun olan faaliyetleri seçmeleri beklenmektedir.

#### **ÖĞRENME MATERYALLERİ:**

Öğrencilerim ve ben, üst düzey bir öğrenme için çeşitli materyallerden nasıl yararlanıyoruz?

TELL Kriteri 1: Öğrencilerin dil, kültür ve içeriğe erişmesine yardımcı olmak ve performans hedeflerini karşılamak için çeşitli materyaller kullanırım.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Öğrenme Materyal Envanteri

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar çeşitli basım, medya ve çevrim içi materyal örneklerini (Novastartalk, 2014) inceleyeceklerdir. Bu sırada sınıfların farklı öğrenme stillerini ve seviyelerini dikkate alarak, çeşitli öğrenme hedeflerine ulaşmak için araçların potansiyel kullanımlarını tartışacaklardır.

2-Katılımcılara çeşitli müfredat hedeflerini kapsayan çok çeşitli öğrenme hedefleri verilecektir. Ardından hangi materyallerin onların ve öğrencilerin hedeflerine en başarılı şekilde ulaşmasını sağlayacağı konusundaki görüşlerini seçecek, sunacak ve savunacaklardır. Bu seçimler katılımcıların müfredatında ele alınan öğrenci öğrenme stillerini ve yeterlilik seviyelerini dikkate alacaktır.

3-Katılımcılar, seçilen öğrenme sonuçlarına ulaşmak için öğrenme araçlarının uygun kullanımını gösteren bir ders oluşturacaktır. Bu öğrenme araçlarının çeşitli öğrenme stilleri ve yeterlilik seviyelerine sahip bir sınıf öğrencisiyle nasıl kullanılabileceğini vurgulayacaklardır.

### ÖĞRETİM KONUSU: Sınıf Öğrenim Destekleri

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, “Dil ve Çocuklar” isimli kitabın “Eşleşme Yapma: Genç Öğrenciler için Yeni Diller (beşinci baskı)” (Curtain v Dahlberg, 2014) adlı on üçüncü bölümünü okuyacaktır (Language and Children: Making the Match: New Languages for Young Learners (fifth edition)). Ardından sınıf öğrenme desteklerinin öğrenmeyi nasıl kolaylaştıracağını tartışmak için bölüm sonundaki çalışma sorularını kullanacaklardır.

2-Katılımcılar, çiftler veya küçük gruplar hâlinde birlikte çalışacaklardır. Her çift veya grup, hâlihazırdaki bir yabancı dil sınıfından (Annenberg serisi kullanılabilir: <http://www.learner.org/libraries/tfl/>) bir videoya odaklanacaktır. Hangi sınıf-öğrenme desteklerinin mevcut olduğunu ve nasıl kullandıklarını veya kullanılmadıklarını ve derste başarılı bir şekilde kullanılıp kullanılmadıklarını not edeceklerdir. Kullanılabilecek diğer olası yardım önerilerini sunacaklardır.

3-Seçilen bölümü (veya karşılaştırılabilir makaleleri) okuduktan ve gerçek yabancı dil ders ortamı videolarını izledikten sonra katılımcılar, daha önce öğrettikleri bir dersi veya üniteyi tartışacak, o derste veya ünite de kullanılan herhangi bir sınıf öğrenme desteğini grupla paylaşacaklardır. Bir grup olarak, tartışılan derslerin / ünitelerin her birinde öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılabilecek ek destekler hakkında konuşacaklardır.

TELL Kriteri 2: Öğrencilerin dil üretmelerine, kültür ve içerikle etkileşim kurmalarına yardımcı olmak için çeşitli materyaller kullanırım.

## ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Hedef Dil Toplulukları

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, çeşitli toplumların “The World-Readiness Standard<sup>12</sup>: Yabancı Dil Standartları’nı tartışacak ve ardından yerel ve küresel hedef dil topluluklarına katılımlarının öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenmeyi nasıl teşvik edebileceğini araştıracaklardır. Katılımcılar, yerel ve hedef dil topluluklarına öğrencilerini dâhil etmek için ileride kullanmak üzere bir rehber ve kaynaklar listesi oluşturacaklardır.

2-Katılımcılar, öğrenciler ile yerel ve küresel hedef dil toplulukları arasında etkileşim kurmak için fırsatlar yaratmak amacıyla mevcut ders planlarını gözden geçireceklerdir. Aralarındaki etkileşim, dili ve kültürel öğrenmeyi geliştirecek ve öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edecektir.

3-Katılımcılar, toplumu bir öğrenme kaynağı olarak kullanmak için bir kılavuz geliştireceklerdir. Kılavuz, yalnızca iletişim bilgilerini değil aynı zamanda toplumu bir dilsel ve kültürel kaynak olarak kullanma lojistiğine ilişkin fikirleri ve öğrencilere toplulukla etkileşimlerinden en fazla fayda sağlamaları için nasıl rehberlik edileceğine dair tavsiyeleri içermelidir.

TELL Kriteri 3: Kültürel uygulamaların ve elde edilen sonuçların arkasındaki perspektiflerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için çeşitli materyaller kullanırım.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Özgün Materyalleri Belirleme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

---

<sup>12</sup>The World-Readiness Standard: Dünyadaki yabancı dillerin, her öğrencinin öğrenme kariyerindeki merkezî rolünü tanımlar. Standartların beş hedef alanı, bağlantılar ve karşılaştırmalar yapmak ve bu yeterliliği yerel ve küresel toplulukların bir parçası olarak kullanmak için uygulanan iletişim ve kültür arasında ayrılmaz bir bağlantı kurar. Ayrıca öğrencilerin evde ve dünyadaki çok dilli topluluklara katılmak için etkili bir şekilde iletişim kurma ve kültürel yetkinlikle etkileşime girme yetkinliğini geliştirmeye yönlendiren bir yol haritası oluşturur.

1-Katılımcılar, bir “Jigsaw”<sup>13</sup> etkinliğine katılacaklar ve iki ya da daha fazla gruba bölüneceklerdir. Her grup farklı kaynakları ya da kaynakların bir bölümünü okuyacaktır. Gruplar daha sonra, kaynaklarının ifade ettiği temel fikirlere odaklanarak, okuduklarını birbirleriyle paylaşacaklar ve özgün materyaller için bir tanım yazmak üzere işbirliği yapacaktır.

2-Katılımcılar, farklı türdeki materyalleri inceleyecek ve değerlendirecektir. Ardından bu materyallerin öğrettiği yabancı dili kültürel perspektifler, elde edilen sonuçlar ve uygulamalar ile nasıl ilişkilendirdiklerini açıklayacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU: Özgün Materyalleri Kullanma**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, bir yabancı dil öğrenme amacı göz önüne alındığında, kültürel bakış açılarını, elde edilen sonuçları ve uygulamaları, hedeflenen bu amaç ile ilgili en iyi özgün materyalleri, seçecekler ve tercihlerini savunacaktır.

2-Katılımcılar, teknolojik çeşitliliği ve bu teknolojilerin sınıf içi ve sınıf dışı gündelik iş ve / veya proje çalışması için kullanılabilirliğini dikkate alarak, “Teknoloji Geliştirilmiş Dil Eğitimi” adlı STARTALK (Novastartalk, 2010) videosunu izleyecek ve tartışacaktır. Küçük gruplarda veya bir başka katılımcı ile birlikte, bu teknolojilerin dil yeterliliğini ve kültürel yetkinlikleri geliştirip geliştirmeyeceğini, eğer geliştirecekse bunun nasıl gerçekleşeceğini tartışacaklardır. Ardından, ders amaçlarını yerine getirmek için özgün

---

<sup>13</sup>Jigsaw Etkinliği: Jigsaw dinleme ya da okuma etkinliği, bir bilgi boşluğu egzersizidir. Öğrenciler bir metnin farklı bölümlerini dinler veya okurlar; daha sonra bir ödevi tamamlamak için başkalarıyla bilgi alışverişinde bulunurlar. Öğrencilerin bir metni okuması veya dinlemesi ya da metindeki bilgileri yeniden oluşturmak için başkalarıyla konuşup onları dinlemesi, becerileri geliştirmek için mükemmel bir yoldur. Yazılı metinlerin çoğu kolayca Jigsaw Etkinliğine dönüştürülebilir.



materyallerini kullanarak bir ders tasarlayacaktır. Daha sonra geri bildirim almak için dersin hedeflerini ve etkinliklerini küçük gruplar hâlinde paylaşacaklardır.

ÖĞRETİM KONUSU: Uygun Materyaller ve Faydaları

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, mevcut teknolojilerin dil öğrenimi ve kültürel yetkinlikleri geliştirmek ve sınıfın ve ders kitaplarının sınırlarının ötesinde değerlendirmeler yapmak için kullanılma yollarını ele alan bir makaleyi okuyacaklar, öğrendiklerini küçük gruplar hâlinde paylaşacaktır.

2-Katılımcılar, “Teachthought.com.” (Lee, 2013) sitesinde bulunan materyalleri incelemek için çiftler hâlinde çalışacak, her bir çift web sitesinin kullanılabilirliği, belirli yaş seviyelerine, öğretmenlere ve öğrencilere uygunluğu, çevrim içi aktivitelerle ilgili sosyal konular ve aktivitelerin dil yeterlilikleri ve kültürel yetkinlikleri geliştirme ve değerlendirme yetenekleri gibi bir veya iki kritere odaklanacaktır. Bir grup olarak katılımcılar bulgularını tartışacak, inceleme süreci hakkında konuşacak ve öğrencileri ile hangi çevrim içi etkinlikleri / materyalleri kullanacaklarını belirlemek için geçirdikleri süreci açıklayacaktır.

ÖĞRETİM KONUSU: Uygun Materyalleri Seçme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, bir ders için öğrenme hedefleri oluşturacak veya daha önce kullandıkları bir derse ait öğrenme hedeflerini kullanacaktır. Daha sonra uygun bir teknoloji kaynağı seçecek, kullanımını gösterecek ve seçimlerinin öğrencilerin hâlihazırdaki yabancı diline ve kültürüne erişebilme, öğrencilerin gelişimini zenginleştirme ve değerlendirme için nasıl kullanılabileceğini açıklayacaklardır. Uygunsa, bu teknolojinin sınıf ortamının

dışında, örneğin okul bilgisayar laboratuvarında, öğrenci ev bilgisayarlarında veya elde taşınır cihazlarda uygulanabilir kullanımını da göz önünde bulunduracaklardır.

2-Öğrenci gibi davranan katılımcılar, üç iletişim yönteminden biri için bir performans görevi üstlenecektir. Görevi tamamladıktan sonra, dili ve görevi tamamlamadaki kültürel yeterliliği dikkatlice düşünerek teknolojinin görevi nasıl geliştirdiği veya engellediği üzerine düşünecekler ve belirtilen dilsel ve kültürel hedefleri daha iyi ele almak için görevin geliştirilebileceği yolları tartışacaklardır.

3-Katılımcılar, seçtikleri en az üç teknolojik kaynağın kullanımını geliştirecek ve gösterecektir. Her katılımcı, kaynağın potansiyel olarak öğrencilerin dil ve kültürel yeterliliklerini nasıl geliştirebileceğini ve değerlendireceğini açıklayacaktır. Bu sunumu geliştirmek için teknoloji araçlarını çevrim içi ortamda veya okul ortamlarında başkalarıyla kolayca paylaşılabilir şekilde kullanacaklardır.

#### ÖĞRETİM KONUSU: Kültürel Açıdan Zengin Sınıf Ortamları

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, hedef dili, kültür yönünden zenginleriyle tanımlayan ve ele alan bir ders kitabının bir bölümünü veya bir makaleyi okuyacaktır.

2-Katılımcılar, kültür açısından zengin bir dil sınıfının bileşenlerini tartışacak ve ardından eğer kültür açısından zengin bir sınıfın kanıtlarını gözlemliyorlarsa, yabancı dil sınıflarında yaptıkları bir inceleme sırasında görmeyi beklediklerinin bir “arama” listesini oluşturacaklardır.

3- Katılımcılar, bir ortakla birlikte çalışarak sınıflarında kültürel olarak uygun olan öğeleri ve bunları neden istediklerini tartışacaktır. Daha sonra, bir sınıfı başka bir

öğretmenle paylaşırken ya da okul gününde sınıftan sınıfa dolaşırken kültürel olarak zengin bir sınıf ortamı oluşturmanın nasıl mümkün olacağını tartışacaklardır.

4-Katılımcılar, kültür açısından zengin bir sınıf senaryosu oluşturmak için tek başlarına veya bir grup içinde çalışacak ve ardından bu ortamın kullanılmasının hedef dili öğrenmeyi nasıl teşvik edeceğini ve ilerleteceğini paylaşacaktır.

TELL Kriteri 4: Öğrencilerim ve ben zaman içinde performansı belgelemek, izlemek ve yansıtmak için materyaller kullanırız.

## ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Öğrenci Performansı için Gerçekçi Beklentileri İfade Etmek

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, öğrendikleri ikinci bir dilde yeterlilik seviyelerini yansıtmak için NCSSFL-ACTFL Global Can-Do Statements<sup>14</sup> kriterlerini kullanacaktır. Şu anda nerede olduklarını ve bir sonraki yeterlilik seviyesine geçmek için neler yapabileceklerini tartışacaklardır.

2-Lise düzeyinde ders veren katılımcılar, kendi dillerinde bir Advanced Placement (AP) sınavında 3, 4 ve 5 puanları için rubrik tanımlayıcılarına bakacaktır.

Bu tanımlayıcıları NCSSFL-ACTFL Global Can-Do kıyaslamaları ile karşılaştıracaklar ve AP sınavında belirli bir puan almak için hangi yeterlilik seviyesinin gerekli olduğuna

---

<sup>14</sup>NCSSFL-ACTFL Global Can-Do Statements: 2017 yılında National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL) (Ulusal Diller İçin Ulusal Denetçiler Konseyi) ve The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (Amerikan Yabancı Diller Eğitimi Konseyi) arasındaki işbirliğinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dil öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirlemek, dil ve kültürler arası yeterlilik konusundaki ilerlemelerini tespit etmek için öğrencilere, iletişim merkezli müfredat, ünite ve ders planları için öğrenme hedefleri yazma amacıyla eğitimcilere ve farklı aşamalardaki öğrencilerin ne kadar iyi iletişim kurabildiklerini açıklığa kavuşturmak için paydaşlara rehberlik etmektedir.

karar vereceklerdir. İki belgeden elde edilen kanıtlara dayanarak görüşlerini savunacaklardır.

3-Katılımcılar, öğrencilerin yeterliliklere erişmelerini sağlayacak ve zaman içindeki ilerlemelerini ölçmelerine izin verecek bir ders planı hazırlayacak ve öğrencilerin gerçekçi tahminler yapmalarını ve gerçekçi yeterlilik hedefleri koymalarını nasıl sağlayacaklarını tartışacaklardır.

ÖĞRETİM KONUSU: Rubrik Kullanma

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, şu anda öğrencilerle kullandıkları bir görevi ve bu görevin performansını değerlendirmek için oluşturdukları değerlendirme tablosunu paylaşmak için küçük gruplar hâlinde çalışacaktır. Ardından değerlendirme grubunun öğrenci öğrenmesini ne kadar iyi değerlendirdiğiyle ilgili, gruptan geri bildirim isteyeceklerdir.

ÖĞRETİM KONUSU: Öğrenci Yansıması ve Öz Değerlendirme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, öğrencilerin yansıtma ve öz değerlendirmelerini teşvik etmek için şu anda kullandıkları stratejileri paylaşacaktır. Daha sonra her bir katılımcı, öğrencilerinin yaşına uygun olduğunu düşündüğü bir veya iki stratejiyi seçecek ve bu stratejiyi bir derse nasıl dâhil edebileceğini açıklayacaktır.

TELL Kriteri 5: Öğrencilerim ve ben materyalleri, yazarlık ve imtiyaz haklarına saygılı bir şekilde erişerek kullanırız.

ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Telif Hakkı Konusunda Farkındalığı Artırmak

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, telif hakkı kavramını tartışacaktır. Çeşitli kaynakları inceleyecek ve telif hakkının ne olduğunu, telif hakkını materyal seçiminde ve kullanımında göz önünde bulundurmanın neden önemli olduğunu tanımlayacaklardır.

2-Katılımcılara farklı baskı, medya, dijital ve çevrim içi öğrenme araçları örnekleri gösterilecek ve fikrî mülkiyet yasalarının yabancı dil derslerinde eğitim amaçlı kullanımına nasıl etki ettiği belirlenecektir.

3-Katılımcılar kendi seçtikleri bir konuda, hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenci kullanımı için çeşitli özgün materyaller içeren bir yabancı dil dersi oluşturacak ve sunacaklardır. Ders planlarında, bilgiyi nasıl ve neye dayandırdıklarına karar verirken kendilerine hangi soruları sorduklarını açıklayacak ve kaynaklara uygun şekillerde atıfta bulunacaklardır.

TELL Kriteri 6: Çalışmamı kolaylaştıran araçları tanımlamak için meslektaşlarımla araştırma ve işbirliği yapıyorum.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Materyallerin Tanımlanması

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, mevcut favori araçlarının bir listesini oluşturmak için eşleşecektir. Listelerini diğer katılımcılarla paylaşacak ve şu anda tüm katılımcılar tarafından kullanılmakta olan araçların ortak bir listesini oluşturacaklardır. Çiftler hâlinde çalışan katılımcılar, sınıfta kullanılabilir teknoloji satan bir şirketin web sitesini ziyaret edecek ve daha önce kullanmadıkları bir araç belirleyecektir. Aracı araştırıp, nasıl kullanıldığına dair temel bir anlayış kazanacaklardır. Daha sonra dil sınıfında nasıl

kullanılabileceğini göstermek için örnek bir ürün oluşturacaklar ve ürünü diğer katılımcılarla paylaşacaklardır.

ÖĞRETİM KONUSU: Diğer Kaynaklar (Sosyal Medya, İnfografik Siteler vs. ile İşbirliği)

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, şu anda başkalarıyla bağlantı kurmak için sosyal medyayı nasıl kullandıklarını tartışacaktır. İlgili araçların bir listesini oluşturacaklar ve bu araçları nasıl kullandıklarına dair örnekler paylaşacaklardır. Ardından araç listelerini, kaynaklarda referans verilen infografikte sağlanan bilgilerle karşılaştıracaklardır.

Katılımcılar, profesyonel meslektaşları ile bir görüşme yapmak için bir Edchat'a<sup>15</sup> (Salı akşamları) veya bir Langchat'a<sup>16</sup> (Perşembe akşamları) katılacaklardır. Neyin tartışıldığını not edecekler ve daha sonra bu bilgiyi sınıfta başkalarıyla paylaşacaklardır.

2-Katılımcılar, ilgilendikleri bir konu hakkında geçmiş FLTeach<sup>17</sup> yayınlarının veritabanında arama yapacaklardır. FLTeach'in diğer meslektaşları ile iletişim kurulmasında nasıl yardımcı olabileceğini belirleyeceklerdir.

---

<sup>15</sup> Edchat: Herhangi bir eğitimcinin mevcut öğretim eğilimleri hakkında tartışmak ve bilgi edinmek, teknolojiyi entegre etmek, eğitimlerini dönüştürmek ve dünya çapındaki ilham veren eğitimlerle bağlantı kurmak için katılabileceği, haftalık, Bammy Ödülü kazanan, Twitter konuşmasıdır.

<sup>16</sup> Langchat: Twitter'da bulunan, dünyadaki tüm yabancı dil öğretmenleri için ücretsiz mesleki gelişim sayfasıdır. Aynı zamanda Facebook'ta da bir sayfa bulunmaktadır. Dünyadaki tüm yabancı dil öğretmenleri için profesyonel öğrenme ağı olduğu bildirilmektedir.

<sup>17</sup> FLTEACH / YabancıDil Öğretimi Forumu: Her seviyede iletişim, paylaşım ve işbirliğini teşvik etmeye adanmış FL öğretmenleri için entegre bir hizmettir. Geniş tartışma başlıkları, tüm dillerdeki herhangi bir eğitim seviyesi için yabancı dil öğretim yöntemleridir. Özel tartışma alanları arasında okul / kolej artikülasyonu, öğretmenlerin eğitimi, sınıf etkinlikleri, müfredat ve ders tasarımı bulunmaktadır.

Katılımcılar, Language Educator<sup>18</sup> dergisinde yer alan “SoYou Say”<sup>19</sup> sütunundaki mevcut soruyu cevaplamak ve teslim etmek için çiftler hâlinde çalışacaktır.

#### **4.4.2. Arapça Öğretmenleri ile Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular**

##### **5-ÖĞRENME MATERYALLERİ**

Dördüncü ana tema olan “Öğrenme Materyalleri” temasında üç alt tema gözlenmiştir.

- A) Materyal Hazırlama ve Kullanma
- B) Materyallere Erişim
- C) Arapça Ders Kitapları

“Materyal Hazırlama ve Kullanma” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 18’de yer almaktadır.

---

<sup>18</sup> Language Educator: Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyi (ACTFL) üyelerine yönelik, her dilde eğitim verenlere, her seviyede ve kapsamlı haber ve bilgi kaynağı sunan bir yayındır. En yeni eğitimciler ve yılların tecrübesine sahip olanlar için, Language Educator Dergisi mesleğe odaklanan en bilgili kaynak olarak kabul edilmiştir. Dergi her Ocak / Şubat, Mart / Nisan, Ağustos / Eylül ve Ekim / Kasım aylarında yayımlanmaktadır.

<sup>19</sup> So You Say:Language Educator adlı derginin her sayısında yer alan, okuyucuların dil eğitimi ile ilgili konularda fikirlerini sundukları “alanda söyleyiş” bölümüdür. Bir soru verilmekte ve yüz elli kelimeyi geçmeyen cevaplar talep edilmektedir. Editör temsili beyanları seçmekte ve dergide yayımlanmaktadır.

Tablo 18.

*Materyal Hazırlama ve Kullanma*

Materyal Hazırlama ve Kullanma	Frekans
Materyal sıkıntımız var.	7
Materyal hazırlamak çok yorucu.	5
Konuyla ilgili materyalleri sınıfın duvarına, koridorlara asıyoruz.	5
Arapçada materyal bulamıyorum, kendim hazırlıyorum.	3
Duvarlara ya da koridorlara asmamıza izin verilmiyor.	3
Sınıfa otantik materyaller götürüyorum.	3
EBA’da Arapça materyal bulunmuyor.	1

“Materyal sıkıntımız var” görüşüne öğretmenlerden yedi tanesi katılmıştır. Bu konuda Öğ.3, “Sürekli materyal hazırlamak o kadar yorucu ki! Ama bulamıyoruz, maalesef” demiştir. Bu konuda Öğ.4, “Materyal bulamıyoruz; öğretmen kendisi ne bulduysa, mesela soy ağacı hazırlamış; oraya yani bir meyve ya da sebze koymuş; ayları, takvimleri kendisi yapmış; başka da bir şey yok yani” diyerek görüş belirtmiştir. Aynı görüşü destekleyen Öğ. 8; “Materyal yönünden ciddi sıkıntılarımız var ve çocuk ‘öğrenmek istemiyorum’ diyor. ‘Neden?’ diye sorduğumuzda ‘Çünkü ben konuşamıyorum’ diyor” şeklinde görüş belirtmiştir.

“EBA’da Arapça materyal bulunmuyor” görüşünü savunan Öğ.11, “EBA’da mesela Arapça ile ilgili öğretmenlerin kendilerinin koyduğu dokümanlar var. Her ders için EBA açılıyor ama Arapça için yok” demiştir.

“Arapçada materyal bulamıyorum, kendim hazırlıyorum” görüşünü dile getiren öğretmenlerden biri olan Öğ. 5, “Mesela ben, ortaokul sınıflarım için internetteki anaokulu etkinlikleri sayfalarını takip ediyorum; okul öncesi yayınlar bana çok fayda veriyor; materyaller hazırlıyorum oradan” demiştir. Aynı konuda görüş bildiren Öğ. 11



ise, başka bir kurumda Arapça öğretmeni olan eşinin materyallerinden faydalanarak materyal oluşturduğunu belirtmiştir.

“Konuyla ilgili materyalleri sınıfın duvarına, koridorlara asıyoruz” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 3, “Hocam her sınıfa bayağı böyle büyük afişler aldırırım; her sınıfa tamamen döşedim; koridorlara Arapça sokağı yaptım. Bir tane koridor tamamen Arapça!” demiştir. Aynı konuda Öğ.10, “İşlediğim konuyu A4 kâğıtlara yazdırıyorum, kelimelerle tüm duvarları kapladık sözlük gibi; sınavda o kelimeleri sormuyoruz ya da sınavda sınıflar değişiyor; kopya olayı olmuyor ama bayağı faydası oluyor” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Duvarlara ya da koridorlara asmamıza izin verilmiyor” görüşü çerçevesinde okul idarelerinin duvarlardaki boyaları korumak maksadıyla materyal kullanılmasına izin vermedikleri öne çıkmıştır. Bu konuda Öğ. 8, “Okulun boyası kalkacak diye her yere astırmak istemiyorlar tabii. Ben geçen sene tepki aldım. Duvara yapıştırdım diye. Duvarlara ya da koridorlara asmamıza izin verilmiyor” sözlerini kullanmıştır. Bu konuda Öğ. 9, “ Taş duvarlara yapıştırıyoruz” derken Öğ. 12, “Ancak panoya aktararak çözüm bulabildik; ancak o türlü izin alabildik” demiştir.

“Sınıfa otantik materyaller götürüyorum” görüşünü dile getirenlerden biri olan Öğ. 2; “Kahve ikram ediyorum ben. Arap kahvesi falan. Yemek konusu işliyoruz mesela Yemen’de biliyorsunuz fetuş bunların çok meşhur bir yemeği, fetuş ne demek sadece salata yani. 3-5 tane salata götürüyorum sınıfa hepsini karıştırıyorum zaten birkaç çatal ne yani 3-5 lira bir şey hepsi yani. Hani bak işte bu Arap kültürü hem bir dil öğrenmenin kültürü de öğrenmek olduğunu. İşte bazen sınıf çok yoğun değilse kahve falan yapıp götürüyorum” demiştir. Otantik malzeme kullanılması konusunda Öğ.12, kültürel kıyafetlerin Arapça yarışmalarında kullanıldığını belirtmiştir.

“Materyallere Erişim” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19.

*Materyallere Erişim*

Materyallere Erişim	Frekans
Çizgi film, animasyon, dizi, şarkılar vs. internet yoluyla buluyoruz.	4
Materyal paylaşım sitelerine erişim sağlıyoruz.	3
Yayınevlerinin dokümanları var, onları kullanıyoruz.	2
İngilizce sitelerinden materyal bulup, uyarlıyorum.	2
İnteraktif programlara ihtiyacımız var.	1

“Yayınevlerinin dokümanları var, onları kullanıyoruz” görüşüyle alakalı olarak Öğ.4, “İnternette Mektebim Yayınları var; AKDEM Yayınları var; çeşitli dokümanları var; okula hediye olarak da geliyor bazen, onları değerlendiriyoruz” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

“İngilizce sitelerinden materyal bulup uyarlıyorum” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 2, “Mesela ben İngilizceden bazı uyarlamalar yapabiliyorum ya da bizim konulara uygun kendim de bir şeyler yapabiliyorum biraz” derken, Öğ. 3, “Arapça materyal ararken ben İngilizce sitelerden, İngilizcemi kullanarak arıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca, “İngilizce bu yönden çok etkin ancak Arapça ve Türkçe çok zayıf” sözlerini de eklemiştir.

“İnteraktif programlara ihtiyacımız var” görüşüyle ilgili olarak Öğ. 3,

İnteraktif programlar çok önemli. Yeni interaktif programların oluşturulması gerekiyor. Hocam, yeni jenerasyonda bu X, Y, Z, yeni jenerasyonda özellikle interaktif kullanım çok yaygın; özellikle bu akıllı tahtalar, bunun için çok iyi oldu. İnteraktif Arapça programlar lazım. İnteraktif şeyler çocukları daha çok cezbediyor bence

şeklinde görüş belirtmiştir.

Materyallere erişim konusunda Öğ. 5, “Arapça şarkıları, videolarını, dizilerin Türkçe alt yazılı olanları var, onları kullanıyorum sınıfta” demiştir. Öğ. 9. ise, “Arapça’nın Türkçe dublajlı filmleri var mesela; animasyon filmleri var, onların Türkçe altyazılısını bularak, ikisini eşleştirip sınıfta kullanabiliyorum; çok iyi oluyor” demiştir.

“Materyal paylaşım sitelerine erişim sağlıyoruz” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 10,

Gazi’de Arapça öğretmenleri grubu var. İkincisi ben bu Ögeder öğretmen gönüllülerinin, Önder vakfının Arapça paylaşım grupları var. Ayrıca Arapça öğretmenleri Facebook sayfası var. Ayrıca dediğim gibi bu Önder’in ve Ögeder’in Whatsapp grupları olan sayfaları var materyal paylaştıkları. Ayrıca youtube’da takip ediyorum, bazı bizim (Gazi Üniversitesi) Arapça bölüm hocalarının videoları var

demiştir. Ayrıca Öğ. 11, “Learning Al-Jazeera’da çok güzel alıştırmalar var, çok zengin bir site!” demiştir.

“Arapça Ders Kitapları”alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20.

### *Ders Kitapları*

Ders Kitapları	Frekans
Lise 10., 11. ve 12. sınıf kitapları çok ağır, öğrenciyi dersten uzaklaştırıyor.	4
Öğrenciler Arapça ders kitaplarının İngilizce ders kitapları gibi canlı, rengârenk olmasını istiyor.	3
Lise 3 kitapları çok kötü.	1

“Lise 3 kitapları çok kötü” görüşüyle ilgili olarak Öğ. 5, “Lise 3’e gel hiçbir şey yok, yani; o kadar kötü ki hocam, ne etkinlik var, ne şey var. Yani ben eski öğretmen olmasam yapamam. Yeni başlayan öğretmenim nasıl yapacak? Örnek yok, etkinlik yok yani sempatik bir şey yok, o kadar kötü ki hocam anlayabileceğiniz gibi değil” demiştir.

“Lise 10., 11. ve 12. sınıf kitapları çok ağır, öğrenciyi dersten uzaklaştırıyor” görüşünü dile getiren Öğ. 3, “10. ve 11. sınıfın kitaplarını Din Öğretimi Genel Müdürü Araplara verdi. Araplardan sonra çıkan kitaplar çok ağır ve zor kitaplar oldu. Öğrencilere çok ağır geldi bu kitaplar ve öğrenciler uzaklaşmaya başladılar. 10. ve 11. sınıflar için söylüyorum ve kitapların mesleki olarak zorlanılmasından dolayı. Yani mesleki Arapça diye bir şey yok aslında. Bir dil var ortada ve bu da şeyden kaynaklanıyor; 11. ve 12. sınıflara ilahiyat öğretmenleri girsin diye dersin ismi mesleki oldu ve onlar girsin diye formatları değiştirilmeye çalışıldı ve kitapların dilleri oldukça ağırlaştırıldı. Ondan kaynaklanan kitapları İstanbul’daki üniversitelerde çalışan birkaç tane profesöre bu kitaplar verildi ve öğrenciler şu anda isyan ediyor; 10. sınıf öğrenciler de dâhil olmak üzere, ‘Bu kitaplar çok zor; biz kaldıramıyoruz. Biz zaten üniversite aşamasındayız; üniversite çalışıyoruz ve bu kitaplar o kadar zor ve yorucu ki; biz zaten meslek derslerinde bu terimleri görüyoruz; bir daha Arapça olarak bu kadar ağır terimleri görmek bizi oldukça yoruyor’ diyor öğrenciler. Bu açıdan, kitapların sadeleştirilmesi, programların sadeleştirilmesi lazım. Kitaplar mesleki yapıldığı için dil de zorlaştı ve öğrenci Arapça dersine karşı sorumluluğundan iyice uzaklaşmaya başladı” demiştir.

“Öğrenciler Arapça ders kitaplarının İngilizce ders kitapları gibi canlı, rengârenk olmasını istiyor.” görüşü ile ilgili Öğ. 11, “Çocuklar kitapların mesela İngilizce gibi olmasını istiyor, canlılık açısından. Lise öğrencisi de onu istiyor. Resimlerden çok şikâyet ediyorlar” demiştir. Aynı konuda Öğ. 7 ise, “İngilizce’de gerçek resim, gerçek figürler kullanılırken Arapça’da kullanılamıyor. Biraz galiba maddiyatla ilgili, telif haklarıyla ilgili sıkıntılar var.” şeklinde görüş belirtmiştir.

STELLA öğretmen modülü “Öğrenme Materyalleri” çerçevesinde sunulan yedi kriter esas alınarak uygulanan etkinliklerde materyal envanteri oluşturma yolları, sınıf öğrenim destekleri, öğrencilerin dil üretmelerine, kültür ve içerikle etkileşim kurmalarına fırsat

tanıyan materyaller hazırlama ve bu hedefler doğrultusunda hedef dil topluluklarına katılım, Jigsaw okuma ve dinleme etkinlikleri, “Can Do Statements” adı verilen öz değerlendirme materyalleri konusunda rehberlik eden uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca, otantik materyalleri belirleme, bu kaynakları kullanma yöntemleri, uygun materyallerin faydaları hakkında farkındalık sağlayan aktiviteler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, materyal seçimi, bir sınıfı kültürel açıdan zengin hâle getirme yolları, öğrenci performansını belgelemek, izlemek ve yansıtmak için kullanılan materyaller konularında bilgi sağlayan etkinlikler yer almaktadır. Aktiviteler, rubrik kullanma, öğrenci yansıması ve öz değerlendirmesi için kullanılacak materyaller konularını da içermektedir. Materyal kullanılmasında telif hakkının önemine dikkat çeken etkinlikler farkındalık oluşturma bakımından önemlidir. Öğrenme materyalleri etkinlikleri ve sosyal medya, infografik siteler vs. kullanımı hedefli aktiviteleri kapsamaktadır. Bu bağlamda Arapça öğretmenlerine katkı sağlayacak edchat, Langchat, FLTEACH, Language Educator, So You Say gibi sosyal medyada materyal paylaşımı hedefli siteleri ve bunların etkinliklerini tanımlayan ve rehberlik eden faaliyetler de bulunmaktadır.

Arapça öğretmenleriyle yapılan odak görüşme çerçevesinde materyal konusunda sunulan görüşlerde, Arapça öğretmenlerinin materyal eksikliğine vurgu yapması öne çıkmaktadır. Öğretmenlerden bazıları, materyal paylaşımı noktasında diğer branş öğretmenlerine aktif bir paylaşım ortamı sunan EBA’da Arapça paylaşımların yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendileri materyal hazırlasa bile bu eylemin yorucu ve sıkıcı olduğunu da belirtmişlerdir. Bu konuda çeşitli yayınevlerinden ve seviyelerine uygun bazı internet sitelerinden destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Hazırladıkları materyallerin kullanılmasıyla ilgili olarak, bazı öğretmenlerin duvarlarda materyal kullanımlarının okul idarelerince desteklendiği ve teşvik edildiği, bazı okul yönetimlerinin ise duvarların boyasına zarar verdiği nedeniyle materyal kullanımını

teşvik etmedikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerden üç tanesinin otantik malzeme konusunda multimediyadan yararlandıkları, özgün çizgi film, animasyon, şarkılar ve dizilerden sınıf içerisinde yararlandıkları dikkat çekmiştir. Materyallere erişim noktasında sıkıntılarının altını çizen iki öğretmen, materyal erişimi için İngilizce sitelere başvurduklarını ve bu yerlerden kendilerinin uyarladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin farklı yaş grupları ve farklı ilgileri nedeniyle Arapça öğretiminde interaktif programların önemine dikkat çekilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler sınıf içerisinde kullanılan şarkı, animasyon, dizi, çizgi film gibi materyallere internet yoluyla çeşitli kaynaklardan ulaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin materyal konusunda erişim sağladıkları çeşitli gruplar da gündeme gelmiş, öğretmenler Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenleri grubu, Önder ve Ögeder'in çeşitli paylaşım gruplarından ve Facebook gibi sosyal ağlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çizelgede yer alan görüşlerden de anlaşılacağı üzere; lise ders kitaplarından sadece 9. sınıf kitabının işlevsel olduğu, diğer sınıfların ders kitaplarının etkinlik yapmaya fırsat tanımayan, ağır metinlerden oluştuğu ve çok sıkıcı olduğu dile getirilmiştir. 11. ve 12. sınıf ders kitaplarının bu kadar ağır olmasının nedeninin kitapların “ meslek Arapçası” adı altında hazırlanan içeriklerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu kitapların, üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencileri tarafından eleştirildiği ve öğrencileri dersten uzaklaştırdığı vurgulanmıştır. Ayrıca ders kitaplarının canlı ve öğrencinin dikkatini çekecek şekilde rengârenk olmalarının önemine değinilmiştir.

#### **4.5. Arapça Öğretmenlerinin, Öğretim Becerilerinden “Performans/Geri Bildirim” Boyutuna Dair Bulgular**

##### **4.5.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı ile İlgili Olarak, Doküman İncelemesi ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular:**

#### **5.TEMEL BOYUT: PERFORMANS / GERİ BİLDİRİM**

Beşinci temel boyut olan “performans / geri bildirim” alanında beş kriter bulunmaktadır. Bu ilkeler esas alınarak hazırlanmış olan etkinliklerden, katılımcıların ihtiyacına uygun olan faaliyetleri seçmeleri beklenmektedir.

Üst düzey bir öğrenim sağlamak için öğrencilerim ile birlikte performans ve geri bildirimden nasıl yararlanabiliriz?

TELL Kriteri 1: Öğrencilerim, kazanımlarını yansıtan performans uygulamalarıyla gelişimlerini sergiler.

#### **ETKİNLİKLER**

##### **ÖĞRETİM KONUSU: Değerlendirmenin Önemi**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar ABD okullarında değerlendirmenin önemi hakkında bir makaleyi okuyacak veya bir sunumu dinleyecektir.

2-Katılımcılar, ABD okullarındaki değerlendirmenin uygulamalarını nasıl etkileyebileceğini tartışacaktır.

3-Katılımcılar gazetelerin ve SAT, ACT ve AP<sup>20</sup> gibi test puanlarının çevrim içi raporlarını analiz edecektir. Öğretmenlik deneyimlerine dayanarak, bir okul topluluğunda değerlendirmenin önemini tartışacaklardır.

4-Katılımcılar, kendi performans esaslı değerlendirme uygulamalarını analiz edecek ve eleştirecektir.

5-Katılımcılar, değerlendirmenin önemi konusundaki ilgilerini yeni ve gelişmekte olan öğretmenlerle paylaşacaktır. Ayrıca bu öğretmenlerin, öğretim felsefelerini ve uygulamalarını değiştirerek bu endişeleri nasıl ele alabileceklerini tartışacaklardır.

#### ÖĞRETİM KONUSU: Performans Hedefleri

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Bir grup olarak katılımcılar performans hedeflerine odaklanarak bir ders planını gözden geçirecektir. Katılımcılar hangi performans hedeflerinin kullanıldığını, nasıl yapılandırıldığını ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını nasıl tespit edeceklerini belirleyecektir.

2-Katılımcılar, bireysel olarak performans hedefleri listesini değerlendirme türleri listesiyle eşleştirecektir. Bir grup olarak katılımcılar, belirli değerlendirmeleri, belirli öğrenme hedefleriyle eşleştirmeyi neden seçtiklerini tartışacaktır.

3-Katılımcılar, sınıflarında hangi değerlendirmeleri ne zaman kullanacaklarına karar verecek bir performans hedefleri listesi ve bunlara ilişkin değerlendirmeler geliştirecektir.

#### ÖĞRETİM KONUSU: Performans Görevleri

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

---

<sup>20</sup>Bu sınav sonuçları yerine LGS ve YKS sınav sonuçlarının raporları değerlendirilebilir.



1-Katılımcılar, performans görevlerini ve performansa dayalı olmayan etkinlikleri karşılaştırıp ikisi arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin bir listesini geliştirecek ve her ikisinin de uygun kullanımıyla ilgili beyin fırtınası yapacaktır. Ardından etkinlikleri görevlere dönüştürecek ve neyin iyi bir performans görevi oluşturduğuna dair bir kontrol listesi oluşturacaklardır.

2-Katılımcılar, geçmişte kullandıkları bir ünite planını analiz edecek ve performansa dayalı olmayan faaliyetleri performansa dayalı görevlere dönüştüreceklerdir.

3-Katılımcılar, daha az yaygın öğretilen bir dilde öğrenci yeterliliğini artırmanın bir aracı olarak performans görevlerini en iyi şekilde ne zaman ve / veya nasıl kullanacakları hakkında görüşlerinin farklı taraflarının değerlerini ele alacakları bir sav geliştirecektir.

#### ÖĞRETİM KONUSU: Yeterlilik ve Yeterlilik Testi

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, yeterlilik ve başarı testlerini karşılaştırmak için “Understanding Proficiency” (Yeterliği Anlamak)<sup>21</sup> adlı yazıyı okuyacaklardır.

2-Katılımcılar, örnek bir yeterlilik testini örnek başarı testi ile karşılaştıracaktır. Her testin neyi ölçeceğini belirlemek için, benzerliklerin bir listesini ve ikisi arasındaki farkları geliştireceklerdir.

---

<sup>21</sup>Understanding Proficiency:Yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenme becerilerini ölçen ve yansıtan ACTFL Yeterlilik Testleri hakkında bilgi veren çevrim içi bir kaynaktır. Genel olarak yeterlilikler ve Language Testing International testleri ile ilgili bilgiler içermektedir.1992'den beri bir Samsung şirketi olan Language Testing International (LTI), 60'tan fazla ülkede 120'den fazla dilde dil yeterlilik sınavında liderdir. ACTFL olarak bilinen Yabancı Dillerin Öğretimi Konseyi'nin özel lisansıdır. 1967'de kurulan ACTFL, 12.500'den fazla dil eğitimcisi ve idarecisi ile, yeterlilik temelli öğretim ve testlerin geliştirilmesinde liderdir. ACTFL üyeleri, yabancı dillerin öğretimini tüm eğitim seviyelerinde güçlendirmek ve geliştirmek için işbirliği içinde çalışır.

3-Katılımcılar, öğrencilerin dil hakkında bildiklerinden ziyade, dille neler yapabileceklerine odaklanmanın neden önemli olduğu konusunda yorum yapacaktır.

4-Katılımcılar, öğrencilerinin mevcut yeterlilik düzeyine hitap eden bir aktivite öğretecek ve daha sonra öğrencilere (ulaşılabilir) +1 mücadelesi sunmak için bu aktivite seviyesini yükseltecektir.

5-Katılımcılar, K-12 süreçlerindeki daha az yaygın olarak öğretilen dil derslerinde, öğretmen olarak kendi deneyimlerine odaklanan, yeterlilik gelişimi konularını ele alan bir makale yazacaktır. Makale, sosyokültürel yetkinlikleri geliştirmenin yanı sıra yeterlilik artışını sağlamak için kullandıkları teknikleri de içermelidir.

#### ÖĞRETİM KONUSU: İletişim Yöntemleri

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, özellikle farklı iletişim yöntemlerini analiz etmeye odaklanarak bütünlük performans değerlendirmesini gözden geçireceklerdir.

2- Katılımcılar, entegre bir performans değerlendirme (integrated performance assessment IPA) modelini analiz edeceklerdir. Katılımcılar, farklı iletişim biçimlerinin rolünü belirleyeceklerdir (yorumlayıcı yöntemin içerik sağladığına, kişilerarası yöntemin anlam söyleşmesi için fırsatlar sağladığına ve sunumsal yöntemin , izleyici için son bir performans sağladığına dikkat ederek).

3-Katılımcılar, her yöntemdeki görevlerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğuna özellikle dikkat ederek öğrettikleri seviyeye uygun bir konu için bir meslektaşları ile entegre bir performans değerlendirmesi oluşturacaklardır.

4-Katılımcılar, üç iletişim yönteminin (Yorumlayıcı-Kişilerarası-Sunumsal) birbirleriyle olan ilişkisini araştıran bir makale yazacaklardır. Bu bağlantılar, değerlendirme uygulamalarını nasıl etkiler?

5-Katılımcılar, mesleğe yeni başlayan öğretmenleri, iletişim yöntemlerinin rolüne özel önem vererek, entegre bir performans değerlendirmesinin nasıl geliştirileceği konusunda eğiteceklerdir.

TELL Kriteri 2: Öğrencinin hedefe doğru ilerlemesine katkı sağlamak için tasarlanmış geri bildirim stratejileri kullanırım.

## ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Geri Bildirim Sağlama

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar “Etkili Geri Bildirimin Yedi Anahtarı” (Seven Keys to Effective Feedback) (Wiggins, 2012) adlı makaleyi okuyacaklardır.

2-Katılımcılar, Annenberg’den iki video klip izleyecek ve bu videolardaki öğretmenlerin nasıl geri bildirim sağladıklarına ve bu geri bildirim neyin etkili kıldığına odaklanacaklardır.

3-Katılımcılar, yazılı geri bildirim örneklerini (öğrenci yazma örnekleri aracılığıyla) ve sözlü geri bildirimleri (video görüntüleri veya sınıf gözlemleri aracılığıyla) gözden geçirecek ve sıklık, nesnellik, zamanındalık ve tutarlılık açısından farklı şekilde neler yapabileceklerini tartışacaklardır.

4-Katılımcılar, performansından elde edilen kanıtlarla desteklenen geri bildirim sağladıkları bir öğrenci rolü oynayacak, öğrencinin geçmiş performanslarını göz önünde

bulundurmaya teşvik edecek ve öğrenciye performans hedeflerini belirlemek ve performansını artırmak için geri bildirim kullanma olanakları sunacaklardır.

5-Katılımcılar, kendi geri bildirim uygulamaları hakkında düşüneceklerdir. Katılımcılar kendilerine aşağıdaki soruları sormalıdır: Geri bildirim uygulamalarım, öğrencilerin geri bildirimini ne ölçüde kullanmalarına izin veriyor?

Verdiğim geri bildirimler, öğrencinin performansından elde edilen kanıtlarla destekleniyor mu?

Öğrencilere, geçmiş performanslarını mevcut performanslarıyla karşılaştırmaları ve performanslarını artırmaya yönelik adımlar belirlemeleri için fırsatlar sağlıyor muyum?

Katılımcılar, gelişmiş geri bildirim uygulamalarının hayata geçmesi için bir plan önerecek ve uygulamaların öğrencilerin hedef dildeki performansını nasıl yansıtacağını tartışacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU: Rubrikler**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, farklı seviyelerde beklentilerin nasıl artırılacağını belirlemek için mevcut değerlendirme listelerini analiz edeceklerdir.

2-Katılımcılar, bir ünite veya ders planını analiz etmek ve ders planı ile kullanılacak uygun performansa dayalı, özet bir değerlendirme belirlemek için bir meslektaşla birlikte çalışacaklardır. Katılımcılar daha sonra bu değerlendirmeyi kullanan öğrencileri değerlendirmek için bir değerlendirme listesi hazırlayacaklardır.

3-Katılımcılar, bölümleri eksik olan bir değerlendirme listesi geliştireceklerdir.

4-Katılımcılar, değerlendirme sürecini tamamlamak, karar verme sürecini kolaylaştırmak ve performansa dayalı değerlendirmede kullanılmak üzere etkili bir değerlendirme listesi

geliştirmek için gerekli eleştirel düşünme becerilerini vurgulamak amacıyla mesleğe yeni başlayan öğretmen(ler) ile birlikte çalışacaklardır.

TELL Kriteri 3: Öğrencilere dil performansı için kendi hedeflerini, ders yeterlilikleriyle örtüşen ya da örtüşmeyen kültürel yeterlilikleri belirleme ve izleme fırsatı veririm.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Öz Değerlendirme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar LinguaFolio® ve NCSSFL-ACTFL global kriterlerinde bulunan uygulayabilecekleri ifadeleri gözden geçirecek ve öğrenci öz değerlendirmesi için can do kullanmanın değerini tartışacaklardır.

2-Katılımcılar, öğrencileri için bir öz değerlendirme aracı geliştirecek ve kendi ders planlarından birine bakarak, öğrencinin yansıtması ve öz değerlendirme zamanının ders etkinliklerine nasıl dâhil edilebileceğini belirleyeceklerdir.

3-Katılımcılar, dil değerlendirmesinin ölçülmesinde öz değerlendirmenin kullanımını tartışacak ve bir LCTL sınıfında öz değerlendirmenin uygun kullanımını açıklayan bir dizi kılavuz geliştireceklerdir.

### ÖĞRETİM KONUSU: Akran Görüşü ve Geri Bildirim

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, öğrencilere hedef dilde yapıcı akran görüşü (NCLRC, 2016) değerlendirmesi yapmayı öğretecek bir etkinlik veya görev oluşturmak için bir başka katılımcı ile birlikte çalışacaklardır.

2-Katılımcılar, hedef dilde akran gözden geçirme oturumları sırasında öğrenci davranışlarını yönetmek için gerekli olan teknikleri paylaşacaklardır.

TELL Kriteri 4: Kazanımları şekillendirmek için düzenli bir şekilde iç ve dış değerlendirme verilerini kullanırım.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Sınıfta Değerlendirme Verilerini Kullanma

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, anlama için kontrol etme kavramının kişisel bir tanımını yazacak ve sınıflarında nasıl görüldüğüne bir örnek sağlayacaklardır. Ardından yazdıklarını paylaşmak için eşleşeceklerdir. Katılımcılar, daha sonra ortak bir tanım oluşturmak için işbirliği yapacak ve ortak tekniklerin bir listesini oluşturacaklardır.

2-Katılımcılar, öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimleri üzerinde değişiklik yapmak için kullanabilecekleri iç ve dış değerlendirme verilerinin bir listesini oluşturmak için birlikte çalışacaklardır.

3-Katılımcılar, dil yeterliliğinde öğrencinin gelişmesini ölçmek için kullanılan dış değerlendirmelere bakacaklardır. Bu tür ölçülerin nasıl kullanılabileceğini düşünecekler ve gerekli fonları güvence altına almak ile ilgili teklif yazmak için işbirliği yapacaklardır.

4-Katılımcılar, performans değerlendirme ölçülerini kullanarak bireysel öğrenci gelişimini göstermede iç kullanım için haricî modellerden birini uyarlayacaklardır.

TELL Kriteri 5: Değerlendirme sistemim birçok ölçü ve dil performansına vurgu yapmaktadır.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Performansa Dayalı Değerlendirme Sistemi

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Giriş okumalarına dayanarak, her katılımcı derecelendirme sistemleri için önerilerden hangisinin kendi öğretim felsefesine en uygun olduğuna karar verecektir. (Derecelendirme sistemleri hakkında bilgi sunulacaktır.)

2-Katılımcılar, biçimlendirici ve özetleyici ölçütlerin ağırlık derecesini ve bu ölçütlerin dil performansını nasıl yansıttığını (bilgiyle karşılaştırıldığında) belirlemek için öğretmen derecelendirme sistemini inceleyeceklerdir.

3-Katılımcılar, kendi derecelendirme sistemlerini eleştirecek ve mümkün olduğu kadar bilgiyle karşılaştırarak dil performansına verilen vurguyu artırmak ve birçok yeterlilik ölçütünü kullanmak için sistemi değiştireceklerdir.

4-Katılımcılar, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için dil performansına dayalı sınıflandırma konusunda bir mini atölye çalışması geliştirecektir.

Avantajlar ve tehlikeler nelerdir?

Öğrencilerin adil, tutarlı ve zamanında notlandırılmasını sağlamak için nelere dikkat edilmelidir?

#### **4.5.2. Arapça Öğretmenleri ile Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular**

##### **5- PERFORMANS / GERİ BİLDİRİM**

Beşinci ana tema olan “ performans / geri bildirim” temasında iki alt tema gözlenmiştir.

A) Geri Bildirim Kullanılması

B) Ölçme Araçları

“Geri Bildirim Kullanılması” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21.

*Geri Bildirim Kullanılması*

Geri Bildirim Kullanılması	Frekans
Geri bildirimde göre dersi yönetiyorum.	4
Geri bildirim sağlarken öğrenci profiline dikkat ediyorum.	3

“Ders esnasında geri bildirim sağlıyorum” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 9,

Kimisine anında dönüt vermeniz lazım, kimisine sonradan; öğrencinin durumuna bağlı; yani bazı öğrenciler çok alıngan, kırılabilir; ders esnasında kendilerinin uyarılması çok hoşlarına gitmiyor. O öğrencileri dışarıda uyarabiliyorum ama ders esnasında olanı düzeltmek çok önemli, yoksa öğrencide o hatanın kalıcı olmasına sebep olabiliyor; o yüzden anında ve düzgün bir üslupla öğrenciyi uyarmak daha önemli

demıştır.

“Geri bildirimde göre dersi yönetiyorum” görüşünü dile getiren Öğ. 9,

Mesela konu işleniyor; ondan sonra o konuda daha önce anlattığımız, diyelim ki isimimiz geçti orada, hemen soruyorum, “Neydi bu, hangi hareket var mesela; isim tamlaması çevirisi neydi?” ve bilenler söylüyor gerçekten. Gerçekten dersi dinleyenler söylüyor ama dinlemeyenleri oradan anlıyorsunuz zaten. Ve eğer sınıfın çoğunluğu cevap veremiyorsa o konuyu tekrar anlatıyoruz

şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı fikri paylaşan Öğ. 10 ise, “Geri bildirimleri dikkate alarak dersi yönetiyorum; ona göre hızlı ya da yavaş gidiyor ya da konuyu tekrar anlatıyorum” sözlerini eklemiştir.

“Ölçme Araçları” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Ölçme Araçları



Ölçme Araçları	Frekans
Konu tarama testi yapıyoruz.	8
Sınavlar, kuizler ve ödevlerle ölçme yapıyoruz.	6

“Konu tarama testi yapıyoruz” görüşünü dile getiren öğretmenlerden Öğ. 12, “Bizim okul proje okulu olduğu için, biz 4 ya da 6 saatlik sınıflarda ya da kurslarda tarama testlerini kullanıyoruz” demiştir. Aynı konuda görüş bildiren Öğ. 6, “Her zaman değil ama bazen kullanıyorum” sözlerini eklemiştir.

“Sınavlar, kuizler ve ödevlerle ölçme yapıyoruz” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 4, “Testleri yapıyoruz; bir de ödevler veriyoruz. İki vize ve bir final yapıyoruz. Bunlar her sınıfta yaptığımız kuizler gibi değil; not vermiyoruz ama test sonuçlarını kullanıp kim nereyi yapamamış, eksiklik nerede diye bunları değerlendiriyoruz” demiştir.

STELLA öğretmen modülü “performans / geri bildirim” çerçevesinde sunulan yedi kriter esas alınarak uygulanan etkinlikler üst düzey bir öğrenim sağlamak için performans ve geri bildirimden nasıl yararlanılabileceği noktasında rehberlik etmektedir. Aktivitelerde, değerlendirmenin önemi ve analiz edilmesi, planlanan performans hedeflerinin nasıl yapılandırılacağı, hangi değerlendirmelerin ne zaman kullanılması gerektiği ve hangi hedeflerin hangi değerlendirmelerle kullanılacağı konularına yer verilmiştir. Ayrıca uygulamalar, derecelendirme sistemi, yeterlilik, yeterlilik testleri ve yeterlilik gelişimi hakkında farkındalık oluşturan faaliyetleri içermektedir. Bunun yanı sıra etkinliklerde, performans değerlendirmesinde etkili iletişim yöntemleri, “yorumlayıcı, kişilerarası ve sunumsal” iletişim yöntemlerinin rolleri ve birbirleriyle olan ilişkileri de bulunmaktadır. Etkili geri bildirim sağlama yolları, örnekleri, değerlendirme listesi geliştirme teknikleri, öz- değerlendirme aracı geliştirme, akran görüşü değerlendirmesi oluşturma, sınıfta değerlendirme verilerini kullanma gibi konular da etkinlikler kapsamındadır. Ayrıca,

öğrenci değerlendirmesinde adil-tutarlı olma ve dil performansına dayalı sınıflandırma hedefiyle gerçekleştirilecek bir atölye çalışması da yer almaktadır. Aktiviteler, öğrencinin dil gelişiminin ölçülmesinde kullanılan dış değerlendirmeler konusunda araştırma yapmayı da içermektedir. Bu araştırmaya kültürel yeterliliklerin belirlenmesi ve izlenmesi ve LinguaFolio öz değerlendirme tekniği konuları da dâhildir.

Arapça öğretmenleriyle yapılan odak görüşme sonrasında elde edilen görüşlerde, bazı öğretmenlerin derslerini geri bildirimleri dikkate alarak yönettikleri dikkat çekmektedir. Geri bildirimlerden öğrenim hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu verileri göz önünde bulundurarak konu öğretimine yön verdikleri sonucu çıkmaktadır. Ayrıca geri bildirim yapılırken öğrenci profilini göz önünde bulundurdıkları ve buna bağlı olarak eylem ve söylemlerine şekil verdikleri gözlenmiştir. Değerlendirme noktasında, öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme aracı olarak tarama testlerini kullandıkları gözlenmiştir. Tarama testlerinin sonuçlarına göre öğretim süreç, metot ve tekniklerine yön verdikleri öne çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınavlar, ödevler ve kuiz tarzı ölçme araçları ile öğretimlerini değerlendirdikleri ifade edilmiştir.

#### **4.6. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “İşbirliği” Boyutuna Dair Bulgular**

##### **4.6.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı ile İlgili Olarak Doküman İncelemesi ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular**

#### **6. TEMEL BOYUT: İŞBİRLİĞİ**

Altıncı temel boyut olan “işbirliği” alanında beş kriter bulunmaktadır. Bu ilkeler esas alınarak hazırlanmış olan etkinliklerden, katılımcıların ihtiyacına uygun olan faaliyetleri seçmeleri beklenmektedir.

Paydaşlarla işbirliğim öğrenci öğrenmesini nasıl destekliyor?

TELL Kriteri 1: Etkili öğrenme deneyimlerinin yaşam boyu yabancı dil öğrenimine nasıl katkı sağladığını aktarmak için paydaşlarla işbirliği yapıyorum.

## ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Paydaşları Belirleme ve İletişim Kurma

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, paydaş (Gallagher-Brett, 2013; Paine ve McCann, 2009; Preskill ve Jones, 2009; Waters, 2011) kelimesini tanımlayacaklardır. Okullarında ve çevrelerinde potansiyel paydaşları (yabancı dil programını etkileyen veya ondan etkilenenler) belirleyeceklerdir.

2-Katılımcılar, bir paydaşla karşılaştıkları zorlukları yansıtacaklardır. Zorluğu tanımlayacak ve duruma neyin katkıda bulunduğunu, deneyimlerden ne öğrendiklerini ve etkin iletişim ve katılım yoluyla program sonuçlarını maksimize etmek için uygulamalarının nasıl değiştiğini veya değişeceğini göstereceklerdir.

3-Katılımcılar, çeşitli paydaşlarla paylaşılabilir, hedeflenmiş mesajlarla bilgilendirme dokümanları oluşturacaklardır.

ÖĞRETİM KONUSU: Sınıf İçi Uygulamanın Etkilerini Belirleme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, sınıf uygulamalarında neyin “aranabilir” (ASCD, 2008; Campbell, 2012) olarak nitelendirilebileceğini tartışacaklar, yabancı dil programları konusunda çeşitli

paydaşların bakış açılarını göz önünde bulunduracaklardır. Daha sonra kilit paydaşları, paydaşların ihtiyaçlarını ve bu sınıfın öğretmenlerinin bu ihtiyaçları karşılamak için neler yapabileceklerini veya sağlayabileceklerini listeleyen üç sütunlu bir tablo hazırlayacaklardır.

2-Katılımcılar, güçlü bir dil programının etkisini değerlendirecek ve belirli sınıf stratejileri ve tekniklerinin bir programın gücünü nasıl aksettirdiğini açıklayacaklardır.

3-Katılımcılar, bir öğrencinin farklı paydaşların görüşleri üzerindeki etkisini değerlendireceklerdir. Başarılı öğrencilerin neden bir program için en iyi elçiler olduğunu tartışacaklardır. Katılımcılara, öğrencilerden varsayımsal alıntılar verilecek ve çeşitli paydaşların öğrencilerin söylediklerine nasıl cevap verebilecekleri tartışılacaktır. Varsayımsal alıntılar, “[Dilden] nefret ediyorum, o çok zor ve nasıl konuşacağımızı öğrenmiyoruz” gibi çok olumsuz ifadelerden “Gerçekten [dili] severim” “Yaşımdaki gençlerle Skype üzerinden iletişim kurabilmeyi gerçekten çok seviyorum” gibi çok olumlu ifadelere kadar uzayıp gidecektir.

4-Katılımcılar, çeşitli paydaşların onların sınıf içi uygulamalarını ve ihtiyaçlarını nasıl yorumlayabileceklerini yansıtacak ve standartlara dayalı eğitim ve öğretim için nasıl bir anlayış oluşturup destek oluşturacaklarını tartışacaklardır. Örneğin, yalnızca hedef dilde sınıfı gözlemleyen bir rehberlik danışmanı, dersin, özel ihtiyaçları olan öğrenciler veya zorlanan öğrenciler için uygun olmadığı varsayımında bulunabilir.

TELL Kriteri 2: Öğrencilerin performans hedeflerini ve sınıfın / dersin / programın sonuçlarını tüm paydaşlarla tartışırım.

## ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Program Hedeflerini Belirleme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, farklı dil programlarında var olan müfredat programlarına, ünitelere ve çıkarılan ders planlarına (ACTFL, 2014) bakacak ve dile getirilen hedefleri belirleyeceklerdir. Açık hedefleri olan ve olmayan müfredatları, birimleri ve ders planlarını tanımlayacaklardır. Müfredat, birimler veya gözden geçirdikleri ders planları için nasıl daha net hedefler oluşturabilecekleri konusunda beyin fırtınası yapacaklardır.

2-Katılımcılardan, diğer katılımcılarla paylaşımları için kendi ünitelerinden birini veya ders planlarını getirmeleri istenecektir. Küçük gruplarda, belirtilen ünite ve / veya ders hedeflerini tartışacaklardır.

3-Katılımcılar, öğretecekleri bir program düzeyi ve / veya ders için hedefler hazırlayacaklardır (örneğin bir lisede yeni başlayanlar için Çince, ortaokuldaki Rus konuşmacılar için anadillerinde okuryazarlık, bir ilköğretimde iki dilli bir Arapça programdaki içerik aracılığıyla dil). Daha sonra geri bildirim almak için bu hedefleri küçük gruplar hâlinde paylaşacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU: Program Hedeflerinin Bildirilmesi**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, program hedeflerinin ilgili paydaşlara nasıl açıkça aktarılacağı konusunda bir grafik oluşturacaktır. Program, ünite ve ders hedeflerini ifade etmenin farklı yolları hakkında beyin fırtınası yapacak ve ilgili paydaşları programların, ünitelerin ve / veya derslerin planlanmasına dâhil etmenin yollarını göz önünde bulunduracaklardır. Ebeveynler, yöneticiler, okul yönetimi vb. gibi ilgili paydaşların iki sütunlu bir çizelgesini oluşturacak ve farklı paydaşlara açık ve anlaşılır olacak ilgili hedef beyanları ortaya koyacaklardır.

2-Katılımcılar, yabancı dil programlarının amaçlarını, onlara soru sorabilecek herkese açıkça ifade eden otuz saniyelik değerlendirici kısa bir sunum hazırlayacak ve sık sık duyulan cümlelere bir cevap hazırlayacaktır: “İki yıl dil dersi aldım ve yapamıyorum. . .”

3-Katılımcılar, bir kursun başında yabancı dil becerilerini yeterlilik açısından edinmenin ne demek olduğunu öğrencilere açıklamak için kullanılabilir bir ders planı oluşturacaklardır. Genel bakış dersi tamamlandıktan sonra, katılımcılar belirli kurs hedeflerini yaşa uygun şekillerde taşıyan ek bir ders oluşturacaklardır.

4-Katılımcılar, kendi programlarının hedeflerini açıklayan ve bu sunumu farklı paydaşlar için nasıl uyarlayabileceklerini belirten kısa bir sunum oluşturacaklardır. Sunum, katılımcıların yerel topluluklarında duymak isteyebilecekleri tipik program sorularını ele alacaktır. Katılımcılar, farklı izleyiciler için uyarlanabilecek görsel bir sunum oluşturmak için gruplar hâlinde çalışacaklar ve bunu diğer katılımcılarla paylaşmak için pratik yapacaklardır. Diğer katılımcılar, diğer gruplar farklı paydaşların bakış açısına göre soru sordukları için çeşitli paydaş rolü oynayacaklardır. Mümkün olduğunda, programlar sunumu görmek ve öğrendiklerini temel alan sorular sormak için bir grup temsilci paydaşı bir araya getirmeyi seçebilir. Şu gibi sorular sorulabilir:

Bu yabancı dili okullarımızda neden uygulamalı / sürdürmeli / genişletmeliyiz?

Programın sonucu olarak öğrenciler ne öğreniyor?

Makul beklentiler nelerdir?

**ÖĞRETİM KONUSU:** Paydaşları Bilgilendirme Seçenekleri

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, paydaşları, öğrencilerin başarıları hakkında bilgilendirmenin neden önemli olduğunu düşünerek beyin fırtınası yapacaklardır. Örneğin paydaşlarla ilişkilerini

geliştirir; dil performansındaki ilerlemeyi izlemek ve göstermek için bir araç sağlar; öğretmenlerin ve koordinatörlerin hesap verebilirliğini artırır; dil programlarının görünürlüğü, öğrencilere sınıf duvarlarının ötesinde bir önem, memnuniyet ve prestij duygusu verir.

2-Katılımcılar, öğrenci başarılarını kaydetme yöntemlerini (örneğin öğrencilerin bitmiş çalışmalarını toplama, öğrenci çalışmalarını videoya kaydetme, öğrenci çalışmalarının portföylerini tutma), öğrenci başarılarının örneklerini (örneğin kişisel, akademik ve ders dışı başarıları) ve başarılarla ilgili paydaşları bilgilendirme yollarını (örneğin, haber bültenleri, bültenler, facebook gönderileri, fuarlar, kutlamalar, yarışmalar, el ilanları ve afişler, kısa mesajlar ve e-posta mesajları) listeleyecektir.

3-Katılımcılar, paydaşları öğrenci başarıları hakkında bilgilendirirken kendi deneyimlerinden bazı örnekleri paylaşacaklardır. Daha sonra, kayda değer olan başarıların, ne zaman ve ne sıklıkta elde edildiğini, kimin hangi başarılar hakkında bilgilendirildiğini (örneğin ebeveynlere raporlanan performans, yöneticilere rapor edilen veriler) ve paydaşları bilgilendirmek için hangi yöntemlerin kullanıldığı konusunda önemli olan başarı türlerini tartışacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU:** Vurgulanması Gereken Başarıların Değerlendirilmesi

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, paydaşlara vurgulanması gereken öğrenci başarılarının türlerini incelemek için sınıfta rekabetin avantajlarını ve dezavantajlarını ve motivasyon üzerindeki etkisini tartışacaklardır. Daha sonra sınıf ortamlarında yapabilecekleri veya farklı yapabilecekleri en iyi uygulamaları tarif edeceklerdir.

TELL Kriteri 3: Öğrencilerimin öğrenmelerini desteklemek için okul temelli profesyonellerle ortaklık kuruyorum.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Okul Temelli Profesyonelleri Tanımlama

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, iç ve dış okul temelli profesyonellerin kim olduğu (örneğin, destek personeli, yöneticiler, sağlık ve sosyal hizmet memurları, danışmanlar, özel eğitim ve erken müdahale personeli, diğer bölümlerden ve başka okullardan öğretmenler, bölge yetkilileri vb.) ve ne yaptıkları konusunda beyin fırtınası yapacaktır. Her bireyin sahip olduğu rolleri ve o kişinin öğrenciler ve/veya başarılı ve verimli dil programları üzerindeki etkilerini tartışacaklardır. Katılımcılar, küçük gruplar hâlinde çalışacak ve ortaklığın ne kadar etkili bir şekilde kurulabileceğini değerlendirmek üzere başkalarının deneyimlerine değineceklerdir.

2-Katılımcılar, okul temelli profesyonellerle sağlam uzun ve kısa vadeli ortaklıklar kurmak için eylem planlarını paylaşacaklar ve bu tür ortaklıkları kurmak ve/veya yönetmek için bir öneriler listesi geliştireceklerdir. Ayrıca okul temelli profesyoneller tarafından sunulan temel hizmetleri ana hatlarıyla anlatan bir okul sisteminin organizasyon şeması oluşturulacaktır.

### ÖĞRETİM KONUSU: Okul İçi Paydaşlarla Çalışma

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, öğrencilerin öğrenmesi ve kendi yabancı dil programları için, okul içi ve kurum dışı profesyonellerle ortaklığın potansiyel olumlu sonuçlarını listeleyecektir.

2-Katılımcılarla yabancı dil eğitiminde zorluk çeken öğrencilerin profilleri paylaşılacaktır. Katılımcılar, daha sonra beyin fırtınası yapacak ve çözümleri öğrencilere



yardımcı olmak adına takım tabanlı bir yaklaşım oluşturmak ve diğer okul temelli profesyonelleri dâhil etmek için en iyi yaklaşımı göz önünde bulunduracaklardır.

3-Katılımcılara, bir öğretmenin okul temelli bir ortamda karşılaşması muhtemel olan bir durum verilecektir. Duruma göre katılımcılar, sorunu gidermek ve çözmek için ihtiyaç duyulan diğer okul temelli personeli içeren bir eylem planı oluşturmak için küçük gruplar hâlinde çalışacaklardır.

TELL Kriteri 4: Sınıf / kurs / program hakkında düzenli olarak iki yönlü iletişim için çeşitli araçlar sağlarım.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Etkili İletişimi Sürdürme

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, öğrencilerle, velilerle, meslektaşlarla ve yönetimle iki yönlü iletişimi sürdürmek için teknolojiyi nasıl kullanabilecekleri konusunda beyin fırtınası yapacak; ayrıca, bu tür teknolojilere erişimi olmayanları nasıl dâhil edeceklerini de göz önünde bulunduracaklardır.

2-Katılımcılar, programların iki yönlü iletişimi içeren farklı yollarını incelemek için gruplar hâlinde çalışacaktır. İki yönlü iletişime teknolojiyi dâhil etmek için farklı stratejilerden oluşan bir çizelge hazırlayacak ve bu teknolojinin ilgili paydaşlarla etkileşimde nasıl kullanılabileceğini tartışacaklardır.

3-Katılımcılar, iletişim çabalarını kendi ortamlarında başlatma veya yaygınlaştırma yollarını tartışacaktır. Yerel ortamlarında kullanabilecekleri bir ürün geliştirecek ve içerik ve uygunluğu hakkında geri bildirim için bu ürünü küçük gruplar hâlinde paylaşacaklardır.

TELL Kriteri 5: Dil ve kültür öğrenmesini desteklemek ve teşvik etmek için yerel ve küresel topluluklarla bağlantı kurarım.

## ETKİNLİKLER

### ÖĞRETİM KONUSU: Bireyler ve Kuruluşlarla Bağlantı Kurma

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, yerel ve küresel topluluklarda dil ve kültür öğrenilmesini desteklemek ve teşvik etmek için öğretmenlerin bireyler ve kuruluşlarla yapabilecekleri bağlantı türleri hakkında beyin fırtınası yapacaklardır. Durumlarına dair fikir üretmek için, “Sister Cities International”<sup>22</sup> tarafından yapılan çalışmaları dikkate alacaklardır. Daha sonra farklı yerel ve küresel organizasyonları araştırmak için gruplar hâlinde çalışacaklardır. Her grup, gelecekteki öğretim kariyerlerinde yararlı olacağını düşündüğü organizasyonları seçecektir. Tüm grupla birlikte seçtikleri organizasyonların her biriyle bilgileri (kuruluşun adı, web sitesi ve iletişim bilgileri, dil programlarıyla uygunluk ve gelecekteki bağlantıları) paylaşacaklardır.

2- Bireysel olarak katılımcılar, kendi çevrelerindeki belirli kuruluşları tespit etmek için çalışacaklar ve bir ya da iki kuruluşla işbirliği yapmak için seçenekler hakkında beyin fırtınası yapacaklardır. Dil ve kültür öğrenmesini etkili bir şekilde destekleyecek bireylerle, yerel ve küresel organizasyonlarla bağlantıların nasıl geliştirileceğini veya genişletileceğini ayrıntılı bir şekilde açıklayan bir plan geliştireceklerdir.

---

<sup>22</sup>Sister Cities International: Başkan Dwight D. Eisenhower tarafından 1956'da kurulan Sister Cities International, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki her bir kardeş şehir, ilçe ve eyalet için ulusal üyelik organizasyonu olarak hizmet veren, partizan olmayan ve kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur. Bu ağ, 140'tan fazla ülkede, 2.000'den fazla ortaklık ile yaklaşık 500 üye toplulukta, on binlerce vatandaş, diplomat ve gönüllüyü bir araya getirmektedir.

3-Katılımcılar, yurtdışında eğitim programları ile ilgili deneyimlerini paylaşacaktır. Daha sonra, öğrencilerin hedef dil ve kültürde mümkün olan en yüksek düzeyde olmasını sağlamak için mevcut bir programı tasarlamak veya geliştirmek için çalışacaklardır. Program tasarımları için bir gerekçe sunacaklar ve geri bildirim almak için program planları hakkındaki bilgileri küçük gruplar hâlinde paylaşacaklardır.

#### **4.6.2. Arapça Öğretmenleri ile Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular**

##### **6-İşbirliği**

Altıncı ana tema olan “işbirliği” temasında iki alt tema gözlenmiştir.

- A) Öğrencileri Geliştirmek için Araplarla İşbirliği
- B) Tüm Paydaşlarla İki Yönlü İletişim

“Öğrencileri Geliştirmek için Paydaşlarla İşbirliği” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23.

##### *Öğrencileri Geliştirmek için Araplarla İşbirliği*

<i>Öğrencileri Geliştirmek için Araplarla İşbirliği</i>	<i>Frekans</i>
Araplarla iletişime okul yönetimi karşı çıkmaz, destek de vermez.	2
Türkiye’de bulunan Arapları derse davet ediyorum.	1
Suriyelilerin kurduğu derneğe üye oldum.	1
Ürdün’de çalışan bir hoca ile iletişim hâlindeyim.	1
Arapçanın paydaşı yok, ne yaparsanız kendiniz yapıyorsunuz.	1

“Türkiye’de bulunan Arapları derse davet ediyorum” görüşünü dile getiren Öğ. 5;

Bir tane bayan var, ‘‘Samar’’ diye, Yıldırım Beyazıt’ta doktora ğrencisi; konuşma derslerinde arada bir getirdim geçen dönem, 4 ya da 5 defa girdi. Ve bazı derslerde o konuşma yaptı; birer saat; okulumuzun kapsamında müdürümüzün de bilgisi vardı. Geldi ve konuşma yaptı. Öğrencilerle hiç Türkçe konuşmadan, Türkçeyi biliyor ama hiç konuşmadan çok güzel bir ders yürüttü. Onların da bir Arap’la konuşmaları için bir dönem boyunca getirdik bayanı

demiştir.

‘‘Suriyelilerin kurduğu derneğe ye oldum’’ görüşüyle ilgili olarak ğ. 8, Suriyelilerin kurduğu bir derneğe ye olduğunu belirterek, hem onlara bazı kelimelerin Türkçe karşılıklarında yardımcı olduğunu hem de onlara Arapça ile ilgili bazı konularda sorular sorduğunu belirtmiştir.

‘‘Ürdün’de çalışan bir hoca ile iletişim hlindeyim’’ görüşünü dile getiren ğ. 3,

Benim Ürdün’de görüştüğüm bir bayan var. Onun orada Tebarat diye kursu var, yani böyle okulu var. Türkiye’ye de geliyor. Geçen sene Ramazan ayında geldi buraya; Erzurum’da üniversitede ders verdi. Buraya da, Ankara’ya da gelmiş, bizi de ziyaret etti, ben de onunla görüşüyorum. Bazı konularda destek alıyorum

şeklinde görüş belirtmiştir.

‘‘Arapçanın paydaşı yok, ne yaparsanız kendiniz yapıyorsunuz’’ görüşünü dile getiren ğ. 12, ‘‘Vallahi Arapça’nın çok da bir paydaşı yok şu sıralarda, çünkü her iş size kalmış durumda; ne yaparsanız kendiniz yapıyorsunuz’’ sözlerini eklemiştir.

‘‘Araplarla iletişime okul yönetimi karşı çıkmaz, destek de vermez’’ görüşünü dile getiren öğretmenlerden ğ. 7; ‘‘Mesela şimdi ben bir Suriyeli getireceğim, ‘Getir tabii çok harika fikir’. Ona karşı çıkmazlar ama ‘şunu da yap’ demezler yani. Öyle bir destek anlamında bir şey yok. Ne yaparsanız kendiniz yaparsınız’’ demiştir.

“Tüm paydaşlarla iki yönlü iletişim” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24.

*Tüm paydaşlarla iki yönlü iletişim*

Tüm paydaşlarla iki yönlü iletişim	Frekans
Öğrencilerimize numaramızı verdik, istedikleri zaman ulaşabiliyorlar.	8
Öğrencilerimle Whatsapp grubumuz var.	5
Gazi Arapça Öğretmenleri grubumuz var.	5
Velilerle Whatsapp grubu aracılığıyla iletişim kuruyoruz.	1

“Velilerle Whatsapp grubu aracılığıyla iletişim kuruyoruz” görüşünü dile getiren Öğ. 6, “Velilerle çok aralıklı yazıştığımız Whatsapp grubum var, ama çok etkin olduğunu söyleyemem” sözlerini eklemiştir.

“Gazi Arapça Öğretmenleri grubumuz var” görüşüyle ilgili olarak Öğ. 3, “Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği bölümünden mezun olan Arapça öğretmenleriyle sürekli iletişim hâlindeyiz; aktif bir grubumuz var” demiştir.

“Öğrencilerimle Whatsapp grubumuz var” ifadesi beş öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda Öğ. 5, “Benim kendi öğrencilerimle Whatsapp grubum var; mesela eski, yani bitmiş kurda olmasına rağmen yine işte bir Arapça metin olduğunda ya da Arapça güzel bir söz falan olduğunda bir şiir falan paylaşıyoruz yani” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Aynı görüşü paylaşan Öğ. 4, “Girdiğim tüm sınıflarıma Whatsapp grubu oluşturdum; iki grubum var” sözlerini eklemiştir.

“Öğrencilerimize numaramızı verdik, istedikleri zaman ulaşabiliyorlar” görüşü sekiz öğretmen tarafından söylenmiştir. Bu öğretmenlerden Öğ. 9, “Numaramı verdim; istediğiniz zaman ödev falan yaparken bilemediğiniz yer olursa soru sorabilirsiniz diye; bilemedikleri sorular olduğunda fotoğrafını çekiyorlar ya da yaptıkları ödevin sayfasının

resmini çekiyorlar; ‘Bu doğru mu, değil mi’ diye sorabiliyorlar” şeklinde görüş belirtmiştir.

STELLA öğretmen modülü “işbirliği” çerçevesinde sunulan beş kriter esas alınarak uygulanan etkinliklerde, Arapça öğretiminde paydaş olanların tanımlanması, kilit paydaşlar ve bu paydaşların ihtiyaçlarının tespit edilmesi, program hedeflerinin paydaşlara aktarılma yöntemleri, paydaş bilgilendirme seçenekleri ve paydaşlara vurgulanması gereken öğrenci başarı türleri hakkında rehberlik edecek uygulamalar yer almaktadır. Ayrıca okul temelli profesyonelleri tanımlama, bu kişilerin program ya da müfredat üzerindeki rollerinin ve etkilerinin değerlendirilmesi, bu kişiler ile birlikte çalışmada karşılaşılabilecek zorlukların belirtilmesini içeren uygulamalara da yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerle, velilerle, meslektaşlarla ve yönetimle iki yönlü iletişimi sürdürmek için kullanılacak teknikler ya da teknoloji kullanımı konularında bilgi sağlayacak aktiviteler bulunmaktadır. Diğer yandan, Arapça öğretimiyle ilgili bireyler ve kuruluşlarla bağlantı kurma yolları, yerel ve küresel organizasyonları araştırma, yurt dışı eğitim programlarını tespit ve bunlarla işbirliği yapabilme yöntemleri hakkında uygulamalar da vardır. Bu bağlamda örnek çalışma olarak sunulan “Sister Cities International” tarafından yapılan çalışmaların araştırılması da yapılacak aktivitelerdendir.

Arapça öğretmenleriyle yapılan odak görüşme sonrasında elde edilen görüşler doğrultusunda, öğretmenlerin Arap topluluklarıyla çok fazla temaslarının olmadığı gözlenmiştir. Sadece üç öğretmenin bu konuda kendi çabaları dikkat çekmiştir. Bir öğretmen öğrencilerini geliştirmek için Arap çevreleriyle kurulacak olan bir iletişimde esas olan öğretmenin kendisi olduğunu dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen okul yönetimlerinin ne destek verdiğini ne de engel olduğunu vurgulamıştır. Paydaşlarla iletişim noktasında, görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin velilerle sürekli bilgi akışı sağlayan bir iletişim kanalı kullanmadıkları dikkat çekmektedir. Bununla birlikte,

öğrencileriyle bilgi ve destek amaçlı temas hâlinde oldukları gözlenmiştir. Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Bölümü mezunu olan öğretmenlerin, kendi aralarında devam eden bir iletişim kanallarının olduğu ve öğretmenlerin çeşitli konularda birbirlerine rehberlik ettiği ve destek verdikleri vurgulanmıştır.

#### **4.7. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Profesyonellik / Mesleki Gelişim” Boyutuna Dair Bulgular**

##### **4.7.1. San Diego State Üniversitesi STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programı ile İlgili Olarak Doküman İncelemesi ve Gözlem Yöntemlerinin Yardımıyla Elde Edilen Bulgular**

#### **7. TEMEL BOYUT: PROFESYONELLİK / MESLEKİ GELİŞİM**

Yedinci ve son temel boyut olan “profesyonellik / mesleki gelişim” alanında dört kriter bulunmaktadır. Bu ilkeler esas alınarak hazırlanmış olan etkinliklerden, katılımcıların ihtiyacına uygun olan faaliyetleri seçmeleri beklenmektedir.

Bir profesyonel olarak kendimi sürekli geliştirmem öğrenci öğrenmesine nasıl katkı sağlar?

TELL Kriteri 1: Profesyonel ilişkilerde, sınıfta ve çevremde en yüksek standartlarda profesyonel davranıyorum.

#### **ETKİNLİKLER**

ÖĞRETİM KONUSU: Profesyonel Davranışlar

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar profesyonel bir model olarak tanımlamadıkları kıdemli, eski bir öğretmeni yansıtacaklardır. Grup olarak bu öğretmenin hedef dil, kültür ve okul ya da dil eğitimi alanlarını nasıl temsil ettikleri konusunda beyin fırtınası yapacaklardır.

Katılımcılar, bu öğretmenin profesyonelliğinin (Startalk, 2018), öğrencinin öğrenmesini nasıl etkilediğini ve dil öğrenmenin önemini nasıl algıladığını göz önünde bulunduracaklardır. Gruplar, tüm öğretmenlerin sahip olması gereken en iyi on nitelik listesini oluşturacaklardır.

2- Katılımcılar küçük gruplar hâlinde, ACTFL Mesleki Sorumluluk Beyanı'nı (ACTF, 2009) okuyacak ve bu makaledeki bilgileri ilk on listesiyle karşılaştıracaklardır.

3-Katılımcılar profesyonel el kitaplarına erişecek ya da paylaşacak ve benzerlik ve farklılıkları arayacaklardır. ABD okullarında öğretime başlayacak farklı bir dil ve kültürel geçmişe sahip biriyle paylaşılabilir bir multimedya sunumunu bir araya getireceklerdir.

**ÖĞRETİM KONUSU: Kültürel Açıdan Uygun Yollarla Pozitif İletişim Kurmak**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, diğer dillerin öğretmenleriyle veya okullarının diğer üyeleriyle yaşadıkları deneyimleri paylaşmak için çiftler hâlinde çalışacaklar ve başarılı iletişim ve işbirliği için stratejiler belirleyeceklerdir. Katılımcılardan öğretmen rollerinin, sorumluluklarının ve algılarının kültürler arasında nasıl farklılık gösterdiği hakkında düşünceleri istenecektir.

2- Katılımcılar, “diller herkes içindir” kavramını çevreleyen tutumları ele almak için çiftler hâlinde çalışacaktır. Fikirlerinin okul toplumu içerisinde etkin bir şekilde temsil



edilmesine yönelik “diller herkes içindir” aktif desteği<sup>23</sup> çevresinde bir hedef belirleyecekler ve kendi ortamlarında değişen tutumlara odaklanan herhangi bir paydaş grubuna uygun bir sunum tasarlayıp prova edeceklerdir.

TELL Kriteri 2: Hem hedef dilde hem de ana dilde yüksek düzeyde dilsel yetkinlikleri sağlarım.

## ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Dil Becerilerini Korumak ve Geliştirmek

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, dil yeterliliklerini iletişim yöntemleri üzerinden öz değerlendirme için kişisel bir LinguaFolio çevrim içi hesabı oluşturacaklardır.

Can-do kontrol listelerini (Language Testing International) tamamladıktan sonra katılımcılar, hedef dilde ve ana dillerinde ileri düzeyde düşük veya daha yüksek bir performans sergileyebilecek potansiyelde olup olmadıklarını ele alacaklardır.

2-Katılımcılar, Can-Do yeterlilik beyanlarını kendileri için en büyük zorluk olan dillerden biri veya her ikisinde tanımlayacak ve bu zorlukların üstesinden gelmek için kişisel gelişim planı tasarlayacaklardır.

ÖĞRETİM KONUSU: Dile Özgü Gelişmelerde Güncel Olmak

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçin):

1-Katılımcılar güncel bir dünya dili makalesi seçecek ve makalede nitelendirilen güncel gelişmelerden anladıkları üzerine derinlemesine düşüneceklerdir.

---

<sup>23</sup> Be an Advocate for Language Education: Hedefleri şunları içermektedir: Mevcut dil eğitim programlarını sürdürmek, yeni dillerde öğretimi çeşitlendirmek ve yabancı dil öğretimi ile daha fazla ilk ve orta öğretim öğrencilerine ulaşmaktır.

Daha sonra makalede ele alınan konu hakkında hangi bilgilerin paylaşıldığını görmek için dile özgü bir web sitesine başvuracaklar ve o konudaki dile özgü örnekleri arayacaklardır.

2-Katılımcılar, yabancı dil konularında / eğitiminde ayda en az bir ya da iki makale okuyacak ve öğrendikleri bilgileri kendi dile özgü durumlarına nasıl aktaracaklarını düşüneceklerdir.

3-Katılımcılar güncel bir dünya dili konusundaki etkileşimli bir bloğa katılacaklardır.

TELL Kriteri 3: Ben Yansıtıcı Bir Uygulayıcıyım

ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: İnanç ve Uygulamaları Öğrenci Öğrenmesine Bağlama

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, Dil Öğrenimi için Öğretmen Verimliliğinin (Teacher Effectiveness for Language Learning Project-TELL) öz değerlendirmelerinin tamamını veya bir kısmını kullanarak bir öz değerlendirme yaparak başlayacaktır. Sonuçları kişisel öğrenme hedefleri belirlemek için kullanacaklar ve temel hedeflerini diğer katılımcılarla paylaşacaklardır.

2-Katılımcılar neden öğretmeyi seçtiklerini, öğretilerinin başkalarını nasıl etkileyeceğini umduklarını, başarılarını nasıl ölçeceklerini, neye karşı koyacaklarını umduklarını ve öğrencilerden gelen geri bildirimlere ve performansları hakkında meslektaşlarına nasıl cevap vereceklerini bildirmek için küçük gruplar hâlinde çalışacaklardır.

3-Katılımcılar, odak sorularını cevaplamak ve kişisel düşüncelerini ve ne öğrendiklerini kaydetmek için bir günlük tutacaklardır.

4-Programın başında katılımcılar eğitim felsefeleri / inançları ve bu inançların uygulamalarını nasıl yönlendirecekleri hakkında bir bildiri hazırlayacaktır.

5-Programın sonunda katılımcılar, inanç beyanlarını tekrar gözden geçirecek ve inançlarının programdaki öğrenmeleri tarafından nasıl güçlendirildiğini ya da sorgulandığını kaydedeceklerdir.

6-Katılımcılar öğrencilerinin öğrenmeleri, öğrencilerin performansları hakkında düşündüklerinde hangi soruların ortaya çıktığı ve kendi sınıflarında öğretme ve öğrenmeyi anlamalarına ve geliştirmelerine hangi tür verilerin yardımcı olacağı üzerine düşünecektir. Daha sonra sorular ile ilgili araştırma (Chamot, Barnhardt ve Dirstine, 1998; Haley vd., 2005; Muhammad, 2011; Palmer, 2007) yapacak ve sınıflarında kullanmak için bir eylem araştırma projesi planlayacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU: Öğrenci Verilerini Analiz Etmek**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, öğretimlerini daha etkili kılmak (Alber, 2011) için öğrenci verilerini nasıl kullandıklarına dair örnekleri tartışacak, paylaşacak ve öğretim durumlarında kullanılabilecek uygulamaların ortak bir listesini yapacaklardır.

2-Katılımcılar, bireysel öğrencilerin ders ve / veya ünite hedeflerini ne kadar iyi yerine getirdiklerini belirlemek için öğrenci çalışma örneklerini analiz edeceklerdir. Öğrencilerin başarısına katkıda bulunabilecek öğretim stratejileri ve etkinliklerini yansıtacak ve bireysel öğrenci performansının artırılmasında sonraki adımları belirleyeceklerdir.

**ÖĞRETİM KONUSU: Profesyonel Gelişim Planı Oluşturmak**

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, TELL projesindeki öz değerlendirme araçlarını kullanarak mesleki güçlü yönleri ve gelişim alanlarını belirleyecektir. Kurs içeriğinin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağı üzerinde düşüneceklerdir. Programın sonunda, kendi değerlendirmelerini belirlemek için öz değerlendirme araçlarını kullanacaklardır.

2-Katılımcılar, mesleki hedeflerini belirleyen ve bu hedeflere doğru gelişme gösteren kanıtlar yayımlayan bir çevrim içi portföy (online portfolio) (Couros, 2014) oluşturmaya başlayacaklardır.

TELL Kriteri 4: Yıl boyunca ve yaz tatilinde bölgemde ve başka yerlerdeki profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirir, ilgili çalışmalara katılırım.

#### ETKİNLİKLER

ÖĞRETİM KONUSU: Öğrenmeyi Kolaylaştırma Hedefiyle Yerel ve Tüm Dünyadaki Meslektaşlarla İletişim Hâlinde Olma

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1- Katılımcılar, katılmak isteyebilecekleri yüz yüze ve teknoloji kaynaklı mesleki gelişim fırsatlarını araştıracaktır. Bunu yaparken, bu fırsatların kendi mesleki gelişim hedeflerine ulaşmalarına nasıl yardımcı olabileceğini dile getireceklerdir.

2-Katılımcılar, gelecek yıl özellikle geliştirmeye odaklanmak istedikleri TELL boyutlarını ele alan profesyonel öğrenme fırsatlarını araştırarak ve belgelendirecektir. Katılmak için taahhüt ettikleri en az üç fırsatı seçecekler ve bu fırsatların onlara neden fayda sağlayacağını dikkatle düşünüp belirteceklerdir.

3-Katılımcılar, mesleki gelişim geçmişlerini bugüne kadar belgeleyecek ve bu öğrenme fırsatlarının bir dil öğretmeni olarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerine nasıl katkıda bulunduğunu ifade edeceklerdir. Daha sonra yeni fırsatları araştırıp en az üç yılı kapsayan

profesyonel bir öğrenme planı oluşturacaklar ve profesyonel öğrenme yolculuklarını çevrim içi bir portföyde (online portfolio) paylaşacaklardır.

**ÖĞRETİM KONUSU:** Diğer Bölümler, Okullar ve Bölgelerle İşbirliği Yapmak

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, kişisel deneyimlerini kendi ortamlarında paylaşacak ve okullarındaki rolleriyle ilgili yorum yapacaklardır. Okul ortamında sahip oldukları ya da sahip olmayı umdukları ideal çalışma ilişkisini tanımlayacaklardır.

2-Katılımcılar, yerel ortamlarında yürürlükte olan mentorluk programını anlatacaklardır. Böyle bir sistemin güçlü ve zayıf yönlerini paylaşacak ve mentor - aday öğretmen ilişkisini en üst düzeye çıkarmak için birey olarak neler yapabileceklerini belirlemek için birlikte çalışacaklardır.

3-Katılımcılar, okullarında ve ilçelerinde meslektaşlarıyla iletişimi sürdürmek için etkili stratejileri beyin fırtınası yaparak paylaşacaktır.

TELL Kriteri 4: Mesleğimin karşılığını çeşitli yollarla veriyorum.

**ETKİNLİKLER**

**ÖĞRETİM KONUSU:** Profesyonel Organizasyonlara Katılım

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar, yıl içinde profesyonel okumalara, konferanslara ve okullarında mesleki gelişim programlarına bir katılım planı hazırlayacaktır.

2-Katılımcılar, yöneticiye sunulabilecek yerel, bölgesel veya ulusal bir konferansa katılmak için bir neden geliştirecektir. Gerekçe, konferansta katılımcıların ne öğreneceklerini ve katılımlarının dil öğretimine nasıl katkıda bulunacağını açıkça tartışmalıdır.

## ÖĞRETİM KONUSU: Uzmanlığı ve Liderliği Paylaşmak

Görevler (katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olanı seçiniz):

1-Katılımcılar aşağıdakilerden en az birini yapacaktır: Bir makale hazırlamak ve profesyonel bir yayına sunmak; yerel, bölgesel veya ulusal bir dünya dili konferansı için bir atölye veya oturum geliştirmek; dünya dillerindeki öğretmenlerin profesyonel bir öğrenme çevresine liderlik için bir plan geliştirmek veya mesleğe yeni başlayan ve geliştirmekte olan dünya dil öğretmenleri için bir mentorluk programı başlatmak ve / veya yönlendirmek için bir plan geliştirmek.

2- Katılımcılar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerini desteklemek için, mesleki güçlerini kullanmanın yollarını belirleyecektir. Öğretmen mentorlar olarak, öğretmenliğe yeni başlayanlar için uygun mesleki gelişim fırsatları hakkında rehberlik edecek, paydaşların uygulama ve iletişim konusundaki yansımalarını modelleyecek ve koçluk stratejileri geliştirip kullanacaklardır. Öğretmen liderleri olarak, yeni öğretmen yetiştirme profesyonel bir gelişim biçimi olduğunu görecekle ve koçluğa en son yaklaşımları araştırarak, mentorluk öğretmenlerine mümkün olan en iyi desteği sağlamak için çaba göstereceklerdir.

### **4.7.2. Arapça Öğretmenleri ile Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular**

#### 7-PROFESYONELLİK / MESLEKİ GELİŞİM

Yedinci ana tema olan “profesyonellik / mesleki gelişim” temasında bir alt tema gözlenmiştir.

##### A) Mesleki Gelişim Fırsatları

“Mesleki Gelişim Fırsatları” alt teması için odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenlerinin görüşleri Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25.

*Mesleki Gelişim Fırsatları*

Mesleki Gelişim Fırsatları	Frekans
Arapça öğretmenleri için hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmalı.	9
Metodoloji Eğitimine ihtiyacımız var.	6
Eğitimler hem teorik hem de uygulamalı içeriğe sahip olmalı.	6
Arapça öğretmenlerine yapılacak eğitim, kurs şeklinde sürekli bir eğitim olmalı.	4
Arapçayı öğretme konusunda sıkıntılarımız var, metodoloji öğretilmeli.	3
Eğitime katılım zorunlu olmalı.	3
Sürekli yapılamayacak eğitimler için seminer dönemleri ve tatiller yoğun bir şekilde değerlendirilmeli.	1
Arap ülkeleriyle öğretmen değişim sistemi olmalı.	1
Konuşma becerisi ve materyal hazırlama konularında hizmet içi eğitimlere sınırlama getirilmemeli.	1
Arapça öğretmenleri için gerçekleştirilen hizmet içi eğitime daha çok meslek dersleri öğretmenleri katıldı.	1
Aksaray’da yapılan eğitimde Arapça konuşmamız istendi ama konuşamadık.	
Eğitimler günde en az beş saat olmalı.	
Eğitimlerde kesinlikle Türkçe konuşulmamalı.	
Arapçamızın gelişmesi için MEB bizi yurt dışına göndermeli.	

“Arap ülkeleriyle öğretmen değişim sistemi olmalı” görüşünü dile getiren Öğ. 7,

Hocam, bir kere şu Arap ülkeleriyle öğretmen değişim sisteminin başlatılması gerekiyor. Yani onlar geliyor burada ders veriyorlar ama biz gidemiyoruz. Ama onlar da buraya iş imkânı için geliyor, mecburiyetten diye düşünüyorum; yoksa Arapça öğretsinler, katkıları olsun diye olduğunu ben düşünmüyorum. ÖNDER aracılığıyla geliyorlar ama bizim de bir şekil gitmemiz gerekiyor yani

demıştır.

“Metodoloji eğitimine ihtiyacımız var” görüşü altı öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Bu görüşü dile getiren öğretmenlerden Öğ. 10,

Hocam mesela bir de burada yabancı okullar falan var; mesela Suudi elçiliğinin okuluyla anlaşmışlar galiba, biliyorsunuz. Benim çocuğum da oraya gidiyor. Ben de katıldım ama seviye çok düşük. Mesela Arapça öğretmenleri için, işte gerçekten iyi öğretmenlerden ders alma yok; hem seviye düşük hem de klasik öğretmen tahtaya yaz-anlat bu seviyede. Yani artık bizim ihtiyacımız ne, dahası eğitim tarzları ne bunların; onlar gibi eğitim alsak daha iyi olurdu.

Metodoloji konusunda, yani hocam, metodoloji konusunda

sözlerini eklemiştir. Aynı görüşe katılan Öğ. 12, “Öğretmek başka bir şey hocam. Yani siz de bilirsiniz ki aslında biz pazarlamacıyız. Hep böyle söylerim ben. Öğretmek bambaşka bir şey!” demıştır.

“Konuşma becerisi ve materyal hazırlama konularında hizmet içi eğitimlere sınırlama getirilmemeli” görüşünü ifade eden Öğ. 1,

Hocam hizmet içi eğitimler kısıtlandı, hatta neredeyse kaldırıldı! Arapça için çok sıkıntılı bu! Ama mesela kodlama son zamanlarda çok yayıldı; hani o bize de uygulanabilir. Farklı bir materyal üretmek için, çocukların hani ellerinde bir şey olsun diye, farklı eğitimler de verilebilir. Evet konuşma becerisi kesinlikle geliştirilmeli, katılıyorum! Ama onun haricinde mesela kodlama eğitimine bir kısıtlama getirilmemeli

demıştır.

“Aksaray’da yapılan eğitimde Arapça konuşmamız istendi, ama konuşamadık” görüşüyle ilgili olarak Öğ. 4, “Aksaray’daki eğitimde işte öğretim yöntemleri konuşuldu, oyunlar



hazırland, grup etkinlikleri yapıldı, konuşmamız istendi ve bir çoğumuz konuşamadık hani gerçekten” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Arapça öğretmenleri için gerçekleştirilen hizmet içi eğitime daha çok meslek dersleri öğretmenleri katıldı” görüşünü dile getiren Öğ. 4, “Aksaray’da yapılan Arapça öğretmenlerine yönelikti. Ama katılanların - 2015’te katıldım - ama çok üzücüydü; oraya gelen katılımcıların çoğu ne yazık ki meslek öğretmeni idi. Arapça öğretmeni sayısı çok azdı” demiştir.

Mesleki gelişimin önemine işaret eden bir görüş olan “Arapça öğretmenleri için hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmalı” ifadesine dokuz öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden kıdem yılları az olan öğretmenler hiç mesleki eğitim almadıklarının altını çizmişlerdir. Bu öğretmenlerden Öğ. 10, “Hiç Arapça öğretmenleri mesleki gelişim eğitimi var mı?” diye sormuştur.

“Arapçayı öğretme konusunda sıkıntılarımız var, metodoloji öğretilmeli” görüşü ile ilgili olarak Öğ. 12,

Pratik konusunda ben de etkililiğine katılıyorum. Ben 1 yıl Suriye’de kaldım ama öğretme konusunda öğretmenlerin sıkıntısı var. Hocam bu şeyi nasıl aktarabiliriz; eğlenceli bir şekilde, oyunlarla, drama yöntemiyle; yani bu alanlar eksik öncelikle. Asıl öğretim yöntemini biliyor muyuz, çocuğa bunu canlandırabiliyor muyuz, bunların da yapılabilmesi lazım

sözlerini dile getirmiştir.

“Sürekli yapılamayacak eğitimler için seminer dönemleri ve tatiller yoğun bir şekilde değerlendirilmeli” görüşünü dile getiren Öğ. 8, “Seminerlerde hocam, okula gidiyoruz, geliyoruz. Gerçekte 2-3 saatimiz boşa geçiyor” sözlerini eklemiştir.

“Eğitimlerde kesinlikle Türkçe konuşulmamalı” ifadesini dile getiren Öğ. 4,

Din öğretiminin kampları var hocam! Hem erkek hem bayan öğretmenlere ayrı ayrı yerlerde yapıyorlar! Ben gittim, 3 haftaydı. Daha sonra 4 haftaya çıkardılar. Kamplar yapılıyor pratiğe yönelik olarak. Isparta’da yatılı olarak kaldım. 3 hafta Arapça konuşmak zorunluydu. Türkçe konuşulmuyordu. Öyle olunca çat pat da olsa kendinizi zorlayarak bir şeye başlıyorsunuz yani. Bu şekilde olması bence daha güzel olur

şeklinde görüş belirtmiştir.

“Arapçamızın gelişmesi için MEB bizi yurt dışına göndermeli” görüşünü dile getiren Öğ.

2,

Şimdi uygulama sınavı konuldu liselere. Uygulama sınavı için konuşma dersi, yazma dersi ve dinleme için bir sınav uyguluyoruz. Gerçekten Arapçamızın gelişmesi için bizi böyle bir etkinlikle beraber yurt dışına gönderirseniz, biz de kendimizi geliştirmiş oluruz. Hem de onlar için değişik materyaller getirmiş oluruz

şeklinde görüş belirtmiştir.

STELLA öğretmen modülü “profesyonellik / mesleki gelişim” çerçevesinde sunulan yedi kriter esas alınarak uygulanan etkinliklerde, öğretmenin profesyonelliğinin öğrencileri nasıl etkilediği, dil yeterliliklerinin iletişim yöntemleri üzerinden öz değerlendirmesinin yapılması, dile özgü gelişimlerde güncel olma ve öğretmenlerin eylem araştırmaları konularında rehberlik edecek uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca, öz değerlendirme yaparak, eğitim felsefelerinin, algılarının, inançlarının ve tutumlarının öğrenci başarısını nasıl etkilediği yönünde farkındalık oluşturacak aktiviteler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra yeterliliklerini görebilmek için öğrenci çalışmalarını analiz etme, öğretim stratejilerini değerlendirme, etkinliklerini yansıtacak ve öğrenci performansını artıracak adımları belirleme hedefli uygulamalar da yer almaktadır. Bunun yanı sıra etkinlikler, eğitim-öğretimi canlandırmak ve daha etkili hâle getirmek için veri kullanımı,

profesyonel gelişim planı oluşturma, öz değerlendirmelerini ve öğrenci analizlerini kullanarak hedeflere doğru gelişim gösteren bir çevrim içi portföy oluşturma hedefli faaliyetleri de kapsamaktadır. Diğer yandan, yerel ve küresel meslektaşlarla iletişim hâlinde olma yöntem ve kaynaklarını, diğer bölümler, okullar ve bölgelerle mesleki gelişim amaçlı işbirliği yapmanın önemini ve yollarını, profesyonel organizasyonlara katılımın dil öğretimlerine nasıl katkı sağlayacağını ve bunun tekniklerini gösteren çalışmalar da vardır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere bireysel ve mesleki gelişim konularında rehberlik edecek, mentorluk uygulaması yapacak, paydaşların uygulama ve iletişim konusundaki yansımalarını modelleyecek ve koçluk stratejilerini kullanacak fırsatlar sunan etkinlikler dikkat çekmektedir.

Arapça öğretmenleriyle yapılan görüşmede mesleki gelişim çerçevesinde elde edilen görüşlerde, Arapça öğretmenlerinin metodoloji konusunda eğitim ihtiyaçlarına vurgu yapılmıştır. Arapça öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarına sınırlama getirilmemesi, bu eğitimlerde özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve materyal hazırlama yöntem ve teknikleri gibi içeriklere yer verilmesinin önemi dile getirilmiştir. Eğitimlerin mümkünse mahallî olarak ve sürekli planlanması istenmiştir. Ayrıca devamlı bir şekilde gerçekleştirilemeyecek eğitimlerin, seminer dönemleri ve tatillerde olmasının faydalı olacağına dikkat çekilmiştir. Bu eğitimlerin hedef dille yapılması, günde en az beş saat olması ve katılımın mecburi tutulmasının katkı sağlayacağı bildirilmiştir. Eğitim içeriklerinin teorik ve uygulamalı olarak tasarlanmasının altı çizilmiştir. Bunların yanı sıra dört yıllık mesleki geçmişleri olan öğretmenlerin hiç hizmet içi eğitim almamış olmaları da dikkat çekmiştir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemine yönelik önerilere yer verilmektedir.

#### **5.1. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Güvenli Öğrenim Çevresi Oluşturma” Boyutuna Dair Öneriler**

Arapça öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde “öğrenme ortamı” boyutunun geliştirilmesine dair;

- Sınıf profilinin tanımlanması,
- Pedagojik yaklaşımlarda kültürel kimliğe dikkat edilmesi,
- Farklı öğrenci ihtiyaçları ve özel ihtiyacı olan öğrenciler ile ana dili farklı olan öğrencilerin göz önüne alınması,
- Sınıf yönetimi konusunda rehberlik edecek uygulamalara ve teorik bilgilere yer verilmesi,
- Öğrenci ve velilerin beklentilerinin tespit edilmesi,
- Kültürel açıdan zengin bir sınıf oluşturulması,

- Hedef dil kullanımının teşvik edilmesi,
- Öğrenci merkezli dil öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştiren uygulamalara ve destekleyici teorik bilgilere yer verilmesi,
- Öğrenme ortamının bireysel dil öğrenme ve öğretmeyi destekleyici şekilde düzenlenmesi,
- Okullarda hedef dil kültürünü yansıtacak şekilde tasarlanmış Arapça dil sınıflarına yer verilmesi önerilmektedir.

## **5.2. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Planlama” Boyutuna Dair Öneriler**

Arapça öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde “Planlama” boyutunun geliştirilmesine dair;

- Bir Arapça ders planı oluşturmak için yerel ve küresel dil öğrenim standartları hakkında bilgiler sunulması,
- Dünya hazırlık standartlarının, 21. yüzyıl becerilerinin ve ortak temel standartların tanıtılması ve bu ilkelerin Türkiye’de Arapça öğretiminin gerçeklik ve şartlarına uygun olarak eşleştirilmesi,
- STARTALK Temel ilkelerinin nasıl uygulanacağı konusunda rehberlik edilmesi,
- Eğitimde iskele teknikleri, iletişim yöntemleri, öğrenme stilleri, geriye dönük tasarım odaklı ders planlama aşamaları hakkında teorik bilgi, uygulama ve örneklerin sunulması,
- Farklı öğrencileri ders planlarına dâhil etme yollarının aktarılması,

- Planlamada hedef kitlenin yaşına ve ilgisine uygun aktiviteler tasarlanması,
- Ders planlarken aktivite sıralaması hakkında bilgi ve örnekler verilmesi,
- Anlaşılır derse giriş stratejileri kullanılması,
- Geçişlerin nasıl olması gerektiğinin aktarılması,
- İçeriğe dayalı öğrenme merkezli ders planlama yöntemleri ile ilgili rehberlik edilmesi,
- Ders süreçleri, öğrencilerle iş birliği ve öğrenci katılımını en üst düzeye çıkarma konularında farkındalık oluşturacak uygulamalara ve teorik bilgilere yer verilmesi ve
- Planlama konusunda, program etkinliklerinin, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenleri cesaretlendirecek ve tecrübeleri olmayan konularda çaresiz hissetmemelerine yardım edecek aktiviteleri içermesi önerilmektedir.

### **5.3. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Öğrenme Deneyimi” Boyutuna Dair Öneriler**

Arapça öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde “Öğrenme Deneyimi” boyutunun geliştirilmesine dair;

- Sınıf ortamında kuralların, yönergelerin ve prosedürlerin oluşturulması,
- Olumlu davranışların tanıtılması ve güçlendirilmesi,
- Öğrencilerin ilgisini çekme yollarının sunulması,
- Öğrencilerin bildiği ve yapabildiği arasındaki farka dikkat çeken faaliyetlerin planlanması,

- Öğrenci dostu bir dil oluşturma hakkında rehberlik yapılması,
- Öğrencinin bilgiyi yansıtması konusunda bilgilendirme yapılması,
- Öğrenme hedeflerinin oluşturulması,
- Anlaşılır bilgi sağlama yöntem ve stratejilerinin örnek uygulamalarla açıklanması,
- Hedef dil ve ana dili kullanarak dersin ne şekilde işlenebileceğine dair etkinliklerin sunulması,
- Hedef dilde konuşan öğrenciyi bekleme süresi ve öğrenci öğretmen konuşmalarında dengenin korunması hedefli örnek uygulamalara yer verilmesi,
- Öğrencilerin hedef dili anlamlı bağlamlarda kullanmalarını hedefleyen aktivitelerin planlanması,
- Öğrencilere kültürel gözlem ve analiz yapma fırsatı sunacak deneyimler hakkında rehberlik edilmesi,
- Yapıların bağlamsal olarak nasıl öğretilbileceği konularına yer veren uygulamaların, örneklerin ve destekleyici teorik bilgilerin içerilmesi,
- Programın hedef dilde gerçekleşmesi önemli bir unsurdur. Programı takip etmede dil yeterliliği sağlayamayan Arapça öğretmenlerinin, bireysel gelişim amaçlı çalışmalara teşvik eden bir faktör olarak ele alınması önerilmektedir.

#### 5.4. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Materyaller” Boyutuna Dair Öneriler

Arapça öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde “Öğrenme Materyalleri” boyutunun geliştirilmesine dair,

- Materyal envanteri oluşturulması konusunun açıklanması ve örnek uygulamalarla desteklenmesi,
- Öğrencilerin dil üretmelerine, kültür ve içerikle etkileşim kurmalarına fırsat tanıyan materyaller hazırlanması ve sınıf öğrenim araçları ile ilgili olarak rehberlik edilmesi,
- Materyallere erişim ve materyal seçme ve hazırlama ile ilgili olarak teorik ve uygulamaya yönelik örneklerin sunulması ve bu amaçla hedef dil topluluklarına katılım için bilgi sunulması,
- “Can do statements” adı verilen öz değerlendirme materyallerinin hazırlanması ve kullanımı konusunda açıklama sunulması ve örnek uygulamaların yapılması,
- Jig Saw okuma ve dinleme etkinliklerinin tanıtılması ve uygulama örneklerinin yapılması,
- Otantik materyal belirlenmesi, özgün ve uygun materyallerin faydaları hakkında bilgi verilmesi,
- Bir sınıfı kültürel açıdan zengin hâle getirme yollarının belirtilmesi,
- Öğrenci performansını belgeleme, izleme ve değerlendirme için kullanılan materyaller hakkında bilgi sunulması ve bunların örneklerle uygulanması,



- Rubrik kullanma, öğrenci yansması ve öz değerlendirmesi için kullanılabilir materyallerle ilgili olarak rehberlik edilmesi,
- Materyal kullanımında telif hakkının önemi konusunda farkındalık oluşturulması,
- Sosyal medya, infografik siteler vs. kullanılması; Edchat, Langchat, FLTEACH, Language Educator, So you say gibi sosyal medyada materyal paylaşım hedefli sitelerin tanıtılması,
- Bu tür paylaşım sitelerinin Türkiye'deki yansmaları ve Türkiye'deki bunlara benzeyen siteler hakkında bilgi sağlanması,
- EBA'nın Arapça açısından güçlenmesine katkı sağlayacak, paylaşım yapılmasını teşvik edecek etkinliklerin ve bilgilerin sunulması,
- Arapça öğretiminde öğrencilerin yaşları ve seviyelerine uygun interaktif programların tanıtılması,
- Arapça ders kitaplarının içeriği ve yapısının, öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve düzenlemede öğrencilerin ders kitaplarıyla ilgili memnun olmadıkları konuların göz önüne alınması,
- Arapça dil öğretiminde 11. ve 12. sınıflarda Arapçanın meslek dersi kabul edilmesi nedeniyle kitapların ağır, anlaşılması güç ve etkinliklere fırsat tanımayan yapılarının gözden geçirilmesi,
- Öğretmenlere materyal hazırlama noktasında destek sağlayacak çeşitli Arapça öğretim siteleri, dergiler, kültürel siteler, hikâye, film, video siteleri, Arapça kursları, Arapça öğretimi kaynakları, Arapça televizyon programları, çizgi filmler, çeşitli Arap ülkelerinin ders kitapları, ders örnekleri siteleri, dilbilgisi

öğretim siteleri, çeşitli forumlar, interaktif uygulama içeren siteler, dört beceri hedefli kaynakların bulunduğu siteler, farklı yaş ve seviyeye uygun şarkıları ve sözlerini kapsayan siteler, yabancı dil öğretim temalı konferans linkleri, Arapça öğretim merkezleri ve yaptıkları çalışmaları içeren sitelerin tanıtılması ve örnek uygulamalarla kullanılması önerilmektedir (Bu sitelerin oluşturduğu liste EK 2’de yer almaktadır).

### **5.5. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Performans / Geri Bildirim” Boyutuna Dair Öneriler**

Arapça öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde “performans / geri bildirim” boyutunun geliştirilmesine dair;

- Performans ve geri bildirimleri değerlendirme yolları hakkında teorik bilgilerin ve örnek uygulamaların sunulması,
- Değerlendirmenin önemi, analizi ve hangi değerlendirme tekniğinin ne zaman kullanılması gerektiği hakkında bilgi verilmesi,
- Planlanan performans hedeflerinin yapılandırılma yöntemlerinin tanıtılması,
- Derecelendirme sistemi, yeterlilik, yeterlilik testleri ve yeterlilik gelişimi konularına açıklık getirilmesi ve bu konuların örneklerle desteklenmesi,
- Performans değerlendirmesinde etkili iletişim yöntemleri, yorumlayıcı-kişiler arası-sunumsal iletişim yöntemlerinin rolleri ve birbirleriyle ilişkileri konularında rehberlik edilmesi,
- Etkili geri bildirim sağlama yolları ve örneklerinin ifade edilmesi,

- Değerlendirme listesi geliştirme, öz değerlendirme aracı geliştirme ve akran görüşü değerlendirmesi oluşturma teknikleri konularında teorik bilgilerin sunulması ve örnek uygulamaların yapılması,
- Kültürel yeterliliklerin belirlenmesi ve izlenmesi hakkında bilgi sunulması ve bunların örneklerle açıklanması,
- LinguaFolio hakkında bilgi verilmesi ve uygulanması,
- Öğretmenlerin hedef kitlelerine göre kullanabilecekleri ölçme araç ve yöntemlerinin tanıtılması hedeflerine uygun etkinlik ve bilgilere yer verilmesi önerilmektedir.

## **5.6. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “İşbirliği” Boyutuna Dair Öneriler**

Arapça öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde “İş Birliği” boyutunun geliştirilmesine dair;

- Arapça öğretiminde paydaş olanların tanımlanması,
- Paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi,
- Programların paydaşlara sunulma yöntemlerinin örnek uygulamalarla ifade edilmesi,
- Paydaşları bilgilendirme seçenekleri ile ilgili olarak bilgi verilmesi,
- Okul içi paydaşların tanımlanması,
- Bu kişilerin program ya da müfredat üzerindeki rol ve etkilerinin değerlendirilmesi,

- Öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve yönetimle iki yönlü iletişim ve iletişim teknolojileri konularında rehberlik edilmesi,
- Arapça öğretimiyle ilgili bireyler ve kuruluşlarla bağlantı kurma yollarının tanıtılması ve örnek uygulamalarla desteklenmesi,
- Yerel ve küresel organizasyonları araştırma gibi konularda etkinliklere ve destekleyici teorik bilgilere yer verilmesi,
- Arapça öğretmenleri hizmet içi eğitim programının, öğretmenleri iki yönlü iletişimde güçlü kılacak uygulamaları kullanma noktasında cesaretlendirici ve teşvik edici çalışmaları kapsamı,
- Bunun yanı sıra ülkemizin şu anda içinde bulunduğu durum nedeniyle fırsatların çoğaldığı göz önünde bulundurularak, Araplarla bireysel ve kurumsal iletişim ve iş birliği için destek sağlanması ve öğretmenlerin bu bağlamda desteklenmesi önerilmektedir.

### **5.7. Arapça Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinden “Profesyonellik / Mesleki Gelişim” Boyutuna Dair Öneriler**

Arapça öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde “Profesyonellik / Mesleki Gelişim” boyutunun geliştirilmesine dair;

- Öğretmenin profesyonelliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi hakkında bilgi sunulması,
- Dil yeterliliklerinin iletişim yöntemleri üzerinden öz değerlendirmesinin yapılması,

- Dile özgü gelişmelerde güncel olma ile ilgili olarak bilgilendirme yapılması ve bunun örnek uygulamalarla desteklenmesi,
- Öğretmenlere eylem araştırmaları konusunda teorik bilgi verilmesi ve örnek uygulamaların gerçekleştirilmesi,
- Öz değerlendirme yapılarak eğitim felsefelerinin, algılarının, inançlarının ve tutumlarının öğrenci başarısını nasıl etkilediği yönünde farkındalık oluşturma hedefli etkinliklerin ve teorik bilgilerin içerilmesi,
- Öğretmenlere, kendi yeterliklerini görme hedefiyle öğrenci çalışmalarını analiz etmeleri, kendi öğretim stratejilerini değerlendirmeleri ve etkinliklerini yansıtacak ve öğrenci performansını artıracak adımları belirlemeleri konularında rehberlik edilmesi,
- Eğitim ve öğretimi canlandırmak ve daha etkili bir hâle getirmek için veri kullanımı ve profesyonel gelişim planı oluşturma gibi konuların açıklanması,
- Öğretmenlere, öz değerlendirmelerini ve öğrenci analizlerini kullanarak hedeflere doğru gelişim gösteren bir çevrim içi portföy oluştırmaları hakkında bilgi verilmesi, örnek uygulamaların gerçekleştirilmesi,
- Yerel ve küresel meslektaşlarla iletişim hâlinde olmayı sağlayan yöntem ve kaynakların tanıtılması,
- Okullar ve bölgelerle mesleki gelişim amaçlı iş birliği yapmanın öneminin ve yollarının açıklanması,
- Profesyonel organizasyonlara katılımın dil öğretimlerine sağlayacağı katkıların belirtilmesi,

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, bireysel ve mesleki gelişim konularında rehberlik etme konusunda bilgi verilmesi,
- Mentorluk uygulaması hakkında bilgi sunulması ve örneklerle desteklenmesi,
- Paydaşların uygulama ve iletişim konusundaki yansımalarını modelleyecek ve koçluk stratejilerini kullanacak fırsatlar sunma hedefi taşıyan teorik bilgilere ve uygulamalara yer verilmesi
- Arapça öğretmenlerinin metodoloji noktasında desteklenmesi,
- Arapça hizmet içi eğitimlerin süreli kurs şeklinde tasarlanması,
- Seminer dönemlerinin daha etkili olması için hizmet içi eğitimlerin bu süreçte yapılması ya da uzun süreli bir kurs şeklinde tasarlanması,
- Eğitimlerin etkinlik temelli tasarlanması ve bu aktivitelerin temel teorik bilgilerle desteklenmesi önerilmektedir.

Tüm bu öneriler ışığında, Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik klasik, çağdaş yönelimlerde karşılığı olmayan, sıklıkla didaktik, “tek vuruşlu” atölye, seminer, konferans veya kurs şeklinde gerçekleştirilen, bölünmüş ve gerçek sınıf sorunlarından arındırılmış, öğretmenlerin çoğu zaman pasif birer alıcı rolünde olduğu, teorik, akademik veya araştırma odaklı eğitildiği, programların ikinci yabancı dil dersliklerinden izole edilmiş ve öğretmenlerin isteklerinin ve ihtiyaçlarının ihmal edildiği, öğretmenlere entelektüel seviye, odak ve araştırma imkânı sunmayan ve gereksinim duyulan gerçek alanları hedef almayan içeriklerin yukarıdan aşağıya doğru hazırlanmakta ve uygulanmakta olduğu, takip eksikliği olan, öğretmen kaygılarına çok az önem verilen, güncel olmayan bir şekilde ve öğretmenlerin sınıfta karşılaştığı zorluklarla bağlantısı ihmal edilerek geleneksel bilgi aktarımı ve bilgi tüketimine dayanan hizmet içi

eğitimler yerine, okul temelli ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak geliştirilmiş, uzun süreli mentorluk temelli hizmet içi eğitim yöntemi önerilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet içi eğitim verecek olan uzmanların, bu modele göre MEB tarafından hazırlanması gerekebilir.



## KAYNAKLAR

- Açık, K. (2002). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Arapça öğretimi. kaynaklar ve yöntemler.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alfaki, İ. M. (2014). Professional development in English language teaching: a teachers' view. *British Journal of Education*, 2(7), 32-49.
- AlGhamdi, A. (2015). *Designing a continuing professional development programme for enhancing the teaching skills of teachers of the Arabic Language.* Doktora Tezi, Exeter Üniversitesi, Exeter.
- Alimirzaee, H., & Ashraf, H. (2016). On the effect of online peer knowledge sharing on Iranian EFL teachers' professional development. *Theory and practice in language studies*, 6(1), 134-146.
- Alkhalwaldeh, A. (2010). The challenges faced by Jordanian English language teachers at Amman 1st and 2nd directorates of education. *College student journal*, 44(4), 836-859.
- AlQudah, A. (2002). Teacher education in Jordan. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3062/5/AlQudah05.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Al-Seyabi, F. (2017). Students' and teachers's views on school - university partnership in the omani efl context. *International education studies*, 10(3),125-133.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* (6.Baskı), Sakarya: Sakarya.
- Arkan, Z. (2019). *Hazırlık sınıfı projesi uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri raporu.* Ankara: SETA Vakfı.



- Ayhan, H. (1999). *Türkiye’de din eğitimi (1920-1998)*, İstanbul: İFAV.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274
- Beemt, A. V. den, & Diepstraten, I. (2016). Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach. *Computers & Education*, 1(92-93), 161-170.
- Bollin, G. G. (2007). Preparing teachers for Hispanic immigrant children: A service learning approach. *Journal of Latinos & Education*, 6(2) 177-189.
- Borg, S., Clifford, I., & Htut, K. P. (2018). Having an EfECT: Professional development for teacher educators in Myanmar. *Teaching and teacher education*, 72, 75-86.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3–15.
- British Line (2018). Cambridge Esol.
- <http://www.britishline.com.tr/cambridge-esol.html> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of research in education*, 37,298-341.
- Bustamante, C., & Moeller, A. J. (2013). The convergence of content, pedagogy, and technology in online professional development for teachers of German: An intrinsic case study. *Calico Journal*, 30(1), 82-104.
- Büyükyavuz, O. (2013). Professional development for Turkish teachers of English: Is it a must or luxury? *Procedia - social and behavioral sciences*, 89, 363-367.
- Can, B. (2009). *Fatih döneminden Tanzimat’a kadar Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Chafe, J., & Wang, H. (2008). The international journal of language society and culture Editors: Thao Lê and Quynh Lê. *Issue,1(25)*, 19-26.
- Chien, C.W. (2011). *The influence of ELL teachers' professional development on classroom practice*. Doktora Tezi, Washington Üniversitesi, Washington.
- Civelek, Y. (1998). Türkiye'de Arapça öğrenimine dair bazı teklifler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 258-260.
- Civelek, Y. (2001). Selçuklu döneminde Arap dili ve öğretimi. *I. uluslararası Selçuklu kültür ve medeniyeti kongresi (1-13 Ekim 2001)*, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Cochran-Smith, M (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard educational review*, 61(3), 279-311.
- Cochran-Smith, M., & Power, C. (2010). New directions in teacher education. *Educational leadership*, 67(8),6-13.
- Cooper, J., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford review of education*, 41(2), 234-252
- Costa, M. E. (2010). *Professional development in language arts: Triggering the levers for teacher learning and student achievement*. Doktora Tezi, Capella Üniversitesi, Capella
- Crafton, L., & Kaiser, E. (2011). The language of collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development. *Improving schools*, 14(2), 104-116.
- Daloglu, A. (2004). A professional development program for primary school English language teachers in Turkey: Designing a materials bank. *International journal of educational development*, 24(6), 677-690.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Wei R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher*

*development in the United States and abroad.* The school redesign network at Stanford University.

Dela Cruz-Yeh, A. (2011). *Facilitating teacher professional development in online learning environments: a study of Taiwanese English teachers in private language supplementary schools.* Doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham.

Demir, H. (2017). Osmanlı ilk dönemi medreselerinin kuruluş süreci ve Arap dilinin öğretimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 614.

Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 33, 62-81.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38, 181–199.

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24, 81–112.

Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers. *Eric Digest*, 03-03.

Diaz-Maggioli, G., Gabriel, H. (2003). Professional development for language teachers. *ERIC Clearing house on languages and linguistics*. s. 1-2.

Eckerson, J. M. (2015). *Teacher perspectives on professional development needs for better serving Nebraska's Spanish heritage language.* Doktora Tezi, Nebraska Üniversitesi, Nebraska.

Ellen R. H. (2015). *The design, implementation, and evaluation of a professional development program.* Doktora Tezi, Walden University College of Education, Walden

Ergin, O. (1994). *Türkiye maarif tarihi.* Ankara.

Fillmore, Lily Wong, & Snow, C. E. (2000). What teachers need to know about language. *Clearance house on language and lingustic special report*.1-41.

- Fradi, N. (2012). *Professional development and instruction for teachers of ESL students*. Doktora Tezi, Capella Üniversitesi, Capella.
- Freeman, D. Q., & Johnson, K. (Eds.). (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2002). *Teacher development and educational change*. New York: Routledge.
- Ganda, N. M. (2010). Teacher professional development: The needs of TESOL teachers in the republic of Niger. <https://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1503&context=etd>
- Ganda, N. M. (2010). *Teacher professional development: The needs of tesol teachers in the republic of niger*. Doktora Tezi, Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Garbett, D., & Owens, A. (2015). *Teaching for tomorrow today. International study association of teachers and teaching (ISATT)*. Auckland: Edify.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38, 915-945.
- Genç, G. (2010). İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinin önünde algıladıkları başlıca engeller: *Malatya ili örneği*. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 9(31), 103-117.
- Genç, Z. S. (2016). More practice for pre-service teachers and more theory for in-service teachers of English language. *Procedia-social and behavioral sciences*, 232, 677-683.
- Genç, Z. S. (2016). More practice for pre-service teachers and more theory for inservice
- Giraldo, F. (2014). The impact of professional development program on English language teachers' classroom performance. *Profile: Issues in teachers' professional development*, 16(1), 65-75.
- Gök, M. (2017). *Başlangıcından günümüze Türkiye Cumhuriyeti imam hatip okulları, liseleri ve ortaokullarında okutulan Arapça kitaplarının incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Adana.

- Guan, L., & Huang, Y. (2013). Ways to achieve language teachers' professional development. *Theory & practice in language studies*, 3(11), 2112-2116.
- Gulla, A. N. (2012). Make room for our voices: Using poetry in professional development for secondary ESL and ELA teachers. *English journal*, 101(3), 92-94.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24),1006-1041.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and teacher education*, 28, 641-1651.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. 3RD Edition. Harlow, UK: Longman. S. 344. /Emery, H. (2012). A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development. *ELT Research Papers 12-08*.U.K: British Council. s.1-19.
- Harris, A. (1995). *Research matters, No. 3. the school improvement network's bulletin: Institute of education*. London: University of London.
- Hassel, B. (1999). *The charter school challenge; Avoiding the pitfalls; fulfilling the promise*. Brooking Institute.
- Hazer, D. (2002). Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi ve okutulan ders kitapları. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 260-275.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 17, 819–836.
- Hewson, P. W. (2007). Teacher professional development in science. in S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 1179-1203).
- Hirsh, S. (2009). The new definition. *The journal of staff development*, 30(4), 10-16.

- Hismanoğlu, M. (2010). Effective professional development strategies of English language teachers. *Procedia - social and behavioral sciences*, 2(2), 990-995.
- Hismanoğlu, M. (2010). Effective professional development strategies of english language teachers. *Procedia social and behavioral sciences* 2(2010), 990–995
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education policy analysis archives*, 13(10), 1-28.
- Institute of Linguists (2018). Teaching Arabic as a second languages. <https://instituteoflinguists.com> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Enyinnah C. O. (2014). *The impact of ESL professional development on teacher practice*. Doktora Tezi, Walden Üniversitesi, Walden.
- Kabilan, M., & Rajab, B. (2010). The utilisation of the internet by Palestinian English language teachers focusing on uses, practices and barriers and overall contribution to professional development. *International journal of education and development using ICT*, 6(3), 56-72.
- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara.
- Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı'da eğitim-öğretim*. İstanbul.
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 3(124), 427-435.
- Kim, Y., Erekson, J., Buntin, B., & Hinchey, P. (2014). Toward sustainable educational changes through school-based professional development on ELL assessment for new teachers. *Theory into practice*, 53(3), 1-17.
- Korkmazgil, S. (2015). *An investigation into Turkish English language teachers' perceived professional development needs, practices and challenges*. Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

- Lee, Icy. (2011). Teachers as presenters at continuing professional development seminars in the English-as-a-foreign-language context: "I find it more convincing". *Australian journal of teacher education*, 36(2), 30-42.
- Lee, Icy. (2011). Teachers as presenters at continuing professional development seminars in the English-as-a-foreign-language context: "I find it more convincing". *Australian journal of teacher education*, 36(2), 30-42.
- Luke, A., & McArdle, F. (2009). A model for research-based state professional development policy. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 37(3), 231-251.
- Ma, J., & Ren, S. (2011). A study of professional development of college English teachers through narrative inquiry. *Theory and practice in language studies*, 1(5), 530-533.
- Mai, K. (2017). A narrative inquiry into the English proficiency development of non-native English-speaking teachers in Vietnam (SAGE Research Methods. Cases. Part 2). S.2-16.
- Mana, M. (2011). Arabic-teacher training and professional development: A view from startalk. *Al-'Arabiyya*, 44/45, 87-101.
- Matadornet Work (2010). [www.matadornetwork.com](http://www.matadornetwork.com). *What's a critical language and why study one?* Heather Carreiro, sayfasından erişilmiştir.
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best performing school systems come out on top.s. 19* <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performingschools-come-out-on-top/> sayfasından erişilmiştir.
- McNally, J. & Menter, I. (2009). Teacher learning and development in the UK. *Teaching and teacher education*, 25, 941-943.
- Mellom, P. J., Straubhaar, R., Balderas, C., Ariail, M., Portes, P. R. (2018). They come with nothing: How professional development in a culturally responsive pedagogy shapes teacher attitudes towards Latino/a English language learners. *Teaching and teacher education*, 1(71), 98-107.
- Meng, J., & Tajaroensuk, S. (2013). The workshop in the multilayered peer coaching model for tertiary EFL teachers' in-service professional development. *English language teaching*, 6(8), 44-53.

- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-51.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Muna A. (2011). Teacher education for inclusive education in the Arab world: The case of Amr, M. (2011). Teacher education for inclusive education in the Arab world: The case of Jordan. *Prospects*, 41(3), 399.
- Murphy, A. (2014). Integrating aesthetics into professional development for teachers of English learners. *TESOL journal*, 5(1), 82-104.
- National Council of State Supervisors of Foreign Languages (NCSSFL). (2002). A rationale for foreign language education: A position paper of the national council of state supervisors of foreign languages. Retrieved from <http://www.ncssfl.org/rationale>.
- NFLC (2018). *NFLC projects* [http://www.nflc.umd.edu/projects/index\\_\\_sayfasından](http://www.nflc.umd.edu/projects/index__sayfasından) erişilmiştir.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), 237–257.
- O’Byrne, B. (2001). Needed: A compass to navigate the multilingual English classroom. *Journal of adolescent and adult literacy*, 44, 440-449.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2004). *Learning for tomorrow’s world first results from PISA 2003. “The learning environment and the organisation of schooling.”* <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/59/33918026.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> .
- Ohata, K. (2007). Teacher development or training?: Recent developments in second / foreign language teacher education. *Language research bulletin*, 22, 1-16.



- Onyia, M. (2012). The relationship between efficacy and Professional Development. (Basılmamış Doktora Tezi) Walden Üniversitesi.
- Ortactepe, D. & Akyel, A. (2015). The effects of a professional development program on English as a foreign language teachers' efficacy and classroom practice. *TESOL Journal*, 6(4), 680-706.
- Öcal, M. (1994). *İmam hatip liseleri ve ilköğretim okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2019). *Mesleki gelişimi destekleme ve izleme daire başkanlığı*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-faaliyetleri/icerik/7>, sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, M. (2012). *Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı hazırlık sınıfı için Avrupa ortak başvuru metnine uygun ve moodle eğitim yönetim sistemi destekli müfredat önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2012). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de din eğitimi*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Pehlivan, İ. (1979). Hizmet içi eğitim-verimlilik ilişkisi. *Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri dergisi*, 1(1), 151-162.
- Penuel, W. R., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American educational research journal*, 44(4), 921-958.
- Polat, İ. E. (2004). Arap edebiyatı penceresinden Orta çağda Haçlı Seferlerine karşı Türklerin mücadeleleri. *Nüşa şarkiyat araştırmaları dergisi a journal of oriental studies*, 1(13), 7-22.
- Porter, A. C., Garet, M. S., Desimone, L., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2000). *Does professional development change teaching practice? Results from a three-year study*. Washington, D C. Department of Education.
- Ramamurthy, K. (2015). *Teacher professional development for English language education in India*. Doktora Tezi, New Jersey University, New Jersey

- Reimers, E. V. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Resmî Gazete (2019). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100514-1.htm>, sayfasından erişilmiştir.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Rodgers, J. L., & Rowe, D. C. (2002). Theory development should begin (but not end) with good empirical fits: A comment on Roberts and Pashler (2000). *Psychological review*, 109(3), 599-603.
- Rodríguez, A. G. & McKay, S. (2010). Professional development for experienced teachers working with adult English language learners, *CAELA Network brief*. May, s. 1-8.
- Schulz, R. A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916-1999. *Modern language journal*, 84, 496-522.
- Silvia, A. (2015). “Coursera” online course: A platform for english teachers’ meaningful and vibrant professional development. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*, 26(2), 228-246.
- Sivell, J. (2005). Second language teacher education in Canada: The development of professional standards. *TESL-EJ*, 9(2), n2.
- Soyupek, H. (2004). *İkinci Meşrutiyet’ten günümüze Türkiye’de Arapça Öğretimi*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Spratt, M. (1994) *English for the teacher*. Cambridge, UK: CUP.
- STARTALK (2018). STARTALK find a summer program  
[https://startalk.umd.edu/public/find-a-summer-program?solsort=ds\\_created%20desc](https://startalk.umd.edu/public/find-a-summer-program?solsort=ds_created%20desc) adresinden erişim sağlanmıştır.

- STARTALK (2018). STARTALK-endorsed principles for effective teaching & learning <https://startalk.umd.edu/public/principles> sayfasından erişilmiştir.
- STARTALK (2018). STARTALK- Stella Modules <https://startalk.umd.edu/public/resources/stella> sayfasından erişim sağlanmıştır.
- Sullivan, J. H. (2001). The challenge of foreign language teacher preparation: Addressing state teacher standards. *The clearing house*, 74(6), 305-307.
- Tabatabaee-Yazdi, M., Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Baghaei, P. (2018). Continuing professional development strategies: A model for the Iranian EFL teachers' success. *SAGE Open*, 8(1), 1-14.
- Tabatabaee-Yazdi, M., Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Baghaei, P. (2018). Continuing professional development strategies: A model for the iranian EFL teachers' success. *SAGE Open*, 8(1), 1-14.
- Taymaz, A. H. (1992). *Hizmet içi eğitim*. Ankara.
- Tell Project (2018). TELL projesi alanları çerçevesi. <http://www.tellproject.org/framework/> sayfasından erişilmiştir.
- Thomas, C. N., Hassaram, B., Rieth, H. J., Raghavan, N. S., Kinzer, C. K., & Mulloy, A. M. (2012). The integrated curriculum project: Teacher change and student outcomes within a university–school professional development collaboration. *Psychology in the schools*, 49(5), 444-464.
- Tuzcu, K. (2007). Klasik Arap şiirinde didaktik şiirler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi dergisi*, 47(2), 147-171
- Ur, P. (2000). Teacher training and teacher development: A useful dichotomy? [http://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/97/oct/ur.html](http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/oct/ur.html) sitesinden 04.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Utexas (2018). Standards for foreign language learning in the 21st century <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/teacher/02/index.php> sayfasından erişilmiştir.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.

- Viáfara, J. J., & Largo, J. D. (2018). Colombian English teachers' professional development: The case of master programs. *Profile: Issues in teachers' professional development*, 20(1), 103-119.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Waldron, N. L., & Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of educational and psychological consultation*, 20, 58-74.
- Walqui, A. (1998). *The development of teachers' understanding: Inservice professional growth for teachers of English language learners*, (Basılmamış doktora tezi).s: 8
- Yakuboğlu, K. (2006). *Osmanlı medrese eğitimi ve felsefesi*. İstanbul.
- Yazıcı, Ö. & Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal eğitimbilim*, 4(2), 1-15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara.
- Yıldız, M. (2007). *Osmanlı döneminde Arapça öğretimi ve okutulan ders kitapları*. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi (22-23 Kasım 2007) Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara s:2
- Yıldız, M. (2011). "Arapça öğretmenlerinin meslekî gelişimleriyle ilgili okuma programları", İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Sempozyumu (24-25 Aralık 2011), İstanbul 2011.
- Yılmaz, K., & Oğuz, E., (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- Yost, R. (2002). "I think I can": Mentoring as a means of enhancing teacher efficacy. *The clearing house*, 75(4), 195–197.
- Yurtseven, N. (2017). The investigation of teachers' metaphoric perceptions about professional development. *Journal of education and learning*, 6(2), 120-131.

Zhang, J. (2015). Professional development of English teachers in second language teaching. *Theory and practice in language studies*, 5(11), 2382-2386.



## **EKLER**



## EK 1. ARAPÇA ÇEVİRİM İÇİ KAYNAKLAR LİSTESİ

	Kaynak Türü	Açıklama	Link
1	Alfabe Uygulaması	Arap Alfabesini Öğrenme /Apple telefonlar için bir Uygulama (ücretsiz)	<a href="https://itunes.apple.com/us/book/lets-explore-arabic-alphabet/id879152581?mt=11">https://itunes.apple.com/us/book/lets-explore-arabic-alphabet/id879152581?mt=11</a>
2	Arama Motoru	Arapça Arama Motoru	<a href="https://www.yamli.com">https://www.yamli.com</a>
3	Arama Motoru	Google Arapça versiyonu	<a href="https://www.google.ae/?gws_rd=ssl">https://www.google.ae/?gws_rd=ssl</a>
4	Arap Alfabeti İnteraktif Kurs	Arabic Alphabet Interactive Online Course / SAN Diego State University	<a href="https://larc.sdsu.edu/arabicalphabet/home/story_html5.html">https://larc.sdsu.edu/arabicalphabet/home/story_html5.html</a>
5	Arap Kültürünün Tanıtım Amaçlı Site	Khallina / Arapça öğretmenlerinin ve bağımsız öğrencilerinin Arap Kültürünü keşfetmeleri için açık kaynak web sitesi (popüler kültür içerikli)	<a href="http://khallina.org">http://khallina.org</a>
6	Arapça Belgeseller	National Geographic in Arabic / web sitesinin sunduğu tüm programlara Arapça tercih edilerek ulaşılabilir.	<a href="https://www.nationalgeographic.com">https://www.nationalgeographic.com</a>
7	Arapça Ders Videoları	Arabicpod101 / 101 ücretsiz Arapça Dersi	<a href="https://www.youtube.com/user/arabicpod101">https://www.youtube.com/user/arabicpod101</a>
8	Arapça Dizi	Lazy Town Arapça versiyonu	<a href="https://www.youtube.com/channel/UCtDdAcu5t3TmASFl_BHGpvg">https://www.youtube.com/channel/UCtDdAcu5t3TmASFl_BHGpvg</a>
9	Arapça Filmler	İngilizce Alt Yazılı 41 Arapça Film	<a href="https://www.youtube.com/playlist?list=PLKkDjgBOPjWHsiv8wHUGzZAuxLM2mVCG">https://www.youtube.com/playlist?list=PLKkDjgBOPjWHsiv8wHUGzZAuxLM2mVCG</a>
10	Arapça Filmler	Cinemoz / Çok Geniş bir Arşive Sahip Arapça Filmler Sitesi	<a href="https://mozo.cinemoz.com">https://mozo.cinemoz.com</a>
11	Arapça Filmler	Masha and The Bear / Aslı Rusça olan çizgi filmin Arapça versiyonu	<a href="https://www.youtube.com/channel/UCpm9UA5N0Y9Kv1FJNtnNIJA">https://www.youtube.com/channel/UCpm9UA5N0Y9Kv1FJNtnNIJA</a>
12	Arapça Hikâyeler	Resources to Learn Arabic / Çocuklar için 36 Adet Arapça	<a href="https://bookstolearnarabic.wordpress.com/more/arabic-">https://bookstolearnarabic.wordpress.com/more/arabic-</a>

		Hikaye	<a href="https://www.dalilusa.com/arabic-course/lessons.asp">stories/arabic-stories-grade-2/</a>
13	Arapça Kursu (Ücretli)	Dalilusa Online Arabic Course / Ücretli	<a href="http://www.dalilusa.com/arabic-course/lessons.asp">http://www.dalilusa.com/arabic-course/lessons.asp</a>
14	Arapça Kursu (Ücretli)	Arabic Classes / Arapça Dersleri (ücretli)	<a href="http://fluencyfast.com/resources/language-resources/arabic-resources">http://fluencyfast.com/resources/language-resources/arabic-resources</a>
15	Arapça öğrenim Seti (Ücretli)	The Rosettastone Online Arabic Set (Ücretli Dijital Set)	<a href="https://www.amazon.com/gp/product/B009H6KE5E/ref=as_li_tl?ie=UTF8&amp;camp=1789&amp;creative=9325&amp;creativeASIN=B009H6KE5E&amp;linkCode=as2&amp;tag=hehomeschool-20&amp;linkId=f2e30898728e176264646a3fd02d0527">https://www.amazon.com/gp/product/B009H6KE5E/ref=as_li_tl?ie=UTF8&amp;camp=1789&amp;creative=9325&amp;creativeASIN=B009H6KE5E&amp;linkCode=as2&amp;tag=hehomeschool-20&amp;linkId=f2e30898728e176264646a3fd02d0527</a>
16	Arapça Öğretim Videoları	Mumkin / Arapça Öğretim Videoları	<a href="http://mumkin.es">http://mumkin.es</a>
17	Arapça Öğretim Videoları	Qatar Foundation International (I Speak Arabic)	1. <a href="https://www.ispeakarabic.com/#videos">https://www.ispeakarabic.com/#videos</a>
18	Arapça Öğretim Videoları	Easy Languages / Beş dakikalık kısa videolar	<a href="https://www.easy-languages.org">https://www.easy-languages.org</a>
19	Arapça Öğretimi Kaynakları	ANNENBERG LEARNER-Teaching Foreign Languages K-12 A Library of Classroom Practices-Video Serileri / Arapça Öğretmenleri için Mesleki Gelişim Kaynakları	<a href="https://www.learner.org/libraries/tfl/arabic/overview/video.html">https://www.learner.org/libraries/tfl/arabic/overview/video.html</a>
20	Arapça Öğretimi Kaynakları	STARTALK /Materials for Arabic Teachers / Arapça Öğretmenleri için Kaynak Listesi	<a href="https://startalk.umd.edu/public/resources/language-materials">https://startalk.umd.edu/public/resources/language-materials</a>
21	Arapça Öğretimi Kaynakları	American Association of Teachers of Arabic	<a href="https://aataweb.org/arabic_resources">https://aataweb.org/arabic_resources</a>
22	Arapça Öğretimi Kaynakları	Resources for learning and teaching Arabic	<a href="https://drsaraheaton.wordpress.com/2014/01/07/resources-for-learning-and-teaching-arabic/">https://drsaraheaton.wordpress.com/2014/01/07/resources-for-learning-and-teaching-arabic/</a>
23	Arapça Öğretimi Kaynakları	Arabic Teaching Resources	<a href="https://tr.pinterest.com/crlanguagetr/arabic-teaching-resources/">https://tr.pinterest.com/crlanguagetr/arabic-teaching-resources/</a>



24	Arapça Öğretimi Kaynakları	T AFL Journal	<a href="https://condor.depaul.edu/mol/t afljournal/english/resources.html">https://condor.depaul.edu/mol/t afljournal/english/resources.html</a>
25	Arapça Öğretimi Kaynakları	Arabicous, a Website for Teachers and Students of Arabic	<a href="http://arabicious.com/index.html">http://arabicious.com/index.html</a>
26	Arapça Öğretimi Kaynakları	9 of the Best Tools Available for Learning Arabic Today	<a href="https://www.fluentu.com/blog/arabic/arabic-learning-tools/">https://www.fluentu.com/blog/arabic/arabic-learning-tools/</a>
27	Arapça Öğretimi Kaynakları	Arabizi - How we use Arabic today!	<a href="https://arabizi.wordpress.com/category/arabic-learning-teaching-materials/">https://arabizi.wordpress.com/category/arabic-learning-teaching-materials/</a>
28	Arapça Öğretimi Kaynakları	Online Resources for Teaching Arabic / Arapça Öğretim Kaynakları ve Materyalleri (Ücretsiz)	<a href="http://www.arabic-social.com/ORT/">http://www.arabic-social.com/ORT/</a>
29	Arapça Öğretimi Kaynakları	Arabic Learning Tools / Arapça Öğretim Materyalleri	<a href="http://www.yemenlinks.com/Theme/ALM_Tools">http://www.yemenlinks.com/Theme/ALM_Tools</a>
30	Arapça Öğretimi Kaynakları	The Source for Arabic Teaching and Learning / Arapça Kaynaklar (Arapça Gramer- Arap Kültürü- Sınıf Konuları- Dil Eğitimi ile ilgili pek çok kaynak yer almaktadır.	<a href="https://www.oercommons.org/hubs/arabic-language#arabic-culture">https://www.oercommons.org/hubs/arabic-language#arabic-culture</a>
31	Arapça Öğretimi Kaynakları (Ücretli)	Bliubliu / Oyunlar-Videolar-Okuma parçaları / Arapça öğretim sitesi (Ücretli)	<a href="https://bliubliu.com/en/tutorial/ar/">https://bliubliu.com/en/tutorial/ar/</a>
32	Arapça Öğretimi Makaleleri	Rubicon / Arapça öğretimi için pedagojik makaleler	<a href="https://www.rubicon.com/reluctant-readers-arabic/">https://www.rubicon.com/reluctant-readers-arabic/</a>
33	Arapça TV Programı	BBC Arabic	<a href="http://www.bbc.com/arabic">http://www.bbc.com/arabic</a>
34	Arapça TV Programı	Alan TV / Youtube üzerinden	<a href="https://www.youtube.com/user/alaantube">https://www.youtube.com/user/alaantube</a>
35	Arapça TV Programı	Al Jazeera Arapça Haberler	<a href="https://www.youtube.com/user/aljazeerachannel/">https://www.youtube.com/user/aljazeerachannel/</a>
36	Arapça TV Programı	Alkhattafsisters / Arapça Gezi - Eğlence Kanalı	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ly0-zhU-DD8">https://www.youtube.com/watch?v=Ly0-zhU-DD8</a>
37	Arapça Videolar	Susam Sokağı tüm bölümlerinin Arapça versiyonu	<a href="https://www.youtube.com/channel/UC48pfsIXOUx-PZTLQxZjS4g">https://www.youtube.com/channel/UC48pfsIXOUx-PZTLQxZjS4g</a>

38	British Council Arapça Öğretim Kaynakları	Teaching Arabic as a Second Language – British Council	<a href="https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/arabic-language-culture-programme">https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/arabic-language-culture-programme</a>
39	Çizgi Film (Ücretli)	Littlepim / Arapça Çizgi Film Serisi (Ücretli)	<a href="https://www.littlepim.com">https://www.littlepim.com</a>
40	Çizgi Filmler	Toyor Baby TV / Çocuklar için çizgi filmler	<a href="https://www.youtube.com/user/toyorbabytv/featured">https://www.youtube.com/user/toyorbabytv/featured</a>
41	Çizgi Filmler	Karameeshchannel / Çocuklar için videolar / Oyunlar	<a href="https://www.youtube.com/user/karameeshchannel/featured">https://www.youtube.com/user/karameeshchannel/featured</a>
42	Ders Kitapları	Noorart / Çocuklar için Arapça Ders Kitap Serileri (Ücretli)	<a href="http://www.noorart.com/school_section/elementary_arabic_curriculums">http://www.noorart.com/school_section/elementary_arabic_curriculums</a>
43	Ders Örnekleri	Bazı Arapça Ders Örnekleri	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=AV8KoK13Tko">https://www.youtube.com/watch?v=AV8KoK13Tko</a> Müfredat
44	Ders Örnekleri	Bazı Arapça Ders Örnekleri	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=YxKC7KZjh1k">https://www.youtube.com/watch?v=YxKC7KZjh1k</a> Kültür
45	Ders Örnekleri	Bazı Arapça Ders Örnekleri	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=wArw0GV_xcE">https://www.youtube.com/watch?v=wArw0GV_xcE</a> Hobiler
46	Ders Örnekleri	Özel Arapça Dersleri (çevrim içi)	<a href="https://lonet.academy/local/lonet/index.php?language=ar">https://lonet.academy/local/lonet/index.php?language=ar</a>
47	Ders Örnekleri	Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Dersleri	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ISqMBXyRKIE">https://www.youtube.com/watch?v=ISqMBXyRKIE</a>
48	Ders Örnekleri	Learn Arabic Çevrim İçi Arapça Dersleri (Ücretsiz)	<a href="http://www.goethe-verlag.com/learn-arabic-online.html">http://www.goethe-verlag.com/learn-arabic-online.html</a>
49	Ders Örnekleri	Arabic Online Classes / Ücretsiz Çevrim İçi Arapça Dersleri	<a href="https://www.livinglanguage.com/additional">https://www.livinglanguage.com/additional</a>
50	Ders Örnekleri	Lookleks Learn Arabic / Ücretsiz Çevrim İçi Arapça Dersleri	<a href="http://i-cias.com/babel/arabic/index.htm">http://i-cias.com/babel/arabic/index.htm</a>
51	Ders Örnekleri	Umm Assad Home School / Küçük çocuklar için ücretsiz Arapça dersleri	<a href="https://ummassadhomeschool.com/2016/02/16/my-first-arabic-curriculum/">https://ummassadhomeschool.com/2016/02/16/my-first-arabic-curriculum/</a>
52	Ders Örnekleri (Ücretli)	Pimsleur Standart Arabic Language Program / Çevrim İçi Arapça Dersleri (Ücretli)	<a href="https://www.pimsleur.com">https://www.pimsleur.com</a>

53	Dilbilgisi Dersleri	Arabic Grammar Foundation / Konularına Göre Ayrılmış Arapça Dilbilgisi Dersleri	<a href="http://arabic-grammar.com/lessons.html">http://arabic-grammar.com/lessons.html</a>
54	Dilbilgisi İçerikleri Çekimleri Fiil	ACON- ARABİC CONJUGATOR / Arapça Fiil Çekimleri	<a href="http://acon.baykal.be">http://acon.baykal.be</a>
55	Dilbilgisi İçerikleri Çekimleri Fiil	Arabic Ten Verb Forms Interactive Sound Chart / Sesli Kartlarla İnteraktif Arapça Fiil Çekimleri	<a href="http://istizada.com/arabic-ten-verb-forms-interactive-sound-chart/?utm_source=or&amp;utm_medium=email&amp;utm_campaign=10forms">http://istizada.com/arabic-ten-verb-forms-interactive-sound-chart/?utm_source=or&amp;utm_medium=email&amp;utm_campaign=10forms</a>
56	Dilbilgisi İçerikleri Kelimeler	Arabic Learning Resources Gramer / Kelimeler	<a href="http://arabic.desert-sky.net/g_cases.html">http://arabic.desert-sky.net/g_cases.html</a>
57	Dinleme Parçaları	Langmedia / Five College Center for the Study of World Languages Culture Talks - Levantine Arabic Dialogues / Suriye Lehçesi Öğrenmek İsteyenler için Dinleme Pratikleri	<a href="https://langmedia.fivecolleges.edu/culturetalk/Arab-Levant/index.html">https://langmedia.fivecolleges.edu/culturetalk/Arab-Levant/index.html</a>
58	Dinleme Parçaları	UCLA International Institute Center for Near Eastern Studies / Dinleme Becerisini Geliştirmek için Arap Konuşmacılardan Videolar	<a href="http://listentolearn.international.ucla.edu/listen_learn/slider.aspx">http://listentolearn.international.ucla.edu/listen_learn/slider.aspx</a>
59	Etkinlikler	The University of Texas at Austin / Arapça Öğretmenleri ve Öğrencileri için Farklı Seviyelerde Dinleme Becerisini Geliştirme Etkinlikleri	<a href="http://www.laits.utexas.edu/asw/aa/">http://www.laits.utexas.edu/asw/aa/</a>
60	Forum Siteleri	Araplar ile Konuşma / Forum Siteleri	<a href="https://www.tandem.net">https://www.tandem.net</a>
61	Forum Siteleri	Araplar ile Konuşma / Forum Siteleri	<a href="https://www.italki.com/home">https://www.italki.com/home</a>
62	Forum Siteleri	Araplar ile Konuşma / Forum Siteleri	<a href="https://www.language-exchanges.org">https://www.language-exchanges.org</a>
63	Forum Siteleri	Araplar ile Konuşma / Forum Siteleri	<a href="https://www.conversationexchange.com">https://www.conversationexchange.com</a>

64	Forum Siteleri	Araplar ile Konuşma / Forum Siteleri	<a href="https://forum.wordreference.com">https://forum.wordreference.com</a>
65	Forum Siteleri	Araplar ile Konuşma / Forum Siteleri	<a href="https://www.busuu.com/tr">https://www.busuu.com/tr</a>
66	Forum Siteleri	Araplar ile Konuşma / Forum Siteleri	<a href="https://www.hellotalk.com">https://www.hellotalk.com</a>
67	İnteraktif Uygulama	Beelinguapp / Cep telefonları için bir uygulama (bazı hikâyeler ücretsiz)	<a href="https://beelinguapp.com">https://beelinguapp.com</a>
68	İnteraktif Uygulama	Openculture / Cep Telefonları için bir Uygulama / Şu başlıkları içermektedir: 1.300 Ücretsiz Çevrim İçi Kurs / 1000 + MOOC's / 1150 Ücretsiz Film / 700 Ücretsiz Audio Kitap / 800 Ücretsiz e-kitap / 200 Ücretsiz Textbook / 300 Ücretsiz Dil Dersi / Ücretsiz K-12 Dersleri / 150 Ücretsiz İş Kursları	<a href="http://www.openculture.com">http://www.openculture.com</a>
69	İnteraktif Arapça Geliştirme Materyalleri	Al-Jazeera Learn Arabic Page İnteraktif Etkinliklerle Arapça Geliştirme Hedefli Web Sitesi	<a href="https://learning.aljazeera.net/en/dailytraining/pages/197d7415-07cf-4e88-bda9-e5c67b3cdc44">https://learning.aljazeera.net/en/dailytraining/pages/197d7415-07cf-4e88-bda9-e5c67b3cdc44</a>
70	İnteraktif Uygulama	Google Play / Arapça Sesli Kitap Uygulaması	<a href="https://t.co/E6eyy57j1k">https://t.co/E6eyy57j1k</a>
71	interaktif uygulama	Dinolingo / Çocuklar için Oyunlar, Çizgi Filmler ve Kartlar (ücretsiz)	<a href="https://dinolingo.com">https://dinolingo.com</a>
72	Kaynak Kitaplar	Books to Learn Arabic / Arapça öğretimi için kaynak seriler ve hikâyeleri indirme fırsatı sunuyor (kaynak kitaplar: al-Arabiyyah Beyne Yedeyke / al-Kitabu al-Esasi / Lugatüna al-Cemile / silsiletü ta'limu al-Lugatu / al- Lugat al-Arabiyyah )	<a href="https://bookstolearnarabic.wordpress.com/more/arabic-stories/arabic-stories-grade-1/">https://bookstolearnarabic.wordpress.com/more/arabic-stories/arabic-stories-grade-1/</a>
73	Kelime Öğretim Sitesi	Wordbrewery / Gazetelerden Alınmış Cümlelerle Bağlam İçerisinde Kelime Öğretimi (ücretli)	<a href="https://wordbrewery.com/subscriptions">https://wordbrewery.com/subscriptions</a>

74	Kelime Öğretim Sitesi	Clozemaster / Bir cümlede bir kelimeyi boş bırakıp verilen şıklardan doğru kelimeyi onaylama uygulamasıyla ücretsiz Arapça oyun sitesi (pek çok dilde)	<a href="https://www.clozemaster.com/languages/tur-eng/play?mode=multiple-choice&amp;skill=vocabulary">https://www.clozemaster.com/languages/tur-eng/play?mode=multiple-choice&amp;skill=vocabulary</a>
75	Kitap	Lughatuna / From Classical to Modern, Written to Spoken Dictionaries / Classical-Egyptian Colloquial - Levantine Colloquial / Arabic-English	<a href="http://press.georgetown.edu/book/languages/teaching-and-learning-arabic-foreign-language">http://press.georgetown.edu/book/languages/teaching-and-learning-arabic-foreign-language</a>
76	Mesleki Gelişim İçerikleri	Arabic Language / Arapça Öğretmenleri için Tarih, Toplum ve Kültür Alanlarında Mesleki Gelişim Etkinlikleri sunan bir web Sitesi	<a href="https://www.qfi.org/arabic-language/">https://www.qfi.org/arabic-language/</a>
77	Mesleki Gelişim Odaklı Forum Sitesi	Twitter üzerinde Mesleki Gelişim Hedefli Arapça Öğretmenleri Forum sitesi	<a href="https://arabiclangchat.wordpress.com">https://arabiclangchat.wordpress.com</a>
78	Okuma Parçaları	Ashraat (Tens) Sınırsız Çeşitlilikte Konular İçeren Arapça Okuma Becerisini Geliştirme Hedefli Web Sitesi	<a href="https://www.arageek.com">https://www.arageek.com</a>
79	Okuma Parçaları	Read Arabic / Çeşitli Seviyelerde Okuma Pratikleri	<a href="http://readarabic.nflc.org/contents/readarabic_1_2_1.html">http://readarabic.nflc.org/contents/readarabic_1_2_1.html</a>
80	Çevrim İçi Dergi	Raseef 22 / Arapça konuşan dünyanın 22 ülkesinde, yaşam tarzı, kültür, ekonomi, politika ve teknoloji bölümleri de dâhil olmak üzere en yeni trendlere ve konulara ayrılmış çevrim içi bir dergi	<a href="https://raseef22.com">https://raseef22.com</a>
81	Çevrim İçi Dergi	ELLE Dergisi Arapça Versiyonu	<a href="https://ellearabia.com">https://ellearabia.com</a>
82	Çevrim İçi Ders Örnekleri	Medinah Arabic / Learn Arabic Online / Skype üzerinden ücretli Arapça Dersleri	<a href="https://www.madinaharabic.com">https://www.madinaharabic.com</a>
83	Çevrim İçi Kütüphane	Arabic Collections Online /Arapça koleksiyonlarından 6265 konu üzerinden 10.042 cilde dijital erişim	<a href="http://dlib.nyu.edu/aco/">http://dlib.nyu.edu/aco/</a>

		sağlamaktadır.	
84	Oyunlar ve Yayınlar	Teachers Pay Teachers/ Çoğu ücretsiz oyunlar, kartlar ve PDF yayınlar	<a href="https://www.teacherspayteacher.com/Browse/PreK-12-Subject-Area/Arabic">https://www.teacherspayteacher.com/Browse/PreK-12-Subject-Area/Arabic</a>
85	Sözlük	Arabic Almanac v. 5.0 – Online Dictionary (Arapça-İngilizce Sözlük)	<a href="http://ejtaal.net/aa/">http://ejtaal.net/aa/</a>
86	Şarkılar ve Sözleri	Mama Lisa’s World International Music & Culture / Arap ülkelerinden Çocuk Şarkıları / Sözleri ve İngilizce Çevirileriyle Birlikte	<a href="https://www.mamalisa.com/?lang=Arabic&amp;t=el">https://www.mamalisa.com/?lang=Arabic&amp;t=el</a>
87	Şarkılar ve Sözleri	Nizar Fares / Kid’s Songs / Kid’s Videos / Çocuklar için Arapça Şarkı ve Videolar (Arapça alt yazılarıyla)	<a href="http://www.nizarfares.com/kids-ministry-article/388/yarfi39ee-my-friend-">http://www.nizarfares.com/kids-ministry-article/388/yarfi39ee-my-friend-</a>
88	Şarkılar ve Sözleri	Albustanseeds / Arap kültürü içerikli şarkılar ve videoları (konser ya da film müzikleri)	<a href="https://www.amazon.com/gp/product/9351791394/ref=as_li_tl?ie=UTF8&amp;camp=1789&amp;creative=9325&amp;creativeASIN=9351791394&amp;linkCode=as2&amp;tag=hehemeschool-20&amp;linkId=f79fed952ad6d579cbbdcfc308b22142">https://www.amazon.com/gp/product/9351791394/ref=as_li_tl?ie=UTF8&amp;camp=1789&amp;creative=9325&amp;creativeASIN=9351791394&amp;linkCode=as2&amp;tag=hehemeschool-20&amp;linkId=f79fed952ad6d579cbbdcfc308b22142</a>
89	Şarkılar ve Sözleri	Albustanseeds / Arap kültürü içerikli şarkılar ve videoları (konser ya da film müzikleri)	<a href="http://albustanseeds.org/digital/yalli/">http://albustanseeds.org/digital/yalli/</a>
90	Şarkılar ve Sözleri	Albustanseeds / Arap kültürü içerikli şarkılar ve videoları (konser ya da film müzikleri)	<a href="http://albustanseeds.org/digital/kulthum/#.XHUrvy3BKqB">http://albustanseeds.org/digital/kulthum/#.XHUrvy3BKqB</a>
91	Şarkılar ve Sözleri	Albustanseeds / Arap kültürü içerikli şarkılar ve videoları (konser ya da film müzikleri)	<a href="http://albustanseeds.org/digital/nassam/">http://albustanseeds.org/digital/nassam/</a>
92	Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Kurum	Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (CSCTFL)	<a href="http://www.csctfl.org/">http://www.csctfl.org/</a>

93	Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Kurum	Northeast Conference on the Teaching for Foreign Languages (NECTFL)	<a href="http://www.nectfl.org">http://www.nectfl.org</a>
94	Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Kurum	Soutwest Conference on Language Teaching (SWCOLT)	<a href="http://www.swcolt.org/">http://www.swcolt.org/</a>
95	Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Kurum	Southern Conference on Language Teaching (SCOLT)	<a href="http://www.scolt.org">http://www.scolt.org</a>
96	Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Kurum	American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)	<a href="http://www.actfl.org">http://www.actfl.org</a>
97	Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Kurum	Pasific Nortwest Council for Foreign Languages (PNCFL)	<a href="http://www.pncfl.org">http://www.pncfl.org</a>

## **Ek-2. GENERAL MANAGER'S LETTER**

Dear Sir,

Zeynep Arkan, whose doctoral dissertation in Gazi University, Department of Foreign Language Education, Arabic Language Teaching is “STARTALK San Diego University Foundation Arabic Teachers Example” works as an academic advisor at the Ministry of National Education Directorate General of Teacher Training and Development.

One of the most important issues of today is the continuous development of teachers' teaching skills. In this context, I believe STARTALK practices are important as an experience and a model, and the results of Zeynep Arkan's doctoral study will contribute to the activities of the institution. I trust that the research and practice-based model suggestions carried out in our country; will contribute to teachers both in their professional and personal development. I hope that this project will be eye-opening and inspire teachers who are expected to develop themselves according to the changes and developments brought by technology, changing needs in the field of education and instruction and the necessity of continuous learning and demands from the target audience.

In this context, I would kindly request for the support and assistance to carry out the study.

Ass. Prof. Semih Aktekin

Republic of Turkey

Ministry of National Education

Teacher Training and Development General Manager



## EK-3. STARTALK ARAPÇA ÖĞRETMENLERİ EĞİTİM PROGRAMI



### 2014 TEACHER Program Curriculum Template

#### TEMEL PROGRAM BİLGİSİ

Ev Sahibi Kuruluş :	Occidental Üniversitesi					
Program Başlığı:	Arapça Öğretim Çevresinde Liderlik İnşa Etmek					
Dil(ler):	Arapça		Üniversite Kredi:	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır		
Program Ortamı:	Yerleşim Yeri:	<input type="checkbox"/>	Yerleşim-Dışı:	<input checked="" type="checkbox"/>	Uzaktan/Çevrimiçi Unsurlu:	<input type="checkbox"/>
	Diğer (Lütfen belirtiniz): Katılımcılar, Google Drive'ı kullanarak çevrimiçi bir çevrenin parçası olarak işbirliği yapar.					
Süre:	Haftalar/Günler:	5	Total Contact Hours:	40	Çevrimiçi geçirilen saat:	
	Sahada Geçirilen Saatler:					
Müfredatı Tasarlayanlar:	Iman Hashem and Brandon Zalsow					
E-posta:	ihashem@oxy.edu, bzaslow@oxy.edu					

#### STARTALK TARAFINDAN ETKİLİ ÖĞRETME VE ÖĞRENME İÇİN ONAYLANAN İLKELER

- Standart Temelli ve Tematik Olarak Düzenlenmiş Bir Müfredat Uygulamak
- Öğrenci Odaklı Bir Sınıf Ortamı Sağlamak
- Hedef Dili Kullanma ve Öğretim İçin Anlaşılabilir Bir Mesaj Sağlama
- Dünya Dili Sınıf Ortamında Kültür, İçerik ve Dili Entegre Etmek
- Uyum Sağlama ve Yaşa Uygun Doğru Materyali Kullanmak
- Performans Temelli Değerlendirme Yürütmek

## AŞAMA 1: Katılımcılar programın sonunda bildikleriyle ne yapabileceklerdir?

### Genel Bakış

Bir paragrafta hedef kitlenizi anlatınız. Katılımcılarınız kimler olacaktır? Katılımcıların ihtiyaçlarını nasıl bileceksiniz? Katılımcılarınızın program sonucunda neler yapabileceğini umuyorsunuz?

Occidental Üniversitesi STARTALK programları, önce sınıflarda, sonra okullarda ve son olarak da dil öğretim ağlarında öğretmen liderliğini geliştiren, sürdüren ve arttıran çevreler oluşturmak için benzersiz bir şekilde tasarlanmıştır. Her yıl yeni öğretmenler işe alarak ve yıllarca geri dönen öğretmenleri de dahil ederek, programlarımız öğretmenlere uygulamayı yansıtmaya, deneyimlerini paylaşma, sorunları çözme ve büyümeyi ve başkalarını da büyümesini teşvik edecek etkili çevrelerin temelini oluşturan ilişkileri geliştirmeleri için birçok fırsat sunmaktadır.

Son altı STARTALK döngüsünde olduğu gibi, Liderlik Oturumumuzda standartlara dayalı öğretim anlayışı sergileyen, standartlara dayalı malzemeler kullanan ve sınıflarında standartlara dayalı pedagoji kullanan ve ilgilenen kişiler ile bilgi ve becerilerini daha da geliştirmek isteyen bireylerle sınırlı tutulacaktır. Daha önceki yıllardan bu yılki Standartlara Dayalı Liderlik Oturumuna katılmayı planlayan öğretmen adayları şu anda geleneksel devlet ve sözleşmeli okullarda ve özel okullar ile kamu kaynakları tarafından finanse edilen okullarda ders veriyorlar.

Standartlara dayalı öğretimde yetkinliği kanıtlanmış ve ülke çapında STARTALK programlarına katılan ve / veya ders veren liderlik potansiyeli olan öğretmenlere özel davetiyeler verilmiştir. Liderlik Oturumuna katılanlar, Ortak Temel Devlet Standartları Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu Dünya Hazırlık Standartları ve 21. Yüzyıl Becerileri Haritasının: Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, Yaratıcılık ve Yenilikçilik, Esneklik ve Uyarlanabilirlik, Girişimci ve Öz Yönlendirme bileşenleri ışığında müfredatlarını ve eğitim materyallerini gözden geçireceklerdir. Çekirdek müfredattan kültür ve içeriğe odaklanarak; üç iletişim modunu dahil ederek; sınıf dışında gerçek dünya dili kullanımı ve kültürel ile dilsel karşılaştırmalar için fırsatlar sağlayarak; ve araştırma ve en iyi uygulamaları yansıtan pedagojileri kullanan birim kesitleri öğretmek geriye dönük tasarımı, yaşa ve aşamaya uygun gerçek dünya hedefleriyle kullanacaklar.

Liderlik grubumuzun bir alt kümesi, liderlik sorumluluklarını paylaşmak, destek sağlamak ve yeni ve geri dönen katılımcılara sunumlar gerçekleştirmek için Teknoloji Oturumumuzda "eğitim alan liderler" olarak hizmet edecektir. Meslektaşlarının ürettikleri ürünlerin ve bunları sunmak için önerdikleri uygulamaların uygun olmasını sağlamak için deneyimlerini standart temelli ve teknolojiye geliştirilmiş talimatlarda kullanacaklar.

### Program Hedefleri

Program sona erdikten sonra katılımcıların neler yapabileceğini umuyorsunuz? Program hedeflerinizdeki gelişmeleri yönlendirmek için Dil Öğretiminde Öğretmen Etkinliği Çerçevesi'ni kullanınız (*Teacher Effectiveness for Language Learning (TELL) Framework*) ([www.TELLproject.com](http://www.TELLproject.com)). TELL alanlarında ve programa genel bakışınızda tanımlanan ana kavramları ya da konuları yakalayan TELL ölçüt ifadelerini tanımlayın.

TELL ALANLARI	TELL ÖLÇÜT İFADELERİ <i>Burasaki ölçüt ifadeleri sayılandırın sonra Aşama 2'ye aktarın</i>
Planlama	1. P1: Öğrettiğimi ve değerlendirmeleri yerel müfredatım ile eyalet ve ulusal standartlara dayalı planlarım.
Planlama	2. P2: Öğrencilerimin özgün ihtiyaçlarını ve ilgilerini ele alan öğrenme deneyimleri planlarım.
Planlama	3. P3: Geriye dönük tasarım ilkelerine ve yeterlilik hedeflerine dayanarak müfredat haritaları ve birimler kullanırım.
Planlama	4. P3a: Yeterlilik hedeflerine odaklanan ve anlamlı bağlamlara dayalı birim performans hedefleri kullanırım.
Planlama	5. P3b: Daha önce edinilmiş bir dili ve içeriği çeşitli bağlamlarda kullanma fırsatlarını içeren birimleri kullanırım.
Planlama	6. P3c: Öğrencilerime üç iletişim modunda yeterlilik kazanmaları edinmek için birimleri kullanarak fırsatlar sağlarım.
Planlama	7. P3d: Öğrencilerimin ürünler, uygulamalar ve hedef kültür(ler) hakkındaki bakış açılarındaki ilişkiyi sağlamak için birimleri kullanarak fırsatlar sağlarım.
Performans ve Geri Bildirim	8. PF2e. Öğrencilerim ve ben yönergeleri, kaliteyi tanımlamanın ve geri bildirim sağlamanın bir yolu olarak kullanıyoruz.
Profesyonellik	9. PR3: Ben yansıtıcı bir uygulamacıyım.
Profesyonellik	10. PR5a: Profesyonel öğrenme ağlarına ve / veya meslek organizasyonlarına aktif olarak katılıyorum.
Profesyonellik	<b>Eğitim alan Liderler</b> 11. PR5c. Okul çevrelerimde, profesyonel organizasyonumda veya diğer eğitim alanlarında liderlik fırsatlarının peşindeyim.

*Gerektiğinde ek satır ekleyebilirsiniz.*

## AŞAMA 2: Katılımcılar program sonunda bildikleriyle ne yapabileceklerini nasıl gösterecekler?

### Performans Değerlendirme

Katılımcılar TELL ölçütlerini anladıklarını göstermek için hangi bulguları üretecek?

TELL ÖLÇÜT İFADELERİ <i>Buradaki ölçüt ifadeleri sayılandırın sonra Aşama 3'e aktarın</i>	BULGU/ÜRÜN VE KISA AÇIKLAMA
1. P1:Öğrettiğimi ve değerlendirmeleri yerel müfredatım ile eyalet ve ulusal standartlara dayalı planlarım.	1. Katılımcılar, önceki liderlik programlarında oluşturulan standartlara dayalı müfredat haritaları ve / veya öğretim birimlerini gözden geçirip geliştirecekler.(Eğitim alan Liderler) Katılımcılar (ACTFL) Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu Dünya Hazırlık Standartları'nı nasıl uygulayacaklarına dair bir oturum geliştireceklerdir. Oturumda, belirli standartları gösteren senaryo ve ders örnekleri yer alacak.
2. P2: Öğrencilerimin özgün ihtiyaçlarını ve ilgilerini ele alan öğrenme deneyimleri planlarım.	2. Katılımcılar, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını ele alan ve Ortak Temel Devlet Standartları, Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu 'nun Dünya Hazırlık Standartları ve 21. Yüzyıl Becerileri Haritasının aşağıdaki bileşenleri ışığında müfredat haritası ile uyumlu standartlara dayalı bir tematik ünite planlayacaktır: Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, Yaratıcılık ve Yenilik, Esneklik ve Uyarlanabilirlik, Girişim ve Öz Yönlendirme.
3. P3: Geriye dönük tasarım ilkelerine ve yeterlilik hedeflerine dayanarak müfredat haritaları ve birimler kullanırım.	3. Katılımcılar,çekirdek müfredattan kültür ve içeriğe odaklanarak; üç iletişim modunu dahil ederek; sınıf dışında gerçek dünya dili kullanımı ve kültürel ile dilsel karşılaştırmalar için fırsatlar sağlayarak; geriye dönük tasarımı, yaşa ve aşamaya uygun gerçek dünya hedefleriyle kullanacaklar.
4. P3a: Yeterlilik hedeflerine odaklanan ve anlamlı bağlamlara dayalı birim performans hedefleri kullanırım.	4. Katılımcılar, performansa dayalı, yaşa ve aşamaya uygun tematik birimler için hedefleri gözden geçirecek veya tasarlayacak ve dil, kültür ve içerik bakımından zengin otantik metinlerden türetilecektir.

TELL ÖLÇÜT İFADELERİ <i>Buradaki ölçüt ifadeleri sayılandırın sonra Aşama 3'e aktarın</i>	BULGU/ÜRÜN VE KISA AÇIKLAMA
5. P3b: Daha önce edinilmiş bir dili ve içeriği çeşitli bağlamlarda kullanma fırsatlarını içeren birimleri kullanırım	5. Katılımcılar, yorumlayıcı, kişilerarası ve sunumlu görevlere ulaşmak için uygun geri dönüşüm ve spiralleme sağlayan birden fazla metin ve görev seçecektir.
6. P3c: Öğrencilerime üç iletişim modunda yeterlilik kazanmaları edinmek için birimleri kullanarak fırsatlar sağlarım.	6. Katılımcılar, sonuçta ortaya çıkan Entegre Performans Değerlendirmesinde üç iletişim modunu ele alan tematik birimleri için çoklu görevler ve faaliyetler tasarlayacak.
7. P3d: Öğrencilerimin ürünler, uygulamalar ve hedef kültür(ler) hakkındaki bakış açılarındaki ilişkiyi sağlamak için birimleri kullanarak fırsatlar sağlarım.	7. Katılımcılar, dil, kültür ve içerik bakımından zengin metinleri seçecek ve kültürel ve dilsel karşılaştırmalar için fırsatlar sağlayan faaliyetler planlayacaktır.
8. PF2e: Öğrencilerim ve ben yönergeleri, kaliteyi tanımlamanın ve geri bildirim sağlamanın bir yolu olarak kullanıyoruz.	8. Katılımcılar, en az bir tematik ünite için bir entegre performans değerlendirmesi için yönerge uyarlayacak ya da oluşturacaklardır.(Eğitim alan Liderler) Katılımcılar, TELL öz değerlendirme araçlarını kullanarak, öğrenme sonuçlarını Teknoloji Oturumundaki katılımcılara iletmek için yönerge ve kontrol listeleri oluşturacaklardır.
9. PR3: Ben yansıtıcı bir uygulamacıyım.	9. Katılımcılar, standartlara dayalı öğretim ilkelerini kullanarak müfredat haritaları ve öğretim materyalleri oluşturma deneyimine odaklanan çevrimiçi anketleri tamamlayacaktır.
10. PR5a: Profesyonel öğrenme ağlarına ve / veya meslek organizasyonlarına aktif olarak katılırım.	10. Katılımcılar çevrimiçi Google-Drive topluluğumuza gönderilerden katkıda bulunur ve öğrenirler.
11. PR5c: Okul çevrelerimde, profesyonel organizasyonumda veya diğer eğitim alanlarında liderlik fırsatlarının peşindeyim. (Eğitim alan Liderler)	<b>Eğitim alan Liderler:</b> 11. Katılımcılar, geliştirdikleri materyalleri ve bunları başkalarını teknolojiyi güçlendiren standartlara dayalı bir öğretim yaklaşımını tanıtan Teknoloji Programının bölümlerini tasarlamak için kullanılan standartlara dayalı uygulamaları kullanacaklardır.

*Gerektiğinde ek satır ekleyebilirsiniz.*

### AŞAMA 3: Katılımcıları bildikleriyle neler yapabileceklerini göstermeye ne hazırlayacaktır?

#### Öğrenme Deneyimleri

Bu bölümde, programınızın başından sonuna kadar öğrendiğiniz ana öğrenme deneyimlerini listelleyiniz. Programınızın, programın başlamasından önce bir bileşeni varsa, programın bu bölümü için ana öğrenme deneyimlerini de dahil ediniz. İlk sütunu Aşama 1'de belirtilen TELL ölçütleriyle tamamlayınız. İkinci sütunda, üçüncü sütunda açıklanan ana öğrenme deneyimlerine katılmak için katılımcıların bilmeleri gereken öğretim konularını ve kullanacakları kaynakları belirtiniz. Örnek öğrenme faaliyetleri ve kaynakları için STELLA belgelerine (Nisan 2014'ün başlarında STARTALK web sitesinde) danışmak isteyebilirsiniz.

TELL ÖLÇÜT İFADELERİ <i>Katılımcılar... yapabilir</i>	ÖĞRETİM KONULARI & KAYNAKLAR <i>Katılımcıların bilmesi gerektiği... Katılımcılar...kullanacak</i>	ANA ÖĞRENME DENEYİMLERİ & BULGU <i>Katılımcılar ... deneyimleyecek ve uygulayacak</i>	
Aşama 2, 1. sütundaki TELL ölçütlerini aynen kopyalayınız. Her ifade için bir satır kullanınız.	Katılımcıların önceki sütunda listelenen TELL Ölçütlerini karşılamaları için bilmeleri gereken anahtar kavramları listelleyiniz. Katılımcıların bu kavramlarla çalışmak için kullanacağı ana kaynakları belirleyiniz.	Katılımcıların belirtilen TELL Ölçütlerini yerine getirebileceklerini göstermelerini sağlayan temel öğrenme deneyimlerini tanımlayınız.	
	Bilmesi gereken...		Kullanacakları....
1. P1: Öğrettiğimi ve değerlendirmeleri yerel müfredatım ile eyalet ve ulusal standartlara dayalı planlarım.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ulusal Standartlar</li><li>• Eyalet Standartları</li><li>• Ortak Temel devlet standartları</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dünya Hazırlık Standartları</i></li><li>• <i>Kaliforniya Dünya Hazırlık Standartları</i></li><li>• Kaliforniya ve Ulusal Standartları karşılaştıran Powerpoint</li><li>• Dünya dili öğrenimini Ortak Çekirdekle bağlantı kuran powerpoint</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Katılımcılar bilgi ve becerilerini, STARTALK 2007'den beri geliştirdikleri müfredat haritaları ve öğretim birimlerinin analizi ve sınıflarında yönergeleri aktarmak için kullandıkları pedagoji ile değerlendireceklerdir.</li><li>• Katılımcılar, ulusal ve eyalet standartları ışığında geçen yıl oluşturdukları müfredatı gözden geçirecekler.</li><li>• Katılımcılar standartlara dayalı tematik birimler planlayacaklar.</li></ul>

TELL ÖLÇÜT İFADELERİ <i>Katılımcılar... yapabilir</i>	ÖĞRETİM KONULARI & KAYNAKLAR <i>Katılımcıların bilmesi gerektiği... Katılımcılar...kullanacak</i>		ANA ÖĞRENME DENEYİMLERİ & BULGU <i>Katılımcılar ... deneyimleyecek ve uygulayacak</i>
Aşama 2, 1. sütundaki TELL ölçütlerini aynen kopyalayınız. Her ifade için bir satır kullanınız.	Katılımcıların önceki sütunda listelenen TELL Ölçütlerini karşılamaları için bilmeleri gereken anahtar kavramları listeleyiniz. Katılımcıların bu kavramlarla çalışmak için kullanacağı ana kaynakları belirleyiniz.		Katılımcıların belirtilen TELL Ölçütlerini yerine getirebileceklerini göstermelerini sağlayan temel öğrenme deneyimlerini tanımlayınız.
2. P2: Öğrencilerimin özgün ihtiyaçlarını ve ilgilerini ele alan öğrenme deneyimleri planlarım.	<p>Bilmesi gereken...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenci odaklı yönergeler</li> <li>• Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu Yeterlilik Kılavuzu</li> <li>• Dil Öğrenenlere Yönelik Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu Performans Tanımlayıcıları</li> </ul>	<p>Kullanacakları...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• öğrenci odaklı ve öğretmen odaklı faaliyetleri karşılaştırmak için kontrol listeleri/videolar</li> <li>• Yeterlilik seviyelerinin tanımlayıcılarını içeren grafik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Katılımcılar, öğrenci odaklı faaliyetlerin bileşenlerini netleştirmek için kontrol listeleri ve videolar kullanır.</li> <li>• Katılımcılar, faaliyetlerinin öğrenci odaklı prensipleriyle uyumunu belirlemek ve öğrenci odaklı olmayan prensipleri değiştirmek için için aynı kontrol listelerini kullanır.</li> <li>• Katılımcılar, tüm faaliyetlerin öğrencilerin yeterlilik seviyelerine uygun olmasını sağlamak için Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu performans tanımlayıcılarına atıfta bulunur</li> <li>• Katılımcılar, faaliyetlerin anlamlı, konuyla ilişkili, ilgi çekici olduğunu ve öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına nasıl cevap verdiğini tartışır.</li> </ul>
3. P3: Geriye dönük tasarım ilkelerine ve yeterlilik hedeflerine dayanarak müfredat haritaları ve birimler kullanırım.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geriye Dönük Tasarım</li> <li>• Müfredat ve Müfredat</li> <li>• Tematik Birim Tasarımı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standartlara dayalı tematik birimlerin müfredat haritaları ile uyumlaştırmanın değerlendirilmesi için yönerge ve şablonlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Katılımcılar, öğretim tecrübelerine dayanarak geçen yıl oluşturulan standartlara dayalı müfredat şablonlarını (ulusal / eyalet) gözden geçirirler.</li> <li>• Katılımcılar ek standartlara dayalı bir müfredat şablonunu gözden geçirir veya tasarlar.</li> <li>• Katılımcılar müfredat şablonuna göre tematik bir ünite tasarlar.</li> </ul>

TELL ÖLÇÜT İFADELERİ <i>Katılımcılar... yapabilir</i>	ÖĞRETİM KONULARI & KAYNAKLAR <i>Katılımcıların bilmesi gerektiği... Katılımcılar...kullanacak</i>		ANA ÖĞRENME DENEYİMLERİ & BULGU <i>Katılımcılar ... deneyimleyecek ve uygulayacak</i>
Aşama 2, 1. sütundaki TELL ölçütlerini aynen kopyalayınız. Her ifade için bir satır kullanınız.	Katılımcıların önceki sütunda listelenen TELL Ölçütlerini karşılamaları için bilmeleri gereken anahtar kavramları listeleyiniz. Katılımcıların bu kavramlarla çalışmak için kullanacağı ana kaynakları belirleyiniz.		Katılımcıların belirtilen TELL Ölçütlerini yerine getirebileceklerini göstermelerini sağlayan temel öğrenme deneyimlerini tanımlayınız.
	Bilmesi gereken...	Kullanacakları....	
4. P3a: Yeterlilik hedeflerine odaklanan ve anlamlı bağlamlara dayalı birim performans hedefleri kullanırım.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ortak Temel Devlet Standartları</li> <li>NCSSFL-ACTFL Yapabilir İfadeleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ortak Temel ile Yapabilir İfadelerin Karşılaştırılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Katılımcılar, program şablonundaki hedefleri ortak çekirdek standartları ve yapabilir ifadeleri ışığında gözden geçirir ve bunlara ulaşmak için uygun öğretim stratejileri, materyalleri ve değerlendirmeleri planlayabilir.</li> <li>Katılımcılar, birimin amaçlarına ulaşmayı yansıtan birim sonu ve biçimlendirici performans görevlerini tasarlar.</li> </ul>
5. P3b: Daha önce edinilmiş bir dili ve içeriği çeşitli bağlamlarda kullanma fırsatlarını içeren birimleri kullanırım.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ötantik materyallerin kullanılması (seçim/analiz)</li> <li>Ortak Temel Standartlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dil, içerik ve kültür açısından aşamaya- ve yaşa - uygun çok sayıda özgün metin kullanırım</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tematik birimlerin dikey hizalamasını işlev, içerik, bağlam, metin türleri ve doğruluk geri dönüşümü ve sarmalına göre inceleyiniz.</li> </ul>
6. P3c: Öğrencilerime üç iletişim modunda yeterlilik kazanmaları edinmek için birimleri kullanarak fırsatlar sağlıyorum.	<ul style="list-style-type: none"> <li>İletişimin üç modu</li> <li>Entegre Edilmiş Performans Değerlendirmesi (IPA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entegre Edilmiş Performans Değerlendirme örnekleri</li> <li>Katılımcılar tarafından geliştirilmiş veya geliştirilen materyaller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Katılımcılar, yeni oluşturulan öğretim birimlerine üç iletişim modunu dahil eder.</li> <li>Katılımcılar Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu tarafından kullanılan çeşitli Entegre Edilmiş Performans Değerlendirmesi örneklerini analiz eder.</li> <li>Katılımcılar, geliştirilmekte olan birimler için Entegre Edilmiş Performans Değerlendirmesi tasarlar.</li> </ul>



TELL ÖLÇÜT İFADELERİ <i>Katılımcılar... yapabilir</i>	ÖĞRETİM KONULARI & KAYNAKLAR <i>Katılımcıların bilmesi gerektiği...</i> <i>Katılımcılar...kullanacak</i>	ANA ÖĞRENME DENEYİMLERİ & BULGU <i>Katılımcılar ... deneyimleyecek ve uygulayacak</i>
Aşama 2 1. Sütundaki TELL ölçütlerini aynen kopyalayınız. Her ifade için bir satır kullanınız.	Katılımcıların önceki sütunda listelenen TELL Ölçütlerini karşılamaları için bilmeleri gereken anahtar kavramları listeleyiniz. Katılımcıların bu kavramlarla çalışmak için kullanacağı ana kaynakları belirleyiniz.	Katılımcıların belirtilen TELL Ölçütlerini yerine getirebileceklerini göstermelerini sağlayan temel öğrenme deneyimlerini tanımlayınız.
	Bilmesi gereken...	Kullanacakları...
7. P3d:Öğrencilerimin ürünler, uygulamalar ve hedef kültür(ler) hakkındaki bakış açılarındaki ilişkiyi sağlamak için birimleri kullanarak fırsatlar sağlanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hedef kültürün (lerin) uygulamaları, ürünleri ve bakış açıları hakkında bilgi sahibi</li> <li>Hedef kültürün bakış açıları ile ürünleri ve uygulamaları arasındaki bağlantıların farkındalığı</li> <li>Yalnızca hedef dile özgü erişilebilen farklı bakış açıları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Otantik materyallerin değerlendirilmesi için</li> <li>Kültürün analizi için yönergeler</li> </ul>
8. PF2e: Öğrencilerim ve ben yönergeleri, kaliteyi tanımlamanın ve geri bildirim sağlamanın bir yolu olarak kullanıyoruz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönerge Çeşitleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Katılımcılar ve başkaları tarafından tasarlanan model yönergeler</li> </ul>
9. PR3: Ben yansıtıcı bir uygulamacıyım.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yansıtıcı ve etkin öğretim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çevrimiçi günlük</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Katılımcılar dil, kültür ve içerik bakımından zengin otantik kaynaklar bulur.</li> <li>Katılımcılar, öğrencilerin ünite çalışılan dil, kültür ve içeriği anlamalarını yansıtan gerçek dünyadaki görevler tasarlar veya gözden geçirir.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Katılımcılar etkin yönergelerin bileşenlerini tartışır.</li> <li>Katılımcılar, geliştirdikleri tematik birimler için yönergeler tasarlar, uyarlar veya gözden geçirir.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Katılımcılar, okuma ve tartışmalardan edinilen bilgiler ışığında müfredat şablonunu revize etme ve standartlara dayalı birimler geliştirme hakkında düşünceler yazmaktadır.</li> </ul>

TELL ÖLÇÜT İFADELERİ <i>Katılımcılar... yapabilir</i>	ÖĞRETİM KONULARI & KAYNAKLAR <i>Katılımcıların bilmesi gerektiği...</i> <i>Katılımcılar...kullanacak</i>		ANA ÖĞRENME DENEYİMLERİ & BULGU <i>Katılımcılar ... deneyimleyecek ve uygulayacak</i>
Aşama 2 1. Sütundaki TELL ölçütlerini aynen kopyalayınız. Her ifade için bir satır kullanınız.	Katılımcıların önceki sütunda listelenen TELL Ölçütlerini karşılamaları için bilmeleri gereken anahtar kavramları listeleyiniz. Katılımcıların bu kavramlarla çalışmak için kullanacağı ana kaynakları belirleyiniz.		Katılımcıların belirtilen TELL Ölçütlerini yerine getirebileceklerini göstermelerini sağlayan temel öğrenme deneyimlerini tanımlayınız.
	Bilmesi gereken...	Kullanacakları...	
10. PR5a: : Profesyonel öğrenme ağlarına ve / veya meslek organizasyonlarına aktif olarak katılım.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Google Drive</li> <li>• Eyalet ve Ulusal Profesyonel Organizasyonlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Google Drive</li> <li>• İnternet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Katılımcılar Google Drive aracılığıyla destek ve katkı sağlar ve geri bildirimde bulunur.</li> <li>• Katılımcılar internet üzerinden profesyonel gelişim fırsatlarını bulur.</li> </ul>
<b>Leaders in Training</b> 11. PR5c: Okul çevrelerimde, profesyonel organizasyonumda veya diğer eğitim alanlarında liderlik fırsatlarının peşindeyim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TELL belgeleri</li> <li>• STELLA belgeleri</li> <li>• STARTALK kaynakları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TELL belgeleri</li> <li>• STELLA belgeleri</li> <li>• STARTALK kaynakları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Katılımcılar , yeni başlayan öğretmenlerle birlikte eğitim sırasında kullanılacak PPT'ler, öğretim materyalleri ve faaliyetler tasarlar.</li> <li>• Katılımcılar, eğitimde diğer liderlerle geliştirilen materyalleri paylaşır ve tartışır ve geri bildirim alır.</li> </ul>

Gerektiğinde ek satır *ekleyebilirsiniz*.

### Mikro-öğretim/Uzun dönemli staj

Katılımcılar mikro-öğretim mi yoksa uzun dönemli staj deneyimine mi dahil edilecek? Eğer cevap evetse katılımcılarınız yaşayacağı deneyimi anlatınız.

Liderlik Programındaki öğretmenler, iki tür öğretime katılacaklar, ilkinin yaz programı boyunca kendi sınıflarında oluşturdukları materyalleri teslim ederken lider eğitmenlerden koçluk aldıklarında, ikinci bir öğretmen liderleri alt grubu, standartlara dayalı materyallerin ve uygulamaların etkin kullanımını göstermek için Liderlik Programında oluşturdukları materyalleri modelleyen acemi ve orta seviyedeki meslektaşlara Teknoloji Programımızın bölümlerini öğretecektir.

## Programın Ana Hatları ve Zaman Çizelgesi

Katılımcılar yerinde programa başlamadan önce bir şey yapmaları bekleniyor mu? Eğer evetse, ne yapacaklarını açıklayınız. Öğrenme deneyimleri yerinde deneyimleri nasıl destekleyecektir?

### Programa başlamadan önce:

Haziran 7-14

Google Drive'a üye olun

Geçen yıl katılımcıların neyin işe yaradığı ve geliştirilmesi gereken alanlar hakkındaki düşünceleriyle oluşturulan müfredat şablonu yükleyin.

Aşağıdaki belgeleri inceleyiniz:

Dil Öğrenmek için Dünya Hazırlık Standartları (World---Readiness Standards for Learning Languages)

<http://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>

1. NCSSFL-ACTFL Yapabilir İfadeleri (NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements)

<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements>

2. Dil Öğrencileri için ACTFL Performans Tanımlayıcıları (ACTFL Performance Descriptors for Language Learners)

<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners>

3. Dil Öğrenimi için Ortak Temel Devlet Standartlarıyla Ulusal Standartların Uyumu (Alignment of the National Standards for Learning Languages with the Common Core State Standards)\_

<http://www.actfl.org/news/reports/alignment-the-national-standards-learning-languages-the-common-core-state-standards>

4. 21. Yüzyıl Beceri Haritası (21 Century Skills Map)

<http://actfl21stcenturyskillsmap.wikispaces.com>

5. Entegre Edilmiş Performans Değerlendirme Kılavuzu

(Integrated Performance Assessment Manual)

[www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/integrated](http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/integrated)

[http://www.carla.umn.edu/assessment/VAC/CreateUnit/p\\_2.html](http://www.carla.umn.edu/assessment/VAC/CreateUnit/p_2.html)

What is the agenda for any days prior to the start of the program? What is the agenda each day during the program?

ZAMAN ÇİZELGESİ	ÖĞRETİM KONULARI
<p><b>Haziran 16, 2014 Gün 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• STARTALK ve OCWLP (Occidental Üniversitesi Dünya Dil Programı)formlarını doldurun ve atölye için kişisel hedefler belirleyin.</li><li>• Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu Yeterlilik Kılavuzu nu inceleyin ve müfredatı planlanmasında rehberlik etmek nasıl için kullanacağını tartışın.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dil Öğrenmek için Dünya Hazırlık Standartları ve Kaliforniya Devlet Okulları için Dünya Dil Standartları</i></li><li>• Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu Yeterlilik Kılavuzu<ul style="list-style-type: none"><li>○ Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu Yeterlilik Kılavuzu'nu gözden geçirin.</li></ul></li></ul>
<p><b>Yeni Davetliler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Müfredat haritası tanıtın ve STARTALK ile standart temelli öğretimi destekleyen diğer çevrimiçi kaynakları keşfedin<ul style="list-style-type: none"><li>○ Müfredat haritası hazırlamak için geriye dönük tasarımı kullanın</li><li>○ Standart temelli müfredat haritası için Entegre Edilmiş Performans Değerlendirmesini kullanın</li></ul></li></ul> <p><b>Eğitim alan Liderler:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Müfredat haritasını geriye dönük tasarım kullanarak gözden geçirin<ul style="list-style-type: none"><li>○ Belirtilen standartları tanımlayın/ tekrar ele alın</li><li>○ Kurs kazanımlarını( kültürel olarak, yaş ve aşamayla uygun olan final ve yıl ortası Entegre Edilmiş Performans Görevleri) inceleyin</li><li>○ Dersin kazanımlarını/ yatay ve dikey olarak ulaşmak için öğretilen konuları gözden geçirin</li></ul></li></ul> <p><b>Başarıları ve Zorlukları Düşünün</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu Performans Tanımlayıcıları</li><li>• Geriye Dönük Tasarım</li><li>• Entegre Edilmiş Performans Değerlendirme (IPA)</li></ul>



<p><b>Haziran 17, 2014, Gün 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gelişim notlarını paylaşın</li><li>• Ortak Temel Devlet Standartlarını inceleyin ve Ortak Temel ile ulusal ve eyalet düzeyinde nasıl uyumlaştırılacağını tartışın</li><li>• 21. Yüzyıl Becerilerini dünya dili ve kültür eğitiminde ele almanın önemini keşfedin</li><li>• Öğrenci odaklı öğretimi tartışın</li></ul> <p><b>Yeni Davetliler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bir sene/dönem boyu müfredat haritası planlayın<ul style="list-style-type: none"><li>○ Öğrenci öğrenme profillerini keşfedin</li><li>○ İlginç konular seçin</li><li>○ Ünite kazanımları/hedefleri ve her unite için Entegre edilmiş Performans Değerlendirme hazırlayın</li></ul></li></ul> <p><b>Geri Dönen Katılımcılar :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Müfredat haritasından bir konu seçin ve tematik bir unite hazırlayın</li><li>• Nihai performans görevleri ışığında ünite sonuçlarını tekrar gözden geçirin ve entegre edilmiş performans görevlerini arttırmak için yönergeler tasarlayın</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenci temelli öğretim<ul style="list-style-type: none"><li>○ Öğrenci özellikleri hakkında bilgi sahibi olma</li><li>○ Öğrenci ilgialanları ve motivasyonları hakkında bilgi sahibi olma</li></ul></li><li>• Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Kurulu Yapabilir İfadeleri</li><li>• <i>Ortak Temel Devlet Standartları</i></li><li>• <i>21. Yüzyıl Beceri Haritası</i></li><li>• Müfredat Haritası</li></ul>
---	---

ZAMAN ÇİZELGESİ	ÖĞRETİM KONULARI
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Öğretimi katmanlaşmış kazanımdan ayırt edin</li> <li>○ Ünite kazanımlarına ulaşmak için gerekli bilgi ve becerileri geliştiren alt konuları tanımlayın</li> <li>○ Otantik materyalleri ve diğer kaynakları bulun</li> </ul> <p><b>Başarıları ve Zorlukları Düşünün</b></p>	
<p>Haziran 18, 2014, Gün 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gelişim notlarınızı paylaşın</li> <li>● İlk alt başlık için faaliyetler geliştirin <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Seçilen otantik materyallerde öğretilebilecek dili, kültürü ve içeriği tanımla - faaliyetlerin seviyesini belirlemek için Bloom'un Taksonomisini kullanın</li> <li>○ Yorumlayıcı iletişimi kolaylaştırmak için stratejiler seçin</li> <li>○ Kelime ve yapıya odaklanan faaliyetler geliştirin</li> <li>○ Öğrencilerin gerçek dünya simülasyonlarında kelime ve yapı kullanmasını kolaylaştıran kişilerarası / sunum etkinlikleri tasarlayın</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Başarıları ve Zorlukları Düşünün</b></p> <p><b>Eğitim alan Liderler:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● TELL alanlarını ve yapabilir ifadelerini keşfedin</li> <li>● Teknoloji Oturumu için müfredatın şablonunu inceleyin ve her birinin hangi bölümleri sunacağına karar verin.</li> <li>● Teknoloji Oturumu için materyalleri ve kaynakları tanımlayın</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tematik unite tasarımı</li> <li>● Değerlendirme ve geri bildirim</li> <li>● TELL belgesi</li> </ul>
<p>Haziran 19, 2014, Gün 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gelişim notlarınızı paylaşın</li> <li>● İkinci alt başlık için faaliyetler geliştirin <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Seçilen otantik materyallerde öğretilebilecek dili, kültürü ve içeriği tanımlayın</li> <li>○ Yorumlayıcı iletişimi kolaylaştırmak için stratejiler seçin</li> <li>○ Kelime ve yapıya odaklanan faaliyetler geliştirin</li> <li>○ Öğrencilerin gerçek dünya simülasyonlarında kelime ve yapı kullanmasını kolaylaştıran kişilerarası / sunum etkinlikleri tasarlayın</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Otantik metinler kullanın</li> <li>● Gerçek hayat otantik görevler planlayın</li> <li>● Öğretim stratejileri</li> <li>● Dil, kültür ve içeriği entegre edin</li> </ul>

ZAMAN ÇİZELGESİ	ÖĞRETİM KONULARI
<p><b>Eğitim alan Liderler:</b> Teknoloji Oturumu için faaliyetler ve sunumlar tasarlayın</p>	
<p>Haziran 20, 2014, Gün 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tematik ünite ile ilgili çalışmalarını sonuçlandırmak, ünitenin bitiminde bütünleştirici performans değerlendirmesinin uygulamasını planlamak</li> <li>• California Eyalet Üniversite Sisteminde yeterlilik belgesi ve kredi saatlerini tamamlamak için yolları keşfedin</li> <li>• Standart temelli uygulamayı yansıtan öğretim materyallerini paylaşın</li> </ul> <p>İşbirliği, saha ziyaretleri, uygulama ve geri bildirim almanın yollarını planlayın</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yansıtıcı öğretmen pratikleri</li> <li>• Yapısal geri bildirim koşulu</li> </ul>

Gerektiğinde ek satır *ekleyebilirsiniz*.

Katılımcılar program bittikten sonra öğrenmelerini genişletmek için ne yapacaklar?

<p><b>Ekim - Ocak</b></p> <p><a href="#">Saha ziyaretleri ve sınıf ziyaretleri sağlama</a></p> <p>Google Drive üzerinden materyal ve fikir alışverişinde bulunmak  Öğretimi yönlendirmek için gözden geçirilmiş müfredat haritasını kullanın  Oluşturulan materyalleri uygulayın ve yansıtın  Google Drive ve diğer sosyal medya aracılığıyla diğer katılımcılarla paylaşın / danışın  Invite one of the Occidental College STARTALK team member to see delivery of the new materials in the classroom.  Yeni materyallerin sınıfta gönderimini görmek için Occidental Üniversitesi STARTALK ekip üyelerinden birini davet edin.</p>
--

## EK-4 ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME ONAY



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel  
Müdürlüğü

Sayı : 43501582-605.01-E.8618310  
Konu : Zeynep ARKAN

30.04.2019

Sayın Zeynep ARKAN  
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi  
Doktora Öğrencisi  
Yenimahalle /ANKARA

İlgi : 29/04/2019 tarih ve 8497403 sayılı dilekçe.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi bölümü doktora öğrencisi Zeynep ARKAN'ın "Arapça Öğretmeni Geliştirilmesinde STARTALK sarı Diego State üniversitesi Vakıf Örneği" başlıklı doktora tezi kapsamında ilgi dilekçeyle talep ettiği verilerin kaynak gösterilerek doktora çalışmasında kullanılması Genel Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Adnan BOYACI  
Genel Müdür

Ek:

- 1- Arapça Öğretmenleri Yabancı Dil Sınav Durumları (1 sayfa)
- 2- Hizmetiçi Eğitim İstatistikleri (1 sayfa)

Milli Müdafı Cad. No:6 Kat.4 Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ:<http://oygm.meb.gov.tr/>  
e-posta: [oygm@meb.gov.tr](mailto:oygm@meb.gov.tr)

Bilgi için: Bahtiyar TOLUNAY  
Tel: (0 312) 417 50 70/26 32  
Faks: (0 312) 425 30 94

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6ed0-4b8f-346b-ac79-cfc4 kodu ile teyit edilebilir.



## Ek-5. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARI<sup>24</sup>

### DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ

#### ÇEVRE – ÖZ DEĞERLENDİRME

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğretmen tarafından, öğrencilerle ilişkiler kurarak, güvende olacakları, kendilerini geliştirebilecekleri, belirlenmiş öğrenme performansını destekleyebilecekleri bir ortam oluşturarak planlanır. Öğrenciyi öğrenmeye hazırlanmak için nasıl güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturursunuz? Bu öz değerlendirme sırasında, düşüncelerinizi destekleyen kanıtlar kullandığınızdan emin olun. Öz değerlendirmeyi tamamladığınızda, sonuçları eleştirel bakışı olan bir arkadaş, mentor veya danışman ile gözden geçirin. Performansınıza ve derecelendirmelerinize ilişkin açık ve dürüst bir konuşmaya karşın derecelendirmeler, seçilen seviyeleri açıklamaya ve gerçekçi hedefler koymanıza yardımcı olur (TELL, 2018).

H: Hiç Yapmam B: Bazen yaparım Ç: Çoğu zaman yaparım G: Güvenle yaparım

Ç 1	Güvenli ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğrencilerimle uygun ilişkiler kurarım.					
	a- Öğrenmeye yönelik yaklaşımım hakkında bilgi vermek için öğrencilerimin geçmişleriyle ilgili resmî bilgileri kullanırım.	H	B	Ç	G	Amacım
	b- Öğrencilere uygun olan öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğrencilerimin dil yetenekleri ve kültürel bilgilerini kullanırım.	H	B	Ç	G	Amacım
	c- Öğrenme deneyimlerini öğrencilerimin kendi ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre uyarlarım.	H	B	Ç	G	Amacım
	d- Öğrencilerim ve ben karşılıklı saygıya	H	B	Ç	G	Amacım

<sup>24</sup> Bu formlar <http://www.tellproject.org/tools/self-assessments/> adresinden alınmış ve çevrilmiştir.

	dayanan iletişimle güvenli ve pozitif bir öğrenme ortamı yaratırız					
<b>Ç 2</b>	<b>Güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı geliştirmek için öğrencilerimle işbirliği yaparım.</b>					
	a-Öğrencilerim ve ben, güvenli ve destekleyici bir ortam sağlayacak kurallar, rutinler ve prosedürler geliştiririz.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrenme verimliliğini sağlamak için öğrencilerim ve ben sınıf kurallarına, prosedürlerine ve öğrenim desteklerine başvururuz.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerim ve ben örnek öğrenci davranışlarını tanıma ve onaylama yollarını planlarız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Öğrenci davranışı beklentileri karşılamadığında öğrencilerim ve ben öğrenciyken yapılması gereken uygun eylemleri planlarız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>Ç 3</b>	<b>Öğrenim ortamı için beklentileri açıklamak ve iletişim kurmak için öğrenciler, veliler ve okul yöneticileriyle birlikte çalışırım.</b>					
	a-Sınıf yönetim planımı açıkça iletirim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Notlandırma sistemimi açıkça bildiririm.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>Ç 4</b>	<b>Kültür açısından zengin ve hedef dilin kullanımını teşvik eden bir sınıf ortamı oluştururum.</b>					
	a-Hedef dili ve kültürü / kültürleri yansıtan, teşvik edici ve cazip bir fiziksel ortam yaratırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Birimin dilini ve kültürel hedeflerini destekleyen fiziksel bir ortam temin ederim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerim ve ben hedef kültürün / kültürlerin uygulamalarını yansıtan rutinleri seçer ve bunlara katılırız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Öğrencilerim ve ben, sınıfın hedef dili kullanımını kolaylaştırmak için sınıf içi	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

	öğrenme desteklerini içeren fiziksel bir ortam oluştururuz.					
<b>Ç 5</b>	<b>Performans hedeflerini desteklemek için fiziksel çevre düzenlemesini en üst seviyeye çıkartırım.</b>					
	a-Öğrenme ortamı, öğrenciler arası iletişimi kolaylaştırmak için düzenlenir.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Mevcut kaynaklara kolay erişim sağlayacak, ders boyunca düzgün geçişleri mümkün kılacak bir fiziksel ortam oluşturulur ve ortamda dağınıklık olmaz	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Fiziksel çevre, özel ihtiyaçları olan öğrencileri barındırır.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Günlük öğrenme hedeflerinin ve öğrenme aktivitelerinin sıklığını gösteren bir tablonun asıldığı bir alan oluşturulmasını sağlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	e-Mevcut öğrenci çalışma örneklerini ve beraberindeki derecelendirme ve değerlendirme listelerini gösteririm.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	f- Oturma düzeni, öğretmenin öğrencilere kolay erişimini sağlar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

## DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ

### İŞBİRLİĞİ – ÖZ DEĞERLENDİRME

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğrenme sürecinde öğretmenlerin tüm paydaşların desteğini belirlemesini, onları sürece dâhil etmesini ve bunlardan yararlanmasını gerektirir. Paydaşlarla işbirliğiniz öğrencinin öğrenmesini nasıl destekliyor? Bu öz değerlendirme sırasında düşüncelerinizi destekleyen kanıtlar kullandığınızdan emin olun. Öz değerlendirmeyi tamamladığınızda, sonuçları eleştirel bakışı olan bir arkadaş, mentor veya danışman ile gözden geçirin. Performansınıza ve derecelendirmelerinize ilişkin açık ve dürüst bir konuşmaya karşın derecelendirmeler, seçilen seviyeleri açıklamaya ve gerçekçi hedefler koymanıza yardımcı olur.

H: Hiç Yapmam. B: Bazen yaparım. Ç: Çoğu zaman yaparım. G: Güvenle yaparım.

<b>İ 1</b>	<b>Öğrenme deneyimlerinin hayat boyu dil öğrenimini nasıl desteklediğini iletmek için paydaşlarla işbirliği yaparım.</b>					
	a-Dillerin nasıl öğrenildiğini açıkça ifade ederim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Paydaşların öğrenmeyi nasıl kolaylaştıracağını ve destekleyebileceğini açıkça ifade ederim	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Dil öğrenimiyle ilgili olumlu mesajlar iletmek için paydaşlarla işbirliği yaparım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>İ 2</b>	<b>Öğrencilerin performans hedeflerini ve sınıf / ders / programın çıktılarını tüm paydaşlarla tartışırım.</b>					
	a-Öğrenci performansıyla ilgili gerçekçi beklentileri açıkça bildiririm.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

	b-Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için verileri nasıl kullandığımı açıkça bildiririm.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerimin başarılarını vurgulayan bilgileri paylaşıyorum.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>İ 3</b>	<b>Öğrencilerimin öğrenmelerini desteklemek için okul temelli profesyonellerle ortaklık yaparım.</b>					
	a-Öğrenmeye yönelik yaklaşımlarımı bildirmek için öğrencilerimin geçmişleri hakkında resmî bilgiler alırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilere uygun öğrenmeler oluşturmak için öğrencilerimin dil becerileri ve kültürel deneyimleri hakkında bilgi toplarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Dil öğrenme fırsatları ile ilgili bakış açılarını ve tutumları artıracak bilgileri paylaşıyorum.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>İ 4</b>	<b>Sınıf / kurs / program hakkında düzenli olarak iki yönlü iletişim sağlamak için çeşitli araçlar kullanıyorum.</b>					
	a-Ders dışında da devam eden öğrenci iletişimine yönelik bir kanal kurarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Daha sık ebeveyn iletişimi kurmak için prosedürler oluştururum ve ebeveynleri teşvik ederim..	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Bölümümdeki meslektaşlarımla işbirliği yaparım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

	d-Bölümüm dışında liderlik konusunda iletişim kanallarını korurum.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>İ 5 Öğrencilerimin başarıları hakkında paydaşları bilgilendiririm.</b>						
	a-Hedef dili ve kültür topluluklarını öğrenme deneyimine dâhil etmek için bireyler ve kuruluşlarla işbirliği yaparım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Hedef kültürlerin üyeleri ile işbirliği içinde öğrencilere öğrenmek ve çalışmak için dil becerilerini kullanma fırsatları yaratırım..	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Dil öğrenme fırsatlarını genişletmek için bireyler ve kuruluşlarla ortaklık yapıyorum.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

## DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ

### ÖĞRENME DENEYİMİ – ÖZ DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin özenle planlanmış ders, ünite ve ders performans hedeflerine ulaşabilmeleri için tasarlanmış yüksek verimli öğretme ve öğrenme stratejilerinin kullanımı etkili dil öğrenme deneyimlerini kolaylaştırır. Öğrencilerine öğrenmesini ilerleten anlamlı öğrenme deneyimlerini nasıl sağlarsınız? Bu öz değerlendirme sırasında, düşüncelerinizi destekleyen kanıtlar kullandığınızdan emin olun. Öz değerlendirmeyi tamamladığınızda, sonuçları eleştirel bakışı olan bir arkadaş, mentor veya danışman ile gözden geçirin. Performansınıza ve derecelendirmelerinize ilişkin açık ve dürüst bir konuşmaya karşın derecelendirmeler seçilen seviyeleri açıklamaya ve gerçekçi hedefler koymanıza yardımcı olur.

H: Hiç yapmam. B: Bazen yaparım. Ç: Çoğu zaman yaparım. G: Güvenle yaparım.

ÖD	Öğrencilerim ve ben bireyler, kurallar, rutinler ve prosedürlere saygı duyarız.					
1						
	a-Öğrencilerimin taklit edebilecekleri bir düzeyde saygı ortaya koyuyorum.	H	B	Ç	G	Amacım
	b-Öğrencilerime kendi davranışlarını yönetmeleri için yaşa uygun sorumluluklar veririm.	H	B	Ç	G	Amacım
	c-Öğrencilerim ve ben, sınıf kurallarına, rutinlerine ve prosedürlerine gerektiği kadar başvururuz.	H	B	Ç	G	Amacım
	d-Öğrencilerim ve ben örnek davranışları tanır ve onaylarız.	H	B	Ç	G	Amacım
	e-Sorunlar ortaya çıkmadan önce potansiyel olarak yıkıcı öğrencilerden gelen olumlu davranışları bilinçli bir şekilde güçlendirmeye çalışırım.	H	B	Ç	G	Amacım
	f-Öğrenci davranışları sınıf beklentilerini karşılamadığında zamanında ve uygun önlemler alırım.	H	B	Ç	G	Amacım

<b>ÖD 2</b>	<b>Günlük performans hedeflerini, öğrencilerimin enerjisini ve bağlılıklarını sürdürmek için kullanırım.</b>					
	a-Öğrencilerimi, sınıfa girer girmez günün dersine bağlı bir etkinlikle meşgul ederim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Kullanıcı dostu performans hedeflerini öğrencilerimle paylaşıyorum.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Tüm ders boyunca performans hedeflerini sürekli tekrarlarım ve kasıtlı olarak referansta bulunurum.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Dersin sonunda öğrencilerimin günlük performans hedeflerine ve kendi hedeflerine ulaşip ulaşmadıklarını derinlemesine düşünmelerine yardımcı olurum.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>ÖD 3</b>	<b>Öğrenme deneyimlerinin sırasını öğrencilerimle paylaşıyorum.</b>					
	a-Dersin öğrenme etkinliklerinin sırasını açıklar ve gönderirim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrenme deneyimlerinin öğrencilere günlük performans hedeflerine nasıl ulaşacakları ya da onları nasıl aşacakları konusunda yardımcı olacağını belirtirim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerimin öğrenme deneyimleri arasındaki bağlantıları görmelerine yardımcı olurum.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>ÖD 4</b>	<b>Öğrencilerin anlaşılır bir girdi almalarını sağlarım.</b>					
	a-Söylediklerimin ve / veya öğrencilerimle paylaştıklarımın en az % 90'ının hedef dilde olmasına özen gösteririm.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Eğer ana dili sınıfta kullacaksam zamanını dikkatli ve bilinçli bir şekilde belirlerim ve ana dil kullanımını en aza indiririm.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Dili anlaşılır kılmak için çeşitli stratejiler	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>



	(örneğin görseller, somut nesnelere, uygulamalı deneyimler) kullanırım.					
	d-Söylediklerimi çeşitli şekillerde açıklığa kavuştururum (örneğin sadeleştirme, yeniden ifade etme, hızı ayarlama).	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	e-Ders boyunca konunun anlaşılıp anlaşılmadığını çeşitli şekillerde kontrol ederim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	f-Her derste dil üretmeye yönelik öğrenci fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak için ne kadar çok konuştuğumu bilinçli olarak takip ederim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	g-Öğrencilerimden dil üretmeye (çıktı) yönelik beklentiye girmeden önce öğrenciler dili (girdi) kullanmak için yeterli fırsatlara sahiptir.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>ÖD 5</b>	<b>Öğrencilerimin anlamlı bağlamlarda dil edinmeleri için fırsatlar sunarım.</b>					
	a-Öğrencilerim ders boyunca çeşitli dil öğrenme fırsatlarına aktif olarak katılırlar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerim, iletişim modlarına bağlı dil öğrenme fırsatlarına katılırlar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencileri hedef dilde kalmalarını sağlayacak stratejilerle donatırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Öğrencilerim günlük olarak ikili ve / veya küçük grup aktivitelerine katılırlar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	e-Öğrencilerim ve ben otantik materyalleri değerlendirir ve kullanırız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>ÖD 6</b>	<b>Öğrencilere kültürel gözlem ve analiz yapma fırsatı veririm.</b>					
	a-Öğrencilerim kendi kültürlerinin diğer kültürler ile ilgili görüşlerini nasıl etkilediğini farkedebilir ve anlayabilirler.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerim kendilerinin ve başkalarının düşünme şekillerini tanıyabilir ve anlayabilir.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

	c-Öğrencilerim, dil görevlerini bağlamsallaştırmak için sıklıkla kültürel ürünleri ve uygulamaları kullanırlar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d- Öğrencilerim kendileri dışında bir kültürel iletişim içindeyken etkili iletişim kurmak için dil becerilerini ve kültürel anlayışlarını kullanabilirler.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>ÖA</b> <b>7</b>	<b>Öğrencilerimin daha etkili bir iletişimci olmaları için fırsatlar sunarım.</b>					
	a-Öğrencilerim, geri bildirim çeşitliliğine dayalı dilbilimsel çıktıları geliştirmek için çeşitli fırsatlara sahiptir.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerim performans hedeflerine ulaşmak için gerekli dil yapılarıyla karşılaşırlar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerim dili, yeterlilik seviyelerine uygun doğruluk seviyelerinde kullanırlar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

## DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ

### ÖĞRENME ARAÇLARI – ÖZ DEĞERLENDİRME

Etkili dil öğrenme deneyimleri, kursu, üniteyi ve ve ders performans hedeflerini desteklemek için tasarlanmış ve stratejik olarak seçilmiş kaynakların kullanılmasıyla kolaylaştırılır. Siz ve öğrencileriniz, öğrencinin öğrenme seviyesini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli öğrenme araçlarından nasıl faydalanırsınız? Bu öz değerlendirme sırasında düşüncelerinizi destekleyen kanıtlar kullandığınızdan emin olun. Öz değerlendirmeyi tamamladığınızda, sonuçları eleştirel bakışı olan bir arkadaş, mentor veya danışman ile gözden geçirin. Performansınıza ve derecelendirmelerinize ilişkin açık ve dürüst bir konuşmaya karşın derecelendirmeler, seçilen seviyeleri açıklamaya ve gerçekçi hedefler koymanıza yardımcı olur.

H: Hiç yapmam. B: Bazen yaparım. Ç: Çoğu zaman yaparım. G: Güvenle yaparım.

ÖA	Öğrencilerin performans hedeflerine ulaşmak için dile, kültüre ve içeriğe erişmesine yardımcı olmak için çeşitli öğrenme araçları kullanırım.	H	B	Ç	G	Amacım
1	a-Öğrencilerime çeşitli dijital ve yazılı medya kullanarak anlaşılır girdiler sağlarım.	H	B	Ç	G	Amacım
	b-Öğrencilerim ve ben, anlaşılabilir girdi sağlamak amacıyla gerçek objeler, sahne donanımı, manipülatif ve başka kaynaklar kullanırız.	H	B	Ç	G	Amacım
	c-Öğrencilerim ve ben, sınıf öğrenme desteklerini öğrenmeyi kolaylaştıracak araçlar olarak kullanırız.	H	B	Ç	G	Amacım
	d-Öğrencilerim ve ben, dil ve kültür kaynakları olarak yerel ve küresel hedef dil topluluklarına erişim sağlarız.	H	B	Ç	G	Amacım
ÖA 2	Öğrencilerin dil üretmelerine, kültür ve içerikle etkileşime girmelerine ve performans hedeflerini yerine getirmelerine yardımcı olmak için çeşitli öğrenme					

	<b>araçları kullanırım.</b>					
	a-Öğrencilerim ve ben, gerçek dünya dilini ve kültürel yeterlilikleri geliştirmek için mevcut teknolojileri kullanırız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerim ve ben, öğrencilerin hedef dil kullanımını kolaylaştırmak için sınıf içi öğrenme desteklerini kullanırız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerim ve ben, öğrenme deneyimini yerel ve küresel hedef dil topluluklarına genişletiriz.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>ÖA 3</b>	<b>Kültürel ürünlerin ve uygulamaların arkasındaki bakış açılarının anlaşılmasını kolaylaştıran çeşitli öğrenme araçları kullanırım.</b>					
	a-Öğrencilerim ve ben, hedef kültürün ürünlerinin arkasındaki bakış açısını anlamak için otantik materyaller kullanırız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerim ve ben, hedef kültür uygulamalarının arkasındaki bakış açısını anlamak için otantik materyalleri kullanırız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerim ve ben, öğrenci öğrenmesini teşvik etmek ve geliştirmek için kültür yönünden zengin bir sınıf ortamı kullanırız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Öğrencilerim ve ben, kültürlerarası yetkinlikleri geliştirmek için yerel ve küresel hedef dil topluluklarıyla iletişim kurarız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>ÖA 4</b>	<b>Öğrencilerim ve ben, zaman içindeki performansı belgelemek, izlemek ve yansıtmak için araçlar kullanırız.</b>					
	a-Öğrenci performansına yönelik gerçekçi beklentileri açıkça iletmek için çeşitli araçlar kullanırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerim ve ben, öğrenme süreci boyunca performansı geliştirmek için rubrik kullanırız.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerim ve ben öğrencilerin gelişimini	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

	ölçmek için araçlar kullanırız.					
	d-Öğrencilerime onların gelişimlerini yansıtacak araçlar ve süreçler sunarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>ÖA 5</b>	<b>Öğrencilerim ve ben, öğrenme araçlarını, yazarlığa ve mülkiyete saygılı bir şekilde erişip kullanırız.</b>					
		<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>ÖA 6</b>	<b>İşimi kolaylaştıracak araçları belirlemek için meslektaşlarımla araştırma ve işbirliği yaparım.</b>					
	a-Öğrencilerimin performans hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak öğrenme araçlarını tanımlayacak teknolojiyi etkin bir şekilde kullanırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerime performans hedeflerine ulaşmada yardımcı olacak kaynakları belirlemek ve geliştirmek için meslektaşlarımla işbirliği yaparım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-İdari görevlerimi kolaylaştırmak için çeşitli araçlar kullanırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

## DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ

### PERFORMANS & GERİ BİLDİRİM – ÖZ DEĞERLENDİRME

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğrencilerin bildikleriyle neler yapabildiklerini göstermelerini ve performans hedeflerine ulaşmayı ilerleten yardımcı geri bildirimler almak için değerlendirme stratejilerinin kullanılmasıyla kolaylaştırılır. Sen ve öğrencilerin, öğrencilerin öğrenmesini ilerletmek için performans ve geri bildirimini nasıl kullanırsınız? Bu öz değerlendirme sırasında düşüncelerinizi destekleyen kanıtlar kullandığınızdan emin olun. Öz değerlendirmeyi tamamladığınızda, sonuçları eleştirel bakışı olan bir arkadaş, mentor veya danışman ile gözden geçirin. Performansınıza ve derecelendirmelerinize ilişkin açık ve dürüst bir konuşmaya karşın derecelendirmeler, seçilen seviyeleri açıklamaya ve gerçekçi hedefler koymanıza yardımcı olur.

H: Hiç yapmam. B: Bazen yaparım. Ç: Çoğu zaman yaparım. G: Güvenle yaparım.

PGB	Öğrencilerim, öğrenme deneyimlerini yansıtan performanslarla gelişim gösterir.	H	B	Ç	G	Amacım
1	a-Öğrencilerim performans hedeflerine göre gelişme gösterir.	H	B	Ç	G	Amacım
	b-Öğrencilerim hedeflenen yeterlilik seviyesine göre gelişme gösterir.	H	B	Ç	G	Amacım
	c-Öğrencilerim modlar arasında gelişim gösterir.	H	B	Ç	G	Amacım
	d-Öğrencilerime, gelişimlerine doğru ve ötesindeki hedefleri gösterme seçeneği sunulur.	H	B	Ç	G	Amacım
	e-Öngörülen şekilde bireysel öğrenci gereksinimlerini hesaba katarak değerlendirme stratejilerini değiştiririm.	H	B	Ç	G	Amacım
PGB 2	Öğrencinin hedefe doğru ilerlemesine yardımcı olmak için tasarlanmış çeşitli geri bildirim stratejileri kullanırım.					

	a-Öğrencilerime sık sık tanımlayıcı geri bildirimler veririm.	H	B	Ç	G	Amacım
	b-Gösterilen performansa yakın zamanda geri bildirimde bulunurum.	H	B	Ç	G	Amacım
	c-Öğrenci performansından elde edilen kanıtlarla desteklenen geri bildirimler veririm.	H	B	Ç	G	Amacım
	d-Öğrencilere mevcut performanslarını önceki performanslarıyla karşılaştırma fırsatı veririm.	H	B	Ç	G	Amacım
	e-Öğrencilerim ve ben, değerlendirme sonuçlarını, kaliteyi tanımlamanın ve geri bildirim sağlamanın bir yolu olarak kullanırız.	H	B	Ç	G	Amacım
<b>PGB 3</b>	<b>Öğrencilerime, dil yeterlilik ve kurs yeterlilik hedefleriyle tutarlı veya bunları aşan kültürel yeterlilik için kendi hedeflerini belirleme ve izleme fırsatını veririm.</b>					
	a-Öğrencilerim hedeflenen performans hedefleri ve kendi dil ve kültür hedeflerine doğru ilerlemeyi izlemek için öz değerlendirme ve akran incelemesine katılırlar.	H	B	Ç	G	Amacım
	b-Öğrencilerim birbirlerine çeşitli şekillerde açıklayıcı geri bildirimde bulunurlar.	H	B	Ç	G	Amacım
	c-Öğrencilerim gelecekteki performansı iyileştirmek için öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinden gelen geri bildirimleri kullanır.	H	B	Ç	G	Amacım
	d-Öğrencilerim performansın iyileştirilmesine yönelik sonraki adımlarını belirler.	H	B	Ç	G	Amacım
<b>PGB 4</b>	<b>Öğrenme deneyimlerini değiştirmek için iç ve dış değerlendirme verilerini rutin olarak kullanırım.</b>					
	a-Öğrenci performansının kanıtlarını sürekli olarak analiz ederim.	H	B	Ç	G	Amacım
	b-Öğrencilerim ve ben performans hedeflerini karşılamak veya aşmak için öğrenme stratejilerini değiştiririz.	H	B	Ç	G	Amacım

	c-Öğrencilerin öğrenmesini desteklemek ve geliştirmek için değerlendirme sonuçlarını çeşitli izleyicilerle paylaşırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>PGB</b> <b>5</b>	<b>Derecelendirme sistemim birden fazla önlemi ve dil performansına vurguyu yansıtır.</b>					
	a-Öğrencilerimin final notları, performans hedeflerine ve yeterlilik hedefine göre dil becerilerinin bir yansımasıdır.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Sınıflandırma sistemim, performans bilgisini dil bilgisinden daha fazla ölçmektedir.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>



## DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ

### PLANLAMA – ÖZ DEĞERLENDİRME

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğrencilerin belirlenen ders, ünite veya ders performans hedeflerine ulaşmalarını sağlayan yüksek getirili stratejilerle öğretmen tarafından standartlara dayalı kurs, üniteler ve dersler aracılığıyla dikkatlice planlanır. Öğrenme deneyimlerinin planlanması, öğrenciyi öğrenmeye nasıl hazırlar? Bu öz değerlendirme sırasında, düşüncelerinizi destekleyen kanıtlar kullandığınızdan emin olun. Öz değerlendirmeyi tamamladığınızda, sonuçları eleştirel bakışı olan bir arkadaş, mentor veya danışman ile gözden geçirin. Performansınıza ve derecelendirmelerinize ilişkin açık ve dürüst bir konuşmaya karşın derecelendirmeler seçilen seviyeleri açıklamaya ve gerçekçi hedefler koymanıza yardımcı olur.

H: Hiç yapmam. B: Bazen yaparım. Ç: Çoğu zaman yaparım. G: Güvenle yaparım.

<b>P 1</b>	<b>Ulusal müfredat standartlarına dayalı öğrenme deneyimleri planlarım.</b>	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>P 2</b>	<b>Öğrencilerimin kendi ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını ele almak için öğrenme deneyimleri planlarım.</b>					
	a-Öğrencilerimin ilginç bulacağı öğrenme deneyimleri planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerin konuyla ilgili olarak algılayacakları öğrenme deneyimlerini planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerin yetenekleri dâhilinde öğrenme deneyimleri planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Öğrenci tercihlerini içeren öğrenme deneyimleri planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

<b>P 3</b>	<b>Üniteleri yeterlilik hedeflerine ve geriye dönük tasarım ilkelerine dayanarak kullanırım.</b>					
	a-Ünite performans hedefleri yeterlilik hedeflerine ve anlamlı durumlara odaklanır.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Üniteler, çeşitli durumlarda daha önce edinilmiş bir dili ve içeriği kullanmak için fırsatları dâhil eder.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Üniteler, üç rekabet modunda öğrencilere alanında yeterlilik kazanmaları için fırsatlar sağlar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Üniteler, öğrencilerin hedef kültürün / kültürlerin ürünleri, uygulamaları ve bakış açıları arasındaki ilişkileri anlamalarını sağlayan fırsatlar sunar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>P 4</b>	<b>Miras dili / ana dili olanların ve tespit edilen istisnai öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra resmen tanınmayan, zorlanan veya hızlandırılmış belirli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere planlama yaparım.</b>					
		<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>P 5</b>	<b>Planlarımda kurs yeterlilik hedefleri ile tutarlı veya bu yeterlilikleri aşan dil performansı ve kültürel yeterliliklerine yönelik öğrencilere kendi hedeflerini belirleme ve izleme imkânı veren fırsatlar oluştururum.</b>					
	a-Öğrencilerin günlük performans hedeflerine ve kendi öğrenme hedeflerine ulaşmaları hususunda düşüncelerini sağlayan fırsatlar planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerin ünite performans hedefleri ve kendi öğrenme hedeflerine ulaşmalarını düşünceleri için fırsatlar planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerin ders performans hedefleri ve kendi öğrenme hedeflerine ulaşmalarını düşünceleri için fırsatlar planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>P 6</b>	<b>Geriye dönük tasarım sürecini, öğrencileri ünite performans hedeflerini</b>					

	<b>karşılılamaya yönlendiren dersleri planlamak için kullanırım.</b>					
	a-Yeterlilik hedeflerine odaklanan ve anlamlı bağlamlara dayanan günlük performans hedefleri belirlerim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Öğrencilerin dersin dil hedeflerine ulaşmalarına yönelik değerlendirme yapmalarını sağlayacak fırsatlar planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerin günlük performans hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayacak etkinlikler planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>P 7</b>	<b>Bağlamlaştırılmış, önceki öğrenmeye bağlanan ve anlam için dikkat gerektiren aktiviteler içeren dersler planlarım.</b>					
	a-Sadece hedef dili kullanarak etkinlikleri ve kavramları nasıl açıklayacağımı / sunacağımı planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Eğer sınıfta ana dil kullanırsam, ana dili ne zaman kullanacağımı dikkatli bir şekilde belirlerim ve ana dil kullanımını en aza indirmeyi planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilere anlaşılır girdiler sağlayacak aktiviteler planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Ders boyunca dersin anlaşılıp anlaşılmadığını çeşitli şekillerde kontrol etmeyi planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	e-Üretmelerini beklemeden önce öğrencilerin konuşma ve yazı dilini kullanmaları için yeterli fırsatları planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	f-Öğrencilerin dil öğrenenlerle, uzmanlarla ve diğer izleyicilerle işbirliği yapmaları, yayımlamaları ve etkileşime girmeleri için yeterli fırsatları planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>P 8</b>	<b>Tüm öğrencileri sürekli meşgul etmek için tasarlanmış öğrenme deneyimleri içeren dersler planlarım.</b>					
	a-Öğrencinin dikkat / ilgi düzeyine ve görev için	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

	gereken zamana dayanan çeşitli etkinlikler planlarım.					
	b-Öğrencilerin ilk hatırladıklarını birinci olarak, en son akıllarına geleni ikinci olarak ve ortada hatırladıklarını en az akılda tutarak faaliyetleri düzenlerim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrencilerimi farklı düşünme seviyelerine çeken öğrenme deneyimleri planlarım (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, oluşturma).	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Fiziksel harekete izin veren öğrenme deneyimleri planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	e-Ders boyunca sorunsuz ve verimli geçişler yapmayı planlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>P 9</b>	<b>Öğrencilerimin otantik malzemelere erişmesine, bunları değerlendirmesine ve kullanmasına izin veren uygun kaynakları belirler ve seçerim.</b>					
		<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

## DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ

### PROFESYONELLİK – ÖZ DEĞERLENDİRME

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğretmenlerin devam eden kendi mesleki hazırlıklarının öğrenci başarısına ve kendi mesleki gelişimleri yoluyla hayat boyu öğrenme becerilerini nasıl model alacağına katkıda bulunmalarını gerektirir. Mesleki olarak sürekli gelişim öğrenci öğrenmesini nasıl destekler? Bu öz değerlendirme sırasında düşüncelerinizi destekleyen kanıtlar kullandığınızdan emin olun. Öz değerlendirmeyi tamamladığınızda, sonuçları eleştirel bakışı olan bir arkadaş, mentor veya danışman ile gözden geçirin. Performansınıza ve derecelendirmelerinize ilişkin açık ve dürüst bir konuşmaya karşın derecelendirmeler seçilen seviyeleri açıklamaya ve gerçekçi hedefler koymanıza yardımcı olur.

H: Hiç yapmam. B: Bazen yaparım. Ç: Çoğu zaman yaparım. G: Güvenle yaparım.

PR 1	Topluluğumdaki, sınıftaki ve profesyonel üyelerimdeki en yüksek profesyonel davranış standartlarımı korurum.					
	a-Uygulamalarımın tüm öğrenciler için dil öğrenimi hakkında olumlu bir mesaj iletmesini sağlarım.	H	B	Ç	G	Amacım
	b-Yerel eğitim ortamı bağlamında kültürel olarak uygun şekillerde etkileşime girerim.	H	B	Ç	G	Amacım
	c-Hem dünya dili hem de genel eğitim alanındaki güncel gelişmeleri ve araştırmaları takip ederim.	H	B	Ç	G	Amacım
	d-Mesleki davranışım, tüm öğrenciler için dil öğreniminin önemini savunur.	H	B	Ç	G	Amacım
PR 2	Hem hedef dilde hem de Türkçe dillerinde yüksek düzeyde dil yeterliliğini sürdürürüm.					
	a-Hem hedef dilde hem de Türkçe’de en az Gelişmiş Düşük Yeterlilik (ACTFL) ölçeğine	H	B	Ç	G	Amacım

	sahibim					
	b-Konuşma ve mesleki dil becerilerimi sürdürmek ve geliştirmek için düzenli olarak aktivitelere katılırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Öğrettiğim dilde güncel gelişmelerle ve araştırmalarla paralel hareket ederim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>PR</b> <b>3</b>	<b>Ben yansıtıcı bir uygulayıcıyım.</b>					
	a-Mevcut uygulamalarımı analiz etmemi ve yansıtmamı sağlayan bir süreç kullanırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Uygulamalarım hakkındaki düşüncelerimi bildirmek için düzenli olarak öğrenci gelişimine dair kanıtlar kullanırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Düşüncelerime dayanarak profesyonel gelişimim için bir plan hazırlarım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	d-Davranışım, inancım ve uygulamalarım arasındaki ilişkilerin ve bunların öğrenme üzerindeki etkisinin farkında olduğumu kanıtlar.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>PR</b> <b>4</b>	<b>Okul yılı boyunca ve yaz aylarında hem ilçede hem de ötesinde mesleki gelişim fırsatlarına katılırım.</b>					
	a-Öğrenmeyi kolaylaştırma yeteneğimi geliştirmek için düzenli olarak etkinliklere katılırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	b-Beni hem yerel hem de küresel çapta meslektaşlarımla bağlayan fırsatları düzenli olarak araştırırım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Bölümüm, okulum ve semtimin çalışmalarında işbirliği yaparım.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
<b>PR</b> <b>5</b>	<b>Mesleğe çeşitli şekillerde geri dönerim.</b>					
	a-Profesyonel öğrenme ağlarına veya	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>

	profesyonel organizasyonlara aktif olarak katılıyorum.					
	b-Uzmanlığımı çeşitli alanlarda içerik alanımın içindeki ve dışındaki meslektaşlarımla paylaşıyorum.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>
	c-Okuldaki, profesyonel bir organizasyondaki veya diğer eğitim merkezlerindeki liderlik fırsatlarını takip ederim.	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>Ç</b>	<b>G</b>	<b>Amacım</b>



## EK-6. DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Sayı : 98029973-605.01-E.8474816  
Konu : Zeynep ARKAN'ın Dilekçesi

29.04.2019

Sayın Zeynep ARKAN

İlgi: 29.04.2019 tarihli ve -E.605.01.8435076 sayılı Dilekçeniz.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi bölümü doktora öğrencisi Zeynep ARKAN'ın "Arapça Öğretmeni Geliştirilmesinde STARTALK San Diego State Üniversitesi Vakfı Örneği" başlıklı doktora tezi kapsamında ilgi dilekçeyle talep ettiği verilerin kaynak gösterilerek doktora çalışmasında kullanılması Genel Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Yusuf AKBAŞ  
Daire Başkanı

Ek:

- 1-İmam Hatip Okullarındaki Arapça Ders Saatleri
- 2-İmam Hatip Okullarında Görev Yapan Arapça Öğretmeni Sayısı
- 2-Arapça Öğretmenlerine Verilen Hizmetiçi Eğitim Sayısı

Adres: MEB Beşevler Kampüsü F Blok Ankara  
Elektronik Ağ: zeynep.olgun@meb.gov.tr

Bilgi için: Zeynep OLGUN  
Tel: 0312 413 35 53

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c176-80bc-31da-bcd6-aafb kodu ile teyit edilebilir.



## **EK-7. Zeynep ARKAN's Mail**

Dear Farid Sydee,

My name is Zeynep Arkan. I work as an academic advisor at the Ministry of National Education Directorate General of Teacher Training and Development. I graduated from Selçuk University Arabic Language and Literature and completed my master degree at Sakarya University Department of Basic Islamic Studies Arabic Language and Literature. As my thesis, I examined the methods and techniques in an Arabic teaching set called "Teallem" which consists of 86 books, that is used as a textbook in many schools and faculties in Turkey. In my thesis term, I stayed in Canada for two years and attended an academic writing course at the University of McGill and I benefitted from the resources and opportunities of this university.

I am currently continuing to write my doctoral dissertation at Gazi University Department of Foreign Language Education, Arabic Language Teaching. As my thesis topic, I chose the training and development of Arabic teachers that serve in schools in Turkey. Arabic classes are taught as a basic course in preparatory classes of some schools affiliated with the Ministry of National Education and in further stages, but in some schools these classes are elective. Arabic is also taught in religious vocational high schools. In addition, Arabic lessons are taught in preparatory classes at the faculties of theology at universities. Currently, there are 1981 Arabic teachers in the institution.

The idea of contributing to Arabic teachers was developed when I started attending the Middle East Studies Association (MESA) annual seminars at the University of Arizona in the United States while I was in Canada. I felt hopeful and excited to study this field in my country. During the meetings of the American Association of Teachers of Arabic (AATA) publications and organizations that I followed on a regular basis, I saw the

STARTALK program. When I looked at the program prepared for 2017, I found twelve programs for Arabic teachers in six different states. I found STARTALK's practices and experiences very valuable. In this context, the thesis I will prepare will be modeled from a project called the STARTALK language program, which offers programs in different shapes and locations to teachers and students in the field of foreign language teaching in the United States. Information about the program will be presented, areas will be introduced, the target audience will be classified, and languages, language teaching locations, participation conditions and opportunities will be given. In the research, especially the San Diego State University Foundation Arabic Teachers Summer School which is part of the program will be scrutinized. The summer school's context and studies overlap with my goal. Therefore, in my studies, a detailed research will be conducted and shared regarding the summer school's location, time period, which teachers are eligible to participate and the opportunities that are provided.

In the San Diego State University Foundation Arabic Teachers summer course, under the STARTALK language program, participants are expected to develop effective teaching and learning practices. In this sense, the participants preparing material, designing student based classes, presenting effective leadership group work, seeing live models of effective teachers are the main goals of this study. Teachers also provide lectures at various times and different places and receive feedback from co-teachers, trainers who apply the program, and students who have taken the courses. For the teachers that are interested in this program, "teacher training courses" may be added to the program. The program held in the state of California, provides participants with information and the stages and model of being a highly effective Arabic teacher.

In this study, the main goal is to fully understand and model the San Diego Foundation Arabic Teachers Summer School program. In order to contribute to the development of

Arabic teachers in our country in terms of quantity and profession, transfer of the studies, obtaining practice examples, evaluation of the changes and developments occurring in the teachers constitute the main point of this study. The aim of the study is to suggest the implementation of the similar practices in our country. Furthermore, I also believe that this research will be useful for the institution I work in.

In this context, I would like to visit your university in order to get information about this program, to do research and to see the practices on site. At this point, I would like to thank you in advance for your support and assistance.

Zeynep Arkan

PhD. Candidate

Gazi University

Faculty of Education

Department of Foreign Languages

Division of Arabic Language Education

Republic of Turkey

Ministry of National Education

Directorate General of Teacher Training and Development

Academic Advisor

## **EK-8. ETKİNLİKLERDE YARARLANILABİLECEK KAYNAKLAR<sup>25</sup>**

### **1. Özel ihtiyacı olan öğrenciler konusunda bu kaynaktan yararlanılabilir:**

Armstrong, T. (2012). First, discover their strengths students who challenge us. *Educational Leadership* 70(2), 10–16.

### **2. Kültüre duyarlı sınıflar konusu ile ilgili olarak şu kaynaklardan yararlanılabilir:**

CommitteeforChildren. (2012). Keyfactors in creating a positive classroom climate. CommitteeofChildren e-newsletter. <http://www.cfchildren.org/advocacy/about-us/e-newsletter/articletype/articleview/articleid/7934.aspx>

Trumbull, E., & Rothstein-Fisch, C. (2008). Cultures in harmony. The positive classroom. *Educational leadership* 66(1), 63 –66.

Weinstein, C. S., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness in to action. *Theory into practice* 42(4), 269 –276. <http://www.jstor.org/stable/1477388?seq=3>

Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of teacher education*, 55(1), 25 –38.

### **3. Olumlu bir sınıf atmosferi oluşmasına katkı sağlayabilecek kaynaklar:**

Adelman, H. S., & Taylor, L. (2006). School and community collaboration to promote a safe learning environment. The State Education Standard. <http://smhp.psych.ucla.edu/publications/school&communitycollaboration.pdf>

Cohn-Vargas, B. (2013). Bullying: In the trenches, we can't wait for a definition. Edutopia Blog. <http://www.edutopia.org/blog/bullying-definition-in-the-trenches-becki-cohn-vargas>

Hester, T. (2013). 7 Tips for better classroom management. Edutopia Blog. <http://www.edutopia.org/blog/7-tips-better-classroom-management-tyler-hester>

Rodkin, P. C. (2011). White House report: Bullying and the power of peers. Promoting respectful schools. *Educational leadership*, 69(1), 10–16.

---

<sup>25</sup> Bu kaynaklardan bazıları STELLA Modülü kapsamında tavsiye edilmiştir. Bazı kaynaklar ve multimedya ise konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilmiştir. STELLA Modülünde yer verilen kaynakların linkleri kaynakçaya eklenmiştir.

[http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept11/vol69/num01/Bullying—  
And-the- Power-of-Peers.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept11/vol69/num01/Bullying—And-the-Power-of-Peers.aspx)

Smith, R., & Lambert, M. (2008). Assuming the best. The positive classroom. *Educational leadership*, 66(1), 16–21.

Zakrzewski, V. (2013). How to create positive school climate. Greater good. [http://greatergood.berkeley.edu/article/item/how\\_to\\_create\\_a\\_positive\\_school\\_climate](http://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_create_a_positive_school_climate)

STARTALK Concordia Language Villages. (2009). Talking with Dr. Carol Ann Dahlberg. Module 2, Segment 5: Language and culture. STARTALK Multimedia Workshop: Staying in the target language. [Video file].<https://startalk.umd.edu/teacher-development/workshops/2009/Concordia/content/>

STARTALK Concordia Language Villages. (2009). Talking with Dr. Carol Ann Dahlberg. Module 2, Segment 6: Magic. STARTALK multimedia workshop: Staying in the target language. [Video file]. <https://startalk.umd.edu/teacher-development/workshops/2009/Concordia/content/>

Crouse, D. (2012). Going for 90% plus: How to stay in the target language. *The Language Educator*, 22–27. [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE\\_pdf/TLE\\_Oct12\\_Article.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Oct12_Article.pdf)

Zilmer, C. (2013). 90%+ target language, authentic texts, no isolated grammar? How? *The Language Educator*, April 26–32.

Smith, K. J. (2006). Twelve rules for arranging your classroom. *The First Year*. LEARN NC website: <http://www.learnnc.org/lp/editions/firstyear/252>

Bill, D., Chua, J., Doorley, S., Geehr, C., Hellerich, B., Kahl, M., Witthoft, S. (2013). Remake your class: Building a collaborative learning environment. <http://www.edutopia.org/remake-your-class-collaborative-learning-video>

**4. World-Readiness Standards, 21st Century Skills, and Common Core State Standards** ile ilgili olarak şu kaynaklara başvurulabilir:

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (n.d.). Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century. [http://www.actfl.org/sites/default/files/StandardsforFLExecsumm\\_rev.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/StandardsforFLExecsumm_rev.pdf)

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (n.d.). World-readiness standards for learning languages. <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2011). 21st century skills map for World languages. [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21\\_worldlanguagesmap.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf)

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). Aligning the national standards for learning languages with the Common Core State Standards. [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/Aligning\\_CCSS\\_Language\\_Standards\\_v6.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/Aligning_CCSS_Language_Standards_v6.pdf)

Heining-Boynton, A. L., & Redmond, M. L. (2013). The Common Core framework and World languages: A wake-up call for all. The Language Educator. [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE\\_pdf/TLE\\_Jan13\\_Article.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Jan13_Article.pdf)

5 C's ile ilgili olarak <https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages> adresinden 24-01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır. Bu konu ile ilgili ayrıntılı bilgi için şu kaynağa başvurulabilir:

Annenberg Foundation. (2014). Teaching foreign languages K-12: Standards and the five Cs. [Video file]. <http://www.learner.org/libraries/tfl/standards/index.html>

**5- “STARTALK’un Etkili Öğretme ve Öğrenme İlkeleri” şu sayfada maddeler hâlinde sıralanmaktadır:** <https://startalk.umd.edu/public/principles>

STARTALK Yabancı Dil Etkili Öğretme ve Öğrenme İlkelerini destekleyen kaynaklar için şu sayfaya bakılabilir: <https://startalk.umd.edu/public/resources/AdvanceLearning>

**6- Bu üç yöntem ve bilgi için başvurulabilecek kaynaklar şunlardır:**

1- Interpretive: Yorumlayıcı Yöntem

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (n.d.). ACTFL performance descriptors for language learners Interpretive. <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PDLL-InterpretiveChart.pdf>

**7- Interpersonal: Kişilerarası Yöntem**

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (n.d.). ACTFL performance descriptors for language learners Interpersonal. <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PDLL-InterpersonalChart.pdf>

### **8- Presentational: Sunumsal Yöntem**

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (n.d.). ACTFL performance descriptors for language learners Presentational. <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PDLL-PresentationalChart.pdf>

### **Öğrenme Stili Envanterleri ile ilgili olarak şu kaynaklara bakılabilir:**

Abiator's Online Learning Styles Inventory Test 1. (n.d.). <http://www.berghuis.co.nz/abiator/lsi/lsitest1.html>

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning%20strategies%20by%20Oxford.pdf>

Texas State University. (n.d.). Learning style inventory. [http://www.vpsa.txstate.edu/retention/brilliantbobcats/contentParagraph05/answer\\_files/file4/Learning%20Style%20Inventory.pdf](http://www.vpsa.txstate.edu/retention/brilliantbobcats/contentParagraph05/answer_files/file4/Learning%20Style%20Inventory.pdf)

**“Öğrenme stili anketi” ile ilgili olarak şu kaynağa bakılabilir:** VARK. (n.d.). The VARK questionnaire. <http://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>

### **9. Ünite Planlama ile ilgili olarak şu kaynaklara başvurulabilir:**

Clementi, D., & Terrill, L. (n.d.). Chapter 2: Unit planning. The keys to planning for learning: Effective curriculum, unit, and lesson design. the ACTFL website: <http://www.actfl.org/publications/books-and-brochures/the-keys-planning-learning>

McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). Introduction: What is UbDTM framework? Understanding by Design® framework. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/UbD\\_WhitePaper0312.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/UbD_WhitePaper0312.pdf)

### **10. Tematik bir ünite planlaması için şu kaynaklara başvurulabilir:**

STARTALK National Capital Language Resource Center (NCLRC). (2009). Modules: Thematic unit, backward design. In The Haya! Project. STARTALK multimedia teacher workshop collection. [Online module]. <https://startalk.umd.edu/teacher-development/workshops/2009/NCLRC/>

STARTALK Seattle Public Schools. (2009) Planning for performance with backward design. [Video file]. STARTALK multimedia teacher workshop collection. [Online module]. <https://startalk.umd.edu/teacher-development/workshops/2009/Seattle/>

**11. Farklılaşma ve “Dare to Differentiate” ile ilgili olarak şu kaynağa bakılabilir:**

Theisen, T. (2013). Dare to differentiate. <https://daretodifferentiate.wikispaces.com/Languages+For+All>

**12. Öğrencilerin öğrenirken kullandıkları düşünce seviyeleri ve Bloom’s Taxonomy ile ilgili olarak şu kaynağa başvurulabilir:**

Overbaugh, R. C., & Schultz, L. (n.d.). Bloom’s taxonomy. [http://ww2.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms\\_taxonomy.htm](http://ww2.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms_taxonomy.htm)

**13. Öğrenci öz değerlendirmesi için şu kaynağa başvurulabilir:**

National Capital Language Resource Center (NCLRC). (2004). Peer Feedback and Self-Assessment. <http://www.nclrc.org/essentials/assessing/peereval.htm>

**14. Ders planlaması ile ilgili olarak söz edilen STARTALK materyalleri için şu kaynaklara başvurulabilir:**

Duncan, G., & Met, M. (2010). STARTALK: From Paper to Practice. <https://startalk.umd.edu/lesson-planning/LessonPlanningGuide.pdf>

STARTALK. (2008). STARTALK-endorsed principles for effective teaching & learning and characteristics of effective language lessons. <https://startalk.umd.edu/principles/>

**15. Ders içerisinde geçişler ile ilgili olarak şu kaynaktan yararlanılabilir:**

Butt, G. (2006). Transitions within lessons. In Lesson planning, 2nd edition (pp. 72–74). London: Continuum International Publishing Group.

**16. İçerik temelli ders planlaması için şu kaynağa başvurulabilir:**

Center for Advanced Research in Language Acquisition (CARLA). (2014). Content-based second language instruction: What is it? <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/CBI.html>

**Sözü geçen videoya buradan ulaşılabilir:**



GVA STARTALK. (2012). Making meaning in the immersion classroom. [http://www.globalvillageacademy.org/apps/pages/index.jsp?uREC\\_ID=241578&type=d&pREC\\_ID=vi deo&showMore=1&titleREC\\_ID=47777](http://www.globalvillageacademy.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=241578&type=d&pREC_ID=vi%20deo&showMore=1&titleREC_ID=47777)

**17. “Silent Period” adlı makale şu linkte bulunmaktadır:**

Foppoli, J. (2014). The silent period of language acquisition. <http://www.eslbase.com/articles/acquisition>

“Wait Time” adlı makale şu linkte bulunmaktadır:

O’Neill, A. (2011). A questioning strategy: The power of wait-time / think-time. <http://schoolvisiteexperts.com/?p=563>

**18. Scaffolding Techniques ile ilgili olarak sözü geçen videoya şu siteden ulaşılabilir:**

Annenberg Foundation. (2014). Teaching foreign languages K-12: Creating travel advice. [Video file]. <http://www.learner.org/libraries/tfl/spanish/pettigrew/analyze.html>

**19. Öğrenci motivasyonu ile ilgili olarak şu kaynaklardan yararlanılabilir:**

STARTALK Kent State University. (2009). STARTALK classroom video - Kent State University: Arabic (4:33– 5:11). STARTALK multimedia teacher workshop collection. [Online module]. <https://startalk.umd.edu/teacher-development/videos/2009/Kent-Arabic>

MOLAN N. (2010). Motivating language learners through innovative teaching and learning . [http://www.celelc.org/archive/working-group-reports/working\\_group\\_resources/MOLAN\\_Handbook.pdf?1370253538](http://www.celelc.org/archive/working-group-reports/working_group_resources/MOLAN_Handbook.pdf?1370253538)

Pink, D. (2009). The puzzle of motivation. [http://www.ted.com/talks/dan\\_pink\\_on\\_motivation.html](http://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation.html)

TCU Center for Academic Services. (n.d.). Learning sensory preferences. <http://www.acs.tcu.edu/docs/Sensory%20Preferences.pdf>

**20-Özgün kaynaklarla ilgili olarak şu linklere bakılabilir:**

STARTALK National Capital Language Resource Center (NCLRC). (2009). Module: Standards-based instruction – Authentic materials (Arabic). In The Haya! Project.

STARTALK multimedia teacher workshop collection. [Online module]. <https://startalk.umd.edu/teacher-development/workshops/2009/NCLRC/>

NationalCapital Language Resource Center. (n.d.) Authentic Materials.  
[http://nclrc.org/teaching\\_materials/links\\_to\\_fl\\_materials/authentic.html](http://nclrc.org/teaching_materials/links_to_fl_materials/authentic.html)

New Jersey Department of Education. How to Select Culturally Authentic Materials Based on Proficiency Level. <http://www.state.nj.us/education/cccs/standards/7/authentic.pdf>

STARTALK Occidental College. (2009). Part II: Using authentic materials. In Integrating language, culture, and content.

STARTALK multimedia teacher workshop collection. [Online module].  
<https://startalk.umd.edu/teacher-development/workshops/2009/Occidental/>

Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms.  
[http://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74\\_pdfsam\\_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf](http://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf)

<sup>1</sup>Wong, H. (n.d.). Classroom management.  
[http://www.yale.edu/21c/arkansas/documents/Meek\\_9\\_25\\_07\\_HarryWong.pdf](http://www.yale.edu/21c/arkansas/documents/Meek_9_25_07_HarryWong.pdf)

Wong, H. (2013). Discipline and procedures. [Video file.]  
<http://www.youtube.com/watch?v=u27OKWfLh6Y>

Connor, T. (n.d.). You get the behavior you reward not the behavior you want.  
<http://ezinearticles.com/>

You-Get-The-Behavior-You-Reward-Not-The-Behavior-You- Want & id=287893

Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying ‘Good Job!’ Young children.  
<http://www.alfiekohn.org/parenting/gj.htm>

Cheesman, K. (2005). Methods of engaging students at the start of class: Encouraging students to be involved in their own learning. Society of College Science Teachers.  
<http://www.indiana.edu/~ensiweb/tt.engage2.pdf>

Clementi, D., & Terrill, L. (n.d.). Sample lessons. The keys to planning for learning: Effective curriculum, unit, and lesson design. ACTFL website: <http://www.actfl.org/publications/books-and-brochures/the-keys-planning-learning>

Met, M., & Duncan, G. (2012). STARTALK teacher development: Checking for comprehension. [Video file]. <https://startalk.umd.edu/teacher-development/comprehension>

**Başka dilde demo dersleri için şu videolardan yararlanılabilir:**

Annenberg Foundation. (n.d.). Teaching foreign languages K-12: Fruits of the Americas (Spanish). Segment 15:52–16:40. [Video file].  
<http://www.learner.org/libraries/tfl/spanish/rodriguez/index.html>

Annenberg Foundation. (n.d.). Teaching foreign languages K-12: Promoting attractions of Japan (Japanese). Segment 2:26–4:15. [Video file].  
<http://www.learner.org/libraries/tfl/japanese/azama/index.html>

Annenberg Foundation. (n.d.). Teaching foreign languages K-12: Routes to culture (Spanish). Segment 4:45–6:64. Annenberg Learner. [Video file].  
<http://www.learner.org/libraries/tfl/spanish/muirhead/index.html>

Long-Crowell, E. (n.d.). Using wait time in the classroom. <http://education-portal.com/academy/lesson/non-verbal-and-verbal-communication-in-the-classroom.html>

Annenberg Foundation. (n.d.). Teaching foreign languages K-12: Promoting attractions of Japan (Japanese). Segment 1:37–1:46. [Video file]. Retrieved from  
<http://www.learner.org/libraries/tfl/japanese/azama/index.html>

STARTALK Kent State University. (n.d.). STARTALK classroom video - Kent State University (Arabic). Segment 17:59–18:49. STARTALK classroom video collection.[Video file].  
<https://startalk.umd.edu/teacher-development/videos/2009/Kent-Arabic>

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2011, March). 21st century skills map for world languages.  
[http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21\\_worldlanguagesmap.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf)

## **21. Formative assesment (biçimlendirici değerlendirme) ile ilgili olarak bu kaynaklar katkı sağlayabilir:**

Alber, R. (2011). Why formative assessments matter. Edutopia Blog.  
<http://www.edutopia.org/blog/formative-assessments-importance-of-rebecca-alber>

Gewertz, C. (2013). Busting up misconceptions about formative ‘assessment.’ Education Week Blog.  
[http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2013/04/httpwwwwestedorgonline\\_pubsres.html](http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2013/04/httpwwwwestedorgonline_pubsres.html)

Dodge, J. (n.d.). What are formative assessments and why should we use them? <http://www.scholastic.com/teachers/article/what-are-formative-assessments-and-why-should-we-use-them>

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2014). A special issue on assessment and feedback: What kinds of assessments improve learning and teaching? *The Language Educator*, 9(2).

Clementi, D., & Terrill, L. (n.d.). Chapter 4: Assessment of and for learning. *The Keys to Planning for Learning: Effective Curriculum, Unit, and Lesson Design*. Alexandria, VA: ACTFL.

Regier, Natalie. (2012) Improving student learning in the CTE classroom through formative assessments. Adopted from 60 Formative Assessment Strategies. <https://1.cdn.edl.io/SMr2qJk2AGiVvUuTLMGhN02CY9DN774AogEBmti2GcbMeEmu.pdf>

STARTALK. (n.d.). STARTALK - endorsed principles for effective teaching & learning and characteristics of effective language lessons. <https://startalk.umd.edu/principles/>

### **22-PACE Model hakkında bilgi almak için bakınız:**

World Languages at Hudson. (n.d.). Teaching grammar using the PACE model. <https://sites.google.com/site/worldlanguageshudson/teaching-grammar/teaching-grammar-using-the-pace-model>

FLTeach. (n.d.). Grammar: PACE model. <http://web.cortland.edu/flteach/mexico/pace.html>

NOVASTARTALK. (2014). NOVASTARTALK technology-enhanced language instruction. <http://novastartalk.nvcc.edu>

### **23-Sınıfta teknoloji kullanımı ile ilgili şu kaynaklar katkı sağlayabilir:**

Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2014). Learning tools, bringing language to life in a digital world. In *Language and children: Making the match: New languages for young learners, grades K–8*, (5th ed.). New York: Pearson.

Deyamport, E. (2010, July 8). Technology in the foreign language classroom. Edutopia. <http://www.edutopia.org/groups/foreign-language/26816>

Edutopia. (2014). Blogs on classroom technology. Edutopia Blog. <http://www.edutopia.org/blogs/tag/classroom-technology>

Edutopia. (2014). Technology integration in education. <http://www.edutopia.org/technology-integration>

Blake, R. J. (2013). Distance learning for languages. In *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* (2nd ed., pp. 127–153). Washington, DC: Georgetown University Press.

Blake, R. J. (2013). Social networking and L2 learning. In *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* (2nd ed., pp. 153–163). Washington, DC: Georgetown University Press.

Thomas, M., & Reinders, H., Eds. (2010). Task design for a virtual learning environment in a distance language course. In *Task-based language learning and teaching with technology* (pp. 131–154). New York: Bloomsbury Academic.

<sup>1</sup>Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2014). *Language and children: Making the match: New languages for young learners, grades K–8* (5th ed.). New York: Pearson.

**24-The World-Readiness Standard:** <https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages> 22.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

**25-Jigsaw Etkinliği:** <https://www.teachingenglish.org.uk/article/jigsaw> 22.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

#### **26-Özgün Materyallerle ilgili Olarak şu Kaynaklar Katkı Sağlayabilir:**

Ramirez, L. (n.d.). Keeping it real! Culturally authentic materials in the language classroom. [PowerPoint slides]. <http://www.miscositas.com/Keeping%20it%20Real.ppt>

Cook, V. (1981). Using authentic materials in the classroom. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/AuthMat81.htm>

Martinez, A. G. (2002). Authentic materials: An overview. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>

Couet, R. (n.d.). Authentic materials: Where to find them, how to use them [PowerPoint slides]. <https://ed.sc.gov/agency/se/Instructional-Practices-and-Evaluations/documents/AuthenticMaterials.pdf>

National Capital Language Resource Center (NCLRC), (2009). Authentic materials. [http://nclrc.org/teaching\\_materials/links\\_to\\_fl\\_materials/authentic.html](http://nclrc.org/teaching_materials/links_to_fl_materials/authentic.html)

NOVASTARTALK. (2010). STARTALK multimedia workshop: NOVASTARTALK online: Technology-enhanced language instruction. STARTALK multimedia teacher workshop collection. <https://startalk.umd.edu/teacher-development/workshops/2009/NVCC/>

Lee, M. (2013). 13 Tools to make your classroom more fun, from edshelf. TeachThought. <http://www.teachthought.com/technology/13-tools-make-classroom-fun-edshelf/>

### **27-Kültürel açıdan zengin sınıfların tanımı için şu kaynaklara bakılabilir:**

American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL). (2006). Cultures. standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century (pp. 47–52). Alexandria, VA: ACTFL.

Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2015). Language and children: Making the match: New languages for young learners, grades K–8 (5th ed.). New York: Pearson.

Cutshall, S. (2012). More than a decade of standards: Integrating “cultures” in your language instruction. The Language Educator Retri [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE\\_pdf/TLE\\_Apr12\\_Article.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Apr12_Article.pdf)

**28-NCSSFL-ACTFL Global Can-Do Statements:**  
<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements>  
adresinden 23.01.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

### **29-Rubriklerle ilgili olarak şu kaynaklar katkı sağlayabilir:**

Foreign Language Educators of New Jersey (FLENJ). (n.d.). CAPS Rubrics: Consortium for Assessing Performance Standards. <http://flenj.org/CAPS/rubrics.shtml>

Jefferson County Public Schools. (2011, August). Jefferson County Public Schools world languages: Performance assessment rubric. <http://resourcesfromgreg.wikispaces.com/file/view/JCPS%20Rubric%20Color.pdf/324621064/JCPS%20Rubric%20Color.pdf>

Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. Alexandria, VA: ASCD.

4teachers.org. (2008). RubiStar: Create rubrics for your project - based learning activities. <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

Miller, A. (2012). Tame the beast: Tips for designing and using rubrics. Edutopia Blog. <http://www.edutopia.org/blog/designing-using-rubrics-andrew-miller>

Lepi, K. (2014). 6 online rubric makers worth trying. Edudemic: Connecting education and technology. <http://www.edudemic.com/online-rubric-makers/>

**30-Telif hakkı ile ilgili olarak şu kaynaklara bakılabilir:**

Kolb, S. (2012). Is this copyright infringement? 3 Examples and explanations. Click & Copyright. <http://www.clickandcopyright.com/blog/is-this-copyright-infringement-3-examples-and-explanations/>

Collard, L., (2013). How to avoid copyright infringement. Wikihow. <http://www.wikihow.com/Avoid-Copyright-Infringement>

Kolb, S. (2012). Copyright basics: A beginner's guide. Click & Copyright. <http://www.clickandcopyright.com/blog/copyright-basics-a-beginners-guide/>

**31-#Edchat:**<http://edchat.pbworks.com/w/page/219908/FrontPage> adresinden 23.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

**32-Langchat:** <https://twitter.com/langchatpln> adresinden 23.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır. Aynı zamanda Facebook'ta da bir sayfa bulunmaktadır. Dünyadaki tüm yabancı dil öğretmenleri için profesyonel öğrenme ağı olduğu bildirilmektedir.[https://www.facebook.com/pg/langchatPLN/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/langchatPLN/about/?ref=page_internal) adresinden 23.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

**33-FLTEACH / Yabancı Dil Öğretimi Forumu:** <http://web.cortland.edu/flteach/flteach-arch.html> adresinden 23.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

**34-Language Educator:** Dergi her Ocak / Şubat, Mart / Nisan, Ağustos / Eylül ve Ekim / Kasım aylarında yayımlanmaktadır. <https://www.actfl.org/publications/all/the-language-educator> adresinden 23.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

**35-So You Say:** <https://www.actfl.org/publications/all/the-language-educator/so-you-say> adresinden 23.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

**36-Sosyal medya ile eğitim hakkında daha fazla bilgi için:**

Duckworth, S. (2012). How to use social media in the foreign language class: A primer. E-Tools for language teachers. <http://mmeduckworth.blogspot.ca/2012/12/how-to-use-social-media-in-foreign.html>

Lepi, K. (2013). Teacher vs. student: How each actually uses social media. Edudemic: Connecting education and technology. <http://www.edudemic.com/teacher-vs-student-social-media/>

Google. (n.d.). Google apps for education: Everything your school needs. <http://www.google.com/enterprise/apps/education/benefits.html>

Web 2.0 Guru. (n.d.). Top 20 Web 2.0 must haves for every 21st century classroom. Web 2.0 Resources wiki. <http://web20guru.wikispaces.com/Web%202.0%20Resources>

### **37-Değerlendirme ve önemi ile ilgili şu kaynaklardan yararlanılabilir:**

Edutopia staff. (2008). Why is assessment important? <http://www.edutopia.org/assessment-guide-importance>

Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). (n.d.). Why assess? Achievement, performance, proficiency. [http://www.carla.umn.edu/assessment/vac/WhyAssess/p\\_1.html](http://www.carla.umn.edu/assessment/vac/WhyAssess/p_1.html)

Sandrock, P. (2007). Step-by-step: Designing performance assessment Tasks. In the keys to assessing language performance. Alexandria, VA: ACTFL.

Annenberg Foundation. (2014). Teaching foreign languages K-12: Assessment strategies. [Video file]. Integrated Performance Assessment Segment 5:47–8:00; Interpretive task: Segment 8:00–14:45; Interpersonal and presentational tasks: Segment 18:15–22:00. <http://www.learner.org/libraries/tfl/assessment/analyze.html>

Center for Applied Linguistics. (2009). Assessment for language instructors: The basics. STARTALK multimedia teacher workshop collection. <https://startalk.umd.edu/teacher-development/workshops/2009/CAL/>

Bu sınav sonuçları yerine LGS ve YKS sınav sonuçlarının raporları değerlendirilebilir.

**38-Understanding Proficiency:** <https://www.languagetesting.com/lti-information23.01.2019> tarihinde erişim sağlanmıştır.

### **39-Yeterlilik testleri ile ilgili olarak şu kaynaklardan yararlanılabilir:**

Language Testing International. (n.d.) Understanding proficiency. <http://www.languagetesting.com/understanding-proficiency>



Sandrock, P. (2008). Integrated performance assessment. [Handout].  
[http://depts.washington.edu/mellwa/Events/20081105/sandrock\\_ipa\\_handout.pdf](http://depts.washington.edu/mellwa/Events/20081105/sandrock_ipa_handout.pdf)

Clementi, D., & Terrill, L. (2013) Assessment of and for learning. In The keys to planning for learning: Effective curriculum, unit, and lesson design. Alexandria, VA: ACTFL.

Malone, M. E. (2011). Integrating performance assessment into world language learning and teaching. [Webinar]. <http://larc.sdsu.edu/malonewebinar/>

Adair-Hauck, B., Glisan, E. W., & Troyan, F. J. (2013). Implementing integrated performance assessment. Alexandria, VA: ACTFL.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. Feedback for learning educational leadership, 70(1), 10–16. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx> adresinden ulaşılabilir.

#### **40-Geri bildirim sağlama ile ilgili daha fazla bilgi için şu kaynaklar katkı sağlayabilir:**

Vega, V. (2014, January 29). Comprehensive assessment research review: Providing feedback. <http://www.edutopia.org/comprehensive-assessment-research-provide-ongoing-actionable-feedback>

eLearnerEngaged. (2012). How-to give feedback to students the right way. [Video]. [http://www.youtube.com/watch?v=TnLNI2fXt\\_M](http://www.youtube.com/watch?v=TnLNI2fXt_M)

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. Feedback for learning. educational leadership, 70(1), 10–16. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx>

#### **41-Can-Do Statements ve LinguaFolio için şu sayfaya bakılabilir:**

AmericanCouncil on theTeaching of ForeignLanguages (ACTFL). (n.d.). NCSSFL-ACTFL can-do statements: Progressindicatorsforlanguagelearners. [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/Can-Do\\_Statements.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/Can-Do_Statements.pdf)

#### **42-Akran değerlendirmesi için şu kaynağa bakılabilir:**

National Capital Language Resource Center (NCLRC). (n.d.). Assessing learning: Peer feedback and self- assessment. <http://www.nclrc.org/essentials/assessing/peereval.htm>

#### **43-Derecelendirme sistemleriyle ilgili olarak şu kaynaklara başvurulabilir:**

About.com Secondary Education. (n.d.). Grading Systems.  
[http://712educators.about.com/od/gradingsystems/Grading\\_Systems.htm](http://712educators.about.com/od/gradingsystems/Grading_Systems.htm)

eHowcontributor. (n.d.). How to prepare a grading system. eHow.  
[http://www.ehow.com/how\\_4494633\\_prepare-grading-system.html](http://www.ehow.com/how_4494633_prepare-grading-system.html)

McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. Assessment to promote learning. Educational Leadership, 63(3).  
<http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/nov05/vol63/num03/Seven-Practices-for-Effective-Learning.aspx>

Reeves, D. B. (2008). Leading to change / effective grading practices. Teaching students to think. Educational Leadership, 65(5).  
<http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/feb08/vol65/num05/Effective-Grading-Practices.aspx>

Scriffiny, P. L. (2008). Seven reasons for standards – based grading. Expecting excellence. Educational Leadership, 66(2).

[http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/oct08/vol66/num02/Seven\\_Reasons\\_for\\_Standards-Based\\_Grading.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/oct08/vol66/num02/Seven_Reasons_for_Standards-Based_Grading.aspx)

**44-Paydaşlar ve yabancı dil öğretimine katkıları konusu ile ilgili olarak şu kaynaklar katkı sağlayabilir:**

National Education Association. (2008). Parent, family, community involvement in education.  
[http://www.nea.org/assets/docs/PB11\\_ParentInvolvement08.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/PB11_ParentInvolvement08.pdf)

National Education Association. (2013). Identifying stakeholders' responsibilities for closing achievement gaps: District and school-based strategies. Discussion Guide 3.  
<http://www.nea.org/home/12467.htm>

National Education Association. (2013). Identifying stakeholders' responsibilities for closing achievement gaps: Stakeholder actions. Discussion Guide 4.  
<http://www.nea.org/home/12469.htm>

Paine, S., & McCann, R. (2009). Engaging stakeholders: Including parents and the community to sustain improved reading outcomes. Sustaining Reading First, 6.  
<http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/stakeholderlores.pdf>

Preskill, H., & Jones, N. (2009). A practical guide for engaging stakeholders in developing evaluation questions. Robert Wood Johnson Foundation website: <http://www.rwjf.org/content/dam/web-assets/2009/01/a-practical-guide-for-engaging-stakeholders-in-developing-evalua>

Waters, E. (2011). The roles of educational stakeholders and influencing factors. Yahoo! Voices. <http://voices.yahoo.com/the-roles-educational-stakeholders-influencing-10343743.html>

Gross, K., & Godwin, P. (2005). Education's many stakeholders. University Business. <http://www.universitybusiness.com/article/educations-many-stakeholders>

Great Schools Partnership. (2013). Stakeholder The Glossary of Educational Reform. <http://edglossary.org/stakeholder/>

Gallagher-Brett, A. (2013). Making the case to parents. Why study languages? [http://www.whystudylanguages.ac.uk/teachers/making\\_the\\_case](http://www.whystudylanguages.ac.uk/teachers/making_the_case)

**45-Sınıf içi uygulamalarda takip edilecek stratejiler konusunda şu kaynaklardan yararlanılabilir:**

Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (2008). Seven strategies for building a positive classroom. Educational Leadership, 66 (1). <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept08/vol66/num01/Seven-Strategies-for-Building-Positive-Classrooms.aspx>

Campbell, K. (2012, March). Expectations: Do you have them? Do students get them? National Association of Secondary School Principals. [http://www.nassp.org/tabid/3788/default.aspx?topic=Expectations\\_Do\\_You\\_Have\\_Them\\_Do\\_Students\\_Get\\_Them](http://www.nassp.org/tabid/3788/default.aspx?topic=Expectations_Do_You_Have_Them_Do_Students_Get_Them)

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2014). World-readiness standards for learning languages. <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). ACTFL proficiency guidelines. [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012\\_FINAL.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf)

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). Performance descriptors for language learners.

<http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf>

**46-Sister Cities International:** <https://sistercities.org> adresinden 24.02.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

**47-Yabancı dil öğretmenliği profesyonelliği ile ilgili bilgi için şu linke bakılabilir:**

**STARTALK** Rutgers Graduate School of Education. (2009). The journey to become a standards-based world language teacher. STARTALK multimedia teacher workshop collection. [Online module]. <http://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/Rutgers>

**48-ACTFL mesleki sorumluluk beyanı ile ilgili olarak şu kaynaklara başvurulabilir:**

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2002). Standard 6: Professional development, advocacy, and ethics. Program standards for the preparation of foreign language teachers. <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLNCATEStandardsRevised713.pdf>

ACTFL. (2009). Statement of professional responsibility for ACTFL members. <http://www.actfl.org/membership/statement-professional-responsibility-actfl-members>

**49-Be an Advocate for Language Education:** <https://www.actfl.org/advocacy> Yabancı Dil Aktif Desteği Materyalleri ve web seminerleri için bu linke bakılabilir. 25.01.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

**50-LinguaFolio® ile ilgili olarak şu kaynaklardan yararlanılabilir:**

National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL). (n.d.). LinguaFolio®. [http://www.ncssfl.org/LinguaFolio/index.php?linguafolio\\_index](http://www.ncssfl.org/LinguaFolio/index.php?linguafolio_index)

LinguaFolio Online: <https://linguafolio.uoregon.edu/>

LinguaFolio Online Network: <http://lfonetwork.uoregon.edu/>

LinguaFolio Online Network. (n.d.). Evidence exemplars. <http://lfonetwork.uoregon.edu/educators/evidence-exemplars/>

**51-Öz değerlendirme ve yeterlilikler hakkında şu kaynaklardan yararlanılabilir:** Language Testing International. (n.d.). Oral Proficiency Interview (OPI). <http://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi>

Language Testing International. (n.d.). Oral Proficiency Interview by Computer® (OPIc).  
<http://www.languageesting.com/oral-proficiency-interview-by-computer-opic>

Language Testing International. (n.d.). Writing Proficiency Test® (WPT).  
<http://www.languageesting.com/writing-proficiency-test>

**52-A World Language:** Uluslararası ve ikinci dil olarak çok sayıda insan tarafından konuşulan ve öğrenilen dildir. <http://aboutworldlanguages.com/international-languages> adresinden 25-01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

**53-Bu etkinliklerde yabancı dil eğitiminde güncel konular ile ilgili kaynaklara ihtiyaç duyulacaktır. Şu kaynaklardan yararlanılabilir:**

ASCD Educational Leadership: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>

The Chronicle of Higher Education: <http://www.chronicle.com>

Language: The Journal of Communication and Education: <http://languagemagazine.com/>

The Language Educator: <http://www.actfl.org/publications/all/the-language-educator>

News letters and publications from the National Foreign Language Resource Centers:  
<http://www.nflrc.org/>

**54-Yabancı dil öğreniminde öğretmen verimliliği (TELL) ile ilgili olarak şu kaynaktan yararlanılabilir:**

Teacher Effectiveness for Language Learning Project. (n.d.) Teacher effectiveness for language learning (TELL) self-assessments. <http://www.tellproject.com/>

**55-Öğretmenlerin eylem araştırması ile ilgili olarak katkı sağlanabilecek kaynaklar şunlardır:**

Chamot, A. U., Barnhardt, S., & Dirstine, S. (1998). Conducting Action Research in the Foreign Language Classroom.  
[http://nclrc.org/about\\_teaching/reports\\_pub/conducting\\_action\\_research.pdf](http://nclrc.org/about_teaching/reports_pub/conducting_action_research.pdf)

Haley, M. H., Midgely, A., Ortiz, J., Romano, T., Ashworth, L., & Seewald, A. (2005). Teacher action research in foreign language classrooms: Four teachers tell their stories. *Current Issues in Education*, 8(12). <http://cie.asu.edu/volume8/number12/>

Muhammad, A. (2011). The will to lead, the skill to teach: Transforming schools at every level. Bloomington, IN: Solution Tree.

Palmer, P. J. (2007). The courage to teach (10th anniversary ed.). Hoboken, NJ: Wiley

**56-Eğitim-Öğretimi canlandırmak ve daha etkili hâle getirmek için veri kullanımı ile ilgili katkı sağlayabilecek kaynaklar şunlardır:**

Alber, R. (2011). Three ways student data can inform instruction. Edutopia Blog. <http://www.edutopia.org/blog/using-student-data-inform-teaching-rebecca-alber>

Emberger, M., & Eberhardt, L. (n.d.). Practice activity: Using data to inform data and staff development. <http://mdk12.org/process/course/m4w5/pr1/>

**57-Çevrim İçi Portfolio ile ilgili olarak şu sayfaya bakılabilir:**

Zapata, G. C., Cabrera, V., Sigüenza-Ortiz, C., & Vierma, G. (2014). The role of cultural portfolios in the implementation of culture-based standards in second language classes. The Language Educator, 9(2).

Couros, G. (2014). 5 reasons your portfolio should be online. Connected principals. <http://connectedprincipals.com/archives/10214>



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*