ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ KATILIMCI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA GÖKTÜRK TAPIŞ

ANKARA
TEMMUZ, 2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ KATILIMCI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA GÖKTÜRK TAPIŞ

DANIŞMAN: PROF. DR. FATMA MIZIKACI
EŞ DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ ASUMAN FULYA SOĞUKSU

ANKARA
TEMMUZ, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mustafa Göktürk Tapış adlı öğrencinin hazırladığı "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Katılımcı Yaklaşıma Göre İncelenmesi" başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Ahmet YILDIZ	……..
Üye	Prof. Dr. Fatma MIZIKACI (Danışman)	……..
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Asuman Fulya SOĞUKSU (Eş Danışman)	……..
Üye	Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 20/07/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

……

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Mustafa Göktürk Tapış

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ KATILIMCI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ

TAPIŞ, Mustafa Göktürk
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma MIZIKACI
Temmuz, 2023, xiv + 173 Sayfa

Dil öğretmek ve öğrenmek politik bir eylem niteliği taşımaktadır. Anadili dışında bir başka dilin öğrenilmesi bireyleri ve toplumları ya güçlendirebilir, özgürleştirebilir ve dönüştürebilir ya da marjinalleştirebilir ve ezilenler haline getirebilir. Bu anlamda ortak dil olarak İngilizcenin nasıl öğretildiği çok büyük bir önem taşımaktadır. Bu durum da İngilizce öğretmen eğitiminin praksisinin derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir. İngilizce öğretmenliği lisans programının bütün paydaşlarının içinde yaşadıkları somut, toplumsal gerçeklikleri İngilizce öğretmenliği lisans programına taşıyarak, onlarda eleştirel, toplumsal, demokratik ve politik bilinç geliştirmek özellikle gerçek hayatla doğrudan bağlantısı olan dil öğretmen eğitiminde olmazsa olmaz atılması gereken adımıdır. Bu nedenle bu araştırma sözü edilen adımı atmayı sağlayacak dil öğretim yaklaşımlarından biri olan katılımcı yaklaşıma göre İngilizce öğretmenliği lisans programını eleştirel bir anlamda incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma temel nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Veriler 6 öğretim elemanıyla yapılan bireysel görüşmeler ve 10 öğrenciyle 5'li gruplar halinde yapılan iki oturum odak grup görüşmeleri ile ve doküman analizi yoluyla toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda İngilizce öğretmenliği lisans programında katılımcı yaklaşıma ve beraberinde getirdiği eleştirel pedagoji, problem tanımlayıcı eğitim, eleştirel dil öğretmen eğitimi ve demokratik ve toplumsal yaklaşımlara yer verilmediğini göstermiştir. Ancak yapılan incelemeler aynı zamanda İngilizce öğretmenliği lisans programının gelecekte katılımcı yaklaşım uygulamalarını işe koşabilme potansiyeli olduğunu da ortaya koymuştur. Bu araştırma ile dil öğretmen eğitimi alan yazınında katılımcı yaklaşıma yönelik farkındalık oluşturarak başta İngilizce olmak üzere yabancı ve ikinci dil öğretimiyle yapılan dil ve kültür emperyalizmine karşı çıkmaya, anadili ve

kültürü temele alınarak dil öğrenimiyle kazanılabilecek çok kültürlülük ve çok yetililik becerilerini geliştirmeye ve eğitim yoluyla eleştirel ve politik bilinç, toplumsal sorunlara yönelik farkındalık, sosyal adalet ve demokrasi gibi değerlere dayalı bir ortam yaratmaya katkı sağlanacağına inanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: katılımcı yaklaşım, eleştirel pedagoji, problem tanımlayıcı eğitim, eleştirel dil öğretmen eğitimi, İngilizce öğretmenliği lisans programı

ABSTRACT

ANALYZING ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAM IN REFERENCE TO PARTICIPATORY APPROACH

TAPIŞ, Mustafa Göktürk

Master's Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Fatma MIZIKACI

July 2023, xiv + 173 Pages

Language teaching and learning have the characteristics of a political act. Learning a language apart from mother tongue may either empower, emancipate and transform individuals and societies or marginalize them and turn them into oppressed. How to teach English language is of capital importance in this sense. In this case, it is required to analyze the praxis of English Language Teacher Education. Raising English Language Teacher Education curriculum partakers' critical and political consciousness by including their concrete social realities in the curriculum is the indispensable step of language teacher education which is directly related to real life to take. Hence, this research aimed to analyze the English Language Teacher Education curriculum in reference to participatory approach, which ensures that aforementioned step is taken. The research was designed according to the model of basic qualitative research. The data were gathered through individual interviews conducted with 6 instructors and through focus group interviews with 10 pre-service teachers in two sessions. Data collected through individual interviews and focus group interviews were analysed using content analysis. Selected program documents were analyzed using content analysis. The result of the analysis of all the data gathered showed that neither participatory approach nor accompanying critical pedagogy, problem posing education and critical language teacher education were given a place in the English Language Teacher Education curriculum. However, the result of the analysis of all the date gathered also revealed that the English Language Teacher Education curriculum has the potential of being able to put participatory approach practices to work in the future. It is believed that this research might contribute to resisting linguistic and cultural imperialism of Teaching English as a

Foreign Language and Teaching English as a Second Language, developing skills of multiculturalism and multi-competent which might be gained through language learning, and establishing an environment which is based on values such as critical and political consciousness, awareness towards societal issues, social justice, and democracy through raising awareness of participatory approach in language teacher education literature.

Key Words: participatory approach, critical pedagogy, problem posing education, critical language teacher education, English language teacher education curriculum

ÖNSÖZ

Günümüzde dünyadaki her toplumda belki de en çok dile getirilen değerler sosyal adalet, demokrasi, eşitlik, güçlendirme, sesini duyurmak, ifade özgürlüğü ve bireysel ve toplumsal hak ve özgürlüklerdir. Kazanması bireyler için bir ömür, toplumlar için çağlar boyu süren tarihi mücadeleler gerektiren bu değerler, değişen dünyada sahip olunacak en büyük hazinedir. Toplumsal ve küresel anlamda marjinalleştirilmiş grupların içinde yer alan bir birey olarak, dönüşüm, özgürleşme ve güçlenmeye olan özlemim bu araştırma ile eylem halini almıştır.

İngilizce ile küçük yaşlarda tanışıp, öğrendiği andan itibaren tutkuyla bağlanan bir insan olarak yıllarımı popüler kültürün etkisinde kalarak geçirdim. Öyle ki mesleki seçimimi bile İngilizceden yana kullanarak İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun oldum. Ancak kendimi eleştirel bilince sahip bir insan olarak tanımlamama rağmen bunca zaman boyunca İngilizcenin popüler kültür aracılığıyla üzerimde yarattığı olumsuz etkileri görememiştim. Bu geçmiş zamanlı kısmi bilinçsizlik, tez danışmanım Prof. Dr. Fatma Mızıkacı'nın 'Eğitim Programlarında Tartışmalı Konular' dersini almam ve Paulo Freire ile tanışmamla son buldu. Bunun ardından eleştirel pedagojiyi daha iyi anlamaya başlayarak kendi uzmanlık alanım olan İngiliz Dili Eğitimi'nde uygulaması olan Katılımcı Yaklaşım üzerine çalışmaya karar verdim. Eleştirel ve politik bilinç geliştirip, toplumsal değişimi sağlayabilmeye yönelik bireysel dönüşüm ve özgürleşme sürecime tanık ve destek olan, içinde yaşadığım topluma ve dünyaya gözlerimi açarak bu araştırma ile bir eylem insanı olmamı sağlayan tez danışmanım Prof. Dr. Fatma Mızıkacı'ya sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim. Aynı zamanda tez yazım süreci boyunca her sorumu bıkmadan usanmadan cevaplayan ve bana bir yol gösterici olan tez eş danışmanım Asuman Fulya Soğuksu'ya da sonsuz teşekkür ediyorum.

Benim için zihinsel anlamda büyük bir mücadele olmuş olan tez yazım sürecim boyunca her anlamda desteklerini benden esirgemeyen, hayatımın anlamı ve en büyük destekçim annem Ayşe Gül Tapış'a, en değerli varlıklarım olan kardeşlerim Emine Aybike Tapış ve Rıza İzzet Tapış'a, babam Fuat Tapış'a, beni en iyi anlayan ve en çok seven en yakın arkadaşlarım Zeynep Miray Yıldız, Merve Saygın, Sena Daşdemir, Thomas Pirard'a ve Ville Huhtaniemi'ye değerli iş arkadaşım, canım ablam, dert ortağım ve örnek aldığım insan Dilek Aydın Tekeci'ye, iş aracılığıyla yakın zamanda tanışma

fırsatı bulduğum ve özellikle tez yazım sürecinde her ihtiyacım olduğunda yardıma koşan Derya Akın'a ve yüksek lisans aracılığıyla tanışıp hayatımda önemli birer yer kaplayan arkadaşlarım Beyza Biçer ve Özge Uysal'a sonsuz teşekkür ediyor ve her birine her adımda yanımda oldukları için minnettarlığımı iletiyorum. Son olarak lisans döneminde eğitim hayatımı daha anlamlı ve çekilir kılan ve onca yıl sonra yüksek lisans döneminde de desteklerini benden esirgemeyen, hayatımın her alanında benim için orada bir yerde olacağını bildiğim, çok sevdiğim, değerli hocam Neslihan Özkan'a sonsuz teşekkürlerimi ve minnettarlığımı iletiyorum.

Kendi gücünü ve özgürlüğünü kazanmak adına durmaksızın mücadele edenlere…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... xi
TABLOLAR DİZİNİ ... xiii
KISALTMALAR ... xiv
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 10
Önem ... 10
Sayıltılar ... 12
Sınırlılıklar ... 12
Tanımlar ... 12
BÖLÜM 2 ... 15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 15
Dil Öğretmeni Öğretmen Eğitimi ... 15
Dil Öğretmeni Öğretmen Eğitiminde Eleştirel Pedagoji (Critical Pedagogy in Language Teacher Education) ... 16
Eleştirel Dil Öğretmeni Öğretmen Eğitimi (Critical Language Teacher Education) 19
Dil Öğretimi, Eleştirel Dil Öğretmeni Öğretmen Eğitimi ve Kimlik (Language Teaching, Critical Language Teacher Education, and Identity) ... 20
Katılımcı Yaklaşım (Participatory Approach) ... 21
Dilin Politiği (The Politics of Language) ... 22
Ortak Dil Olarak İngilizce (English as a Lingua Franca) ... 23
Eleştirel Söylem Analizi (Critical Discourse Analysis) ... 23
Eleştirel Pedagoji (Critical Pedagogy) ... 23
Okuryazarlıklar (Literacies) ... 24
Çok Dillilik ve Çok Yetililik (Multilingualism and Multicompetence) ... 24
Öğretmen Olarak Anadili İngilizce Olmayanlar (Non-Native Speakers of English as Teachers) ... 24
Örtük Program (Hidden Curriculum) ... 25
Problem Tanımlayıcı Eğitim (Problem Posing Education) ... 25
Freire'nin Eğitim Programı Geliştirme Süreci (Freire's Curriculum Development Process) ... 26
İlgili Araştırmalar ... 27
Eleştirel Pedagoji ile İlgili Araştırmalar ... 28
Sosyal Adalet ile İlgili Araştırmalar ... 29

Demokratik Değerler ile İlgili Araştırmalar 31
Tabu ve Tartışmalı Konular ile İlgili Araştırmalar 31
Çok kültürlülük/Kültürlerarası Olma ile İlgili Araştırmalar 34
BÖLÜM 3 37
YÖNTEM 37
Araştırmanın Modeli 37
Katılımcılar 38
Verilerin Toplanması 39
Görüşme 39
Doküman Analizi 41
Verilerin Çözümlenmesi 42
Görüşme Verilerinin İçerik Analizi 42
Dokümanların İçerik Analizi 43
Geçerlik ve Güvenirlik 43
Araştırmacının Rolü 45
BÖLÜM 4 47
BULGULAR VE YORUMLAR 47
Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım 47
Programda Toplumsal Anlamda Katılımcı Yaklaşım 78
Programda Demokratik Anlamda Katılımcı Yaklaşım 103
BÖLÜM 5 115
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 115
Sonuçlar 115
Programda Eleştirel, Toplumsal ve Demokratik Anlamda Katılımcı Yaklaşıma İlişkin Sonuçlar 115
Öneriler 121
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik Öneriler 121
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 123
KAYNAKLAR 125
EKLER 141
EK 1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu Kararı 142
EK 2. Etik Kurul Onayı 143
EK 3. Öğretim Elemanı Görüşme Formu 144
EK 4. Öğretmen Adayı Görüşme Formu 145
EK 5. Öğretim Elemanı Aydınlatılmış Onam Formu 146
EK 6. Öğretmen Adayı Aydınlatılmış Onam Formu 147
EK 7. Bulgular Bölümünde Oluşturulan Temalara Yönelik Tablolar 148
EK 8. Doküman İnceleme Formu 164
EK 9. Temalara Yönelik Düzenlenmiş Sonuç Tabloları 165
BENZERLİK BİLDİRİMİ 172
ÖZGEÇMİŞ 173

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Katılımcılar 38

Tablo 2. Öğretim Elemanları ile Yapılan Bireysel Görüşmeler için Görüşme Süreleri . 41

Tablo 3. Öğretmen Adayları ile Yapılan Odak Grup Görüşmeleri Süreleri 41

Tablo 4. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Eleştirel, Toplumsal ve Demokratik İçerikli Dersler 73

Tablo 5. Yabancı Dil I (Fransızca) Dersinin Öğrenme Çıktılarının Program Yeterliklerine Katkısı 74

Tablo 6. Edebiyat ve Dil Öğretimi I Dersinin Öğrenme Çıktılarının Program Yeterliklerine Katkısı 75

Tablo 7. Eleştirel Okuma ve Yazma Dersinin Amacı ve İçeriği 75

Tablo 8. Eleştirel Okuma ve Yazma Dersinin Öğrenme Çıktılarının Program Yeterliklerine Katkısı 76

Tablo 9. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Katılımcı Yaklaşım İfadeleri İçeren Program Yeterlikleri 100

Tablo 10. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Eleştirel, Toplumsal ve Demokratik İçerikli Derslerin Katılımcı Yaklaşım İfadeleri İçeren Program Yeterlikleri ile İlişkisi 101

Tablo 11. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Misyon ve Vizyonu 102

Tablo 12. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Anabilim Dalı Bilgileri 103

KISALTMALAR

EFL	Yabancı Dil Olarak İngilizce
TEFL	Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi
ESL	İkinci Dil Olarak İngilizce
TESL	İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi
TESOL	İngilizcenin Diğer Dil Konuşucularına Öğretimi
TOEFL	Yabancı Dil Olarak İngilizce Testi
IELTS	Uluslararası İngiliz Dili Test Sistemi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problem, amaç, önem, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarını içermektedir.

Problem

Larsen-Freeman ve Anderson'a (2011) göre dil öğrenmek politik bir eylemdir. Bir dil bilenler, bilmeyenlere kıyasla daha güçlüdür. Günümüzde, uluslararası bir dil konumunda olmasından dolayı gücün dili İngilizce olarak görülür (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). İngilizce, bir dil olarak ilk ortaya çıkışından bu yana savaşlar, ticaret, diplomasi, kültür alışverişi gibi çok çeşitli etmenler vasıtasıyla küresel anlamda kontrol edilemeyecek boyutlarda bir yayılım göstermiştir. Sözü edilen uluslararası pozisyonu da bu sayede kazanmıştır. Larsen-Freeman ve Anderson'a (2011) göre dünya genelinde birçok insan, iyi bir eğitim ve işe sahip olmalarına yardım edeceğine inandıkları için İngilizce öğrenmek istiyor. İngilizce bilmenin ekonomik gelişim için kendilerine daha büyük bir şans vereceğine inanıyorlar. Bu gibi nedenlerle, bugün dünya genelinde en çok konuşulan dillerden biri olan İngilizcenin öğrenimi büyük önem kazanmıştır.

Ancak araştırmacılar İngilizcenin uluslararası bir dil olma durumunun hem olumlu hem de olumsuz yanları olduğunu ortaya koymuşlardır. Crystal'a (1997) göre, İngilizcenin uluslararası bir dil olma durumunun olumlu yanı, dünyanın farklı noktalarını birbirine bağlayan bir köprü olarak etkili bir şekilde hizmet ederek dünyayı küresel bir köy haline getirmesidir. Phan Le Ha (2008) ise İngilizcenin uluslararası bir dil olma durumunun olumlu yanlarını, İngilizce aracılığıyla dünyanın, yalnızca güçsüzlerin sesini duyabilmekle ve hangi ırka ait olduğu, hangi dili konuştuğu fark etmeden farklı değerlere sahip insanların değerlerini takdir edebilmekle kalmaması, aynı zamanda küresel istismarı ve eşitsizliği görebiliyor ve karşı çıkabiliyor olması şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan Verschuren'e (1989) göre İngilizcenin uluslararası bir dil olma durumunun olumsuz yanı, emperyalist eğilimlerin sınır tanımayan kullanımının bir aracı olarak kullanılagelmiş olmasıdır. Phan Le Ha (2008) ise İngilizcenin uluslararası bir dil olma

durumunun olumsuz yanını, İngilizcenin güçlü ulusların dili olarak kullanımının, güçlü ve güçsüz arasındaki ast üst ilişkilerine neden olması şeklinde ifade etmiştir.

İngilizcenin kullanımının yaygınlaşmaya başlamasını takip eden İngilizce öğretimindeki büyüme İngilizceyi baskın bir konuma ulaştırmıştır (Phan Le Ha, 2008). Pennycook (1998), İngilizcenin bu neredeyse dünyanın her yerindeki baskın konumunu sömürgeciliğin bir ürünü olarak nitelendirmektedir. Phillipson (1992) ise bu konumu, 'merkez' olarak nitelendirdiği İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu ülkelerin kendi kültürel değerleri ile askeri ve ekonomik güçlerini dayattıkları 'dil emperyalizmi' olarak tanımlamaktadır. Kullanıcıların İngilizceyi belli bir ölçüye kadar kendi amaçlarına uyarlayabilmelerine (Canagarajah, 1999; Hashimoto, 2000; Phan Le Ha, 2004) ve dünya üzerindeki kültürel olarak özelleşmiş farklı İngilizce çeşitlerinin varlığına rağmen İngilizcenin anadili olarak konuşulmadığı ülkelerde okula başladıklarından itibaren İngilizce kullanan öğrencilerin, 'İngilizce konuşan Batı'da' üniversiteye girmek için TOEFL ve IELTS gibi sınavları geçmek zorunda olması, İngilizcenin uluslararası değer ve kurallara sahip olmadığını göstermektedir. Phan Le Ha'ya (2008) göre, birçok az gelişmiş ülkede İngilizce, amaçlı olarak o toplumun bireylerini güçten ve sosyal konumlardan mahrum bırakmak ve toplumları içerisinde kendi aralarında ayrımcılık yaratmak için kullanılır. Toplumda İngilizce konuşmaya yönelik bir elitizmin yaratıldığı Hindistan, Afrika ülkeleri, Malezya ve Vietnam örnek olarak verilebilir. İngilizce ne belirli bir kültüre aittir ne de bütün kültürlerden bağımsızdır. İngilizcenin kullanımı hem bireyin dünya ile iletişim kurma isteğinde hem de bireyin kimliğini koruma niyetinde önemli bir rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle, İngilizce kimlik oluşumunu etkilemektedir ve İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere bu sözü edilen iki hedefe ulaşmalarında yardım etmeleri gerekmektedir (Pham Hoa Hiep, 2001).

İngilizcenin uluslararası bir dil olarak yarattığı olumsuzluklar ve İngilizce aracılığıyla yapılan dil emperyalizminin etkisi İngilizceyi anadili olarak konuşmayan diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de şiddetli bir şekilde hissedilmektedir. Toplumsal sorunlar olarak da ifade edilebilecek toplumsal cinsiyet eşitsizliği, toplumsal sınıf ayrımı, insan ve hayvan hakları ihlalleri, zorbalık, iklim krizi, kontrolsüz göç ve yoksulluk gibi sorunlar da Türkiye'yi etkisi altına almış durumdadır. Öte yandan eleştirel ve politik bilinç, sosyal adalet, çokkültürlülük, demokrasi gibi katılımcı yaklaşım temalarının genelde eğitimde bu araştırma özelinde ise İngilizce öğretmenliği lisans programında yer almaları süregelen bir tartışma konusudur. Ulusal alan yazında toplumsal sorunların İngilizce öğretmenliği lisans programında yer almasını ve hizmet öncesi İngilizce

öğretmenlerinin bu toplumsal sorunlara ve onların programda yer almasına yönelik görüşlerini ele alan birçok araştırma bulunmaktadır. Özdemir ve Büyükgöze (2016), hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim ve demokratik değerlere yönelik olumlu tutumları olduğunu ancak LGBT bireylere yönelik olumsuz tutumları olduğunu ortaya koymuşlardır. Çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumun Türkiye'nin çokkültürlü deseninden kaynaklanabileceği belirtilirken, demokratik değerlere yönelik olumlu tutumun eğitim ve demokrasi arasında bağlantı kurma beklentisinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. LGBT bireylere yönelik olumsuz tutumun nedeninin ise muhafazakâr yönelimden kökünü alan dine bağlı ahlaklılık yaklaşımı ve homofobik önyargı olabileceği belirtilmiştir (Holland, Matthews ve Schott, 2013; Yılmaz, 2012; Akt. Özdemir ve Büyükgöze, 2016). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, homoseksüelliği normal olarak takdir edecek şekilde yetiştirilmediğinden, bu durum kuir *(queer)* öğrencilerin özgüvensiz ve dışlanmış hissetmelerine neden olmaktadır (Ferfolja, 2007; Ferfolja ve Robinson, 2004; Prettyman, 2007; Akt. Özdemir ve Büyükgöze, 2016). Türkiye'nin çoğunluğu Müslüman ve muhafazakâr kesimden oluşan toplumunda LGBT tarafından özellikle tanınırlıklarını artırmaya yönelik verilen zorlu mücadeleler 1990'lı yılların sonundan başlayarak 2000'li yıllarada katlanarak artmıştır (Özdemir ve Büyükgöze, 2016; Yılmaz, 2013). Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin olumsuz tutumlarının bir diğer nedeni de LGBT bireylerle bir arada etkileşimli şekilde nasıl yaşayacaklarına dair doğru bilgilere sahip olmamalarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Çırakoğlu, 2006; Doubet, 2002; Mudrey ve Medina-Adams, 2006; Saraç ve Ebem Rahim, 2009; Akt. Özdemir ve Büyükgöze). Şah (2012) tarafından Türkiye'de yapılan bir araştırma, LGBT bireylerle artan tanışıklığın ve etkileşimin homofobi ve transfobi seviyesini düşürdüğünü ortaya koymuştur. Kızılaslan (2010) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyetçi metinlere yönelik algılarının, metinlerdeki cinsiyetçi varsayımları görmezden gelerek toplumsal cinsiyet körü olmaya devam etmek şeklinde olduğunu ortaya koymuştur. İngilizce aracılığıyla yapılan dil emperyalizminin Türkiye'deki bir göstergesi olarak Deniz, Özkan ve Bayyurt (2016) tarafından yapılan araştırmada, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ortak dil olarak İngilizcenin getirilerini kabullendikleri ve bakış açılarının ve öğretim uygulamalarının Kachru'nun (1992) sınıflandırmasındaki yakın çevre *(inner circle)* ülkelerinin İngilizce normlarına göre şekillendiği ortaya koyulmuştur. İngilizce ile dayatılan sömürgeci kültür ve bu kültürün öğeleri de İngilizceyi anadili olarak konuşmayan Türkiye gibi ülkelerin kültürel bütünlüklerini tehdit etmektedir. Hamiloğlu

(2013), hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarında İngilizceyi anadili olarak konuşan ülkelerin hedef kültüründen ya da yalnızca yerel kültürdense uluslararası kültürlerin temsilini görmek istediklerini ortaya koymuştur. Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe (2005) İngilizcenin Türkiye'deki etkisini inceledikleri araştırmalarında, ortak dil olarak İngilizcenin sömürgecilik ve dil ve kültür yozlaştırma dahil olmak üzere bütün etkilerini ortaya koymuşlardır. Türk akademisinde özellikle akademisyenlerin bireysel yeterlikleri bağlamında, ortaöğretimde öğrencilerin iyi birer üniversitede eğitim görme ve yüksek maaşlı işler bulmalarına yönelik zorunluluk algısı bağlamında ve Türk medyasında Türkçe yerine kullanılan İngilizce kavram ve ifadelerin dil ve kültür yozlaşması bağlamında İngilizce Türkiye'yi neredeyse ele geçirmiştir. Araştırma aynı zamanda Türk insanlarının İngilizceden iki dilli ödünçleme *(bilingual borrowing)* yaparak konuşmaları arasında sıkça İngilizce kelime ve ifadeler kullanmayı umursamadıklarını da ortaya koymuştur. Bütün bu sözü edilen bulgular, ortak dil olarak İngilizcenin yalnızca ülkemizde ortaya çıkardığı toplumsal sorunları ifade etmektedir.

İngilizcenin nasıl öğretilmesi gerektiği, öğretileceği bağlam ve öğretim programının içeriğinde yer alması gereken konular süregelen bir tartışma konusudur. Uzun yıllar boyunca İngilizce öğretim yöntemlerinden biri olan iletişimsel yaklaşım *(communicative language teaching)* diğer bütün yöntemlere kıyasla daha iyi ve gelişmiş olarak kabul edilmiştir. Ancak Phan Le Ha'nın (2008) ifadesine göre İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu Batı ülkelerinde, İngilizceyi anadili olarak konuşmayan bireylere İngilizcenin öğretiminde bu yaklaşımın Batı medeniyetlerinin üstünlüğü fikrini aşılayan bir sömürgecilik aracı olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca iletişimsel yaklaşımın uygulamalarının bazı toplumlarda kültürel değerlerle çakıştığı da ortaya konmuştur (Phan Le Ha, 2008). Halihazırda toplumsal cinsiyet eşitsizliği, insan ve hayvan hakları ihlalleri, yoksulluk, sınıf ayrımları, sosyal adaletsizlik gibi kendi toplumsal sorunlarıyla baş etmeye çalışan bütün bu İngilizcenin anadili olarak konuşulmadığı ülkeler bir de üzerine İngilizce öğretimindeki bu tür uygulamalar nedeni ile yeni bir toplumsal sorunla daha karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle İngilizce öğretiminde hem her toplumun kendi kültürel bağlamına uyarlayabileceği hem de bireylerin bizzat yaşadıkları toplumsal sorunlarını dile getirip bu sorunlara çözüm üretebilecekleri bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Okulların toplumsal sorunların yeniden üretim merkezi olması da değişim ajanı rolünü öğretmenlere bırakmaktadır. Bu nedenle branş fark etmeksizin bütün öğretmen eğitimi programlarında bu konulara değinmek ulusal çapta bir farkındalık yaratmayı sağlayacağı gibi, yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında değinmek aynı zamanda uluslararası

çapta da bir farkındalığın iletişim yoluyla taşınmasına yardımcı olacaktır. Öğretmen eğitimi programlarına bu konuların taşınması ulusal farkındalığı sağlama konusundaki temelin atılmasını ve eğitim aracılığıyla geniş kitlelere yayılmasını sağlayacaktır. İngilizce öğretmenliği lisans programlarında İngilizce öğretmeni eğitimiyle başlayarak, yetiştirilen öğretmenlerin İngilizce sınıflarında toplumsal dönüşümü ve özgürleşmeyi sağlayarak, toplumsal sorunlara çözümler üreten bir İngilizce öğretimi gerçekleştirebilmelerinin bir yolu olarak önerilebilecek ve Freire'nin (2000) diyalojik ve eleştirel pedagojisine dayanan İngilizce öğretiminde katılımcı yaklaşım *(participatory approach)* bu ihtiyacı karşılayabilecek bir yaklaşım olarak ele alınabilir.

Dil eğitimi alan yazınında 1980'lerden itibaren kendini belli etmeye başlayan katılımcı eğitim (*participatory education*), katılımcı yaklaşım ve katılımcı uygulamalar (*participatory practices*) kavramları, yabancı dil eğitimi alanında öğretmenlerde dilin politik yönleri ve toplumsal sorunlar ile ilgili farkındalık oluşturmanın önemini ortaya koymuştur. Bir İngilizce öğretmeni olan Sauvé (1987, s. 19) katılımcı eğitimi şu biçimde tanımlar:

> Katılımcıların, hayatı kendileri ve etraflarındakiler için daha iyi bir hale getirme bağlamı içerisinde, her birinin dahil olduğu, kendi öğrenme istek ve ihtiyaçlarını tanımlamaya kendilerini adadıkları, bu istek ve ihtiyaçlara değinmek için bir yaklaşım düzenledikleri ve bu süreci içerisinde yaşarken değerlendirdikleri bir öğretme öğrenme süreci.

Katılımcı yaklaşım eleştirel pedagoji yoluyla eşitlikçi bir toplum yaratmak adına sosyal adaletsizliklere yönelik farkındalığı eğitim programının gerekli bir bölümü olarak programa taşır. Ann Berthoff'un (1987) belirttiği gibi: "Eğitim politik eylemin yerini tutmaz ancak eleştirel bilinç gelişiminde oynadığı rol nedeniyle ondan ayrı tutulamaz. Bu da dolayısıyla dilin dönüştürücü gücüne bağlıdır."

Toplumsal durumların yeniden üretimi, yeniden yapılandırılması, değişimi ve toplum içerisindeki aktarımı eğitimin politik yönünü ortaya koyar. Bu eylemler eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Kincheloe (2003, s.123) eğitimin politik yönüyle ilgili olarak aşağıdaki açıklamaları yapmaktadır:

> Eğitimin hiçbir yönü ideolojik olarak masum değildir; hiçbir düşünce, teori ya da pedagoji tam anlamıyla bağımsız değildir. Fikirler, bakış açıları ve onlardan dolayı ortaya çıkan eylemler daima güç ve değer çıkarlarıyla bağlantılıdır. Mevcut duruma olan ilgiye destekten, sınıfsızlığın mitolojisinden, fırsat eşitliğinden, okulun politik tarafsızlığından ve finansal başarı öğretilerinden kaynaklanan ideolojik masumiyet, bireyin girişiminin doğrudan sonucudur.

Freire'ye (1993) göre ise, "Eğitimin nerede ya da ne zaman meydana geldiğinin ve daha çok ya da daha az karışık olmasının herhangi bir önemi yoktur, eğitim daima politik bir eylemdir." Değişimin toplumsal temsilcileri kabul edilen öğretmenler, politik değerlere ve inançlara sahiptirler ve öğretmenlerin politik sorumlulukları, pedagojik yönelimlerinin politik tanımını sınıfa ve sosyal ortamlara taşımaktır. Eğitim, öğrencilerin hâkim sosyal düzenin baskın ideolojik normları ve epistemolojik varsayımları ile yüklendikleri politikleştiren ya da apolitikleştiren kurumsal bir süreç olarak algılanmalıdır. Okullar ezilen kültürel kitlelerin yapılandırıldığı ve kontrol altında tutulduğu politik alanlardır (Darder, 2015). "Eğitimin politik boyutunu ne kadar inkâr edersek, kurbanları suçlayan ahlaki potansiyeli o kadar üstleniriz." (Freire ve Macedo, 1987, s. 123). Bunun yerine öğretmenler, standartlaştırılmış eğitim programlarında, materyallerde, ders kitaplarında, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve kurumsal ilişkilerde gizlenmiş olan ideolojik değerleri ve inançları ortaya çıkarmak için öğretimlerine okul ve toplum yaşamının özgürleştirici politik bir bakışını aşılamalıdır. Bu sayede öğretmenler eşitsizliği ve adaletsizliği destekleyen geleneksel sosyal düzenlemeleri yeniden üretmek yerine bu durumların dönüşümü için çalışan ve toplumsal değişime yönelik bağlılığı olan toplum eylemcileri haline gelirler (Darder, 2015).

Günümüzde dünyayı etkisi altına alan ve toplumsal sorunlar ve sosyal adaletsizlikler olarak adlandırabileceğimiz toplumsal cinsiyet eşitsizliği, ırkçılık, küresel iklim krizi, azınlık, kadın ve LGBTQ+ haklarının ihlali, göç krizi, yoksulluk, hayvan haklarının ihlali, kadına ve çocuklara yönelik şiddet, bireysel silahlanma, emperyalizm, dil emperyalizmi, Avrupa-merkezcilik, engellilere ve zihinsel hastalık sahibi bireylere yönelik damgalama ve eğitim ortamlarında yaşanan zorbalık gibi sorunların tartışıldığı ve bunlara çözüm üretilmeye çalışıldığı yerler olması gereken okulların bir anlamda bu sorunların üretim merkezi haline gelmesi, bu sorunların eğitim programlarında özellikle de öğretmen eğitimi programlarında yer alması gerekliliğini doğurmuştur.

Chomsky'nin (2000) bir diyaloğunda belirttiği gibi, "Okullarda dünya hakkındaki gerçek öğretilmiyor. Onun yerine, okullarda hâkim fikirleri aşılamak zorunludur çünkü okullar genellikle, toplumun baskın kademesini oluşturan zenginlik ve güç sahiplerinin çıkarlarını desteklemeye yönelik tasarlanmıştır." Bu tam olarak Freire'nin (2000) 'bankacı eğitim modeli' olarak tanımladığı durumun okullarda hakimiyetinin bir başka ifadesidir. Bu durum okullarda verilen eğitimin, bireyleri kendi gerçekliklerinden ve yaşadıkları dünyanın sorunlarından ne kadar uzaklaştırdığını kanıtlar niteliktedir.

Baskı ve adaletsizlik ile ilgili deneyimleri ortaya çıkarmak ve yaşananların üstesinden gelmek için bu deneyimlerin okullarda tartışılması gerektiğini savunan Freire'nin (1998, s. 15) ifadesiyle:

> Neden öğrencilerle hayatlarının somut gerçekliği ve içinde şiddetin kalıcı olduğu ve insanların yaşamdan daha çok ölümü bildikleri katı gerçeklik tartışılmasın? Neden her okulun eğitim programında temel kabul edilen bilgi ile öğrencilerin bireysel yaşanmış deneyimlerinin meyvesi olan bilgi arasında yakın bir ilişki kurulmasın?

Freire'nin (2000) 'ezilenler' olarak tanımladığı kendileri için uygun toplumsal koşulları geliştirirken sorunları çözerek toplumu herkes için daha yaşanabilir bir hale getirmeye çabalayan bireyler (bu bağlamda öğretmen adayları), temelinde kendilerine ait problemlere kendileri çözüm üretme amacı yatan bir eğitim aracılığıyla bütün dünyada ortak olarak konuşulabilen İngilizce dilini toplumsal sorunları çözmek için kullanabilmelidirler. Bunu gerçekleştirebilmenin yolu da dil öğrenmenin politik bir eylem olduğu gerçeğini kabul eden ve bireylerde eleştirel, politik ve demokratik bilinç geliştirmeyi amaçlayan problem tanımlayıcı bir eğitim yürütmektir. Bu eğitim, Freire'nin (2000) 'üretken sözcükleri (*generative words*)' ile başlayan ve dünyayı daha iyi bir hale getirmeye, öğrencilerin, ailelerini ve içinde bulundukları toplumu kendilerinin gösterdikleri çabaları desteklemeye ikna etmeye ve mevcut sorunları hafifletmek için gerekli önlemler almaya yönelik toplumsal eylemleriyle (Schiro, 2020) devam eden ve eğitimin politik yönünü ortaya koyan toplumsal dönüşüm/yeniden yapılanma mücadelesidir ve bugün halen İngilizcenin büyük bir küresel köy haline getirdiği dünyamızda her zaman olduğundan daha da şiddetli bir şekilde verilmektedir.

Pinar'ın (2011) yüzyılların eleştirel düşüncesinden ve bireysel çalışma ve karmaşık iletişim yoluyla yeniden düzenlenmiş yaratıcı irfanından bilgi alarak öznenin yinelenen sorusunun ortaya atıldığı alan olarak tanımladığı eğitim programlarına, bireylerin kendilerini ve etraflarındaki dünyada olup bitenleri sorgulamalarına neden olacak her türlü tutum, davranış ve fikri entegre etmek ise pek kolay bir süreç değildir. Sözü edilen sorunların eğitim ortamlarına taşınması ile toplumun kilit noktası sayılabilecek okullarda bulunan bireyler 'eleştirel okuryazarlık (*critical literacy*)' sürecine dahil olarak hem bireysel hem de toplumsal özgürleşme ve dönüşüm yolunda ilerleyebilecektir (Freire ve Macedo, 1987). Bu süreç aracılığıyla bireyler içinde yaşadıkları dünyada olup bitenleri, kendilerine neler olduğuna ve kendileri arasında neler olduğuna dair ilişkiyi farklı açılardan algılayabileceklerdir (Lankshear ve McLaren,

1993). Süreç esnasında ortaya çıkan dünya ve bireylerin bilinçleri arasındaki diyalektik ilişkiyi yansıtan ve Freire'nin (2000) eleştirel pedagojisinin en ünlü kavramlarından biri olan praksis, bireylerin eylem ve düşünmeyi birleştirerek dönüştürücü bir eylemde bulunmasına işaret eder. 'Eleştirel okuryazarlık' süreci, bireyleri iktidara yönelik pedagojik uygulamalar üzerinde düşünmeye iter ve pedagojik uygulamalar tıpkı dil öğrenme gibi politik bir eylem olarak kabul edilir (Mayo, 2012). Post-Marksist eleştirel teori temelli, Freire (2000) tarafından geliştirilmiş sosyal bir konsept olarak söz edilebilecek ve 'eleştirel farkındalık' ve 'eleştirel bilinç' gibi farklı şekillerde ifade edilebilen bilinçlileştirme (*conscientization*) ise, yetkin topluluk olarak öğrencilerin, hayatlarını şekillendiren sosyal gerçekliklere yönelik derinleşen bir farkındalığa ulaşmayı başarması ve kendi kapasitelerini yeniden yaratmak için keşfetmeleri sürecidir (Darder, Baltodano ve Torres, 2009). Bu süreç, Freire'nin (2000) eğitimde özgürleşmeye götüren eleştirel pedagojisinin temel kavramlarından biri olmanın yanı sıra sosyal demokrasinin yapıtaşlarından biri, Marksist sosyolojinin ve Vygotsky'nin (1968) sosyal yapılandırmacı kuramının toplumsal ve pedagojik anlamda özgürleştirici bir yorumudur. Eleştirel pedagoji uygulamaları İngilizcenin öğretiminde eleştirel dil eğitimcileri tarafından kullanılmaktadır. Ancak eleştirel pedagoji uygulamalarının, öğrencileri ayrımcı uygulamalara, sosyal eşitsizliklere, kimlik uzlaşmasına ve güç sorunlarına yönelik tartışma içerisinde olmayı sağlayan bir yol olmasının önemi kabul edilmesine rağmen (Chun, 2015, 2016; López-Gopar, 2014, 2016) gerçek sınıf uygulaması örneklerine hem dil sınıflarında hem de öğretmen eğitimi programlarında nadiren rastlanmaktadır (López-Gopar, 2019). Bu nedenle eleştirel pedagoji uygulamalarının dolayısıyla da toplumsal sorunların dil öğretmen eğitimi programlarına nasıl dahil edileceği sorusu ve bu uygulamaların ve toplumsal sorunların eğitim programlarıyla arasındaki ilişkinin anlaşılması ve ifade edilmesi ayrı bir önem teşkil etmektedir.

Null'un (2011) sınıflandırmasındaki radikal eğitim programı anlayışı ve Schiro'nun (2020) sınıflandırmasındaki toplumsal yeniden yapılandırma program anlayışı tam olarak toplumsal, küresel sorunların ve politikanın eğitim programlarına entegrasyonuna işaret eder. Önde gelen radikal eğitim programcılarından M. Apple (1979), bu süreçte özellikle örtük programı (*hidden curriculum*) merkeze alır. Bunun nedeni örtük programın unsurları öğretmenin farklı ırk ya da milletlerden olan öğrencilerine davranışı ve derslerde farklı milletlerin tarihlerinin ya da kültürlerinin yorumlanış şekli gibi örneklerde yatar (Null, 2011). Örtük programın unsurları örneklerinde desteklediği gibi toplumda baskılanan bireyler ve konularla doğrudan

ilişkilidir. Hegemonya (*hegemony*) fikri örtük programın anlaşılması için son derece önemlidir. Bu kavram bir anlamda örtük program gibi olsa da onun sadece okullar yerine toplumlar içinde olan ifadesidir. Apple (1979), bu kavramla özellikle beyaz erkekler olmak üzere belirli insanların toplumda yükselmesine izin verirken başta azınlık kadınlar olmak üzere diğer insanların düşük sınıf konumunda tutulmasına izin veren güç yapılarını kasteder (Null, 2011). Eğitim programlarında beklendiği üzere toplumda hüküm süren baskın bakış açıları bulundurulurken toplumun ezilen, diğer kesimlerini oluşturanların, özellikle de toplumsal düzene yönelik alternatif görüşler önerenlerin sesleri programa dahil edilmemektedir. Örnek olarak, uzmanlık eğitiminde isçi sınıfının ve kadınlarının seslerinin, deneyimlerinin ve onların haklarına yönelik tartışmaların bulundurulmazken kurumsal bakış açılarının baskın olması verilebilir (Hyslop-Margison, 2005; Akt. Dale ve Hyslop-Mergison, 2010).

Giroux'ya (2005, s. 74; Akt. Schiro, 2020) göre toplumların çağın sorunların gölgesinde kalarak kendi kendilerini yiyip bitirmelerini önlemek adına istisnasız herkes için geçerli sosyal adalet temelli ve insani değerleri el üstünde tutan bir medeniyet kurma vizyonunun temelleri eğitim ortamlarında atılmalıdır. Devamında hem toplumsal hem de küresel anlamda, sosyal konumları fark etmeksizin bütün insanlara ve kurumlara, özgürlük, eşitlik, adalet ve bağımsızlık getirecek bir öngörüyle toplumlar yeniden yapılandırılmalıdır. Bu toplumsal yeniden yapılandırmanın yolu da aynı anlayışa sahip bir eğitim programı geliştirmekten geçmektedir. Böyle bir programın geliştirilmesinde ve uygulanmasında da öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Bu nedenle öğretmenlerin (araştırma özelinde İngilizce öğretmenlerinin) yalnızca içeriğe ve pedagojik bilgiye değil, aynı zamanda belirli bir eğitim programı bilgisine de ihtiyacı olduğudur. Diğer bir ifadeyle, öğretmen için yalnızca hedef dilde yetkin olmak değil, ayrıca farklı öğretim kademelerinde hedef dilin hangi yönlerinin öğretildiğini de bilmek önemlidir. Öğretmenin bilgisi eğitim programı içerisine yayılmalıdır (Reagan ve Osborn, 2002). Bu sayede öğretmenler toplumsal yeniden yapılandırma program anlayışı gibi bir eğitim programı düzeniyle hareket ederek toplumsal sorunları eğitim-öğretim kademelerine etkili bir şekilde yaymayı başarabilirler.

Giroux'nun (2006, s.9; Akt. Schiro, 2020) ifadesiyle, "Eğitimciler, toplumsal ve ekonomik adalet mücadelesinde lider rolünü üstlenmelidirler… Eğitimciler, öğrettikleri ve yazdıklarıyla sosyal hayatın dinamikleri ve demokrasi kaygısı arasında bağ kurmalıdırlar." Özgürleşmeye ulaşabilmenin en önemli yolu Freire'nin de her zaman ifade ettiği gibi öğretilerini olduğu gibi takip etmek yerine öğretilerinin herkes tarafından

içinde yaşanılan toplumsal bağlam ve gerçekliklere uyarlanmasıdır. Bu doğrultuda bütün bu sözü edilen toplumsal sorunlara yönelik bilinçli, duyarlı ve çözüm odaklı İngilizce öğretmenleri yetiştirme ideali, toplumsal bir yeniden yapılandırma çabası ve dil eğitiminin eleştirel, toplumsal ve demokratik boyutları ışığında araştırmanın problemi, İngilizce öğretmenliği lisans programını İngilizce eğitiminde katılımcı yaklaşıma göre incelemek etrafında şekillenmiştir. Buradan hareketle, bu araştırma İngilizce öğretmenliği lisans programındaki katılımcı yaklaşım açısından sorun alanlarını katılımcı yaklaşımın boyutlarına göre ortaya koyarak programın katılımcı yaklaşım uygulamalarını yürütebilme potansiyelini belirlemeyi hedeflemektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı bir İngilizce öğretmenliği lisans programını katılımcı yaklaşıma göre eleştirel bir anlamda incelemektir. Katılımcı yaklaşımın ve boyutlarının program ve öğretim uygulamalarında yer alma durumuna yönelik sorun alanlarının öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinin ve program yeterlikleri, programın Bologna bilgi paketi, programın web sayfasında bulunan dokümanlarının analizi yoluyla ortaya konarak programın katılımcı yaklaşımı uygulama potansiyelini belirleyerek incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. İngilizce öğretmenliği lisans programlarında katılımcı yaklaşımın yer alma durumu nasıldır?
    1.1. Programda katılımcı yaklaşım kapsamındaki eleştirel yansımalar nasıldır?
    1.2. Programda katılımcı yaklaşım kapsamındaki toplumsal yansımalar nasıldır?
    1.3. Programda katılımcı yaklaşım kapsamındaki demokratik yansımalar nasıldır?

Önem

21. yüzyılın beraberinde getirdiği yenilikler ve değişimler, İngilizceyi küresel anlamda çok daha güçlü bir konuma getirmiştir. Teknolojik yenilikler, uluslararası ticaret ve diplomasi ilişkileri bir yandan İngilizce aracılığıyla uluslararası ortak etkileşim için

uygun bir iletişim ortamı sağlarken diğer yandan yine İngilizce aracılığıyla dünyada etkisini sürdürmeye devam eden toplumsal sorunların fitilini ateşlemektedir. Bu toplumsal sorunlar İngilizceyi anadili olarak konuşan ülkeler tarafından popüler kültür aracılığıyla İngilizceyi anadili olarak konuşmayan ülkelere yayılmaktadır. Popüler kültür ile İngilizce bir sömürge aracı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda İngilizcenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretimi ve daha da önemlisi bu öğretimi gerçekleştirecek olan İngilizce öğretmenlerinin eğitimi toplumsal sorunlara yönelik tartışma ve dayanışma ortamı sağlanmasında kilit rol oynamaktadır. Katılımcı yaklaşıma göre düzenlenmiş bir İngilizce öğretmen eğitimi programıyla yalnızca insanlarımıza bir dil öğrenmenin katacağı kültürel zenginliklerle donatma amacını değil aynı zamanda nesillerden aktarılan kendi toplumsal ve kültürel değerlerimizin devamlılığını sağlama, onları koruma ve hedef bir dilin getirebileceği ya da halihazırda kendi toplumsal bağlamımızda yaşadığımız toplumsal sorunlara yönelik farkındalık oluşturma amaçlarını da gerçekleştirebiliriz.

Uzun bir aradan sonra küresel bir salgın ile kâbusu yaşayan dünya, bu durumun da etkisiyle farklı toplumlardaki birçok insan için her zaman olduğundan daha da çok yaşanması zor bir yer haline gelmiştir. Dahası dünya bir taraftan da küresel iklim krizi ile mücadele ederken hayati önem taşıyan doğal kaynaklar birer birer yok olmaktadır. Sosyal açıdan bakıldığında ise; herhangi bir insan hakkına dair saygı kalmayan, inanç, dil, ırk, kimlik, cinsel yönelim gibi sahip olunan özellikler nedeniyle çok çeşitli ayrımcılık, baskı ve işkencelere maruz kalınan, savaşlar, yoksulluk ve şiddet içerisinde yaşam mücadelesi verilen bir ortamda toplumların sahip olduğu bunca soruna değinerek tartışma başlatacak ve çözüm üretecek ortamlar yaratmak bireysel ve toplumsal bir sorumluluktur. Bu sorumluluğu yerine getirme konusunda herkesin iletişim kurup birbirine anlayabileceği, kültürel farklılıkların takdir edileceği ve değer göreceği ortak bir platforma sahip olmak gerekmektedir. Genelde dil öğretmen eğitimi ve özelde de İngilizce öğretmen eğitiminin bu işlevi yerine getirebilmek adına en uygun platform olduğu söylenebilmektedir. Bunun nedeni de İngilizcenin uluslararası bir dil olarak var olan olumsuz taraflarının politik bilinç geliştirici eleştirel bir eğitimle tersine çevrilerek uluslararası dil konumu toplumsal sorunlara ortak çözüm üretmeye yönelik bir araç olarak kullanılabilir. Okullar halihazırda yukarıda sözü edilen toplumsal sorunların yeniden üretim merkezi görevini görmekteyken bunu tersine çevirebilmenin tek yolu bu konuda bilinçlendirilmiş eleştirel, toplumsal farkındalık düzeyi yüksek ve demokratik öğretmenler yetiştirmektir.

Sözü edilen toplumsal sorunlar her toplumun kendi kültürel bağlamında farklı şiddetlerde yaşansa da her toplum tarafından tecrübe edilmektedir. Bu saptamalardan yola

çıkarak, bu araştırmanın İngilizce eğitiminde sözü edilen toplumsal sorunların Türkiye bağlamında yansımalarını ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu tür araştırmalarla saptanan sorun alanlarının ortaya konmasıyla İngilizce eğitimi alan yazınında ve uygulamalarında daha fazla tartışılacağı öngörülmektedir.

Öte yandan İngilizce aracılığıyla gerçekleştirilen sömürgecilik, haksızlık ve ayrımcılık eylemlerinin önüne geçebilmek adına bu araştırma boyunca sözü edilecek olan 'kendine mal etme *(appropriation)*' düşüncesiyle İngilizceyi kendi kültürel değerlerimizde yoğurarak toplumsal sorunlara neden olan bir araç yerine toplumsal sorunların çözümünde kullanılacak bir araç haline getirmek araştırmanın önemli bir hedefidir.

Sayıltılar

Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği lisans programında çalışan öğretim elemanları ve aynı programda öğrenimine devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dil Öğretmen Eğitimi *(Language Teacher Education)*: Uygulamalı dilbilimi, eğitim ve dil ve edebiyat alanlarını çatısı altında toplayan öğretmen eğitimi programlarını ifade etmektedir (Crandall, 2000).

Toplumsal Yeniden Yapılandırma İdeolojisi (*Social Reconstruction Ideology)*: Eğitim programına toplumsal bir bakış açısından bakarak toplumların sorunlu yönlerini eğitim aracılığıyla yeniden yapılandırma düşüncesi (Schiro, 2020).

Katılımcı Yaklaşım *(Participatory Approach)*: Kökeni 1950'lerin sonundaki belki de tüm zamanların en ünlü eleştirel eğitimcisi Paulo Freire'nin çalışmasına dayanmasına rağmen katılımcı yaklaşımın dil öğretim alan yazınında yaygın olarak

tartışılmaya başlaması 1980'leri buldu. Katılımcı yaklaşım, genelde eğitimin, özelde dil eğitiminin, toplumdaki güç ilişkilerini yaratma ve sürdürme rollerine yönelik farkındalık sağlama esasına dayanır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Eleştirel Pedagoji *(Critical Pedagogy)*: Öğrenmeyi daha bütüncül bir şekilde ele alan, onu farklı etkilerin arasına konumlandıran ve ona karmaşıklık veren pedagojik yaklaşımdır (Canagarajah, 1999). Eleştirel pedagoji, öğrenenleri ve öğretmenleri, onlara akademik, politik ve ekonomik elitler tarafından dayatılanlardan özgürleştirmeyi öncelik haline getirir (Apple, 2011; McLaren, 1988).

Problem Tanımlayıcı Eğitim *(Problem Posing Education)*: İnsancı ve özgürleştirici bir praksis olarak problem tanımlayıcı eğitim, baskıya maruz kalan insanların özgürlükleri için savaşmasını temel olarak varsayar. Bu nedenle, otoriter rejimin ve yabancılaştırıcı entelektüalizmin üstesinden gelerek öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitsel sürecin özneleri olmalarına ve gerçekliğe yönelik yanlış algılarını aşmalarına olanak tanır (Freire, 2000).

Eleştirel Dil Öğretmen Eğitimi *(Critical Language Teacher Education)*: Kısaca eleştirel pedagoji ve problem tanımlayıcı eğitim gibi uygulamaların dil öğretmen eğitimi programlarına uyarlanarak eleştirel, politik, dönüştürücü ve özgürleştirici dil öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlayan yaklaşımdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan; dil öğretmeni öğretmen eğitimi, dil öğretmeni öğretmen eğitiminde eleştirel pedagoji, eleştirel dil öğretmeni öğretmen eğitimi, katılımcı yaklaşım ve ilgili araştırmalar başlıkları yer almaktadır.

Dil Öğretmeni Öğretmen Eğitimi

Yakın bir zamana kadar dil öğretmen eğitiminin özünü uygulamalı dilbilimi oluşturuyordu (Bardovi-Harlig ve Hatford, 1997; Crandall, 1995). Ancak Crandall'a (2000) göre son on yılda genel eğitsel teori ve uygulama büyük bir güç kazanmıştır. Dil öğretmen eğitimi genel öğretmen eğitiminin küçük evrenidir ve mevcut dil öğretmen eğitimindeki birçok yaklaşım genel öğretmen eğitimindeki teori ve uygulamadan köken almıştır. Bu yaklaşımlar dil öğretmeni öğretmen eğitiminde dört büyük değişime neden olmuştur.

İlk değişim, ürün odaklı teorilerden yapılandırmacı, süreç odaklı öğrenme, öğretme ve öğretmen öğrenmesi teorilerine geçilmesi şeklindedir. İkinci değişim, dil öğretmeni öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını sınıf ortamının gerçekliğine hazırlama konusunda başarısız olduğuna yönelik giderek artan bir anlayışla ilişkilidir. Bunun sonucunda öğretim konumlandırılmış öğretmen kavramasına ve uygulamasına odaklanmıştır ve öğretmen eğitimi programları boyunca teori ve uygulama arasında somut ve alakalı bağlar kurulmuştur (Bruner, 1986; Lave, 1988). Üçüncü değişim öğretmenlerin önceki öğrenme deneyimlerinin kendi öğretmenlik uygulamalarındaki etkili öğrenme ve öğretmeye yönelik görüşlerini şekillendirmelerinde artan farkındalıklarıdır. Dördüncü değişim ise öğretmenliğin, öğretmenlerin teori geliştirmede ve kendi mesleki gelişimlerini yönlendirmede işbirlikli, araştırma ve sorgulama odaklı olacak şekilde geliştirilmiş hizmet içi eğitimlerde rol alabilecek bir meslek olarak görülmeye başlanmasıdır.

Dil Öğretmeni Eğitimi Modelleri *(The Models of Language Teacher Education).* Wallace (1991) üç temel dil öğretmen eğitimi modelinden bahsetmiştir. Bunlar aşağıdaki şekildedir:

1. **Ustalık ya da Çıraklık Modeli *(The Craft or The Apprenticeship Model).*** Daha az tecrübeli öğretmenlerin daha tecrübeli öğretmenleri gözlemleyerek öğrenmelerine işaret eden modeldir.
2. **Uygulamalı Bilim ya da Teoriden Uygulamaya Modeli *(The Applied Science Model or The Theory-to-Practice Model).*** Bilginin uzmanlardan öğrenildiği ve daha sonra gerçek hayat bağlamında uygulandığı modeli ifade etmektedir.
3. **Yansıtıcı Model *(The Reflective Model).*** Öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerine derinlemesine düşünmelerini, kendi uygulamalarını değerlendirmelerini ve uyarlamalarını ifade eden modeldir.

Dil öğretmeni öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının daha önceki öğrenme/öğretme deneyimlerine ve anlayışlarına göre bu üç modelin de dil öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi sürecinde yer alması gerekmektedir (Crandall, 2000).

Bu araştırma kapsamında da İngilizce öğretmenliği lisans programı incelendiğinden dil öğretmeni öğretmen eğitimine değinilmesi önem teşkil etmektedir. İngilizce öğretmenliği lisans programı katılımcı yaklaşım açısından incelendiğinden katılımcı yaklaşımın dil öğretmeni öğretmen eğitimini nasıl etkilediğini de ortaya koymak gerekmektedir.

Dil Öğretmeni Öğretmen Eğitiminde Eleştirel Pedagoji (Critical Pedagogy in Language Teacher Education)

Eleştirel pedagoji (*critical pedagogy*) kavramı hiç kuşkusuz ki dünya tarihinin belirli dönemlerinde etkisini çok güçlü bir şekilde göstermiş olan (ve halen göstermekte olan) ve eğitimin politik temellerinden ortaya çıkarılan bir düşünce akımıdır. Eleştirel teori *(critical theory)* kökenli eleştirel pedagojinin çağrışım yaptığı eğitimcilerin çeşitliliği ne kadar etkili olduğunu ortaya koyar niteliktedir. 1960'larda Brezilya'daki yetişkin okuryazarlığı eğitimi hareketiyle eğitimde yeni bir dünyanın kapısını aralayan Paulo Freire'den, 1980'lerde eleştirel pedagoji kavramını eserlerinde ilk kez kullanan Henry Giroux'ya, eleştirel pedagojinin en ünlü eserlerinden bazılarını ortaya koyan Peter

McLaren, Michael Apple, Ira Shor, Peter Mayo ve Joe Kincheloe'ye ve hatta Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorisyenleri Jürgen Habermas, Max Horkheimer ve Herbert Marcuse'a kadar birçok isim eleştirel pedagojinin doğuşuna ve gelişimine katkıda bulunmuştur. McLaren'a (2006) göre eleştirel pedagoji özünde, güçsüz olanı güçlendirmek ve var olan toplumsal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri dönüştürmeyi amaçlar. Giroux'ya (2011, s. 4) göre eleştirel pedagoji şu şekilde tanımlanmaktadır:

> Eleştirel pedagoji belirli mücadelelerin sonucudur ve daima belirli toplulukların özgünlüğü ile ilgilidir. Pedagojinin mevcut duruma ve yüklenmiş anlamlara karşı mücadeledeki rolünü aydınlatır. Eğitim, bireylere eşitliği, adaleti, ortak değerleri ve özgürlüğü ciddiye alan demokratik bir toplum yetiştirmeleri için olanak tanıyan sosyal ilişkilerin, inançların ve uygulamaların biçimlendirici kültürünü yaratmak için önemlidir ve bu farkındalık da eleştirel pedagojidir. Pedagoji eleştirel birimlerin yapımını içeren ve demokratik bir toplum için olmazsa olmaz olan biçimlendirici kültürü sağlayan politikanın merkezindedir.

Wink (2000) ise eleştirel pedagojiyi, öğretmenlere ve öğrencilere kendi sınıflarında, okullarında, ailelerinde ve topluluklarında bilgi, adalet ve eşitlik ile ilgili önemli soruları sormada bir araya gelmelerine olanak tanıyan süreç şeklinde tanımlamıştır. Eleştirel eğitimciler toplumu dönüştürmek için tezler öne sürerler ve düşünce sistemlerinin doğal yollarla toplumsal ve tarihi olarak kurulmuş güç ilişkilerinden yapılandırıldığını varsayarlar (Kincheloe ve McLaren, 2002). Bilginin geldiği çok çeşitli kaynakların yanı sıra okulun politik yapısına ve eğitimin kültür içerisindeki daha geniş hallerine de odaklanırlar. Popüler müzik ve filmler, internet ve gençlik alt kültürleri gibi marjinal ya da düşük statü sahibi gruplar tarafından üretilen bilgi kaynakları, gücün kimlikleri yapılandırmak ve belirli grupları baskılamak için nasıl yönetildiği, ırkçılığın, cinsiyet, sınıf ve kültür yanlılığının, heteroseksizmin ve dini hoşgörüsüzlüğün karmaşık süreçleri, öğrencilerin kültürel deneyimleri, farklı öğretim stilleri, eğitim programını şekillendiren güçler ve eğitimin genellikle tartışmalı amaçları eleştirel pedagoji bağlamında ele alınır (Kincheloe, 2008a).

Ira Shor (1993) günlük hayattan, toplumdan ve belirli disiplinlerin akademik konularından ortaya çıkarılan üretken temaların problem haline dönüştürüldüğü öğrenci merkezli diyaloglarla eleştirel bilinç gelişimini amaçlayan Freireci bir eleştirel pedagojinin niteliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. **Katılımcı *(Participatory)*.** Öğrencilerden tematik problemleri deşifre ederek kendi eğitimlerini yaratmada katılımcı olmaları istenir. Bu öğrenme süreci

etkileşimli ve iş birliği halindedir. Böylece öğrenciler öğretmenin konuşmalarını dinlemek yerine bolca tartışma ve yazma etkinliği yaparlar.

2. **Konumlandırılmış *(Situated).*** Ders materyali öğrencilerin kelimelerinden ve materyale yönelik anlayışlarından başlayarak, materyali kendi koşulları ile ilişkilendirmelerine kadar onların düşüncelerine ve dillerine konumlandırılmıştır.
3. **Eleştirel *(Critical).*** Sınıf içindeki tartışmalar, sorunlar hakkında nasıl konuştuğumuz, bildiğimiz şeyi nasıl bildiğimiz, bilmemiz gereken şeyi nasıl öğrenebileceğimiz ve öğrenme süreci nasıl işliyor ya da işlemiyor açılarından kendi üzerine ve toplum üzerine düşünmeyi cesaretlendirir. Öğrenciler kendi bilgileri ve dilleri, konu, kendi öğrenme süreçlerinin kalitesi ve bilginin toplumla ilişkisi üzerine eleştirel bir şekilde düşünürler.
4. **Demokratik *(Democratic).*** Sınıf içindeki söylem öğretmen ve öğrenciler tarafından ortak yapılandırılacak kadar demokratiktir. Öğrenciler diyaloglarda eşit konuşma hakkına ve eğitim programını müzakere etme hakkına sahiptirler. Onlardan eğitim programını geliştirmede ve değerlendirmede ortak olmaları istenir.
5. **Diyalojik *(Dialogic).*** Dersin temel şekli öğrenciler ve öğretmen tarafından tanımlanan problem hakkında diyalog kurmaktır. Öğretmen diyalog sürecini başlatır ve daha derin aşamalarına kadar yönlendirir. Öğretmen ders anlatımını geri plana soruları ön plana alarak öğrencileri diyaloğu kendi kelimeleriyle kurarak kendi eğitimlerinin sahipliğini almak için destekler. Öğrenciler kendilerine hazır hale getirilmiş bir eğitim yerine kendi eğitimlerini kendileri yaratırlar.
6. **Sosyal Yapıdan Uzaklaşma *(Desocialization).*** Freireci diyalog öğrencileri, kendilerini sınıfta edilgen bırakan sosyal yapıdan uzaklaştırır. Öğrencilerin öğrenilmiş eğitim düşmanlığına ve otorite bağlılığına meydan okur. Öğrencilerin geleneksel sınıflarda öğrendikleri sessizliklerini, teslimiyetlerini ve baltalamalarını engeller. Freireci diyalog ayrıca öğretmenleri sıkıcı ve otoriter öğretmen konuşması sosyal yapısından uzaklaştırarak, onları problem tanımlayıcılara ve diyalog liderlerine dönüştürür.
7. **Çok Kültürlü *(Multicultural).*** Sınıfta, toplumdaki her türlü ırksal, etnik, bölgesel, yaş merkezli ve cinsel kültürler tanınır. Ayrımcılık ve eşitsizliğe karşı eleştirel bir tavır takınılır. Baskın ve baskın olmayan grupların kültürleri

incelenir. Eğitim programı toplumsal cinsiyet, sınıf ve ırk açısından dengelidir.

8. **Araştırmaya Dayalı *(Research-Oriented).*** Freireci eleştirel pedagoji, öğretmen tarafından öğrencilerin konuşmalarına, davranışlarına, koşullarına, bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerine yönelik sınıf içi ve topluluk araştırmalarına dayalıdır. Ayrıca öğrencilerin günlük deneyimleri, toplum ve akademik materyal ile ilgili tanımlanan problemlere yönelik sorgulayıcı araştırmacılar olmaları beklenir.
9. **Eylemci *(Activist).*** Sınıfın kendisi problem tanımlama, iş birlikli öğrenme ve katılımcı uygulamalardan dolayı aktif ve etkileşimlidir. Eleştirel diyalog ayrıca uygulanabilir yerlerde sorgulamaların bir sonucu olarak eylem ister.
10. **Duyuşsal *(Affective).*** Eleştirel ve demokratik bir sınıf, insan hissinin, toplumsal sorgulamanın ve kavramsal ruh hallerinin en geniş şekilde gelişimiyle ilgilenir. Problem tanımlayıcı ve diyalojik teknikler, neşeden merhamete ve öfkeye kadar bir dizi duygu içerir.

Bu araştırma kapsamında İngilizce öğretmenliği lisans programı katılımcı yaklaşım açısından incelendiğinden katılımcı yaklaşımın temel kavramlarından biri olan eleştirel pedagojinin dil öğretmeni öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerine yer verilmiştir.

Eleştirel Dil Öğretmeni Öğretmen Eğitimi (Critical Language Teacher Education)

Yabancı dil sınıflarında eleştirel yansıma, öğretmenin ve öğrenmenin etik ve ahlaki boyutlarına odaklanır (Reagan, Case ve Brubacher, 2000). Dil alanında eleştirel pedagoji uygulamaları eleştirel dil çalışmaları *(critical language studies)* olarak adlandırılmaktadır. Eleştirel dil çalışmaları çok çeşitli metodoloji, teori ve görüşleri içerisinde barındırsa da temelde eleştirel teoriden etkilenmiş ve dil ile güç ilişkileri ve sosyal adaletsizlik arasındaki ilişkileri açıklayan çalışmaları ifade etmektedir (Rosenberg, 2018; Pennycook, 1998). Eleştirel pedagoji bakış açısı dil alanında, diğerlerini tehlikeye atarak meşrulaştırılan güç ilişkilerinde dillerin ve uygulamalarının nasıl anlaşıldığını açıklar. Dili kullanmak, bir ifadenin değerinin ve anlamının kısmen konuşan kişinin yüklediği anlam tarafından belirlendiği toplumsal ve politik bir uygulamadır (Bourdieu, 1977). Huang'a (2009) göre, küresel anlamda gücün dillerinin diğer dilleri ve onları konuşanları nasıl asimile edebileceğinin farkındalığına sahip olmak, anadillere ve yerel

epistemolojilere odaklı eleştirel anlatılar üretmeye olanak sağlar. Eleştirel farkındalık yoluyla yabancı dil/ikinci dil olarak İngilizce öğretimi sıklıkla İngilizce öğrenenlerin, İngilizcenin önemini vurgulayan hegemonik ideolojilere karşı çıkmak amacıyla kullanabildikleri bir araç olarak görülmektedir (Norton ve Toohey, 2004).

Eleştirel dil öğretmen eğitiminin felsefi temelleri Marksist eleştirel teori *(Marxist critical theory),* Freireci eleştirel pedagoji *(Freirean critical pedagogy)* ve toplumsal yeniden yapılandırmacılık *(social reconstructionism)* anlayışına dayanır. Dil doğası gereği toplum, kültür, politika ve kimlik ile ayrılmaz bir şekilde bağlı olduğundan eleştirel bir yaklaşım benimsemek dil öğretmenleri için oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Eleştirel dil öğretmenleri, çoğunluk ve azınlık konuşucular ve kültürel gruplar arasındaki ve çoğunluk dilin çeşitli konuşucuları arasındaki karmaşık ilişkileri ve zararlı ve baskıcı güç ilişkilerinin sahip olduğu ayrım yapma potansiyelini açık hale getirmelidirler. Ayrıca dil soykırımı *(linguistic genocide)* gibi sorunların farkında olmakla birlikte bunun verdiği zararı azaltmak için anadilleri sürdürüp onlara değer verirken yeni dillere erişimi destekleyen eğitsel alternatifler bulma üzerinde de çalışırlar. (Hawkins ve Norton, 2009).

Eleştirel dil öğretmeni yetiştirme ve onların da eleştirel öğrenciler yetiştirebilmesi konusunda önemli bir diğer noktada bireylerde eleştirel dil bilinci *(critical language awareness)* uyandırmaktır. Eleştirel dil bilinci geleneğinde eğitimciler, öğrencilerle birlikte dil ve güç arasındaki ilişkileri çözümleme ve kullanılan sözcükler, fiil halleri (emir kipi, edilgen çatı vb.) gibi belirli dilbilimsel seçimlerin anlamları nasıl ilettiği üzerine çalışırlar (Janks, 1993).

Dil Öğretimi, Eleştirel Dil Öğretmeni Öğretmen Eğitimi ve Kimlik (Language Teaching, Critical Language Teacher Education, and Identity)

Dil öğretmen eğitimi alan yazınında kendine yer bulan iki tür eleştirel dil öğretmen eğitimi söz konusudur. Bunlardan ilki çok kültürlü dil öğretmen eğitimi *(multicultural language teacher education)* diğeri ise sosyal adalet dil öğretmen eğitimidir *(social justice langugae teacher education)*. Son zamanlarda çok kültürlü öğretmen eğitiminden sosyal adalet öğretmenine doğru bir geçiş söz konusudur. Bu durumu McDonald ve Zeichner (2008), çok kültürlü öğretmen eğitiminin odak noktası yalnızca kültürel farklılıkları ve bireyin deneyimlerini kutlamak iken gruplar arasındaki kurumlara ve mevcut duruma bağlılıktan dış dünyaya uyum sağlayamayan ilişkileri

görmezden geldiği şeklinde tartışmışlardır. Ayrıca çok kültürlü öğretmen eğitimi insanlar arası kültür, etnik köken ve dile dayalı konum farklılıklarını tanırken okullar gibi kurumlar ve toplumdaki güç ilişkilerinin üretimine ve yeniden üretimine belirgin bir şekilde değinmez. Sosyal adalet öğretmen eğitimi, öğretmenlerin toplumsal eylemciler olarak rollerinin farkındalığını ve sahipliğini destekleme hedefiyle hem bireysel hem de kurumsallaşmış güç farklılıklarına değinir (Hawkins ve Norton, 2009). Buna rağmen kimlik, dil öğretiminde ve eleştirel dil öğretmen eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Kimlik ile ifade edilen hem bireysel hem de toplumsal kimlik olmasına rağmen özelde bireylerin sahip olabileceği farklı etnik köken, dil, kültür, din, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelime vurgu yapılmaktadır. Bu farklı kimlik kategorileri öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim ortamlarında mevcut durum ve baskın ideolojiden kaynaklanan dengesiz güç ilişkilerinin etkisiyle seslerini duyuramamalarına, marjinalleştirilmelerine ve ayrımcılığa uğramalarına neden olan sosyal adaletsizlik ve eşitsizlik durumlarıyla sonuçlanır. Norton ve Toohey (2011), dil eğitimcilerinin öğrencilere farklı kimlik kategorilerine yönelik konuşma, dinleme, okuma ve yazma ile ilgili farklı sınıf uygulamaları sunmak istiyorlarsa, öğrencilerle birlikte hangi kimlik kategorilerinin sosyal ilişki ve etkileşim için en büyük fırsatı sunduğunu keşfetmelerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca eğer öğrencileri sessizleştiren kimlik kategorileri varsa, öğretmenlerin bu kimlik kategorilerini tespit etmesi ve öğrencileri marjinalleştiren uygulamalara değinmesi gerektiğini eklemişlerdir.

Katılımcı yaklaşımın ve eleştirel pedagojinin dil öğretmeni öğretmen eğitimindeki uygulaması olan eleştirel dil öğretmeni öğretmen eğitimi ve katılımcı yaklaşımdaki önemli kavramlardan biri olan kimliğin İngilizce öğretmenliği lisans programındaki yansımalarını açıkça ortaya koyabilmek adına bu bölüm önem teşkil etmektedir.

Katılımcı Yaklaşım (Participatory Approach)

1950'lerin sonunda belki de tüm zamanların en ünlü eleştirel eğitimcisi olan Paulo Freire'nin çalışmalarıyla temelleri atılmasına rağmen, ancak 1980'lerin sonunda dil eğitimi alan yazınında sıkça tartışılmaya başlayan katılımcı yaklaşım, öğrenenlere anlamlı gelen bir içerikle başlaması yönünden içerik temelli öğretime benzerdir. Üzerinde çalışılacak olan dil de bu anlamlı içerikten ortaya çıkar. Katılımcı yaklaşımı diğerlerinden

farklı kılan yönü ise içeriğin doğasıdır. Katılımcı yaklaşımın içeriği doğrudan öğrenenlerin yaşadığı gerçek hayatın içerisinden gelir. Bu yaklaşımın temelinde toplumda yaratılan ve sürdürülen güç dinamiklerine yönelik genelde eğitimde özelde ise dil eğitiminde farkındalık yaratmak yatar (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Katılımcı yaklaşımın amacı, belirli bir bağlamı şekillendiren toplumsal, tarihi ve kültürel güçlerin öğrenenler tarafından anlaşılmasına yardım etmek ve daha sonra öğrenenleri aynı bağlam içerisindeki hayatları üzerinde kontrol sağlamaları için harekete geçmek ve kararlar almak konusunda güçlendirmektir (Wallerstein, 1983). Bu yaklaşımın özündeki uygulama problem tanımlamadır. Katılımcı yaklaşımın dilin politiği, ortak dil olarak İngilizce, eleştirel söylem analizi, eleştirel pedagoji, okuryazarlıklar, çok dillilik ve çok yetililik, öğretmen olarak anadili İngilizce olmayanlar, örtük program ve promblem tanımlayıcı eğitim gibi farklı boyutları bulunmaktadır.

Dilin Politiği (The Politics of Language)

Politik bir eylem olarak kabul edilen dil öğrenimi, bireylere eğitim ve iş hayatlarında çeşitli olanaklar ve güç sağlar. Günümüzde uluslararası anlamda güç sahibi olmanın karşılığı İngilizce bilmektir. Bir taraftan İngilizcenin erişilebilirliği küreselleşmeyi hızlandırırken, öte yandan küreselleşme de İngilizcenin kullanım hızını artırmaktadır (Graddol, 2006). Genel anlamda İngilizce, her ne kadar öğrenenlere fayda sağlayan bir araç olarak görünse de öğrenenlere kazandırdığı İngilizce konuşma kimliği kendi dillerini ya da diğer dilleri konuşma kimliklerini kaybettirebilir, hatta herkes İngilizce öğrenme fırsatına sahip olmadığı halde nesli tükenme tehlikesi altındaki dillerin yok olmasına neden olabilir. Bütün bu durumlar, ortaya kimin İngilizcesinin öğretilmesi gerektiği sorusunu doğurur. Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri gibi anadili İngilizce olan ülkelerin mi? Kachru'nun (1992) sınıflandırdığı Kanada'nın anadili İngilizce olan bölümü, Avustralya, İrlanda, Malta, Yeni Zelanda ve Güney Afrika gibi yakın çevre (inner circle) ülkelerinin mi? Ya da yine Kachru'nun (1992) uzak çevre (outer circle) ülkeleri olarak sınıflandırdığı İngilizcenin yaygın olarak konuşulduğu ya da resmi dil olduğu Hindistan, Nijerya ve Singapur gibi ülkelerin mi? İngilizcenin her varyasyonu arasında belirgin farklılıklar olduğu için bir seçim yapılması gerekmektedir. (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Ortak Dil Olarak İngilizce (English as a Lingua Franca)

Katılımcı yaklaşımın temel kavramlarından biri olan ELF, Kachru'nun (1992) genişleyen çevre (expanding circle) ülkeleri olarak tanımladığı İngilizceyi ek bir dil olarak kullanan ülkelerin de varlığını ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, İngilizce yaygın olarak dünyanın çeşitli yerlerinde temel iletişim dili olarak kullanılmaktadır (Canagarajah, 2006). Bu noktada İngilizcenin kime ait olduğu sorusu ortaya çıkar (Widdowson,1994). Cummins and Davidson (2007) bu soruya, İngilizcenin anadili İngilizce olanlara ait olduğu cevabını vermiştir. Seidlhofer, Breitender ve Pitzl (2006) ise İngilizcenin onu herhangi bir amaç için düzenli olarak kullananlara ait olduğu cevabını vermişlerdir. Günümüzde dünya genelinde İngilizcenin onu kullanan herkese ait olduğu görüşü hakimdir.

Eleştirel Söylem Analizi (Critical Discourse Analysis)

Katılımcı yaklaşımın bir diğer temel kavramı olan eleştirel söylem analizi, kimlik ve güç ilişkilerinin dilde nasıl yapılandırıldığını belirleyen çalışmayı ifade eder. Gee (1999) ve Rogers (2004) eleştirel söylem analizini, araştırmacıların dil ve sosyal dünya arasındaki ilişkiyi tanımlamalarına ve analiz etmelerine yardımcı olan bir dizi metodolojik araç olarak tanımlamaktadırlar. Fairclough (1995) gibi eleştirel söylem analistleri, dilin toplumsal uygulamalarla arasındaki ilişkiyi gözlemler ve yorumlar.

Eleştirel Pedagoji (Critical Pedagogy)

Larsen-Freeman ve Anderson'a (2011) göre, radikal bir katılımcı yaklaşımdan söz edildiğinde akla ilk gelen kavram olan eleştirel pedagoji, eğitim programının gerekli bir bölümü olarak sosyal adaletsizliğe yönelik farkındalık yaratarak daha eşitlikçi bir toplum yaratmayı amaçlayan bir öğretme yaklaşımıdır. Dil yalnızca anlamın ifade edilmesi için kullanılan tarafsız bir araç olmadığından, dil öğretmenleri dil kullanımının beraberinde getirdiği politik sorunlara yönelik farkındalık yaratmakla yükümlüdürler. Katılımcı yaklaşım çerçevesinde eleştirel pedagoji beraberinde bazı kavramları da getirir.

Okuryazarlıklar (Literacies)

Gee (1996) ve Luke (2004), okuryazarlık kavramını tekil bir ifadeden ziyade çoğu bir ifade olarak ele almıştır. Bunun nedeni olarak da İngilizceyi ve taşıdığı kültürü öğrenmenin yalnızca İngilizce okuyup yazabilmekten öte, güç sahipleri tarafından kullanılan İngilizcenin kurallarına, dilbilgisine ve söz dağarcığına erişim kazanmak olduğunu göstermişlerdir. Öğrenenler aynı zamanda politik, eğitsel ve profesyonel söylemi de öğrenmektedir. Bu özgün formları, söz dağarcığını ve farklı söylemlerin kurallarını öğrenmek güçlendiricidir.

Çok Dillilik ve Çok Yetililik (Multilingualism and Multicompetence)

Dil öğrenmek öğrenenlerin başka diller öğrenerek dil kapasitelerini geliştirecekleri şekilde zenginleştirici olmalıdır. İngilizce öğrenenler anadili İngilizce olanların aksine genelde çok dillidirler (Council of Europe, 2007). Cook'a (2002) göre dil öğretiminin amacı, başarılı bir dil kullanımı ve çok yetili olmaktır.

Öğretmen Olarak Anadili İngilizce Olmayanlar (Non-Native Speakers of English as Teachers)

Larsen-Freeman ve Anderson'a (2011) göre, İngilizce öğretmenlerinin anadili İngilizce olan bireylerden mi yoksa anadili İngilizce olmayan bireylerden mi seçilmesi gerektiği konusu politik bir sorundur. Birçok dil eğitimi programının anadili İngilizce olan öğretmenleri tercih etmesinin nedeni, anadili İngilizce olan öğretmenlerin iyi bir model olacaklarını ve dilin nasıl işlediğine hâkim olduklarını düşünmeleridir. Ancak anadili İngilizce olmayan öğretmenler, hali hazırda İngilizcenin başarılı bir şekilde nasıl öğrenilebileceğini ortaya koyan modellerdir. Aynı zamanda, öğrenenlerle aynı dili konuşmaları, öğrenenlerin dil edinimi sırasında karşılaştıkları sorunları daha iyi anlayarak, onlara akılcı çözümler üretebilmelerini sağlar.

Örtük Program (Hidden Curriculum)

Örtük program kavramı ilk olarak 1968 yılında Philip Jackson tarafından kullanılmıştır (Hemmings, 2000; Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1995). Jackson (1968) örtük programı, öğrencilerin okula devam ederken öğrendikleri dile getirilmeyen ve üstü kapalı kurallar ve değerler dizisi olarak tanımlamıştır. Dil sınıflarında örtük program verilmek istenen mesajlar açısından oldukça önemlidir. Hali hazırda var olan eğitim programında yer almakta olan bazı konuların yerine öğrenenlerin sosyal arka planlarını ve ilgi alanlarını merkeze alan konular yerleştirmek radikal bir katılımcı yaklaşıma sahip eğitim programı oluşturma yolunda örtük programın etkisini ortaya koyar. Bu noktada, Phillipson'ın (2008) ortaya attığı İngilizcenin dünya üzerinde farklı yerlerde yaşayan insanların birbirleriyle iletişim kurmalarına yardım eden bir araç mı yoksa dünyayı ele geçiren potansiyel bir sorun mu olduğu sorusunu cevaplandırmak İngilizce öğretmen eğitimi programlarının politiği hakkındaki tartışmalara bir nokta koyabilir.

Problem Tanımlayıcı Eğitim (Problem Posing Education)

1950'lerin sonunda Paulo Freire, Brezilya'da köylüler ve halkın eğitimsiz kesimi için oldukça başarılı sonuçlanan bir okuma yazma programı başlatmıştır. Bu programda, katılımcıların gerçek hayata eleştirel düşünerek yaklaşmayı öğrenmeleri için resimlerin kullanıldığı kültür çemberleri *(culture circles)* oluşturulmuştur. Kültür çemberlerinde üretken sözcükler *(generative words)* adı verilen ve katılımcıların duygusal ve toplumsal sorunlarını ifade eden seçilmiş sözcükler kullanılarak diyaloglarla okuma yazma dersleri gerçekleştirilmiştir. Bu sözcükler aracılığıyla katılımcıların içinde yaşadıkları sorunların toplumsal kökenlerini kavramaları sağlanmış ve onlara kendi sesleri geri verilmiştir. Bunun sonucunda katılımcılar yaşadıkları yerde oy vermek ve politik süreçlere katılmak için gerekli olan bilgi ve becerilerle donanımlı olacak şekilde güçlendirilmiştir. Problem tanımlayıcı bir eğitim gerçekleştirebilmenin yolu eğitim sürecine dahil olan bütün paydaşların diyalog halinde olduğu bir yaklaşımdır. Diyaloğun amacı eylem *(action)* ve eleştirel düşünmedir *(critical thinking)*. Eylem ve eleştirel düşünme birlikte praksis *(praxis)* oluştururlar. Freire'ye (1985) göre, gerçek bilgi yansımanın etkileşiminden ve eylemden evrimleşir ve bireyler dönüştürücü bir eyleme katılımda bulunduklarında gerçekleşir. Problem tanımlama, toplumsal bağlılık ve ortak sorumluluk yaratmak için

kişisel deneyimlerden yararlanan bir grup sürecidir. Öğrenenlerin özgüvenleri toplumsal baskılardan dolayı zayıfladığı için güçlendirme de toplumsal olmalıdır (Shor, 1987). Problem tanılama metodolojisi üç temel bölümden oluşur. Bunlardan ilki, katılımcı topluluğun sorunlarının ve üretken temalarının araştırılıp belirlendiği dinleme bölümü, ikincisi, belirlenen sorunların ve temaların eleştirel düşünme için tartışma başlatıcıların içine kodlandığı diyalog bölümü ve sonuncusu da öğrenenlerin yansımalarını takip eden düşüncelerindeki değişimlerin stratejisini oluşturmaktır (Shor, 1987). Wink (2000) problem tanımlamanın sınıfı nasıl etkileyebileceği üzerine şöyle bir açıklama yapmıştır:

> Problem tanımlama var olan eğitim programına etkileşimli katılım ve eleştirel sorgulama getirir ve onu öğrencilerin hayatlarını yansıtacak şekilde genişletir. Öğrenme yalnızca hazırlanmış ders programına ve resmi olarak kabul edilen, kurallarla belirlenmiş eğitim programına gömülü değildir. Problem tanımlama yalnızca görünen eğitim programı ile ilgili değil örtük program ile ilgili de sorular sormak ve cevaplar aramak için kapılar açar. Problem tanımlama örtük programla çok ilgilendiğinden birçok kişi ondan rahatsızdır. Problem tanımlama insanların çoğunun duymak istemediği sorular sormasına neden olur.

Freire'nin Eğitim Programı Geliştirme Süreci (Freire's Curriculum Development Process)

Elsa Roberts Auerbach'a (1992) göre Freire'nin eğitim programı geliştirme süreci genel olarak şu şekilde ilerlemektedir:

1. *Dinleme Aşaması (The Listening Phase).* Bu aşamada eğitimci kendini öğrenci topluluğunun içine sokar ve onların günlük hayat gerçekliklerine yakından aşina olur. Bu soruşturma sürecinde eğitimci, öğrencilerin hayatlarından eleştirel toplumsal problemler tanımlar ve eğitim programının omurgasını oluşturacak olan çekirdek bir grup ortak problem seçer. Problemler çağrıştırıcı güçlerine yani güçlü duygusal tepkileri tetikleyecek dereceye göre seçilir. Daha sonra eğitimci bu temaları problemlerin grafik tasvirli hallerinin soyutlanmış temsillerini kodlara ya da kodlandırmalara ayırır. Böylece problemler kişilikdışı *(depersonalized)* ve nesnel ancak kolayca tanınabilecek bir hale getirilir. Problemler hiçbir çözüm ya da önceden belirlenmiş yorum içermeyecek çift yönlü bir şekilde sunulur. Her tema için hem önemli problemi yansıtan hem de düzenli hece yapısına sahip bir üretken sözcük seçilir.

2. *Diyalog Aşaması (The Dialogue Phase).* Öğrenenler kodların üzerinde düşünürken diyalog çemberlerinde birlikte çalışırlar. Kolaylaştırıcı olan eğitimci onların diyaloğuna, kodun kelimesi kelimesine yorumundan, kodun kişisel koşullar ve durumlarla arasında bağlantı kurmadan, kodun kökündeki nedenleri düşünüp probleme değinecek alternatif yollar bulma adımlarına kadar rehberlik eder. Bu bilinçlileştirme süreci boyunca, katılımcılar hayatlarını şekillendiren koşullara dair anlayışlarını derinleştirirler. Bu sürecin grup doğası eleştireldir. Katılımcıların her biri kendi yorumlarıyla katkıda bulunur, toplu olarak durumun analizini yapar ve eyleme yönelik kendi alternatiflerini üretmek için kendi deneyimlerini ve fikirlerini paylaşırlar.
3. *Deşifre Etme ve Yeniden Kodlama Aşaması (The Decoding and Recoding Phase).* Öğrenciler üretken kelimenin dünyasını okumayı *(reading the world)* öğrenir öğrenmez, kelimenin hece yapısını kavrayarak kendisini okumaya *(reading the word)* geçerler. Süreç, kelimeyi katılımcıların hayatlarındaki anlamı açısından analiz etmekle başlayarak, dilbilimsel olarak analiz etmeye ve hecelerine ayırıp daha sonra yeni kelimeler ve anlamlar yapmak için yeniden birleştirmeye kadar gider.
4. *Eylem Aşaması (The Action Phase).* Son aşama yansıma ve diyalog sonucunda gerçek hayatta bir şey yapmayı içerir. Eylem aşamasının amacı koşulları değiştirmek adına uygulanan eğitime ilham veren probleme dönmektir.

Bu başlık altında katılımcı yaklaşım temaları, öğretim süreçlerinde kullanılan teknikleri ve program geliştirme süreci açılarından ele alınmıştır. Katılımcı yaklaşımın dil öğretmeni öğretmen eğitimine uyarlanması amacıyla bu bölüm önem teşkil etmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu araştırma ile ilgili olan araştırmalar, katılımcı yaklaşımın temaları olan eleştirel pedagoji, sosyal adalet, demokratik değerler, tabu ve tartışmalı konular ve çok kültürlülük/kültürlerarası olma kavramları açılarından incelenmiştir.

Eleştirel Pedagoji ile İlgili Araştırmalar

Bilki (2023) hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri için eleştirel pedagoji bağlamında bir okuma dersi modeli önerdiği araştırmasında, önerdiği okuma dersi modelinin öğrenenlerin dil becerileri yanında, eleştirel düşünme ve küresel sorunlara yönelik farkındalık becerilerini de geliştireceği sonucuna ulaşmıştır.

Akın Sabuncu (2022) eleştirel pedagoji bağlamında hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin değişen dünyadaki rolünün yeniden kavramsallaştırılmasını incelediği araştırmasında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin sosyal adaletsizliği pekiştiren mevcut İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemini ortadan kaldırarak, bütün öğrenciler için eşit eğitim imkanlarına sahip bir sistem geliştirme konusunda güçlü bağlılıkları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin rollerini değişim ajanı, demokrasi, eşitlik ve sosyal adalet savunucusu ve toplumun kalkınmasına yardımcı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Ördem'in (2021) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin neye hizmet ettiği sorusuna cevap aradığı araştırmasında, toplumsal ve politik sorunların yalnızca teorik bir şekilde tartışılmasından ise farkındalık yaratma, yasalar oluşturma ve bunları uygulama gibi daha radikal adımlar atılması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca İngilizce öğretmenliği lisans programlarının bu radikal adımlarla yeniden düzenlenmesi gerekliliğini belirtmiştir.

Yiğit (2021) Türkiye'deki İngilizce kullanımını dil emperyalizmi yönünden eleştirel bir bakış açısıyla incelediği araştırmasında, Türkçe'nin İngilizcenin yayılımcılığı nedeniyle bir dil erozyonuna uğrama tehlikesi altında olduğunu, genç neslin okuma ve yazma da 'Türkgilizce (*Turkilish)*' tarzı bir yol benimsediklerini ortaya koymuştur. İngilizce ile dayatılan kültürel hegemonyaya karşı çıkabilmek adına onu öğrenmeyi, ancak Türkçe üzerindeki önerisini azaltmayı önermiştir.

Ördem ve Ulum (2019) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin gözünden Türkiye'de eleştirel pedagoji ve katılımcı yaklaşım uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında, katılımcıların gazetelerde yer alan kritik sorunlarla ilgili bilgi sahibi olmadığı, eleştirel pedagoji ve katılımcı yaklaşım uygulamalarının İngilizce öğretmenliği lisans programında yer almadığı ancak katılımcıların ikinci dil eğitiminde daha geniş bir bakış açısı kazandıracağını düşünmelerinden dolayı bu uygulamaların programda yer alması gerektiğine inandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Eleştirel pedagoji ile ilgili yapılan araştırmalara göre eleştirel pedagoji ilkelerinin İngilizce öğretmenliği lisans programına dahil edilmediği ancak hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin eleştirel pedagoji uygulamalarına olumlu baktıkları görülmektedir.

Sosyal Adalet ile İlgili Araştırmalar

Akayoğlu, Üzüm ve Yazan (2022) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nden beş üniversiteden hem hizmet öncesi hem de hizmet içi İngilizce öğretmenleriyle yaptıkları öğretmenlerin sosyal adalet pedagojilerine katılımlarını desteklemeye yönelik projelerinde, projenin katılımcıların sosyal adalete katılım bakış açılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Ramos Leiva, Pérez Miranda ve Riquelme-Sanderson (2021) Şili'de yabancı dil olarak İngilizce öğretmeni yetiştirmede sosyal adalet üzerine yaptıkları araştırmalarında, katılımcı hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerine uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir:

1. Sosyal adalete yönelik farkındalığa sahip olmak ayrıcalıklı grupları daha görünür kılacaktır.
2. Eğitimde sosyal adalete yönelik farkındalığa sahip olmak İngilizce öğretmenlerinin daha fazla öğrenci üzerinde olumlu etkisi olmasını sağlayacaktır.
3. Herkese eşit şekilde davranmak eğitimde eşitliği sağlamak için en iyi yol değildir.
4. İngilizce öğretmenlerinin sosyal adalet sorunları hakkında bilgilenmesi onları daha iyi birer İngilizce öğretmeni haline getirecektir.

Bunun yanı sıra araştırma sonunda hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin sosyal adalete yönelik anlayışlarını genişlettikleri, sosyal adalet ile eşitlik, kapsayıcılık, temsilcilik gibi kavramları ilişkilendirdikleri, eğitim sorunlarının ve politikalarının farkındalığını bir eğitsel araç olarak sosyal adaletle ilişkilendirdikleri ve dil öğretimi metodolojisi derslerinde kullanılan ders planı hazırlama gibi geleneksel yöntemleri sosyal adaletle ilişkilendirmedikleri görülmüştür.

Çelik, Saylan, Çaylak Toplu ve Kefeli Berber (2021) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet seviyeleri ile yeni medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin yeni medya bağlamında eleştirel üretim ve tüketim seviyelerinin düşük olduğu ve sosyal adalete yönelik farkındalıkları olmasına rağmen sosyal adalete karşı ilgi

ve bağlılıklarının konuyla ilgili bilgisizlikten dolayı olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma sonunda eleştirel medya üretimi ile hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet seviyeleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Carvajal Medina (2020) Kolombiya'da bir devlet üniversitesinde hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin sosyal adalet uygulamalarını arttırmaya yönelik araştırmasında, bireylere var olma ve öğretme felsefelerini sorgulatan eleştirel sömürgelikten çıkarıcı 'ihtimaller pedagojisi *(pedagogy of possibilities)*' ilkelerini kullanarak yaptığı uygulama sonucunda hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin sosyal adaleti anlama ve sosyal adaletin farkında olma becerilerinin olumlu yönde arttığını gözlemlemiştir.

McRae ve Curwood (2018) İngilizce öğretmeni yetiştirmede LGBTIQ+ temsilinin ve sosyal adalet ilkelerinin varlığını inceledikleri araştırmalarında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sınıf ortamında LGBTIQ+ bakış açılarını ele almaya istekli oldukları, aynı zamanda aldıkları öğretmen eğitiminden dolayı kendilerini LGBTIQ+ okuma parçalarını ve bakış açılarını derse dahil etme konusunda hazırlıksız hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin, öğretmen eğitiminde güvenli bir çevre sağlanmasını ve sosyal adalet uygulamalarının varlığını odak noktasına koydukları, ancak aldıkları öğretmen eğitiminin onları sosyal adalet ilkelerini savunmaya kabaca hazırladığı ve bu sosyal adalet çerçevesinin genellikle LGBTIQ+ bakış açılarını açıkça içermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Miller (2014) yabancı dil olarak İngilizce öğretmeni yetiştirmede sosyo-mekansal adalet için bir eğilim geliştirme üzerine olan araştırmasında, hiçbir insanın sosyal adaleti bir diğeriyle aynı deneyimlemediği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda sosyal adalet farkındalık spektrumu üzerinde eleştirel yansıma, saygı, tasdik etme, dayanışma, eleştiri ve sınıf için eleştirel imgeler kategorileri belirlenmiştir. Sonuçta bu becerilerin öğrenildiği ya da edinildiği ve bu nedenle de değişebileceği saptanmıştır.

Sosyal adalet üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğretimini sosyal adaletle ilişkilendirdikleri, sosyal adalete katılıma yönelik olumlu görüşe sahip oldukları, ancak İngilizce öğretmenliği lisans programlarının sosyal adaleti destekleme ve sosyal adalete yönelik içerikler barındırma konularında yetersiz olduğu görülmüştür.

Demokratik Değerler ile İlgili Araştırmalar

Kasımi (2020) yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında demokrasi üzerine olan araştırmasında, katılımcıların zengin bir demokrasi kültürüne sahip oldukları, demokratik haklar ve eşitlik gibi kavramların farkında oldukları, demokrasinin gereklerini ve sorumluluklarını bildiklerini, demokratik katılım ihtiyacının farkında olduklarını, dünya vatandaşı özelliklerini yansıttıklarını ve ihtiyaç olan demokratik değerleri sahiplendiklerini tespit etmiştir.

Özdemir ve Büyükgöze (2016) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin LGBT'ye yönelik tutumlarında çokkültürlü eğitimin ve demokratik değerlerin rolünü inceledikleri araştırmalarında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumları olduğu, demokratik değerlerin özellikle eğitim hakkı, özgürlük ve dayanışma boyutlarına yönelik göreceli olarak olumlu tutumları olduğu ve LGBT bireyler gibi cinsel azınlıklara yönelik olumsuz tutumları olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Zehir Topkaya ve Yavuz (2011) hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri arasında demokratik değerleri ve öz yeterliklerini inceledikleri araştırmalarında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin güçlü demokratik değerlere sahip olduğunu koymuşlardır. Elde edilen verilere göre hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin, eğitim ve öğrenci haklarını bireysel haklardan daha çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demokratik değerler ile ilgili araştırmaların sonucunda, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin güçlü demokratik değerlere sahip oldukları ve demokratik hakları yabancı dil olarak İngilizce öğretimi sınıflarında savunmaya eğimli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tabu ve Tartışmalı Konular ile İlgili Araştırmalar

Kumlu ve Çomoğlu (2021) yabancı dil olarak İngilizce öğretmeni yetiştirmede toplumsal cinsiyet sorunlarını seçilen ünlü öykülerin feminist bir bakış açısıyla karşılaştırmalı analizi üzerinden yaptığı araştırmalarında, seçilen öykülerin karşılaştırmalı analizinin katılımcıları, toplumsal cinsiyete yönelik hassasiyet geliştirmeleri, eleştirel birer okuryazar olmaları ve birer kadın olarak öz-yeterliklerini arttırmalarına yönelik cesaretlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bertilsson ve Stimjanin (2020) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerine göre yabancı dil olarak İngilizce öğretimini kuir teoriyi *(quuer theory)* kullanarak

kuirleştirmek için var olan fırsatları ve zorlukları inceledikleri araştırmalarında, çoğu hizmet öncesi İngilizce öğretmeninin kuir teoriyi yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde önemli ve onunla doğrudan ilişkili bir uygulama olarak gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Elde edilen verilere göre hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri, kuir teorinin yabancı dil olarak İngilizce öğretimine entegrasyonunun, farklı cinsel kimlikleri normalleştirmeye ve öğrenenlerin kimlik gelişimine faydalı olduğunu belirtmenin yanı sıra öğrenenlerde anlayış, eleştirel düşünme ve farklı açılardan bakabilme becerilerini geliştireceğini de ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte kuir insanların ve kuir öğrencilerin desteklenmesi için öğretime, cinsiyet bilgisi içermeyen zamirlerin kullanımının dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kuir teoriyi uygulamaya nasıl dönüştüreceklerini bilememe, stratejileri uygulamaya dönüştürürken istemeden ötekileştirme, bilgisiz hissetme ve uygun bir ders hazırlamak için yeterli zamana sahip olmama konularında korku ve endişe sahibi oldukları ortaya çıkmıştır.

Ördem ve Ulum (2020) yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde LGBT ve eşcinsellik gibi toplumsal cinsiyet sorunları üzerine yaptıkları araştırmalarında, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi lisans programında, kitaplarında ve materyallerinde eşcinsellik temsili yetersizliği olduğu, katılımcı hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin bu sorunların yer almasına yönelik olumlu tutumları olmasına rağmen sınıf ortamlarında asla değinilmediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Güney (2018) öğretmen eğitimi programlarının kuirleştirilmesi kapsamında hizmet öncesi yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin kuir sorunlarına yönelik algılarını incelediği araştırmasında, çoğu hizmet öncesi İngilizce öğretmeninin kuir bireylerin varlığından haberdar olduğu, kuir sorunlarının öğretmen eğitimi sınıflarında daha alt kademelerde olduğundan daha çok gündeme geldiği, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin hitap ettikleri yaş grubu büyüdükçe kuir sorunlarını konuşma konusunda daha rahat hissettikleri ve sınıf içerisinde yapılabilecek homofobik yorumlara karşı uyarıda bulunacakları sonuçlarına ulaşmıştır.

Gürdoğan Bayır ve Bozkurt (2018) farklı ülkelerden gelmiş olan hizmet öncesi İngilizce, matematik, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sınıf öğretmenlerinin savaş, barış ve barış eğitimine yönelik deneyimleri ve bakış açıları üzerine olan araştırmalarında, etkili bir barış eğitimi için en önemli noktanın farklılıklara saygı duymak olduğu ve barış eğitiminin erken çocukluk döneminden itibaren verilebileceği sonucun ulaşmışlardır.

Greathouse ve Diccio (2016) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce sınıflarında LGBTQ genç yetişkin edebiyatı kullanımları üzerine olan

araştırmalarında, hizmet öncesi öğretmenlerin LGBTQ ilişkili okuma parçalarını ve sorunları öğretim süreçlerine ekleme konusunda ikna edilmeye ihtiyaçları olmadığı ancak öğretmenlikte geçirecekleri ilk yıl olacak olması nedeniyle eklemeye korktukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tekin (2011) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik konuşma derslerinde eşcinsellik ve evlilik öncesi cinsel ilişki gibi tabu olarak görülen konuların ele alınması üzerine olan araştırmasında, eşcinsellik ve evlilik öncesi cinsel ilişki gibi tabu olarak görülen konuların ilgi çektiğini ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenilen sınıflarda gerçek hayattan tartışmalar yapmak için kullanılabileceğini, hatta iyi bir şekilde ele alındığında tabu olarak görülen konuların tartışılmasının öğrenciler birbirleriyle görüşlerini paylaşıp anlamaya çalıştıklarından dolayı sınıf dinamiğine olumlu katkıları olacağını ortaya çıkarmıştır.

Kızılaslan (2010) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin İngilizce ders kitaplarındaki cinsiyetçi okuma parçalarına yönelik algılarını incelediği araştırmasında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarındaki cinsiyetçi söylemler içeren okuma parçalarını görmezden gelerek toplumsal cinsiyet körü *(gender-blind)* olmaya devam ettiklerini ortaya koymuştur.

Arıkan (2009) hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri ve onuncu sınıf öğrencileriyle yaptığı yabancı dil öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi derslerindeki çevresel barış eğitimi üzerine yaptığı araştırmasında, katılımcılardan çevresel barış eğitiminin uygun etkinliklerle İngilizce dilbilgisi derslerine entegre edilmesini olumlu karşılayan ve yararlı bulan sonuçlara ulaşmıştır.

Tercanlıoğlu (2007) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik inançlarına ve bu inançları toplumsal cinsiyet ile nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik araştırmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme konusunda hizmet içi İngilizce öğretmenlerine göre öğrenmek için motivasyona ve beklentilere sahip olmanın önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu inançların toplumsal cinsiyet ile herhangi bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Tabu ve tartışmalı konular üzerine yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi programlarında özellikle toplumsal cinsiyet sorunları, LGBTQ+ temsili ve barış eğitimi gibi konuların yer almasına yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları, ancak bu konuları öğretim süreçlerine nasıl dahil edecekleri konusunda endişeli oldukları görülmüştür. Yalnızca Kızılaslan'ın (2010) araştırması sonucunda hizmet öncesi İngilizce

öğretmenlerinin ders kitaplarında yer alan cinsiyetçi ifadelere kayıtsız kaldıkları görülmüştür.

Çok kültürlülük/Kültürlerarası Olma ile İlgili Araştırmalar

Arcagök ve Yılmaz (2020) hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri ile kültürlerarası hassasiyetler üzerine yaptıkları araştırmalarında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası hassasiyet konusunda rahat olduklarını, kültürel farklılıklara ve başka kültürlerden olan bireylerin görüşlerine karşı hassas olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca araştırmaları ile, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası hassasiyetleri ile ebeveynlerinin eğitim durumları arasında bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Büyükkarcı ve Büyükkarcı (2019) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin çok kültürlülüğe yönelik farkındalıkları üzerine olan araştırmalarında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin çok kültürlülüğün öneminin farkında oldukları ve kültürel hassasiyet ve farkındalığa sahip oldukları ancak mevcut İngilizce öğretmenliği lisans programlarının onları etnik kökenleri, ırkları, dinleri ve dilleri farklı olan öğrenenlerle karşılaşabilecekleri öğretim zorluklarına karşı yeterli olarak hazırlamadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Altan (2018) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası hassasiyetleri üzerine olan araştırmasında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası hassasiyetleri konusunda olumlu yönde tatmin edici sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacı elde edilen sonuçlarda, katılımcıların eğitimlerine devam ettikleri İngilizce öğretmenliği lisans programında kültürlerarası bir dersin var oluşunun etkisinin de olabileceğini belirterek bütün İngilizce öğretmenliği lisans programlarını benzer yönde düzenleme önerisinde bulunmuştur.

Bektaş Çetinkaya (2014) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinde kültürlerarası yeterlik geliştirme üzerine olan araştırmasında, kültürel içerik öğretiminin hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası farkındalık ve beceriler geliştirmede etkili olduğu ancak yabancılarla yüz yüze İngilizce etkileşim kurmaları sınırlı olduğundan yalnızca belli bir düzeye kadar etki edebileceği sonuçlarına ulaşmıştır.

Çubukçu (2013), hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası hassasiyetleri üzerine yaptığı araştırmasında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin

kültür eğitimini yabancı dil öğretimine dahil ettikleri ve tutumsal bilgiyi, hoşgörüyü ve anlayış göstermeyi öncelik haline getirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Johnson (1995), Southern University at Carbondale'de yabancı dil olarak İngilizce/ikinci dil olarak İngilizce eğitimi programlarında kültürlerarası iletişime yönelik yaptığı araştırmasında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri için "rahatsızlık" olarak nitelendirdiği yabancı bir kültür ortamında bulunma durumunu öğrenme aracı olarak kullanmıştır. Dönemin üç haftası boyunca öğrencilerin karşılanması, dersin açılış ve kapanışı Batı Afrika'dan Yoruba kültürüne uygun şekilde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kendilerini kültürel inançları kendi öğrencilerinin öğrenme süreçlerini etkileyecek kültürel varlıklar olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Çok kültürlülük üzerine yapılan araştırmalar sonucunda hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde kültürlerarası hassasiyete sahip oldukları, çok kültürlü gelişime açık oldukları ve gereken bilgi ve beceriyle donatıldıklarında kültürlerarası becerilerinde olumlu yönde değişiklikler olacağı görülmüştür.

İlgili araştırmalar başlığı altında ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan bu araştırmayla ilişkilendirilebilen araştırmalar eleştirel pedagoji ile ilgili olan, sosyal adalet ile ilgili olan, demokratik değerler ile ilgili olan, tabu ve tartışmalı konular ile ilgili olan ve çok kültürlülük/kültürlerarası olma ile ilgili olan araştırmalar şeklinde ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar genel olarak katılımcı yaklaşım temalarının programlardan uygulanmasına yönelik olumlu görüşler olduğu yönünde sonuçlar içermektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, araştırma verilerinin toplanması ve çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenliği lisans programını katılımcı yaklaşıma göre eleştirel anlamda incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Meriam'a (2009) göre nitel araştırma, kişilerin kendi deneyimlerini nasıl anladıklarını ve bu deneyimleri kendi içsel dünyalarında nasıl konumlandırdıklarını kavramaya çalışan araştırma yaklaşımıdır. Fraenkel ve Wallen (2006) ise nitel araştırmayı, belirli durumların, etkinliklerin, ilişkilerin ya da materyal niteliklerinin incelendiği her türlü çalışma olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma kullanılmıştır. Merriam (2009) bütün nitel araştırmaların ortak özelliği olarak bireylerin gerçekliği kendi sosyal dünyalarıyla etkileşim halinde yapılandırmasını belirtmiştir. Bu nedenle temel nitel araştırmanın altında yatan da yapılandırmacılıktır.

Merriam'a (2009) göre temel nitel araştırmada araştırmacı, dahil olan katılımcıların sahip olduğu bir fenomenin anlamını aramakla ilgilenmektedir. Burada anlam keşfedilmez ancak yapılandırılır. Anlam, birinin kendisine rastlamasını bekler şekilde nesnenin doğasında bulunmaz. Anlam, insanlar yorumladıkları dünya ile ilişki içerisinde bulunurken insanlar tarafından yapılandırılır (Crotty, 1998). Bu nedenle temel bir nitel araştırma yürüten araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla, dünyalarını nasıl yapılandırdıklarıyla ve deneyimlerine ne anlam yükledikleriyle ilgilenirler. Nihayetinde temel nitel araştırmanın genel amacı insanların hayatlarına ve deneyimlerine nasıl anlam yüklediklerini anlamaktır (Merriam, 2009).

Bu araştırmada İngilizce öğretmenliği lisans programı öğretim elemanı ve öğretmen adayı olan katılımcıların katılımcı yaklaşım bağlamında eleştirel, toplumsal ve demokratik yaklaşımlar gibi fenomenlere yönelik deneyimlerinin anlamlarını nasıl yapılandırdıklarına odaklanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma Ankara'daki bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği lisans programının yürütüldüğü anabilim dalında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve aynı programda öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Belirlenen üniversite köklü ve güçlü bir eğitim fakültesine ev sahipliği yapıyor olması nedeniyle seçilmiştir. Katılımcıların seçimi aşamasında öncelikle belirlenen üniversitenin İngilizce öğretmenliği lisans programında görev yapmakta olan bir öğretim elemanına ulaşılmış, daha sonra diğer öğretim elemanlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarına da öğretim elemanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Katılımcıların seçiminde öğretim elemanlarında verdikleri derslere yönelik bir kriter çerçevesinde, öğrencilerin seçiminde ise lisans programındaki derslerin çoğunluğunu tamamlamış olan 4. sınıf öğrencileri olmalarına yönelik bir kriter çerçevesinde belirleme yapılmıştır. Öğretim elemanlarının verdikleri derslerin ölçüt olarak seçilmesinin nedeni öğetim uygulamalarını ilk elden inceleyebilmektir. Bu araştırmada belirlenen devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 6 öğretim elemanına ve aynı anda programda öğrenci olan 10 öğretmen adayına yarı yapılandırılmış görüşmeleri yapmak üzere ulaşılmıştır. Nitel araştırmaların doğası gereği katılımcı sayısı göreli olarak daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Tablo 1

Katılımcılar

Katılımcı Kodu	Verilen Dersler
ÖE1	Dilbilim
ÖE2	İngilizce Öğretiminde Teknoloji Kullanımı
	Dünya İngilizceleri ve Kültür
ÖE3	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar
ÖE4	Dil Becerilerinin Öğretimi
ÖE5	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi
	İngilizce Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme
ÖE6	Yazma Becerileri
	Sözlü İletişim Becerileri
	İngilizce Anlatım Becerileri
	Eleştirel Okuma ve Yazma

ÖE: Öğretim Elemanı

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanması için görüşme ve doküman analizi yöntemlerinin kullanımına başvurulmuştur.

Görüşme

Görüşme, bir araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanan sorular üzerine, görüşmeyi düzenleyen araştırmacının ve katılımcının tartışma sürecini oluşturur (DeMarrais, 2004). Görüşmenin amacı, görüşme yapılan katılımcıların kendi bakış açılarından özel bilgiler toplamaktır (Patton, 2002). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yürütülmektedir. Bir araştırmada veri toplamak amacıyla hazırlanacak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu, benzer konularla ilgili farklı insanlardan aynı tarz bilgilerin edinilmesini amaçlar (Patton, 1987, s.111; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, edinilmek istenilen belirli bilgilere odaklı ancak esnek sorulardan oluşur (Merriam, 2009).

Bu araştırmada Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan alınan etik kurul onayı (EK-2) doğrultusunda öğretim elemanları ve öğretmen adayları için ayrı olarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları (EK-3 ve EK-4) kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu araştırmada veri toplama amacıyla görüşme yönteminin kullanılmasının temel nedeni katılımcıların katılımcı yaklaşım boyutlarına yönelik kendi deneyimlerini ortaya çıkararak onların deneyimlerinden yola çıkarak programda yer alabilme potansiyelini belirlemektir. Yapılan görüşmeler katılımcı yaklaşım boyutlarına yönelik deneyimleri ve katılımcıların bu deneyimlerle İngilizce öğretmenliği lisans programını nasıl yapılandırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular araştırmacının tez danışmanının görüş ve önerileriyle ve katılımcı yaklaşım, eleştirel pedagoji ve eleştirel dil öğetmeni öğretmen eğitimi alan yazınından elde edilen bilgiler ile araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış, daha sonra iki eğitim programları ve öğretim, bir İngiliz dili eğitimi ve bir eğitim yönetimi uzmanından görüşme sorularına yönelik uzman görüşleri alınmış ve buna göre soruların biçimsel yapısında düzenlemeler yapılmış, araştırmanın amacına uygun olacak şekilde bazı yeni

sorular eklenmiş ve bazı sorular çıkarılmıştır, ardından ulaşılabilir çevreden belirlenen bazı İngilizce öğretmen adaylarıyla görüşmenin pilot uygulaması olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bunun sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda da gereken düzeltmeler yapılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılmış ve görüşmeler öncesinde kendilerine yönelik aydınlatılmış onam formunu (EK-5 ve EK-6) okuyarak imzalamaları istenmiştir.

Öğretim elemanlarıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların izinleri dahilinde görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan ilk öğretim elemanı görüşmesi yüz yüze gerçekleştirilmiş ancak katılımcının kayıt alınmasına dair izni olmadığından görüşme not edilmiştir. İlk görüşmeden sonra görüşme sürelerinin giderek arttığı gözlemlenmiştir. Dördüncü öğretim elemanı görüşmesi de yüz yüze yapılmış ve katılımcının izni dahilinde sesli olarak kayıt altına alınmıştır. İkinci, üçüncü, beşinci ve altıncı öğretim elemanı görüşmeleri ülkemizde yaşanan deprem felaketi nedeniyle online olarak yapılmıştır. İkinci görüşme katılımcının izni dahilinde kayıt altına alınmış ancak bazı teknik aksaklıklardan dolayı yalnızca ses kaydı altına alınmıştır. Diğer görüşmeler katılımcıların izinleri dahilinde hem sesli hem de görüntülü olarak kayıt altına alınmıştır. Toplamda iki görüşme yüz yüze, dört görüşme online olarak gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden yüz yüze olanlardan birinde not tutulmuş, diğer yüz yüze görüşme sesli kayıt altına alınmış, online görüşmelerden biri yalnızca sesli kayıt alınmış ve diğer üç online görüşme hem görüntülü hem de sesli kayıt altına alınmıştır.

Öğretmen adayları ise iki gruba ayrılarak iki oturum odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinin amacı, katılımcıların olaylara başkalarının açısından bakma fırsatına sahip oldukları bir durumda sağlıklı veriler elde edebilmektir (Patton, 2002). Odak grup görüşmesi, bireylerin gündelik hayat içerisinde birbirleriyle konuşabilecekleri halde konuşmamayı tercih ettikleri konuları ele almaktadır (Merriam, 2009). Odak grup görüşmeleri de ülkemizde yaşanan deprem felaketinden dolayı online olarak gerçekleştirilmiştir. Her iki odak grup görüşmesi oturumu da katılımcıların izni dahilinde görüntülü olarak kayıt altına alınmıştır. Bu araştırmada öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri yapılmasının tercih edilmiş olmasının temel nedeni, öğretmen adaylarına konuya birbirlerinin pencerelerinden bakma fırsatı vererek günlük hayatlarında tartışabilecekleri durumları ortak deneyimlerinden yararlanarak ortaya çıkarmaktır.

Tablo 2

Öğretim Elemanları ile Yapılan Bireysel Görüşmeler için Görüşme Süreleri

Öğretim Elemanı Kodu	Süre
ÖE1	23 dakika
ÖE2	29 dakika
ÖE3	1 saat 11 dakika
ÖE4	48 dakika
ÖE5	38 dakika
ÖE6	1 saat 5 dakika

Tablo 3

Öğretmen Adayları ile Yapılan Odak Grup Görüşmeleri Süreleri

Oturum	Süre
Birinci oturum	36 dakika
İkinci oturum	35 dakika

Doküman Analizi

Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre doküman analizi, araştırma kapsamında araştırılacak olan olgu ya da olgulara dair bilgilerin yer aldığı materyallerin analiz edilmesi işlemini ifade etmektedir. Merriam (2009) dokümanı, araştırma yapılmadan önce araştırmacının elinde mevcut bulunan her türlü materyal olarak tanımlamıştır. Bu materyaller, resmi kayıtlar, hükûmet dokümanları, mektuplar, tarihi dokümanlar, gazeteler, şiirler, şarkılar, günlükler, otobiyografiler olabileceği gibi fotoğraf, film ve video gibi veri kaynakları da olabilir (Lee, 2000). Dokümanlar nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir diğer veri kaynağıdır. Bu araştırma kapsamında belirlenmiş olan devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği lisans programının yeterlikleri, programın Bologna bilgi paketi, programın internet sitesinde yer alan misyonu ve vizyonu ve anabilim dalı bilgileri dokümanları veri kaynaklarından biri olarak kullanılmıştır. Doküman analizi için sözü edilen program dokümanları olan program yeterlikleri, programın misyonu, vizyonu, anabilim dalı bilgileri ve programın Bologna bilgi paketine yönelik bir doküman inceleme formu (EK- 8) oluşturulmuş ve bu formda programın kendisine, öğelerine ve program dışı öğelere yönelik sorular sorulmuştur.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada kullanılmış olan veri analiz yöntemleri, araştırma modelinde belirtilen nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma desenine uygun olan nitel veri analiz yöntemlerinden oluşmaktadır. Merriam (2009) veri analizini, araştırma için toplanan verilerin anlamlarını ortaya çıkarma süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç araştırmacının duyduğunu ya da gördüğünü yorumlayarak anlamlandırmayı içermektedir. Yine Merriam (2009) daha hedef odaklı bir tanımla veri analizini, araştırma sorularını cevaplandırabilmek için toplanan verilerin anlamlandırıldığı bir süreç olarak ifade etmiştir.

Nitel araştırmalarda içerik analizi hem görüşmelerden elde edilen verilerin hem de dokümanlardan elde edilen verilerin analizi için yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. İçerik analizi, toplanan veriler içerisinden temalar oluşturmak, veriler üzerinden belirli varsayımlar yapmak ve onlardan anlamlar çıkarmaya çalışmak amacıyla, verilerin sistemli olarak analiz edilmesi ve yorumlanması işlemidir (Berg ve Latin, 2008; Leedy ve Ormrod, 2005; Neuendorf, 2002). İçerik analizi, kişiler arası iletişim sonucu ortaya çıkan formlar üzerinden uygulanır. Bu uygulamanın asıl amacı araştırma sorularını cevaplandırabilmek için elde edilen bilgi içeriği üzerinde kodlama yapmaktır. Kodlama ile elde edilen bilgi içeriği veriye dönüştürülmüş olur (Berg ve Lune, 2017).

Görüşme Verilerinin İçerik Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında alınan ses/görüntü kayıtlarından elde edilmiş bilgi içeriği yazılı formata dönüştürülerek ve not tutulan görüşmeden elde edilen veriler düzenlendikten sonra içerik analizine tabi tutularak kodlamalar yapılmış ve verilere dönüştürülmüştür. Kodlar ve temalar EK.7'de verilmiştir. Elde edilen bulguları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken katılımcıların gizliliğini korumak adına katılımcı öğretim elemanları ÖE, katılımcı öğretmen adayları ÖA şeklinde kodlanmıştır.

Dokümanların İçerik Analizi

Forster'a (1995) göre doküman analizi beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar: (1) dokümanlara erişme, (2) erişilen dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) erişilen dokümanları anlama, (4) dokümanlardan elde edilen verileri analiz etme ve (5) dokümanlardan elde edilen veriyi kullanmadır. Bu araştırma dokümanlar görüşmelerle eş zamanlı olarak incelenmiş özellikle araştırmanın konusuyla doğrudan ilişkisi olan eleştirel okuma ve yazma, kitle iletişiminde İngilizce, İngilizce etkili iletişim becerileri, topluma hizmet uygulamaları, söylem çözümlemesi ve dil öğretimi, öğretmenlik uygulaması, özel eğitim ve kaynaştırma ve dünya İngilizceleri ve kültür derslerinin Bologna bilgi paketi içerikleri derslerin amaçları, derslerin öğrenme çıktıları, derslerin öğrenme çıktılarının program yeterlikleri ile aralarındaki ilişkiler açılarından ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Doküman inceleme formunda programın kendisine, öğelerine ve program dışı öğelere yönelik sorulan soruların cevapları sonucunda elde edilen bilgiler içerik analizine tabi tutularak verilere dönüştürülmüştür. Kodlar ve temalar EK.8'de yer alan doküman inceleme formlarında verilmiştir. Bu veriler bulgular ve yorumlar bölümünde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen görüşme verileriyle bir arada incelenmiş, sonuçlar bölümünde de bir arada ele alınarak ortaya koyulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Hangi alanda yapılmış olursa olsun bütün araştırmaların okuyucularına doğru bilgiler sunması hem etik hem de bilimsel açıdan son derece önemlidir. Sosyal bilim araştırmaları uygulamalı doğaları gereği, yapılacak olan incelemelerde ve bu incelemelerin belirli sonuçlara ulaştırılmasında hem araştırmayı yürüten araştırmacıların hem katılımcıların hem de okuyucuların araştırmaya yönelik belirli bir seviyede güven sahibi olmalarını gerektirir (Merriam, 2009). Firestone (1987), nitel paradigma çatısı altında yapılan araştırmaların sonuçlarının okuyucuları ikna edebilecek seviyede mantıklı betimlemelere yer vermesi gerektiğini belirtir. Bütün bu nedenlerden dolayı araştırmaların bilimsel niteliğini ortaya koymak ve etik ilkelere uygun hale getirmek için uygun sınamalara tabi tutulması gerekir. Yin (2014), yapılan bir araştırmanın deseninin nitelik olarak üst düzeylere çıkarılabilmesi amacıyla kontrol edilmesi gereken dört farklı özellikten bahsetmektedir. Bunlar: yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik.

Yapı geçerliği, temel olarak araştırmanın veri toplama aşamasında objektif olarak elde edilen verilere sadık kalıp onları çeşitlendirebilmekle ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada öğretim elemanları ve öğrencilerle hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmış, aynı zamanda dokümanlardan da veriler toplanmıştır. Görüşmeler de hem bireysel hem odak grup görüşmeleri şeklinde yapılmıştır. Bu sayede birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak veri çeşitliliğinin oluşması sağlanmıştır.

İç geçerlik, araştırma ile ilgili ulaşılan sonuçlara yönelik yeterli kanıtları sunabilmekle ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Diğer bir deyişle, iç geçerlik, araştırma sonunda ulaşılan sonuçların yaşanılan dünyadaki gerçeklik algısıyla uyumlu olup olmamasıyla ilgilidir (Merriam, 2009). Denzin (1978) iç geçerliğin ya da inanılırlığın sağlanabilmesi için çoklu veri toplama yöntemi kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması ve birden fazla araştırmacının katılması ya da kontrol etme ve onaylama içn çoklu kuram kullanılmasından oluşmak üzere üçgenleme yöntemini kullanmayı önermiştir. Merriam (2009) ise veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılımın sağlanmasını önermiştir. Bu araştırmada iç geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının soruları uzman akademisyenlerle iş birliği içerisinde hazırlanmıştır. Bu uzmanlar arasında eğitim programları ve öğretim, İngiliz dili eğitimi ve eğitim yönetimi uzmanları yer almaktadır. Veri toplamada hem görüşme hem doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Verilere hem öğretim elemanları hem öğretmen adayları hem de program dokümanları olmak üzere farklı kaynaklardan ulaşılmıştır. Verilerin analizi aşamasında da hem katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmış hem de birden fazla eğitim programları ve öğretim programından araştırmacının görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra verilerin analizi aşamasında da bulguların ortaya çıkışıyla zaman içinde bir doyum noktasına ulaştığına kanaat edilmiş bu nedenle de uygun ve yeterli katılımcı sayısına da ulaşıldığı ortaya konmuştur.

Dış geçerlik, araştırmanın sonucunda ulaşılan bulguların farklı durumlara uyarlanabilmesini, diğer bir ifadeyle bulguların genelleme yapmaya uygun olmasını ifade eder (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Lincoln ve Guba (1985) ise bu kavram yerine nakledilebilirlik kavramını öneriyorlar. Buna neden olarak da dış geçerlik kavramının kanıtlama yükünü araştırmacıya yüklemesini, nakledilebilirliğin ise kanıtın yükünü araştırmanın bulgularını ve sonuçlarını başka yerlere uyarlamaya çalışan kişilere yüklemesini göstermektedirler. Asıl araştırmacı nakledilebilirliği gerçekleştirebileceği

durumları bilemeyebilir, ancak onun sonuçlarından yararlanan araştırmacılar bilebilir. Nakledilebilirliğin sağlanması için Patton (2002) problem tabanlı değer biçme kavramını önerirken, Erickson (1986) somut evrensellikler kavramını önermektedir. Değer biçme, sonuçların benzer durumlara uygulanabilirliği hakkındaki tahminleri ifade ederken, somut evrensellikler, belirli bir durumun ayrıntılı incelenmesi sonucu elde edilen veri ve bulguların benzer özelliklere sahip araştırmalarla karşılaştırılmasını ifade etmektedir. Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak amacıyla araştırmanın bulguları alan yazındaki benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırmalı bir şekilde yorumlanarak, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Güvenirlik ise araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara tekrar ulaşılıp ulaşılamayacağı ile ilgilidir. Merriam'a (2009) göre güvenirlik, aynı araştırmanın tekrarlanması durumunda sonuçta aynı bulgulara ulaşabilmeyi yani araştırma bulgularının tutarlılığını ifade eder. Bu anlamda nitel araştırmalarda en çok dikkat edilmesi gereken nokta, ulaşılan sonuçların toplanan verilerle arasındaki tutarlılığın sağlanmasıdır. Güvenirlik ya da tutarlılığın sağlanması için de yine Denzin'in (1978) üçgenleme yöntemi ya da uzman incelemesi kullanılabilmektedir. Bu araştırma kapsamında güvenirliği sağlamak için veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşmeler sırasında katılımcıların izinleri dahilinde ses ve görüntü kayıtları alınmıştır. Bu kayıtlar katılımcılardan alınan onaylar ile yazılı veri formatına dönüştürülmüştür. Ayrıca görüşme sorularının uzmanlar tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan dokümanların analiz edilmesi de doğrudan orijinal dokümanlar üzerinden yapılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı veri kaynaklarıyla doğrudan iç içe olan ve araştırdığı olayları ve durumları katılımcılarıyla birlikte tecrübe eden kişidir. Bu da nitel araştırmacıyı bütün araştırma sürecinin doğal bir parçası yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle nitel araştırmayı gerçekleştiren araştırmacının akademik geçmişi, deneyimleri ve önbilgileri önem kazanmaktadır.

Bu araştırmayı yürüten araştırmacı, İngilizce öğretmenliği lisans programı diplomasına sahiptir ve mesleğini beş yıldan bu yana bir belediyeye bağlı sürekli eğitim uygulama ve araştırma merkezi bünyesinde sürdürmektedir. Lisans eğitimi süresinde

hakkında bilgi sahibi olduğu İngilizce öğretimindeki temel öğretim yaklaşımlarından bir tanesi olan katılımcı yaklaşım, o zamandan itibaren araştırmacının akademik ilgi alanına girmiş ve bu yaklaşımın uygulanması konusunda daha fazla bilgiye sahip olmak istemiştir.

Araştırmacı, 2021 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programında yüksek lisans eğitimine başlaması ile araştırmanın konusu ile ilgili bilimsel bir çalışma yürütebilme fırsatını elde etmiştir. Özellikle araştırmacının tez danışmanlığını yapmakta olan Prof. Dr. Fatma Mızıkacı'nın program kapsamında vermiş olduğu 'Eğitim Programları ve Öğretimde Tartışmalı Konular' adlı dersin de 'İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Katılımcı Yaklaşıma Göre İncelenmesi' başlıklı bu yüksek lisans tez çalışmasının ortaya çıkmasında büyük bir etkisi olmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma kapsamında cevap aranan temel araştırma sorusu "İngilizce öğretmenliği lisans programında katılımcı yaklaşımın yer alma durumu nasıldır?" sorusudur. Temel araştırma sorusunun alt soruları olan "programda katılımcı yaklaşımdaki eleştirel yansımalar nasıldır?" "Programda katılımcı yaklaşımdaki toplumsal yansımalar nasıldır?" ve "Programda katılımcı yaklaşımdaki demokratik yansımalar nasıldır?" sorularına ait bulgu ve yorumlara bu başlık altında alt başlıklar halinde yer verilmiştir. İngilizce öğretmenliği lisans programlarında katılımcı yaklaşımın yer alma durumu ve programda katılımcı yaklaşımdaki eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımalar "programda eleştirel anlamda katılımcı yaklaşım," "programda toplumsal anlamda katılımcı yaklaşım" ve "programda demokratik anlamda katılımcı yaklaşım" şeklinde üç farklı tema çerçevesinde verilmiştir. Bu temalara ait tablolara ekler bölümünde yer verilmiştir. Bu temalar çevresinde sorulan sorulardan oluşturulan alt temalar tabloların birinci sütunlarında verilmiştir. İkinci sütunlarda alt temalardan oluşturulan kategorilere, üçüncü sütunlarda katılımcılara ve dördüncü sütunlarda kodlara yer verilmiştir.

Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım

İngilizce öğretmenliği lisans programnda katılımcı yaklaşımın yer alma durumuna yönelik oluşturulmuş olan ilk tema programda eleştirel anlamda katılımcı yaklaşım şeklindedir. Bu temanın ilk alt teması öğretim süreçleri ve ikinci alt teması programda öğretmen adayı ve üçüncü alt teması program öğeleridir. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerinden ve programın dokümanlarından İngilizce öğretmenliği lisans programının öğretim süreçlerine ve program öğelerine eleştirel bir bakış sağlayabileceği düşünülen verilerden elde edilen bulgulardan oluşturulan alt temalar bu başlık altında eleştirel bir yaklaşımı içerip içermediklerine yönelik bir incelenmiştir.

Öğretim süreçleri alt temasının bireysel farklılıklar kategorisi incelendiğinde öncelikle bütün öğretim elemanlarının bireysel farklılıkların öğretim süreçlerini etkilediği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Bireysel farklılıkların öğretim süreçlerine nasıl dahil edilebileceği konusunda ise yalnızca bir öğretim elemanı bireylerin güçlü yönlerini ortaya çıkararak ve yine yalnızca bir öğretim elemanı farklılıkları ortak bir noktada buluşturarak yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Diğer öğretim elemanları hedefler, öğrenme stilleri ve zekâ türleri gibi noktalara odaklanmışlardır. Bir öğretim elemanı ise bireysel farklılıkların avantaj olduğundan söz etmiştir. Aşağıda bazı öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik ifadelerine yer verilmiştir.

> …farklı zekâ türleri var, farklı öğrenme stilleri var, farklı motivasyonları var, kendi alanım için yabancı dilde farklı aptitudeları var, farklı ilgi alanları ve ihtiyaçları var. Bunlar kesinlikle öğrenme sürecini etkiler (ÖE3).

Verilen ifade dikkate alındığında (ÖE3) öğrencilerin (ya da bu durumda öğretmen adaylarının) sınıf ortamına yalnızca zihinsel bazı beceriler getirdiği bunun ötesinde sahip oldukları kişilik özelliği, deneyim ve kimliklerinin göz ardı edildiği yönünde bir algı oluşabilmektedir.

> Genel hedeflerin kişilerin hedeflerine göre düzenlenmesi gerekir. Sanatsal ve hayal gücü yüksek, daha soyut öğrenciler ve daha somut olanlar var. Multiple intelligence etkinliklere yayılarak, bazen de öğrencileri özel seçerek uygulanabilir (ÖE1).

Bu ifade de öğretim elemanlarının bireysel farklılıklar denildiğinde konuya yalnızca tek bir açıdan yaklaştıklarını ortaya koymaktadır. Oysaki bir birey olarak sınıf ortamına zekâ, yetenek ve motivasyondan çok daha fazlasını getirmekte olduğumuz bir gerçektir. Pennycook (1990), liberal eğitime yönelik en güçlü eleştirilerin farklılığın politiği ile ilgilenme konusunda başarısız olan çoğulculuk *(pluralism)* ve çocuk merkezli eğitim üzerine görüşler dile getirmesi ve beklenenden daha çok bireysel farklılığın romantik ve gerici bir kutlamasına meyletmesi olduğunu ifade etmiştir.

> Öğrenme ya da ne bileyim bilgiyi alış şekillerini etkiler. O yüzden sınıf içi etkinliklerin, yaklaşımların çok farklı öğrencilere öğrenme stillerine uygun olması iyidir (ÖE2).

Freire (1990) öğretmenlerin öğretme eylemiyle, aslında öğrencilerin kendileri olabilmelerini mümkün hale getirdiklerini belirtmiştir. Bu durumda yukarıdaki öğretim elemanı ifadesinde (ÖE2) öğretme eylemi sırasında öğrencilerin farklı öğrenme stilleri

haricinde kendileri olabilmelerine yönelik herhangi bir durumun göz önünde bulundurulmadığı anlaşılmaktadır. Power (1998), çok ırklı *(multiracial)* ve çok düzeyli *(multilevel)* bir sınıfta öğretme eylemi gerçekleştirilirken demokrasi, otorite ve kontrol gibi kavramların anlamlarının üzerinde düşünülmesi ve eşitlik ve özgürlük idealiyle öğretilen grupta bulunanların bireysel farklılıklarına, değer ve inanç sistemlerine saygı gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Üniversite sınıflarının halihazırda çok ırklı ve çok düzeyli olduğu göz önüne alındığında bireysel farklılıklara değer verilmesi bir gerekliliktir.

Katılımcı öğretim elemanlarına ait sunulan ifadelerden (ÖE3, ÖE1 ve ÖE2) de anlaşılacağı üzere öğretim elemanlarının çoğunluğu bireysel farklılıklar denildiğinde sadece öğrencilerin bilişsel farklılıklarını düşünmektedirler. Bu durumda din, dil, etnik köken ve cinsel yönelim gibi bireysel farklılıkları göz ardı ettikleri söylenebilir. Güncel araştırmalar etnik köken, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi kimlik kategorilerinin yabancı dil öğrenme sürecini etkilediğini ortaya koymaktadır (Jiménez-Castellanos ve García, 2017; Genç, 2016; Nelson, 2009). Eleştirel eğitimcilerin düşüncesi, çevresel etkenleri yetenek ve zekayı ölçme girişimlerinin dışında tutmanın bir zorbalık olduğu yönündedir (Kincheloe, 2008b). Gal (1991), toplumsal cinsiyet konusunda, bu tür ilişkilerin, etkileşimde üretilen ve yeniden üretilen kültürel olarak yapılandırılan güç ilişkilerinin sistemleri olduğunu belirtmektedir. Bireysel farklılıklardan söz edildiğinde akla etnik köken, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi kimlik kategorilerinin gelmemesinin nedeni toplumsal güç ilişkilerinden kaynaklanan baskın ideolojinin yarattığı sınıf ayrımlarının eğitim yoluyla okullarda yeniden üretilmesidir. Katılımcı bir eğitim bağlamında eleştirel pedagoji, toplumsal, cinsel, dilsel, ırksal ve ekonomik anlamda marjinalleştirilmiş öğrencilere zarar veren toplumsal ve eğitsel tabakalaşma ve ötekileştirme mekanizmalarını kesinlikle reddeder. Bu marjinalleştirilmiş gruplardan gelen öğrenciler etnik kökenlerini, bireysel ve kültürel kimliklerini mevcut sistemin dayattığı eğitim hayatlarında başarılı olabilmek adına feda ederler. Bu durum öğrencilerin kültürel, dilsel, tarihsel ve bireysel değerlerini soymak olarak adlandırılır (Kincheloe, 2008b).

> …aktif kulüplere katılan, çok okuyan ya da sosyoekonomik olarak farklı backgroundlardan gelmiş öğrenciler, özgüveni yüksek öğrenciler örneğin daha fazla bu demolarda aktif olabiliyorlar ya da öğretmenlik mesleğinde ama bu demek değil ki işte introvert'ler içe dönük olanlar bunu yapamaz ya da daha az başarılı olur, onlarında çok farklı becerileri var onlar da essay yazma konusunda,

> kendi duygularını ifade etme konusunda ya da çok farklı katkıları hiç sürpriz tahmin edemeyeceğimiz katkıları olabilir (ÖE5).

Bir başka öğretim elemanı ifadesinde (ÖE5) bireylerin içe dönük *(introvert)* ya da dışa dönük *(extrovert)* olması durumu üzerinden konuyu tartışmıştır. Bu ifade ile bireysel farklılıklar denildiğinde bilişsel farklılıklar kıskacına takılmış olmaktan kurtulmuş olunsa da hala bireylerin özlerini oluşturan kimliklerine yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır. Alan yazında bireylerin duygu durumlarının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Shehni ve Khezrab, 2020; Noprianto, 2017; Zainuddin, 2016; Travolta, Mulyadi ve Imranuddin, 2018). Öğrencilerin hedef dildeki başarılarını (öğretmen adaylarının) yalnızca bilişsel yetileri değil sınıfa taşıdıkları duygu durumları da etkilemektedir (Zafar ve Meenakshi, 2012). Bu anlamda değerlendirildiğinde yukarıdaki öğretim elemanı ifadesi İngilizce öğretmenliği lisans programında bireysel farklılıkların tanınması açısından katılımcı yaklaşım uygulamalarına yönelik bir potansiyel taşındığını göstermektedir.

> …kişilerin yaratıcılığa bakış açısı da çok şey değiştiriyor mesela. Yani dümdüz bir ders anlatan öğrenci de var ama daha yaratıcı olmak isteyen hem öğrencilerin hem hocaların karşısına daha iyi bir versiyonla çıkmak isteyen öğretmen adayı da oluyor. Hani bence bu da bireysel bir bakış açısı. Yani o mükemmeliyetçilik, o olabileceğinin en iyisi olma motivasyonu, bunlar hep değişen şeyler. Yani çünkü öğretmenlik mesleğine giriş algıları bile çok farklı (ÖE6).

Yukarıda verilen öğretim elemanı ifadesinde (ÖE6) ise öğrencilerin farklı yaratıcılık ve motivasyon algılarına değinilmiştir. Dikkat edildiğinde bütün ifadelerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yani öğretim elemanları program içerisinde bireysel farklılık olarak yalnızca öğrencilerin zekâ türlerini, öğrenme stillerini, motivasyonlarını ve öğretim süreçlerine yönelik algılarını göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu durum İngilizce öğretmenliği lisans programında içine sıkışılmış olan bir döngüyü işaret etmektedir. Ancak İngilizce öğretmenliği lisans programında politik, toplumsal ve kültürel boyutları da değinerek bireylerin birer bütün olarak ele alınması bir gerekliliktir. Lee (2010), kültürel temelli bir program oluşturmak için eleştirel düşünme, iş birlikli öğrenme ve disiplinlerarası bilgi stratejilerinin programa uyarlanması gerektiğinden söz etmiştir.

Penycook (2004) eğitimcilerin, öğrencilerinde vücut bulmuş öğrenme ve öğretme geçmişlerini ve eğitimli bedenlerinde yazılı anılarını, acılarını ve arzularını dikkate almaları gerektiğini belirtmektedir. Yukarıda verilen öğretim elemanı ifadelerinde (ÖE5

ve ÖE6) bireysel farklılıkları ortak bir noktada buluşturma ve bireylerin güçlü yanlarının farkına varma vurguları yapılmıştır. Özgüven kavramı üzerinden içe dönük ya da dışa dönük öğrencilerin varlığından bahsedilmiş olsa da bu içe dönük olarak ifade edilebilecek sesini duyuramayan öğrencilerin seslerini duyurmalarına yardımcı olma konusunda herhangi bir etkinlikten söz edilmemiştir. Bu görüşlerde de toplumsal cinsiyet, etnik köken ve cinsel yönelim gibi farklı kimliklerin İngilizce öğretmenliği lisans programlarındaki yerlerine dair bir vurgu yapılmamıştır. Çalışkan ve Tan Şişman (2019) 1987, 2007 ve 2018 tarihli İngilizce öğretmenliği lisans programlarının ders içeriklerinde çok kültürlü eğitimin yansımalarını inceledikleri araştırmalarında, sözü edilen programlarda çok kültürlü eğitim, kültürel farkındalık, bireysel farklılıklar ve dil eğitiminde kültür gibi temaların varlığını tespit etmeye çalışmışlar ve İngilizce öğretmenliği lisans programlarının bu temaları içerme konusunda oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma bulgularında da öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik görüşlerinin toplumsal, politik, kültürel ve cinsel farklılıkları içermemesi İngilizce öğretmenliği lisans programlarının bu konudaki yetersizliğini ortaya koymaktadır. Ancak ÖE5 ve ÖE6'nın ifadeleri İngilizce öğretmenliği lisans programında katılımcı yaklaşım uygulamalarının yer alabilmesine yönelik belirli bir potansiyel olduğu gerçeğini de ortaya koymaktadır.

Öğretim planı kategorisinde öğretim elemanları genel olarak literatür taraması ve ihtiyaç analizi yapma, izlence ve ders içeriği hazırlama gibi aşamalardan söz etmişlerdir. Her ne kadar bu aşamalar öğretim planı hazırlamanın standart aşamaları olsa da ihtiyaç analizi aşamasının bulundurulması bireysel farklılıklara hitap edebilme açısından oldukça önemli bir noktadır. Bazı öğretim elemanları öğretim planlarını hazırlama aşamasında özellikle öğrencilerinden aldıkları geribildirimlerin büyük bir etkisi olduğunu, bir öğretim elemanı hazırladığı öğretim planını güncel olaylar, ülke şartları ve problemleri gibi değişkenlere göre bazı öğretim elemanları ise öğrencilerden gelen geribildirimlere göre düzenlediklerini belirtmişlerdir.

> …bir ihtiyaç analizi daha çok. Literatür analizi süreci oluyor. Sonrasında değerlendirme süreçleri üzerinde, ne nasıl olmalı, yine aynı syllabuslardan bakarak dikkat ediyorum. Bir de tabii şey oluyor yani izlence oluştururken derslerin değerlendirme kısmını çeşitlendirebiliyorsam çeşitlendiriyorum. Sadece standart sınav, geleneksel sınav olmasın diye. İlk aklıma gelen adımlar bunlar. Sonra öğrencilere sunuyorum, öğrencilerle üzerinden gidiyoruz, ''Şu olabilir, bu olabilir'' dediklerinde ona göre de değişiyor zaten (ÖE6).

Verilen ilk öğretim elemanı ifadesindeki (ÖE6) öğretim planı hazırlama süreci bilimsel-teknik program geliştirme anlayışına göre neredeyse teknik açıdan kusursuz görünmektedir. Ancak katılımcı bir eğitime yönelik geliştirilen bir program tasarımı Freire'nin özgürleşme modelini benimsemektedir (Hewitt, 2016). Böyle bir katılımcı programın odak noktası her şeyden önce bireyin kendisi, kimliği, toplumsal varlığı, yaşadığı sorunlar ve deneyimleridir. Öğretim elemanı ifadesinde her ne kadar öğrencilerin görüşlerini aldığını belirmiş olsa da yine kendi ifadesinden anlaşılmaktadır ki öğretim planı zaten önceden planlanmıştır. Öğrencinin her aşamasında aktif katılımda bulunmadığı bir program geliştirme ve öğretim planı süreci katılımcı yaklaşım açısından kabul edilemezdir. Yine de ÖE6'nın öğretim planı hazırlama süreci katılımcı bir eğitim programı hazırlama yolunda umut verici bir adım olarak değerlendirilebilir.

> Her yılın ya da dönemin sonunda öğrenciden mutlaka isimsiz olarak İngilizce ya da Türkçe fark etmiyor bana güzel bir memorandum yazmasını istiyorum. Bunun içinde ne var? Bunun içinde ders işleyiş tarzımdan, kullandığım materyalden, derste onlara karşı olan tutumumdan her türlü şeyi rahatlıkla yazabildikleri bazen sayfalar dolusu geribildirim alıyorum… o benim kendi mesleki gelişimim için çok kıymetli ve ona göre bir yıl sonra yapacağım dersin içeriğini, syllabus'ını ona göre düzenlemeye çalışıyorum (ÖE4).

Yukarıda verilen öğretim elemanı ifadesinde (ÖE4) ise odak noktası öğrenciler (öğretmen adayları) tarafından verilen geribildirimlerdir. Bütün öğretim elemanları görüşleri içerisinde öğretim planı hazırlama sürecine öğrencileri (öğretmen adaylarını) en çok dahil eden bu görüştür. Öğrencilerin özgürce öğretim sürecinin her aşamasına yönelik görüşlerini yazıya dökebilmeleri ve bunun öğretim planı üzerinde ciddi bir etkisi olması oldukça hümanistik bir yaklaşım gibi görünse de katılımcı yaklaşım açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin yazıya döktükleri görüşlerinin dönem sonunda toplanması zaten öncede öğrenciden kısmen bağımsız bir öğretim planı hazırlama süreci olduğuna işaret ediyor ki bu da yine öğrencinin deneyimlerini ve bireysel özelliklerini programa taşımasını engellemektedir. Her halükârda ÖE4'ün öğretim planı hazırlama süreci İngilizce öğretmeni lisans programını katılımcı bir hale getirme konusunda oldukça güçlü bir potansiyele sahip olduğunun bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Freire'ye (1998) göre eğitimcinin işlevi, yalnızca içeriği öğretmekten öte öğrencilere doğru şekilde düşünebilme becerisini kazandırmaktır. Katılımcı bir eğitimde öğrenciler gelecek derslerde neler öğrenmek istediklerine kendileri karar verirler. Bu bağlamda bazı öğretim elemanlarının öğretim planlarını hazırlarken öğrenci (öğretmen adayı) geribildirimlerinden yararlanarak yeniden düzenlemeler yapmaları ideal şartlar

altında iyi bir örnek olarak kabul edilebilir. Ancak mevcut durumda okullar baskın ideolojinin hem öğreneni hem de öğreteni pasif konuma getiren sistemini sürdürme ve yeniden üretme merkezleri olduğundan, öğrencilerin (öğretmen adaylarının) kendi öğrenmeleri üzerinde gerçek anlamda kontrolleri olmadığı bir gerçektir. Sözü edilen geribildirimler ile öğrenciler (öğretmen adayları) yalnızca kontrol etmelerine izin verilen durumları kontrol edebildikleri düşünülmektedir. Bu da gerçekleştirilen geribildirim alışverişlerinin sembolik olarak öğrenci merkezli, ancak alt notalarında öğrencilere (öğretmen adaylarına) sınırlı kontrol verilerek öğretim elemanı – öğrenci (öğretmen adayı) hiyerarşik düzenini pekiştirme üzerine kurulu olduğu anlamına gelebilir.

Yöntem ve teknikler kategorisi hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayı görüşleri açısından ele alınmıştır. Bu kategoride öğretim elemanı görüşleri açısından öğretmen eğitimi vurgusuyla derslerin genelde teorik bilgi verme başlangıçlı ve uygulamalı devam eden süreçler olduğu, derslerde uygulama kapsamında öğrencilerden genellikle sunum ve araştırma yapmaları beklendiği, bunların yanı sıra tartışmalara yer veren, makale okunmasını ve yansıtıcı yazı yazılmasını isteyen, bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları yaptıran, beyin fırtınası yaptıran, geribildirim alışverişi gerçekleştiren, teknoloji kullanan, ısınma etkinlikleri yapan, örneklendirme kullanan, materyal geliştirilmesini isteyen ve ters-yüz ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi kullanan öğretim elemanları bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları görüşleri açısından ise öğretmen adayları derslerinde öğretim elemanlarının kullandıkları yöntem ve tekniklerden bahsetmişlerdir. Bunlar bazı derslerde makale yazımı, bazı derslerde tartışma yapma, bazı derslerde anlatım kullanımı, bazı derslerde akran değerlendirmesi yapma, bazı derslerde yansıtıcı yazı yazma, sunum yapma, makale sentezi, çoklu materyal kullanımı, araştırma ödevi verme, grup çalışması yaptırma, aktif ve pasif katılım, ders içeriğinin ve dersin tanıtımını yapma, görev dağılımı yapma, geleneksel değerlendirme, teorik bilgi verme ve test etme, uygulama yapma, bilimsel okumalar yapma, meslek bilgisi derslerinde anlatım kullanımı, meslek bilgisi derslerinde merkezi sınav odaklı olma, etkileşimli ve şubeler arası farklı yöntem ve teknikler şeklindedir.

> …genellikle bir syllabus ve ders içeriğinin tanıtımıyla başlıyoruz, genel olarak dersin içeriğinde ne varsa onların anlatımı, bizim aktif rol oynamamız gereken bir şey varsa görev dağılımı ve bizim sunmamız, ardından değerlendirilmesi… yine genellikle dönem sonunda dersin anlatılışı, dersin içeriği, genellikle hocamızın kendi uyguladığı metotlara yönelik bir reflection yazıyoruz… Alan derslerinde syllabus ve daha çok teorik bilgi edinimi ve ölçümü olarak geçiyor. Meslek bilgisi derslerinde maalesef aynı şeyi diyemeyeceğim hatta özellikle de bu seneki en

> büyük şikâyetim artık girdiğim derste şu KPSS sözcüğünü online da olsa ilk beş dakikada duymak istemiyorum (ÖA6).

Verilen öğretmen adayı ifadesinde (ÖA6) kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik net bir söylem yer almasa da öğretim sürecini en iyi betimleyen görüş bu olmuştur. Bu ifadeden de öğretim sürecinin geleneksel bir eğitime daha yakın olduğu söylenebilmektedir. Özellikle merkezi bir sınav etrafında şekillenmiş bir öğretim sürecinin öğretmen adaylarına gerçek hayata yönelik hiçbir kazanım sağlamayacağı düşünülmektedir. Ancak ÖA6'nın ifadesinden de anlaşılacağı üzere bu sürecin daha çok meslek bilgisi derslerinde geleneksel şekilde yürütüldüğü görünmektedir. Bu da meslek bilgisi dersleri ve alan bilgisi dersleri öğretim süreçleri ve uygulamaları arasında aktif katılım, yöntem ve teknikler gibi açılardan belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Alan bilgisi derslerinde uygulanan yöntem ve teknikler katılımcı yaklaşım uygulamalarını içermek bakımından daha güçlü bir potansiyele sahip olsa da meslek bilgisi derslerinin zayıf bir potansiyeli vardır.

> Mesela makale assign edip makale okutup oradan bir reflection beklerim. Ne bileyim, sınıfta zaman zaman derslerde özellikle dönem başında bunu yaparım, çocuklarla yaptığım discussionlara çok önem veririm. Onların görüş açılarını, olaylara nasıl baktıklarını merak ederim. Bizim burası birazcık da uygulamaya önem verdiği için teorik kadar bizim için uygulama da çok kıymetli. Uygulamada her öğrencinin bireysel olarak bir demo yapması, arkadaşlarından ve hocasından dönüt alması benim için çok değerlidir (ÖE4).

Yukarıdaki öğretim elemanı ifadesinden (ÖE4) kullanılan yöntem ve tekniklerin daha çok öğrenci (öğretmen adayı) üretimine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum her ne kadar öğrenenleri aktif tutmaya yönelik olsa da öğrencilerin gerçek hayatlarından parçalar olmaması bakımından eksiktir. Derste konuya yönelik yapılan tartışmaların öğrencilerin (öğretmen adaylarının) gerçek hayatlarından parçalarla ilişkilendirilmesi öğretme sürecini daha anlamlı kılmanın yanı sıra onları gerçek anlamda aktif katılımcılar haline dönüştürecektir. Buna rağmen uygulamaya yönelik derslerin öğencilere (öğretmen adaylarına) verilen kendini ifade etme ve katılımda bulunma fırsatlarını arttıracağından İngilizce öğretmenliği lisans programının katılımcı yaklaşım uygulamalarını işe koşmaya yönelik bir potansiyel barındırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin (öğretmen adaylarının) İngilizce öğretmenliği lisans programında kullandıkları yöntem ve teknikler, öğretim elemanlarının görüşleri açısından katılımcı yaklaşım çerçevesinde incelendiğinde elde edilen bulgular ve öğrenci görüşlerinden elde

edilen bulgular arasında bazı keskin farklılıklar bulunduğu görünmektedir. Bunun nedenlerinden birinin öğrencilerin (öğretmen adaylarının) yöntem ve tekniklere ait yeterli teorik bilgiye sahip olmadıklarının düşünülmesidir. Öte yandan yine de öğrencilerin (öğretmen adaylarının) kendi ifadelerinden gözlemledikleri yöntem ve teknikleri yetersiz ya da sıradan buldukları da düşünülmektedir. Özellikle meslek bilgisi dersleri olan eğitim bilimlerine yönelik derslerde öğrenciler tamamen edilgen hale getirilip, onlara kâğıt üzerinde gerçekleştirilen merkezi bir sınava yönelik bilgi yüklemesi yapıldığından bankacı eğitimin yansımaları güçlü bir şekilde görünmektedir. Freire (2000), eğitimde anlatım yöntemi için hastalık metaforunu kulanmıştır. Bu metafora göre öğretmen gerçekliği öğrencilere sabit bir olgu gibi aktararak öğrencilerin varoluşsal deneyimlerini tamamen göz ardı eder. Anlatım yöntemi katılımcı yaklaşımın amaçladığı şekilde dönüştürücü değil yabancılaştırıcı ve gerçeklikten koparıcıdır. Öğrenciler, öğretmenler için içleri doldurulması gereken kaplardan farksızdırlar. Bu da anlatım yönteminin benimsendiği bir eğitimin öğrencilerin yatırım, öğretmenin de yatırımcı olduğu bir yatırım eylemi olmasına neden olur. Bu nedenle İngilizce öğretmenliği lisans programında özellikle meslek bilgisine yönelik derslerin pençesinde kaldıkları bankacı eğitim modelinden kurtarılmaları programın katılımcı yaklaşım uygulamalarını işe koşabilme potansiyelini artırmış olacaktır.

İngilizce öğretmenliği lisans programının en büyük sorunlarından birinin farklı yöntem ve teknikler ya da aktif katılım adları altında öğrencilerin gerçek hayat deneyimlerinden ya da mezun olduklarında ortasında kalacakları sınıf ortamından ya da toplumsal gerçekliklerden bağımsız uygulamalar yapılması olduğuna inanılmaktadır. Elde edilen neredeyse bütün bulgulardan bu durumun en çok programdaki alan bilgisi derslerinde var olduğu görünmektedir. Meslek bilgisi dersleri zaten somut gerçekliklerden tamamen arındırılmış görünmektedir. Freire'ye (1978) göre eğitime asla toplumdan uzak bir şekilde bakılmamalıdır. Bu yöntem ve teknikler önemli değildir anlamına gelmez. Ancak yöntem ve teknikler kültürel planın kapsadığı hedeflere hizmet etmelidir. Sözü edilen sunum yapma gibi uygulamalar hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi kullanacakları gerçek hayat bağlamından tamamen bağımsız bir bağlamda gerçekleştirilmektedir. Reagan (2005), herhangi bir dili öğretirken ve öğrenirken, bireylerin hedef dilin öğretildiği ve öğretileceği bağlamın, aynı bağlamda hedef dille bağlantılı ekonomik güç ilişkilerinin, hedef dilin ideolojik gücünün ve konumunun farkında olmak zorunda olduklarını belirtmiştir. Bir dil doğrudan doğruya toplumsal varoluş olgusuyla ilişkilidir (Hogg, 2016). Bu yüzden derslerde kullanılan

yöntem ve tekniklerin bireylerin toplumsal gerçeklikleriyle örtüşmesi önem arz etmektedir. Ancak Byram (1990), İngilizcenin yüzeysel ve taraflı öğretildiğini söylemiştir. Bu öğretim gerçekliği temsil etmediğinden hiçbir zaman tarafsız ve nesnel değildir (Pennycook, 2017).

Freire (1998) eleştirel öğretmen eğitimi için bilinmesi gereken en önemli şeyin öğretme eyleminin bilgiyi aktarmak değil bilginin üretimi için olanaklar yaratmak anlamına geldiği gerçeği olduğunu söylemiştir. Katılımcı yaklaşımın özünü oluşturan eleştirel pedagojiden dolayı katılımcı yaklaşımın yabancı dil öğretmeni eğitimindeki yansıması eleştirel dil öğretmeni eğitimidir. Öğretim elemanlarının uyguladıkları yöntem ve tekniklerden hiçbiri katılımcı yaklaşıma uygun olduğu düşünülmemektedir. Katılımcı yaklaşımda diyalog *(dialoguing)* ve problem tanımlama *(problem posing)* olmak üzere iki temel teknik bulunmaktadır. Diyalog tekniğinde öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin hayatlarındaki kendi güçleri ve başkalarının güçleri ile ilişkili sorunlar hakkında diyaloglar gerçekleştirirler. Problem tanımlama tekniğinde ise öğretmen diyaloglardan belirlediği bir problemi ortaya çıkarır ve öğrenciler belirlenen problemi çözmek için iş birliği halinde çalışırlar. Problem tanımlama tekniği öğrencilerin, içinde yaşadıkları bağlamı şekillendiren toplumsal, tarihi ve kültürel güçleri anlamalarına ve içinde yaşadıkları bağlamda kendi hayatları üzerinde kontrol kazanmaları için harekete geçme ve karar verme konusunda kendi kendilerini güçlendirmelerine yardım eder. Hones (2002) diyalog sürecini, öğrencilerin sahip oldukları kültürel ve dilbilimsel anlayışların bilgi kaynağı olarak kullanıldığı bir toplumsal katılım olarak tanımlamaktadır. Katılımcı yaklaşımın ve eleştirel pedagojinin temelini oluşturan diyalog, öğretmeni ve öğrencileri (öğretim elemanlarını ve öğretmen adaylarını) hayatlarında yaşadıkları toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel sorunlara yönelik eleştirel ve etkileşimli bir alışverişe dahil eder ve bu alışverişi yaptıkları topluluk içerisindeki güç ilişkileri ile mücadele etme fırsatını verir. Böyle bir süreç tam olarak problem tanımlama ve diyalog tekniklerinin kullanıldığı problem tanımlayıcı bir eğitim üzerinden yürütülen katılımcı yaklaşımlı bir eleştirel dil öğretmeni öğretmen eğitimini ifade eder. McLaren (2006) eleştirel öğretmen eğitiminin yalnızca lisansüstü programlarda kısıtlı bir şekilde kullanıldığını belirtmiş ve bütün öğretmenlerin bu eleştirel eğitimi edinmesi gerektiğini söylemiştir. Freire (2000) ise problem tanımlayıcı eğitimi devrimci gelecek olarak tanımlamıştır.

Genelde öğretmen eğitiminde araştırma özelinde İngilizce öğretmeni öğretmen eğitiminde hizmet öncesi öğretmenlere sağlam bir teorik ve uygulamalı tutum düzenleyip geliştirebilecekleri eleştirel eğitim fırsatları ve durumları sunulmalıdır. Godley ve Reaser

(2018) araştırmalarında geleneksel dil eğitimi ile okulların ayrımcılık ve ayrıcalık sistemlerini devam ettiren güçlü kurumlar haline geldiği, ancak eleştirel dil eğitimi yoluyla okulların, bu sistemleri ve öğretim yoluyla desteklenen dil ideolojilerini değiştirebilecek güce sahip oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretim elemanı beklentileri kategorisinde öğretim elemanlarının öğrencilerinden derslere aktif katılımda bulunma, bilimsel okumalar yapılması, ders izlencesinin takip edilmesi ve uygulanması, araştırma yapılması, iş birliği yapılması, bildiri yazılması, etik davranılması, derse devam edilmesi, yansıtıcı yazı ve memorandum yazılması, ödevlerin teslim edilmesi, yapılan işin ciddiye alınması ve insanlara ve derse karşı saygılı davranılması gibi beklentileri olduğu görülmektedir. Yalnızca bir öğretim elemanı eleştirel düşünme ve bir öğretim elemanı sorgulama ve yorumlama beklentilerine sahiptir.

> Araştırma yapmalarını, farklı kaynaklardan o konuyla ilgili bir şeyler okumalarını istiyorum. Yani aslında işte araştıran, sorgulayan, derslerde etkin bir şekilde söz alan, aktif, katılımcı olmalarını bekliyorum derste (ÖE3).

Yukarıda verilen öğretim elemanı ifadesinde (ÖE3) aslında bir sınıf ortamında öğretmenin öğrencilerinden bekleyebileceği en temel davranışlar belirtilmiştir. Bu durum katılımcı yaklaşım bağlamında ele alındığında araştıran, sorgulayan ve aktif katılımcı olan öğretmen adayları İngilizce öğretmenliği lisans programının katılımcı yaklaşımı içeren eleştirel bir dil öğretmen eğitimi modeline sahip olma potansiyelini güçlendirmektedir.

> Aktif bir şekilde derse katılmaları, araştırmacı olmaları ve eleştirel olmaları benim en büyük beklentim diyebilirim (ÖE5).

Bir diğer öğretim elemanı ifadesinde (ÖE5) ise eleştirel olma beklentisi dikkat çekmektedir. Ancak öğretim elemanlarının öğretim süreçlerinden bahsettikleri şu aşamaya kadar verdikleri bilgiler dikkate alındığında bu eleştirel olma ifadesinin yalnızca öğretim elemanının aktardığı bilgilere yönelik olduğu düşünülmektedir. Yani burada Freire'nin (2000) eleştirel bilinç kavramından ortaya çıkan bir eleştirelliğin var olmadığı düşünülmektedir. Eleştirel olmaya yönelik bu yanlış anlaşılmayı ortadan kaldırmanın belki de en iyi yolu Freire'nin (2000) eleştirel bilinç *(critical consciounesness ya da conscientização)* kavramını iyi bir şekilde anlamaktır. Freire (2000), ezilmiş ve marjinalleştirilmiş kişilerin okuma yazma öğrenmelerinin kendilerini insanlıktan çıkaran toplumsal durumlarla mücadele edebilmeleri için eleştirel olarak okuma ve yazmaları ile

doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Çünkü ezilmiş ve marjinalleştirilmiş insanlar kendilerine uygulanan baskılardan dolayı kendi seslerinin ve bakış açılarının önemsiz olduğunu ve güçsüz olduklarını düşünmektedirler. Öğrencilerden (öğretmen adaylarından) beklentiler bağlamında değerlendirildiğinde öğretmen adayları marjinalleştirilmiş kesimi oluşturduklarından (ya da kendilerinden yüksek beklentiler olan kesimi) tam anlamıyla eleştirel olabilecekleri düşünülmemektedir. Ancak programda öğretmen adayları diğer bütün paydaşlarla eşit konuma sahip olma fırsatını yakalarsa bu hem katılımcı yaklaşım uygulamalarını işe koşma potansiyelini güçlendirecek hem öğretmen adaylarını güçlendirecek hem de gerçek anlamda eleştirelliğe ulaşmayı sağlayacaktır.

Öğretim elemanlarının öğrencilerinden beklentilerinin genellikle akademik yeterliklerle sınırlı olduğu görülmektedir. Sözü edilen eleştirel olma ve sorgulayıcı olma beklentilerinin öğrencilerin yalnızca dış kaynaklardan aldıkları bilgilere yönelik yaklaşımlarının bu şekillerde olmasını ifade ettiği düşünülmektedir. Giroux'ya (1988) göre, mevcut durumda öğretmenlerin yalnızca kendilerinin ve öğrencilerinin gerçeklikleri dışında hazırlanmış programlarda nasıl öğretim verileceğine odaklı pasif teknisyenlerdir. Baskın ideolojinin bu role indirgediği öğretmenler, toplumun bir bireyi olarak sahip oldukları bireysel özelliklerini göz ardı ederek öğrencilerin yalnızca kâğıt üstünde anlam ifade eden beklentileri karşılamasını beklerler. Freire (1998) demokratik değerlere sahip bir eğitimciyi, eğitim praksisinde öğrencilerin eleştirel, meraklı ve özerk olmasını destekleyen kişi olarak tanımlamıştır. Katılımcı yaklaşım açısından ele alındığında bir öğretmenin öğrencilerinden temel beklentilerinin eyleme geçici olma, içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel bağlamın farkında olma, politik, eleştirel ve özgürleştirici olma yönünde olması gerekmektedir. Liu Qian'a (2007) göre öğretmenlerin bilgi aktarıcısı olarak rolünün tam otoriteye sahip olmaları ve öğrencilerinden de otoritelerini sorgulamamalarını beklediklerinden oldukça ihmal edilmiş durumdadır. Bu nedenle de öğrenciler (öğretmen adayları) kendi fikirlerini ve düşüncelerini yapılandırma konusunda cesaretlendirilmemekte, hatta öğrenciler almaları gereken her şeyi öğretmenden ya da kitaplardan beklemektedir. Öğretmenler bu eğitim uygulamasının hem kurbanları hem de uygulayıcılarıdır.

Öğrenci beklentileri kategorisinde öğretim elemanları öğrencilerinin kendilerinden, derse aktif olarak katılım, adil olunması, mesleki gelişim, izlence şeffaflığı, saydamlık ve netlik, yol gösterici olunması, örnek olunması, derse hazırlıklı olunması, enerjik olunması, bireysellik, rahat sınıf iklimi ve temel insani beklentiler gibi

beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretim elemanları öğrencilerinin düşük beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı öğrencilerinin kendisinden anlamlı zorluklar beklediklerini, bir öğretim elemanı da güncel ve geleceğe yönelik olunmasını beklediklerini söylemiştir.

> Açıkçası beklentilerinin çok yüksek olduğunu düşünmüyorum öğrencilerin. Yani şey diyor hocam gerilmeyelim, sinirlenmeyelim, temel insani beklentiler, güler yüzlü, ya da sakin, gerginliğin olmadığı bir ortam. Sınıf iklimi rahat olsun. Yani öğrenci biraz bunun peşinde (ÖE6).

Verilen öğretim elemanı ifadesinde (ÖE6) öğrencilerin (öğretmen adaylarının) düşük beklentileri olduğu vurgulanmıştır. Bu açıdan ele alındığında öğrencilerin (öğretmen adaylarının) gerçek hayatlarının yansıtılmadığı bir programda düşük beklenti ile karşılaşılmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adayları üzerinde herhangi bir güçleri ya da etkileri olmadığını bildikleri bir eğitim programına ve eğitim uygulamalarına karşı direnç göstermektense Freire'nin (2000) ezilenlerde gözlemlediği gibi kabullenmeyi ve güçlenmenin kendileri gibi insanlar için olmadığı düşüncesini seçmektedirler. Programda öğretim elemanları tarafından bu durumun fark edilememesi katılımcı yaklaşım uygulamalarını işe koşma potansiyelini de oldukça zayıflatmaktadır.

> …gerçekten meaningful challenge diyebiliriz. Daha anlamlı zorlanmalardan çok keyif alarak, tamam yorularak ama çok keyif alarak, bu şekilde ben hissediyorum diyebilirim (ÖE5).

Bu öğretim elemanı ifadesinde (ÖE5) ise öğrencilerin (öğretmen adaylarının) öğretim elemanlarından anlamlı zorluklar *(meaningful challenges)* bekledikleri belirtilmiştir. Öğrencilere (öğretmen adaylarına) anlamlı gelecek zorluklar yalnızca onların içinde yaşadıkları hayat gerçeklikleriyle ilişkili olduğu sürece anlamlı sıfatını kazanabilecektir. Bu aşamaya kadar öğretim elemanlarının verdikleri bilgilerin aksini destekleyecek nitelikte olduğu düşünüldüğünde bu beklentinin öğretim elemanları tarafından karşılanamadığına inanılmaktadır. Yine de öğretmen adaylarının kendilerinden anlamlı zorluklar beklediğinin farkında olan bir öğretim elemanı en azından kendi verdiği dersin öğretim uygulamaları dahilinde katılımcı yaklaşımı işe koşabilecek bir potansiyele sahip gibi görünmektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerinin kendilerinden neler bekledikleri üzerine görüşleri yalnızca akademik sınırlar içerisinde yer almaktadır. Halbuki üniversite çok

farklı sosyal ve kültürel arka planlara sahip binlerce öğrenci için dünyaya açılan bir kapıdır. Öğrenciler işleyen bir sistemdeki bir dişli çark değil, düşünebilen, sorgulayabilen ve eleştirel bakabilen varlıklardır. Bu anlamda toplumun birer bireyi olan öğrencilerin gerçek hayatları ile ilişkili herhangi bir beklentilerinin olmaması mümkün değildir. Ancak bankacı eğitim modeline *(banking education model)* adanmış bir okul sisteminde, öğrenciler eleştirel düşünceyi baltalayan değerleri ve alışkanlıkları içselleştirirler. Otoriteler tarafından denetlenen ve resmi fikirlerle dolu nesneler olarak muamele gördükleri yaygın eğitim ve yaygın kültürde yıllar geçirdikten sonra, yabancılaşmış ve eğitim düşmanı yetişkinler olarak gelişirler (Shor, 1993). Ortaya çıkan beklentilerin bireysel ve toplumsal kimliklerden uzak olmasının nedeni, baskın ideolojinin eğitim sistemi ile yetiştirilmesini istemediği vatandaşların yetiştirilmemesi adına paydaşlardan bağımsız programlar tasarlatarak istenen çıktıyı yine kendileri aracılığıyla tekrar tekrar yeniden üretmesinden kaynaklanmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilerinin kendilerinden neler bekledikleri dair düşünceleri katılımcı yaklaşım uygulamalarının İngilizce öğretmenliği lisans programına uyarlanmasına yönelik bir potansiyeli olduğunu göstermemektedir.

Programda istenen dersler kategorisi hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayı görüşleri açısından ele alınmıştır. Öğretim elemanları açısından bunlar felsefe, sosyoloji ve psikoloji, bilişsel farkındalık dersi, genel kültür dersleri, sanat dersi, bilim ve teknoloji dersi, olağan dışı durumlara yönelik uygulama dersleri, güncel içerikli ve toplumla bağlantılı dersler, kültürlerarası iletişim becerileri, var olan derslerin kültür ve teknoloji ile geliştirilmesi ve üst düzey düşünme becerileri kazandıran dersler şeklindedir. Öğretmen adayları açısından ise Amerikan edebiyatı, dünya edebiyatları (zorunlu olarak), sanat ve estetik (zorunlu olarak), çağdaş edebiyat, müze eğitimi (zorunlu olarak), kapsayıcı eğitim (zorunlu olarak), makale yazım dersleri, toplumbilim, topluma uyum ile ilgili dersler, toplumsal değerler dersi, farklı yabancı diller, sınıf yönetimi (yeniden düzenlenmiş), çocuk psikolojisi, materyal geliştirme (yeniden düzenlenmiş) ve çocuklara yabancı dil öğretimi (yeniden düzenlenmiş) şeklindedir.

> …benim özelimde de bir tane alışık olmadığımız standart dışı durumlar da biz ne yapabiliriz türü gibi bir ders olabilir. Zor durumlar da ne yaparız beklenmedik mükemmel olmayan o koşullarda ne yaparız gibi çünkü bilmiyordum (ÖE2).

Yukarıda verilen öğretim elemanı ifadesinde (ÖE2) belirtilen alışık olunmayan standart dışı durumlar ifadesi ile aslında tam olarak içinde yaşadığımız toplumsal hayat

gerçekliklerine yönelik durumlar kastedilmektedir. Önerilen ders tam olarak katılımcı yaklaşımın uygulandığı bir öğretim sürecinde yer alabilecek bir derstir. Bu nedenle böyle bir dersin yer alması gerektiğine inanan bir öğretim elemanı, İngilizce öğretmenliği lisans programında katılımcı yaklaşımın uygulanmasına yönelik büyük bir potansiyel taşınmakta olduğunu göstermektedir.

> …evet sınıf yönetimi dersimiz var ama class managament adı altında bir tane dersimiz daha olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sunum yaptığımız derslerde dil becerilerinin öğretimi gibi veya işte tümleşik dil becerilerinin öğretimi gibi kesinlikle sınıf ortamı doğal değil bu bir gerçek ama biz okula gidip staja başlayana kadar çocukların bize karşı gösterebileceği problemleri tam tamına anlayamıyoruz. Onun bari küçük bir yansımasını class management adı altında görürsek hem önlem almamızda biraz daha ön hazırlık yapmış oluruz hem çocuklara belki bu konuda daha iyi yardımcı oluruz diye düşünüyorum (ÖA6).

Verilen öğretmen adayı ifadesi (ÖA6) de verilen ilk öğretim elemanı ifadesiyle (ÖE2) birebir aynı ders beklentisi içerisindedir. Yani bu ifadelerden İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin gerçek hayat ile bağlantısı kurulmuş dersler olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu derslerin yer almasının istenmesi her ne kadar programda katılımcı yaklaşımın yer almadığını gösteriyor olsa da bu derslerin yer alması gerektiğine inanan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının varlığı gelecekte katılımcı yaklaşımın programda uygulanması ihtimalinin güçlenmesine zemin hazırlamaktadır.

> …bence toplumbilimi adı altında ismi kesin değil ama bir şey olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmen gerçekten aileden sonra bu kadar eğer önemli bir kişiliğe ve göreve sahipse, tabakalaşma, gruplaşma, sosyal kimlik, statü hatta bugün bir hocamızla konuştuk ama beşinci sınıf kitaplarında kullanılan cinsiyet ayrımına kadar her şeyin farkında olması lazım, çocuklara bunu en iyi şekilde anlatması lazım ama biz bunun farkında olmadan sınıf ortamına gittiğimizde yani hataların yapılması çok mümkün (ÖA6).

Yine aynı öğretmen adayı ifadesinde (ÖA6) programda toplumbilimi gibi içinde yaşanılan toplumda var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi sorunların özellikle okul ve sınıf ortamlarına yansımalarının ele alınacağı bir dersin yer alması gerektiğinden söz etmiştir. Bu şekilde eleştirel yaklaşıma sahip bir ders katılımcı yaklaşımın uygulandığı bir eğitime işaret eder. Yani ÖA6'nın programda katılımcı yaklaşımın yer almasına yönelik olumlu görüşlerinin olduğu ve gelecekte programda uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılma ihtimali potansiyelini artıran bir program paydaşı olduğu söylenebilmektedir.

> …toplumbilimiyle ilgili bir ders çok gerekli çünkü hem öğretmenlerimiz olsun hani şu an kötülemek istemiyorum ama yaşları da olduğu için çoğu böyle gündemdeki konuları takipte olamayabiliyorlar bence. Okullara staja gittiğimiz zaman çok farklı bir ortam var bizim için. Yani topluma biraz daha adapte olmak için dersler eklenebilir (ÖA10).

> Eğitim-toplum ilişkisiyle alakalı, daha aktif içerikli, daha güncel içerikli dersler de olabilir ama şu an tabii hâlihazırda öğrencilerin epey bir ders yükü var. Ona nasıl entegre edilebilir bilmiyorum, ama bir de tabii ki daha ideal şartlarda, daha steril olmayan şartlarda öyle dersler verilebilir diye düşünüyorum. Daha rahat rahat konuşulabilen, bazı şeylerin dile getirilmesinde iki üç kere düşünmediğimiz ortamlarda verilebilecek dersler olabilir (ÖE6).

Bir diğer öğretmen adayı (ÖA10) ve öğretim elemanı da ifadelerinde (ÖE6) aynı konuya değinmişlerdir. Bu ifadelerde sözü edilen sıkıntılara rağmen İngilizce öğretmenliği lisans programında toplumsal gerçekliklerin yer almaması öğretmen adaylarının kasıtlı olarak toplumsal gerçekliklerden uzak tutulduğunu düşündürmektedir. Bu durumunun öğretim elemanlarından kaynaklanıp kaynaklanmadığına yönelik herhangi bir bilgi olmasa da bazı öğretim elemanlarının (ÖE2, ÖE5 ve ÖE6) katılımcı yaklaşım uygulamalarını programda görmek istedikleri ifadelerinden anlaşılmaktadır.

> ICC çok fazla yaygın değil, intercultural communicative competence konusu lisans programlarında çok eksik bir konu. Bence tek başına bir ders değil de her derse yedirilmesi gereken işte kültür, teknoloji konuları var. Bunların aktif bir şekilde yapılması lazım ama bu konuda tabii teacher trainerların önce eğitilmesi ya da ilgili olması lazım (ÖE5).

Bir öğretim elemanı ise ifadesinde (ÖE5) kültürlerarası iletişim becerileri konusunun bütün derslere yedirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Katılımcı yaklaşımın üzerinde durduğu konulardan biri olan kültürlerarası iletişim becerileri, öğretmen adaylarının hedef dil üzerindeki hakimiyeti öğrenirken kendi kültürlerini korumalarına ve zenginleştirmelerine yardımcı olur. Ancak bu ifade de asıl dikkat çeken nokta ise öğretim elemanının belirttiği gibi kültürlerarası iletişim becerileri konusunun ya da katılımcı yaklaşıma yönelik derslerin (katılımcı yaklaşım kullanılarak nasıl öğretim yapılabileceğine dair bir ders de dahil) programda verilebilmesi için öncelikle öğretim elemanlarının buna uygun olarak eğitilmesi gerektiğidir. Bu ifade başlı başına İngilizce öğretmenliği lisans programında katılımcı yaklaşım uygulamalarının işe koşulmasına yönelik güçlü bir potansiyel barındırmaktadır.

Noddings (2006), okullarda öğretilebilecek ancak öğretilmeyen konuları öğrenme ve kendini anlama, savaş psikolojisi, ev hayatı, diğer insanlar, ebeveynlik, hayvanlar ve

doğa, reklam yapma ve propaganda, geçinmek, toplumsal cinsiyet ve din olarak belirlemiştir. Katılımcı bir eğitimde bu konuların her biri derse dahildir. Sunulan öğretim elemanı ifadelerine göre bazı öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliği lisans programlarında katılımcı yaklaşım uygulamalarına yer verilen dersler olması fikrine sıcak baktıkları görülmektedir. Sunulan bir öğretim elemanı ifadesinde (ÖE2) öğretim elemanı, kendilerinin ve hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmadıkları gerekçesiyle gerçek hayattaki toplumsal gerçekliklerle bağlantı kurulacak derslere ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğretim elemanı ifadesinde (ÖE6) öğretim elemanı, düşünce ve ifade özgürlüğü olan ortamlar sağlandığında güncel konuları ele alan, aktif katılımlı ve toplumla bağlantılı dersler verilebileceğini belirtmiştir. Ancak düşünce ve ifade özgürlüğü mevcut durumda eşitsizliğin ve adaletsizliğin üretim merkezi olan okullara verilmeyeceğinden dolayı öğretim elemanlarının dilin kültür, toplum ve kimlikle bağlantısını göz önünde bulundurarak konuya yönelik daha fazla sorumluluk üstlenmeleri ve eyleme geçmeleri bu tür konuların yalnızca belli derslerin değil her dersin içeriğinin bir parçası olmasını sağlayacaktır. Hawkins ve Norton'ın (2009) açıklamalarına göre dil, kültür ve kimlik bütünsel olarak ilişkili olduklarından dolayı dil öğretmenleri eğitimde eşitsizliklere değinme konusunda anahtar bir konumdadırlar. Çünkü hizmet ettikleri belirli öğrenciler toplumda marjinalleştirilmiştir ve öğrettikleri konu olan dil hem güçlendirmeye hem de marjinalleştirmeye hizmet edebilmektedir. Sunulan bir başka öğretim elemanı ifadesinde (ÖE5) ise öğretim elemanı katılımcı bir eğitimde önemli bir yeri olan 21. yüzyıl becerilerinden kültürlerarası iletişimi bütün ders içeriklerine ekleme önerisinde bulunmuştur. İngilizce öğretmenliği lisans programındaki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin anadil ve kültürlerinde de en az hedef dil ve kültürde olduğu kadar donanımlı olmaları gerekmektedir. Kültürlerarası iletişim becerisini edinmek, İngilizcenin popüler kültür ile oluşturduğu diğer diller üzerindeki hegemonyasını kaldırmak için etkili bir yol olacaktır.

Bu ifadelerin yanı sıra dikkat çeken bazı öğretmen adayı ifadeleri de bulunmaktadır. Bu ifadeler şu şekildedir:

> Ben İngiliz edebiyatının dışında bir de Amerikan edebiyatının eklenmesini isterdim. Lovecraft, Stephen King gibi yazarların daha çağdaş, günümüze daha yakın bir dönemde yaşamış yetenekli yazarların eserlerini incelemek için (ÖA3).

> …aslında bizim bölümde de seçmeli olarak, yani üniversite genelinde diyeyim eğitim fakültesinde sanat ve estetik dersi vardı. Bence kesinlikle bu zorunlu olmalı diye düşünüyorum. İnsanlara olan bakış açımızın değişebileceğini düşünüyorum

> ve duygusal olarak bir doyuma ulaşabileceğimizi düşünüyorum. Çünkü ne bileyim bir tablo gördüğümüzde onu içimizden geldiği gibi yorumlayabilelim, işte entelektüel olarak gelişmemize katkıda bulunsun… Bir de müze eğitimi olması gerektiği düşünüyorum. Çünkü bunu ileriki mesleki yaşantımızda da kullanabiliriz çocuklarla, eğitim öğretim hayatında bunun da etkili olabileceğini düşünüyorum (ÖA4).

Yukarıda yer verilen öğretmen adayı ifadelerinden (ÖA3 ve ÖA4) anlaşılacağı üzere öğretman adaylarının İngilizce öğretmenliği lisans programında yer almasını istedikleri bütün dersler dilin kültür ve gerçek hayat ile ilişkisini kurabilmek adına almak istedikleri derslerdir. Diller kültürün aynaları işlevini görür ve onu kullanan ulusların kendilerine özgü özelliklerini taşır (Grein, 2017; Starkey, 1999). Öğretmen adaylarının özellikle edebiyat derslerinin farklı alternatiflerini ve sınıf yönetimi dersinin yeniden düzenlenmiş bir halini talep etmeleri dil ve kültür ideolojisi ve praksis ile ilişkilidir. Gerçek hayata ait deneyimler edinecekleri dersleri alarak eleştirel düşünmeyi ve dönüştürücü eylemi gerçekleştirerek İngilizce öğretmenliği lisans programının praksisini oluşturabileceklerdir. Ancak burada sözü edilen kültür, İngilizcenin taşıdığı kültür olduğundan dolayı bunun içinde yaşanılan bağlama uyarlanarak taşınması gerekmektedir. Çünkü dil öğretiminde kültürün taşıdığı politik yönleri vardır (Penycook, 2017; Wiley, Garcia, Danzig ve Stigler, 2014). Özellikle öğrencilerin almak istedikleri Amerikan edebiyatı, çağdaş edebiyat ve dünya edebiyatları gibi dersler kültürel eyleme *(cultural action)* yönlendirebilecekleri gibi kültürel istilaya *(cultural invasion)* da neden olabilirler. Dil eğitimi, dilin kendisi ideolojinin göstergesi olduğundan politik ve ideolojik bir uygulamadır (Larson 2015; Spitulnik, 1998). Ünlü eleştirel teorisyenlerden Pierre Bourdieu'nun (1979) kültürel yeniden üretim *(cultural reproduction)* kuramına göre farklı sosyal sınıflara ayrılmış toplumlarda, baskın ideolojinin kültürü sembolik şiddet *(symbolic violence)* süreciyle aktarılır ve yeniden üretilir. Bu durumda baskın ideolojinin kültürü bu şekilde yayılırken öte yandan İngilizcenin halihazırda ortak dil olmasından dolayı sahip olduğu baskın özelliği sayesinde taşıdığı kültür İngilizce öğretmenliği lisans programının eğitim programı, dersleri, ders programları ve dönüştürücü ve eleştirel bir eğitim benimsemeyen eğitimcileri aracılığıyla yayılır. Pennycook'un (2017) ifadesiyle, İngilizce eğitimi, dünyanın büyük bir bölümünün politik, toplumsal ve ekonomik olarak kontrol edildiği bir duruma gömülü olması aracılığıyla en büyük güç haline gelmiştir. O halde öğrenciler tarafından İngilizce öğretmenliği lisans programına eklenmesi istenen dersler her ne kadar katılımcı yaklaşıma uygun bir eleştirel düşünme sürecine yönlendirebilecek dersler olsa da bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için İngilizce

öğretmenliği lisans programı geliştiricilerinin ve öğretim elemanlarının da eleştirel program geliştirme ve eleştirel dil öğretmen eğitimi yaklaşımlarını benimsemeleri gerektiğine inanılmaktadır. Ayrıca öğretim elemanı görüşlerinde olduğu gibi öğrenci görüşlerinde de İngilizce kelimelerin kullanımına rastlanmaktadır. İngilizce zaten sıklıkla gelişmiş ülkeleri güçlendirmesinden dolayı neokolonyalizm ile ilişkilendirilmektedir (Guo ve Beckett, 2007). Baskın dil olarak İngilizce, öğrenenlerin anadillerini, kültürlerini ve kimliklerini kaybetmeleri riskiyle onları sosyo-psikolojik, dilbilimsel ve politik olarak etkiler (Canagarajah, 2005).

Programda isteyip verilemeyen dersler kategorisinde öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliği lisans programında yer vermek isteyip çeşitli nedenlerden dolayı veremediği dersleri ifade etmektedir. Bu kategori incelendiğinde öğretim elemanlarının neredeyse tamamının vermek isteyip de veremediği bir ders olmadığı görülmektedir. Yalnızca bir öğretim elemanı bazı dönemlerde metot derslerini veremediğini ve psikoloji dersi veremediğini belirtmiştir.

> Yani bazı dersler çok kıymetli oluyor, metot dersleri mesela metot derslerini bazı dönemler verebiliyoruz bazı dönemler veremiyoruz ama bunların sebepleri tamamen kişisel hani öyle diyebilirim. Bunu konuşmam çirkin olur o yüzden sadece öyle söyleyebilirim. Ama mesela ben psikoloji çok seviyorum, çok okuyorum onunla ilgili, psikoloji dersi verebilirim ama YÖK'te öyle bir şey yok yani lisans programında böyle bir ders yok. Çünkü biz de YÖK denen bir engel var. Dolayısıyla onların verdiği kararları uygulamak zorunda kalıyoruz. Özgür davranamıyoruz. Yani bireysel olarak da bunu söyleyebilirim (ÖE3).

Öğretim elemanının ifadesinde (ÖE3) anlaşıldığı üzere hiçbir öğretim elemanı ihtiyaç hali olduğunu görse bile programa herhangi bir ders ekleme ya da programdan herhangi bir dersi çıkarma gibi bir özgürlüğe sahip değildir. Bu gerçekliğin bilinci ile İngilizce öğretmenliği lisans programında görev yapmakta olan öğretim elemanları katılımcı bir eğitimde programda yer alması gereken dersleri akıllarından bile geçirmemektedirler. Ancak bu özgürlüğe sahip olamama durumu zaten katılımcı yaklaşımının karşı çıkabilmek adına varoluş nedenlerinden biri olduğundan, öğretim elemanlarının da bu farkındalığı edinebilecekleri uygun mesleki gelişimi sağlamaları ve risk almaya açık hale gelmeleri gerektiğini düşündürmektedir. Mevcut eğitim sisteminde eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi gerektiren her tür ders ve konu ihmal edilmektedir. Öğretmenler biraz psikoloji çalışarak öğrendiklerini sınıfta uygulama isteğindedir. Ancak psikolojiyi öğrencileri ile değil öğrencilerinin üzerinde kullanmaktadırlar (Noddings, 2006). Bu durum eleştirel bilinci geliştirecek dersler olsa bile öncelikle eğitimcileri teslim

oldukları otoriteden kurtarmadan amacına ulaşamayacağını düşündürmektedir. Kidwell (2019) ikinci dil öğretmen eğitimi programlarında kültürü öğretme üzerine yaptığı araştırmasında, ikinci dil öğretmen eğitimi programlarının kültürü öğretmeye yönelik rehberliğe ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlgi ve gereksinimler kategorisi, öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliği lisans programındaki derslerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı sorusuna verdikleri cevaplarda oluşturulan kodları içermektedir. Bunlar: karşılıyor, alan bilgisi dersleri karşılıyor, meslek bilgisi dersleri karşılamıyor, İngiliz edebiyatı dersi karşılıyor, alan bilgisi derslerinde açık yönergeler ve adil puanlama olmalı, meslek bilgisi derslerinde aktif katılım olmalı, her derste aktif katılım olmalı, puanlamada adalet olmalı, akademisyenlere yönelik teknoloji eğitimi verilmeli, ders işlenişi konusunda söz hakkı verilmeli ve teorik derslerde aktif katılım olmalı şeklindedir.

> Genel olarak derslerde, derslerin işlenmesi hakkında çok bir söz hakkımız olmuyor. Bazı hocalarımız mesela otopilotta sınıfa gelip aynı şekilde kâğıttan bir şeyler okuyor. O yüzden çok engaging bir ders işlenmiyor yani beni çok çekmiyor. O yüzden sıkılıyorum bazı derslerde… Geri dönüt alan hocalarımız da var, o şekilde belli düzeyde bazı derslerin işlenişini değiştirebiliyoruz. Ama çoğunlukla tekdüze işleniyor. Hocadan hocaya değişiyor tabii ki (ÖA9).

Yukarıda verilen öğretmen adayı ifadesi (ÖA9) İngilizce öğretmenliği lisans programındaki öğretim süreçleri ile ilgili çok önemli bir bilgi vermektedir. Öğretmen adayları programda her ne kadar uygulama yaptırılsalar da çoğu durumda bilgilerin pasif alıcısı konumundadırlar ve program onları içine çekecek kendileri ile ilişkili öğelere sahip değildir. Freire'nin (2000) öğrencilerin içi doldurulması gereken kaplar konumunda oldukları eğitim modeli olarak tanımladığı bankacı eğitim modeli, öğrenciler (öğretmen adayları) üzerinde tam olarak ÖA9'un ifadesindeki etkiyi yaratmaktadır. Katılımcı yaklaşımın uygulandığı katılımcı bir eğitim, öğrencileri (öğretmen adaylarını) programın marjinalleştirilmiş bir paydaşı olarak değil doğrudan programın bir öğesi gibi ele alır. ÖA9'un ifadesinden yola çıkılacak olursa İngilizce öğretmenliği lisans programı katılımcı yaklaşım uygulamalarını işe koşma ihtimali bakımından oldukça zayıf bir potansiyele sahiptir.

> Ben genel olarak alan derslerinde gereksinimlerimin karşılandığını düşünüyorum. Ama edebiyat dersi konusunda hala onun eğitime, derslerimde nasıl anlatırım bu konuda eksiğimin olduğunu düşünüyorum. Eğitim derslerine gelecek olursak, bütün aldığım o derslerin ne kadar yetersiz olduğunun bu yıl farkına vardım (ÖA1).

> Derse aktif olarak katıldığımız işte bir parçası olduğumuz dersler yani bence kesinlikle iyi gidiyor. Bize de bir şeyler kattığını düşünüyorum. Ama öbür türlü biz açıp kendimiz de kitaptan okuyabiliriz her şeyi. O yüzden teorik derslerde özellikle öğrenciye çok fazla söz hakkı tanımayan hocalar da işin içine girince bir tık bence verim alamıyoruz gibi geliyor bana (ÖA10).

> Eğer teoriyi pratiğe dökersem ilgi ve ihtiyaçlarımı karşılıyor. Ama hoca slayttan okuyorsa mesela saatlerce ve dümdüz otomatik bir şekilde okuyorsa, bu benim ilgi ve ihtiyacımı asla karşılamıyor (ÖA7).

Verilen diğer öğretmen adayı ifadeleri (ÖA1, ÖA10 ve ÖA7) de aynı konuya değinmekle birlikte alan bilgisi dersleri ve meslek bilgisi dersleri arasında bir fark olduğunu da ortaya koymaktadır. Öğretmen adayı ifadelerinden anlaşılacağı üzere en çok tekdüze gittiğini düşündükleri dersler meslek bilgisi dersleridir. İngilizce öğretmenliği lisans programında meslek bilgisi dersleri ve alan bilgisi dersleri arasındaki farkları ortadan kaldırmak ve onları birbirleriyle uyumlu hale getirerek programın bütünlüğünü sağlamak adına alan bilgisi dersleri öğretim elemanları ile meslek bilgisi dersleri öğretim elemanlarının iş birliği içerisinde çalışmaları sağlanabilir. Bu iş birlikli çalışma, programın katılımcı yaklaşım uygulamalarını içerme potansiyelini de güçlendirecektir.

> …detay vermeyeceğim ama tabii ki de adil olmayan notlamaların olduğu kanısındayım hatta yaşadığımı da düşünüyorum (ÖA6).

Bir diğer öğretmen adayı ifadesi (ÖA6) ise programda ilgi ve gereksinimlerinin karşılanmasının ötesinde adil olmayan puanlama yapılabildiği yönündedir. Foucault (1977), değerlendirmeciyi normalliğin yargılayıcısı *(judge of normality)* olarak tanımlamış ve bir değerlendirmeci olarak yargılama yetkisine sahip öğretmenin ödüllendirme, cezalandırma ya da değerlendirmenin zorluk derecesini değiştirme gibi öğrenciden öğrenciye değiştirdikleri uygulamalarla sahip oldukları yetkiyi kötüye kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcı bir eğitimin temelinde sosyal adaletin yattığı düşünüldüğünde (ve de sosyal adalet eleştirel dil öğretmeni öğetmen eğitimi göz önünde bulundurulduğunda), İngilizce öğretmenliği lisans programında sosyal adaletsizliği pekiştiren eylemler alınabiliyor olması katılımcı yaklaşım açısından kesinlikle kabul edilemezdir. O halde İngilizce öğretmenliği lisans programında katılımcı yaklaşım uygulamalarının kullanılabilmesi potansiyelini güçlendirmenin en önemli yollardan biri programda sosyal adaletin sağlanmasıdır.

Verilen bütün ifadelerde öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliği lisans programında aldıkları dersler içinde bankacı eğitim modeline göre düzenlenmiş,

kendilerini edilgen hale getiren derslerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamadığı görülmektedir. Yöntem ve teknikler kategorisindeki öğretmen adayı görüşlerinde de ifade edildiği gibi bu tarz dersleri çoğunlukla meslek bilgisi dersleri ve az miktarda da alan bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada daha önce de belirtildiği gibi katılımcı yaklaşımın benimsendiği katılımcı bir eğitimin temelini problem tanımlayıcı eğitim oluşturmaktadır. Problem tanımlayıcı eğitimde gerçekleştirilen diyalog ile ortaya öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci kavramları çıkar. Buna göre öğrenciler de öğretendir ve öğretmen de öğretilendir. Bu süreç, büyüyüp, gelişmeye dair sorumluluk alma ve otoriteden kopup özgürlüğü benimseme sürecidir (Freire, 2000). Ancak öğretmen adayı ifadelerinden yola çıkılarak İngilizce öğretmenliği lisans programında otoritenin hakimiyetinin devam ettiği düşünülmektedir.

Rol ve sorumluluklar kategorisinde öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliği lisans programındaki rol ve sorumlulukları kendi görüşleriyle tanımlanmıştır. Bu rol ve sorumluluklar: ders öncesi hazırlık yapma, aktarılan bilgiyi alma, ödev yapma, sınava çalışma, derse girme, tam katılım, aktif katılım, sorgulama, yaratıcı düşünme, zaman yönetimi, geribildirim verme, grup çalışması yapma, dersi dinleme, tartışma yapma, bilimsel okuma yapma, eleştiri yapma, nadiren ders anlatma, öğrenci olma, verilen görevleri yerine getirme ve geleceğe yönelik kendini en iyi şekilde geliştirme şeklindedir.

> …ileride öğrencilerimiz için yani en iyi şekilde kendimizi eğitip mezun olma bence en büyük sorumluluğumuz (ÖA10).

Yukarıda verilen öğretmen adayı ifadesi (ÖA10) oldukça anlamlıdır. Öğretmen adaylarının geleceğe yönelik olarak her açıdan donanımlı olma motivasyonuna sahip olmalarına rağmen İngilizce öğretmenliği lisans programı onları her anlamda donanımlı hale getirecek şekilde değildir.

> Öğrenci olarak derse gelme zorunluluğumuz var. Onun dışında ödev yapma ve ödevleri zamanında yapma. Başka, verilen ek kaynaklara bakabiliriz, bu da sorumluluk bence. Öyle, sınava öncesinden çalışma, başka bir sorumluluğumuz yok (ÖA2).

> …tam katılım, etkin katılım, ödevleri yapma, sorgulama, ya da işte yaratıcı düşünme falan olabilir diye düşünüyorum (ÖA4).

> En basitinden dersi almakla sorumluyuz, evet. Ondan sonrasında derse yönelik hocamız tarafından kanal açıksa dönüş sağlama sorumluluğumuz var, rolümüz var. Meslektaş, öğrenci olarak bakarsak gerektiğinde sınıf arkadaşlarımıza dönüt sağlama, yardımcı olma, onlarla birlikte grup olup çalışması yapma

> sorumluluğumuz var. Bir bakıma birbirimizi destekleme sorumluluğumuz var diyebilirim. Bir de öğrenci-öğrenci diyeyim en basitinden ödev yapma, çalışmalarda yer alma, etkin katılım yani en temel görev sanırım (ÖA6).

Yukarıda verilen öğretmen adayı ifadeleri (ÖA2, ÖA4 ve ÖA6) dikkate alındığında ifadelerin robotik bir şekilde kendini tekrar ettiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının programda kendilerine izin verilen de ötesini göremediklerini ya da daha farklı bir öğretim süreci gerçekleşebileceğine dair umutlarının kalmadığını düşündürmektedir. Üniversite ve sınıf ortamı gibi toplumun mikro yansımaları olan ortamlarda bile öğretmen adayı olan bireylerin kendilerine başkaları tarafından biçilmiş olan rol ve sorumlulukları ezbere bir şekilde saymaları toplumun içinde bulunduğu durumun vehametini ortaya koyan bir örnektir.

Öğretmen adayı ifadelerinden aslında öğretmen adaylarına biçilmiş olan rol ve sorumlulukların yalnızca öğretmen-öğrenci otoriter düzeninde, öğretmen adaylarının kendilerine söylenenleri yaptıkları ve düşündükleri şekilde olduğuna inanılmaktadır. Özelikle bu şekilde geleneksel eğitim sistemine uygun bir düzen içindeki nesneleştirilmiş öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme sorumluluklarına sahip olduklarına inanmalarının kendilerine belirlenen sınırlar ve süre içerisinde gerçek anlamda değil de kontrol altında bir şekilde gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının verilen görevleri yerine getirme ve aktarılan bilgiyi alma gibi rol ve sorumluluklara sahip olduklarını belirtmeleri de İngilizce öğretmenliği lisans programında otoritenin hakimiyetinin getirdiği hegemonyadan dolayı öğretmen adaylarının insan hakları ve bir yabancı dil programı olması özelinde dilbilimsel insan hakları *(linguistic human rights)* konusunda farkında olarak ya da olmayarak ihlaller olabileceğine inanılmaktadır. Özellikle İngilizcenin ortak dil olarak diğer diller üzerinde oluşturduğu hegemonyadan dolayı öğrenme konusunda İngiliz ya da Amerikan aksanı kullanmanın daha doğru olduğu şeklindeki asılsız ancak yaygın inanış, öğrenenlerin kimliklerini hiçe sayarak dilbilimsel insan haklarını ellerinden almaktadır. Skutnabb-Kangas (2000, s. 12) dilbilimsel haklarının dilbilimsel çeşitliliği sürdürmenin önkoşulu olduğunu belirtmiştir. Özellikle eğitimde dilbilimsel insan haklarının ihlalinin dünyadaki dilbilimsel ve kültürel çeşitliliğin azalmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Eğitimdeki haklar arasında dilbilimsel ve kültürel çeşitliliği korumak ve sürdürmek konusunda dilbilimsel insan haklarının bağlayıcılığının yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen adayları tarafından sözü edilen rol ve sorumlulukların neredeyse tamamının öğrencileri (öğretmen adaylarını) kendi eğitimleri içerisinde edilgen

bırakmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Halbuki öğrenen, ne öğretmenin içini doldurması gereken bir kap ne de eğitimin bir nesnesidir (Freire, 2000). Eğitim almak, nesnenin değil öznenin görevleri olan yeniden icat etmenin, yeniden yaratmanın ve yeniden yazmanın bir türüdür (Freire, 1985).

Programda öğretmen adayı alt temasının ilk kategorisi olan tercih süreci kategorisi, dile karşı ilgiden dolayı, çocuk sevgisinden dolayı, öğretmen etkisinden dolayı, dilsel zekadan dolayı, şanstan dolayı, ebeveyn mesleğinin öğretmenlik olmasından dolayı, istekli olarak, dile karşı duyulan sevgiden dolayı, mecburiyetten ve mesleki idealden dolayı kodlarından oluşmaktadır.

> …sondan ikinci tercihim galiba maalesef öğretmenliğe geldim. Yani çok isteyerek değil ama buradayım bakalım (ÖA9).

> Aslında itiraf etmek gerekirse, ben son anda öğretmenlik okumaya kara vermiş birisiyim. Yani yıllar yılı ben tercümanlık okumak istedim ama puanım yetmedi, böyle bir sıkıntı olduktan sonra bir de tercümanlık okuyanların kadro sıkıntısı var, atanma sıkıntısı olduğundan dolayı öğretmenlik seçtim (ÖA1)

> Hocam ben normalde aslında yazılım istiyordum ancak iş alan seçmeye geldiğinde fark ettim ki sayısalla aram hiç iyi değil, yani yazılımı da araştırdım yapabileceğim bir şey mi ileride vs. diye baktım o mantık çalışmıyor, yapamıyorum yani beceremeyeceğim için dedim ki benim elimde dil var bari dil üzerinden gideyim (ÖA8).

> …sadece dilimin iyi olmasından dolayı nerede kullanabilirim açısıyla girdim. Biraz annemin etkisi mesleğinden dolayı biraz da kendi öğretmenlerimin etkisiyle özellikle de on ikinci sınıfta öğretmenliğe yöneldim. Bence bu kararımın arkasında duygusal sebepler vardı ama şu anda burada kalmak istememin sebebi mantıksal sebeplere bağlanıyor. O yüzden bir boşluğu doldurma amacıyla geldim buraya (ÖA6).

Verilen öğretmen adayı ifadelerinden (ÖA9, ÖA1, ÖA8 ve ÖA6) anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının birçoğunun çeşitli nedenlerden dolayı İngilizce öğretmenliği lisans programını tercih etmek zorunda kaldığı görülmektedir. Buna rağmen neredeyse bütün öğretmen adayları bulundukları konumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenliği tercih etme motivasyonunun yalnızca hizmet sürecini değil, hizmet öncesi eğitim sürecini de etkileyeceği düşünülmektedir. Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde politik, demokratik ve dönüştürücü olarak katılımda bulunma imkanlarına sahip olabilmeleri hem mesleğe karşı bakış açılarını olumlu yönde değiştirici hem de aynı uygulamaları kendi hizmet sürelerinde sürdürmeleri konusunda teşvik edici

olabilir. Dil öğretmek politik bir eylem olduğundan (Reagan ve Osborn, 2002), hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin motivasyonları da toplumu dönüştürmeye yönelik olmalıdır. Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinde bu motivasyonu oluşturarak, politik ve ideolojik netlik geliştirip bunları artırmalarını sağlamanın etkili bir yolu, öğretmen eğitimi sınıflarını ideolojinin güç ile ilişkiliyken nasıl faaliyette bulunduğunu keşfeden bir hale getirmektir (Bartolomé, 2004).

Akademik performans kategorisinde, ortalama üstü, gelişime açık, gelişime devam ediyor, yeterli, ortalama, umut vaat edici, olumlu yönde gelişim ve iyi düzeyde kodları yer almaktadır.

> Hocam birkaç ayağımızın takılması dışında bence yeterli derecede iyi diyebilirim ama her zaman tabii ki de gelişime açık (ÖA6).

> …ortalama ya da ortalama üstü diyebilirim diye düşünüyorum. Yani hala kendimi geliştireceğim çok şey olduğunu düşünüyorum (ÖA5)

> Yeterlik noktasında ben dilde gayet yetkin olduğumu düşünüyorum ancak özgüven ve public speaking noktasında çok daha fazla gelişebilirim (ÖA9).

Verilen öğretmen adayı ifadelerine (ÖA6, ÖA5 ve ÖA9) bakıldığında öğrencilerin kendi akademik performanslarına yönelik detaylı bir öz eleştiri yapmadıkları görülmektedir. Bazı öğretmen adayları zayıf yanlarına değinirken, bazı öğretmen adayları performanslarını daha genel bir şekilde açıklamakla yetinmişlerdir. Katılımcı yaklaşımın öğrencilere kazandırmayı amaçladığı eleştirel düşünme becerisi yalnızca içinde bulundukları somut duruma, topluluklara ya da içinde yaşadıkları topluma yönelik değil, kendilerine de yöneliktir. İçinde yaşadıkları dünyanın her detayına eleştirel bir gözle bakarak yalnızca akademik gelişim değil, bireysel ve toplumsal özgürleşme ve dönüşüm ve güçlenme fırsatlarını da elde ederler. Chiang (2008) araştırması sonucunda, öğretmenlik uygulaması gibi alana dayalı çalışmaların hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kendi güçleri ve zayıflıkları konusunda daha yansıtıcı olmalarına ve öğretmenlik etkililiklerini geliştirmelerine yardımcı olduğuna ulaşmıştır. Bu sonuç katılımcı yaklaşım açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlik uygulaması gibi alana dayalı çalışmalar öğrencilere içinde yaşadıkları ve çalışacakları toplumsal gerçekliklerle kendi eğitim süreçleri arasında bağ kurmalarına yardım ettiği için İngilizce öğretmenliği lisans programında bulunan az miktarda olan öğretmen adaylarının somut gerçekliklerine dayalı uygulamalardan biridir.

Bireysel gelişim kategorisi, eleştirel düşünme becerisi kazanma, akademik ve duygusal doyuma ulaşma, çok kültürlülük yetisi kazanma, kültürel gelişim, akademik gelişim, zaman yönetimi becerisi kazanma, kendini tanıma, profesyonel gelişim, özgüven gelişimi, liderlik becerisi kazanma, sosyal beceriler kazanma, sorgulama becerisi kazanma, kişisel sınırlara yönelik farkındalığa varma ve topluluk önünde konuşma becerisi kazanma kodlarından oluşmaktadır.

> …kültürel anlamda başka insanları tanıma, başka kültürlerle kaynaşma açısından bir şeyler sağladı. Bölümdeki dersler yine İngiliz Edebiyatı olsun, diğer dersler gibi tabi daha çok okuyarak, tabi daha çok bilgi edinmemi sağladı (ÖA2).

> …başta kesinlikle özgüvenimde bir katkısının olduğunu hem hissediyorum hem görüyorum… özgüven yanı sıra liderliğinde olduğunu düşünüyorum tabii ki eksiklikleriyle birlikte. Aldığımız dersler ve derslerimize giren hocalar sayesinde eleştirel düşüncemizi de hem alanımıza yönelik, mesleğimize yönelik hem de genele yönelik eleştirel düşünme kabiliyetime katkısının olduğunu düşünüyorum. Tabii ki bunun yanında şeması boş olduğu için profesyonel gelişiminde başlangıcını yaptığını söyleyebilirim çok rahatlıkla (ÖA6).

> Bana başlıca sosyallik ve özgüven konusunda çok şey kattı. Çünkü farklı bakış açılarından bakmayı öğrendim, yeni bir dil, farklı bir dil Türkçeden. Onun dışında sorgulamayı öğrendim derslerim sayesinde ve hani programın amacı sayesinde diyeyim (ÖA7).

> …ilk olarak bence kendimizi de tanımamıza olanak sağladığını düşünüyorum (ÖA4).

İfadelerden (ÖA2, ÖA6, ÖA7 ve ÖA4) de anlaşılacağı üzere öğretmen adayları İngilizce öğretmenliği lisans programında kendilerini olumlu yönde geliştirdiklerini düşünmektedirler. Yeni bir dil öğrenmek bireylere yeni bir kimlik kazandırdığından dolayı beraberinde olumlu etkiler getirirken, bir de yabancı dil öğretmeni olarak eğitim almak özellikle katılımcı yaklaşıma uygun şekilde gerçekleştirildiğinde çok çeşitli yetiler edinilmesini sağlar. Katılımcı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmış eleştirel bir dil öğretmen eğitimi hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerine, çok dillilik, çok kültürlülük, çok yetililik, eleştirel düşünme, politik bilinç ve eleştirel dil bilinci gibi beceriler kazandırır. Öğretmen adayı ifadeleri incelendiğinde yalnızca bir öğretmen adayının eleştirel düşünme ve bazı öğretmen adaylarının çok kültürlülük becerileri kazandıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu durumda öğretmen adaylarının kazandıklarını ifade ettikleri becerilerin gerçek anlamından ziyade kendi bakış açılarından sınırlı bir kısmına erişmiş olabileceklerine inanılmaktadır. Cook (2002) dil öğretiminin amacını, öğrenenlerin tek

dilli anadili olan konuşmacıların kullanımını taklit etmek değil, başarılı bir dil kullanımı ve çok yetili olmak olarak ifade etmiştir. Freire (1973) yetişkin eğitiminin ezbere dayalı, mekanik bir süreç olmasını engellemek için bireylere eleştirel bilincin kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Program öğeleri alt temasının ilk kategorisi olan dersler kategorisinde programda katılımcı yaklaşımın temel uygulamalarında olan eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, toplumsal ve demokratik değerlere yönelten derslerin yer alma durumu incelenmiştir. Bu dersler: yabancı dil, edebiyat ve dil öğretimi, eleştirel okuma ve yazma, kitle iletişiminde İngilizce, İngilizce etkili iletişim becerileri, topluma hizmet uygulamaları, söylem çözümlemesi ve dil öğretimi, öğretmenlik uygulaması, özel eğitim ve kaynaştırma ve dünya İngilizceleri ve kültür olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Eleştirel, Toplumsal ve Demokratik İçerikli Dersler

Zorunlu Dersler	Seçmeli Dersler
Yabancı Dil I ve II	
Edebiyat ve Dil Öğretimi I ve II	
	Eleştirel Okuma ve Yazma
	Kitle İletişiminde İngilizce
İngilizce Etkili İletişim Becerileri	
Topluma Hizmet Uygulamaları	
Söylem Çözümlemesi ve Dil Öğretimi	
Öğretmenlik Uygulaması I ve II	
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	
	Dünya İngilizceleri ve Kültür

Öncelikle bu derslerin İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alması, programın katılımcı yaklaşım uygulamalarını işe koşmaya yönelik güçlü bir potansiyeli olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak yabancı dil olarak yalnızca Fransızca bulunması öğretmen adaylarına seçenek hakkı sunmamaktadır. Kitle iletişiminde İngilizce ve İngilizce etkili iletişim becerileri İngilizce kullanılarak kurulan sosyal ilişkilerde söylem ve anlam gibi gücün taşıyıcılarını belirlemek için uygun olabilir. Topluma hizmet uygulamaları ve öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının da içinde yaşadıkları toplumsal gerçekliklere ve somut, mevcut duruma yönelik daha derin bir farkındalık uyandırabilir. Söylem çözümlemesi ve dil öğretimi dersi, söylem çözümlemesi (ya da analizi) dil öğretimi alanında katılımcı yaklaşım uygulamalarından

biri olduğundan eleştirel dil bilinci geliştirmek adına büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra edebiyat ve dil öğretimi dersinin de eleştirel bilinç gelişimine katkısı bulunmaktadır. Özel eğitim ve kaynaştırma dersi, toplumdaki marjinalleştirilmiş gruplardan biri olan engelli bireyleri güçlendirmeye ve dönüştürmeye katkı sağlayabilir. Dünya İngilizceleri ve kültür dersi ise İngilizcenin diğer diller ve kültürler üzerindeki hegemonyasını kaldırarak İngilizceyi yerel kültürlere uyarlama ve çok kültürlülük becerilerini kazandırabilir. Ancak programda yer alan bütün bu derslerin zorunlu ders olarak yer alması gerektiği düşünülmektedir. Barndt (1986) öğrencilerin kendi bilgilerini kendileri keşfettiğini, yeni bilgi yarattıklarını ve bu bilgiyi ileriye taşıdıklarını söylemiştir. Bu nedenle derslerin konularının öğrencilerin toplumsal gerçekliklerinden alınmaları gerektiğini belirtmiştir.

Ders öğeleri kategorisinde, programda yer alan derslerin amaçları, içerikleri, yöntem ve teknikleri, kaynakları, öğretme-öğrenme süreçleri, değerlendirme ölçütleri ve öğrenme çıktıları incelenmiştir.

Tablo 5

Yabancı Dil I (Fransızca) Dersinin Öğrenme Çıktılarının Program Yeterliklerine Katkısı

Dersin Öğrenme Çıktıları (ÖÇ)	Program Yeterlikleri (PY)	Katkı Düzeyi
Bu dersin sonunda öğrenci Fransızca temel düzeyde okuduğunu anlayacak ve sorulan sorulara cevap verecektir (YDÖÇ1).	Toplumsal ve mesleki sorumluluk bilincine sahip olma (PY3).	4
	Kendini bir birey olarak tanıyabilme, yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanabilme becerisi (PY4).	5
	Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranma becerisi (PY5).	2

Katkı Düzeyi: 1: Çok Düşük, 2: Düşük, 3: Orta, 4: Yüksek, 5: Çok Yüksek

Verilen tablo (Tablo-5) incelendiğinde Yabancı Dil I (Fransızca) dersinin öğrenme çıktısının program yeterliklerinde yer alan toplumsal yansımalara katkısının yüksek, eleştirel yansımalara katkısının çok yüksek ve demokratik yansımalara katkısının düşük olduğu görülmektedir. Verilen öğrenme çıktısı ele alındığında bu öğrenme çıktısının eleştirel, toplumsal ya da demokratik yansımalarla doğrudan ya da dolaylı

olarak ilişkisinin olmadığı düşünülmektedir. Oysaki katılımcı yaklaşıma göre yabancı bir dil öğrenmenin bireylerin anadili ve kültürlerine ait becerilerini de geliştirmesi ve bireyleri zenginleştirmesi gerekmektedir.

Tablo 6

Edebiyat ve Dil Öğretimi I Dersinin Öğrenme Çıktılarının Program Yeterliklerine Katkısı

Dersin Öğrenme Çıktıları (ÖÇ)	Program Yeterlikleri (PY)	Katkı Düzeyi
Öğrenciler eleştirel düşünme yeteneğini geliştirecekler (EDÖÖÇ3).	PY3	3
	PY4	-
	PY5	-

Katkı Düzeyi: 1: Çok Düşük, 2: Düşük, 3: Orta, 4: Yüksek, 5: Çok Yüksek

Edebiyat ve Dil Öğretimi I dersinin yalnızca bir öğrenme çıktısının (EDÖÖÇ3) program yeterliklerinde yer alan eleştirel yansımalara katkısı olduğu düşünülmektedir. Ancak dersin Bologna bilgi paketinde yer alan sayfasında program yeterliklerindeki toplumsal yansımalara (PY3) orta düzeyde katkısı olduğu, eleştirel ya da demokratik yansımalara katkısı olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca dersin diğer dört öğrenme çıktısının da program yeterliklerindeki eleştirel, toplumsal ya da demokratik yansımalara katkısı yoktur.

Tablo 7

Eleştirel Okuma ve Yazma Dersinin Amacı ve İçeriği

Dersin Amacı	Dersin İçeriği
Öğrenciler okuma ve yazma süreçlerine aktif olarak katılacaklar, alana dair metinleri analiz edebilecekler, analiz ettikleri metinleri kendi argümanlarıyla sentezleyebilecekler ve kendi metinlerini oluşturabileceklerdir**.**	İngilizce metinleri eleştirel bir bakış açısıyla okuma ve analiz etme.

Eleştirel Okuma ve Yazma dersinin amacı görüldüğü üzere aktif katılımın altını çizmektedir ve burada altı çizilen aktif katılımın tam olarak katılımcı yaklaşımın uygulanmasını desteklediği şekilde olduğu düşünülmektedir. Dersin içeriği de programdaki eleştirel yansımaların bir örneğini teşkil etmektedir.

Tablo 8

Eleştirel Okuma ve Yazma Dersinin Öğrenme Çıktılarının Program Yeterliklerine Katkısı

Dersin Öğrenme Çıktıları (ÖÇ)	Program Yeterlikleri (PY)	Katkı Düzeyi
Öğrenciler verilen bir metinde argümanları ve bunları destekleyen kanıtları tespit edebilir (EOYÖÇ1).	PY3	2
	PY4	2
	PY5	3
Öğrenciler bir metnin netliğini ve metnin bütünlüğünü belirleyebilir (EOYÖÇ2).	PY3	1
	PY4	1
	PY5	3
Öğrenciler bir metindeki iddiaları ve yürütülen mantığı kaynağın güvenilirliği ile birlikte değerlendirebilir (EOYÖÇ3).	PY3	1
	PY4	1
	PY5	4
Öğrenciler verilen bir metinde hataları ve kusurları fark edebilir (EOYÖÇ4).	PY3	2
	PY4	3
	PY5	4
Öğrenciler bir metni bütün olarak değerlendirebilir (EOYÖÇ5).	PY3	3
	PY4	3
	PY5	3
Öğrenciler bir metne eleştirel yaklaşıp metnin eleştirisini yazabilir (EOYÖÇ6).	PY3	4
	PY4	3
	PY5	2

Katkı Düzeyi: 1: Çok Düşük, 2: Düşük, 3: Orta, 4: Yüksek, 5: Çok Yüksek

EOYÖÇ1'in program yeterliklerinde toplumsal yansımalara ve eleştirel yansımalara katkısı düşük, demokratik yansımalara katkısı ise orta olarak belirlenmiştir. EOYÖÇ2'nin program yeterliklerinde toplumsal ve eleştirel yansımalara katkısı çok düşük, demokratik yansımalara katkısı orta olarak belirlenmiştir. EOYÖÇ3'ün toplumsal ve eleştirel yansımalara katkısı çok düşük, demokratik yansımalara katkısı yüksek olarak belirlenmiştir. EOYÖÇ5'in toplumsal, eleştirel ve demokratik yansımalara katkısı orta olarak belirlenmiştir. EOYÖÇ6'nın toplumsal yansımalara katkısı yüksek, eleştirel yansımalara katkısı orta ve demokratik yansımalara katkısı düşük olarak belirlenmiştir. Eleştirel Okuma ve Yazma dersinin öğrenme çıktılarının program yeterliklerindeki eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımalara katkısının genel olarak düşük olduğu

görülmektedir. Eleştirel Okuma ve Yazma dersinin katılımcı yaklaşımın özünü oluşturan eleştirel bilinci oluşturmaya yönelik olduğu düşünüldüğünde ya dersin amacı da dahil olmak üzere bütün öğelerinin yeniden düzenlenmesi ya da program yeterliklerinin bu dersin öğrenme çıktılarına uygun yeniden düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kitle İletişiminde İngilizce dersinin Bologna bilgi paketi sayfasında herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ancak dersin öğelerinin temel olarak katılımcı yaklaşım bağlamında eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımalarla ilişkisinin olduğuna inanılmaktadır.

İngilizce Etkili İletişim Becerileri dersinin de Bologna bilgi paketi sayfasında herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ancak dersin öğelerinin temel olarak katılımcı yaklaşım bağlamında eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımalarla ilişkisinin olduğuna inanılmaktadır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin de Bologna bilgi paketi sayfasında herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ancak dersin öğelerinin temel olarak katılımcı yaklaşım bağlamında eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımalarla ilişkisinin olduğuna inanılmaktadır.

Söylem Çözümlemesi ve Dil Öğretimi dersinin de Bologna bilgi paketi sayfasında herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ancak dersin öğelerinin temel olarak katılımcı yaklaşım bağlamında eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımalarla ilişkisinin olduğuna inanılmaktadır.

Öğretmenlik Uygulaması dersinin de Bologna bilgi paketi sayfasında herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ancak dersin öğelerinin temel olarak katılımcı yaklaşım bağlamında eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımalarla ilişkisinin olduğuna inanılmaktadır.

Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinin de Bologna bilgi paketi sayfasında herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ancak dersin öğelerinin temel olarak katılımcı yaklaşım bağlamında eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımalarla ilişkisinin olduğuna inanılmaktadır.

Dünya İngilizceleri ve Kültür dersinin de Bologna bilgi paketi sayfasında herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ancak dersin öğelerinin temel olarak katılımcı yaklaşım bağlamında eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımalarla ilişkisinin olduğuna inanılmaktadır.

Yapılan incelemeler sonucunda programın bilgi paketinde birçok derse yönelik ders öğesi bilgilerinin yer almadığı ancak eleştirel okuma dersinin amacı kapsamında

katılımcı yaklaşım ifadelerinden öğrencilerin aktif katılımda bulunacakları ifadesi tespit edilmiştir. Auerbach'a (1992) göre katılımcı yaklaşımı geleneksel bir amaçlar ve araçlar yaklaşımından *(ends-means approach)* ayıran en önemli özellik geleneksel bir yaklaşımda belirli bir bilgi tabanının, belirli bir süre içerisinde önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak amacıyla belirli bir plan ile öğretim başlamadan ele alınmasıdır. Crookes ve Lehner (1998) Hawaii'de tasarladıkları bir dil öğretmen eğitimi dersinde, bankacı eğitim modelini yıkarak bütün katılımcıların tasarımda eşit olarak sorumlu olduğu ve öğrenmelerinde eşit olarak katılımcı olduğu bir programı amaçlamışlardır. Öğrenenleri program tasarımı sürecine dahil ederek sınıfın yapısını ve dinamiğini değiştirmişlerdir. Otorite figürü olarak öğretmen konumları ve katılımcı diyalojik pedagoji arzuları arasındaki gerilim nedeniyle geleneksel ortamlarda eleştirel bir eğitim programı uygulamanın zorluklarına da değinmişlerdir. Ancak eğitim programının ve sınıfın yapısının eleştirel incelenmesi bu yapıların değişimini sağlamıştır.

Programda Toplumsal Anlamda Katılımcı Yaklaşım

Programda toplumsal anlamda katılımcı yaklaşım teması eğitimin toplumsal boyutu, programda toplum ve program dışı öğelerde toplum olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

Eğitimin toplumsal boyutu alt teması altındaki toplumsal değişim kategorisine ait kodlara bakıldığında, öğretim elemanlarının görüşlerinin eğitimin toplum üzerinde bir etkisi olduğu yönündedir. Bu etkiyi toplumu değiştirebilir, dönüştürebilir, geliştirebilir, idealde değiştirebilir ve her zaman değiştirmez ancak değiştirmeli ve geliştirmelidir şekillerinde ifade etmişlerdir. Eğitimin toplumsal değişimdeki rolü için ise etik değerleri, vatandaşlık bilincini, sorgulama becerisini kazandırmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, farkındalık düzeyi yüksek eğitimciler yetiştirmek, gerçek hayatla bağlantı kurmak, toplumsal ve bireysel kimlik oluşturmak, farklı disiplinleri bir araya getirmek, iyi bir informal eğitim vermek, bireysel anlamda mesleki gelişimi sağlamak ve bütün paydaşları ortak bir noktada buluşturan bir eğitim tasarlamak kodlarına ulaşılmıştır. Aşağıda verilen öğretim elemanı ifadelerinden birinde (ÖE6) eğitimin toplumu değiştirebileceği ideal ortamın bütün paydaşların ortak noktada buluştuğu bir eğitim tasarısı varlığında sağlanabileceği belirtilirken diğerinde toplumun evrimleşmesinde bireysel anlamda mesleki gelişimin katkısının olduğu belirtilmiştir.

> Bütün paydaşların aynı sayfada olduğu eğitim aslında. Yani sadece öğretmenle öğrenciyle değil çünkü hepsinin altyapısını oluşturan faktörler var ve eğitim hani sadece okulda da olan bir şey değil. Haliyle aileden tutalım yönetime kadar, okul yönetimleri, öğretmen, öğretmenin içerisinden geldiği sistem, çocukların ve öğretmenin içinde var olduğu bütün bu paydaşların içinde var olduğu evren (ÖE6).

> …eğitimin toplumla ilişkisini iki tür düşünmek gerekiyor. Bir öğretim üyesi olarak yetiştirdiğimiz öğrencilere aktardığımız bir süreç var. Bir de kendi kendimize geliştirdiğimiz süreç var… Bunların hepsi totalde baktığımız zaman toplumun belli bir sürece evrilmesinde önemli diye düşünüyorum (ÖE4).

Bir diğer öğretim elemanı (ÖE4) eğitimin toplumu değiştirebilmesinin yanı sıra dönüştürebilir olmasına ve bunun gerçekleşmesi için de eşitlik kavramının varlığına değinmiştir.

> Bir kere aile nasıl toplumun bir parçasıysa okul da eğitim de toplumun bir parçası. Dolayısıyla öğrencilerimizin okulda güzel bir kaliteli bir eğitim alması tabii ki de toplumu değiştirebilir. Dönüştürebilir diye düşünüyorum ben açıkçası. Nasıl dönüştürebilir tabii? Bir kere kesinlikle eğitimde, kesinlikle eşitlikçi bir eğitim gerekiyor toplumu dönüştürebilmesi için eğitim. Fırsat eşitliği gerekiyor (ÖE3).

ÖE3'ün ifadesine paralel olarak, Freire (2000) adaleti sağlayabilmek için güçsüzlerin zayıflığının bir çeşit güce dönüştürülmesi gerektiğini, bunun içinde kaderciliği *(fatalism)* ortadan kaldırmak gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Freire (2000) insanları uyum sağlayan değil dönüşebilen varlıklar olarak tanımlamıştır.

Yaşadığımız dönemde toplumda meydana gelen değişimlerin etkisiyle çöken toplumsal kurumların altında ezilmeden güvenliği sağlamanın yolu birçok insana göre eğitimden geçmekle birlikte toplumsal düzeni yeniden yapılandırmanın yolunun da yine eğitim olduğu düşünülmektedir (Counts, 1934). Katılımcı öğretim elemanları, eğitimin toplumda köklü değişiklikler yapabilecek güce sahip olduğu konusunda hemfikirlerdir. Ancak ifadelerinden mevcut eğitim sisteminin toplumsal değişim işlevini yerine getirme konusunda başarısız olduğu çıkarımı yapılmıştır. Baskın ideolojinin kontrolü altında olan eğitim sistemleri zaten toplumu değiştirmek yerine mevcut düzeni sürdürmek üzere tasarlandıklarından burada katılımcı ve dönüştürücü bir eylemde bulunarak toplumsal değişimi ve dönüşümü gerçekleştirme sorumluluğunun eğitimcilerin üzerinde olduğuna inanılmaktadır. Giroux'ya (2014) göre okulların öğrencilere sağlaması gerekenlerden bir tanesi, edindikleri bilgiyi ve kendilerine kazandırılan toplumsal sorumlulukları demokrasinin gerekleriyle ilişkilendirebilmektir. Toplumsal sorumluluğun getirileri ve politik aracılık öğretim ile doğrudan ilişkilidir. Eğitimde fırsat eşitliği olması gerektiğine

dair yapılan vurgu da Türkiye gibi zengin kültürel çeşitliliğe sahip bir ülkede sosyokültürel anlamda farklılıklara en çok ev sahipliği yapan yerlerden biri olan üniversite ortamlarının (özellikle de ortak dil olmasının getirdiği kültürlerarası becerilerle İngilizce öğretmenliği lisans programlarının) farklı din, dil, etnik köken ve cinsel yönelimden olan bireylere gereken hak ve özgürlüklerin sağlanması konusunda yetersiz kalındığını akla getirmektedir. Williams ve Cochrane (2010) araştırmaları sonucunda yüksek öğretimin, özellikle üniversitelerin bulunduğu yerlerdeki yerel nüfusu toplumsal ve kültürel değişime uğrattığı sonucuna ulaşmışlardır. Marris (1982) ise 66 gelişmekte olan ülke ile yaptığı araştırması sonucunda eğitimin toplumun ekonomik olarak kalkınmasını olumlu yönde etkilediği ve eğitim yatırımları uygun şekilde yapılmadığında toplumun ekonomik anlamda büyümesinin durduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Toplumsal farkındalık kategorisinde öğretmen adayları toplumsal farkındalığı nasıl sağlayacakları ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Bunlar gerçek hayat olaylarını programa taşımak, eleştirel düşünme becerisi kazandırmak ve empati eğitimi vermek şeklindedir.

> Sanırım yeteri kadar ilişkili, gerçek olay sunarak hani dramalar. Ahlak ve etik dersinde hocam bunu çok rahat fark ettim ne kadar fazla ilişkili, gerçek yaşamdan olay kurulursa beyin fırtınası sürecinde o kadar fazla sonuç ortaya çıkıyor. Bunu kazandırabilecek tek şey gerçek hayattaki olayları bizzat yoruma açık şekilde tartışmak (ÖA8).

> Hocam direkt olarak sınıfa taşınmalı. Bırakın yani sınıfta zıt kutuplar ya da fikirler oluşsun önemli olan onları bir şekilde çözüme ulaştırmak. Ama sınıfa ulaşması lazım bu durumların. Çünkü sınıfa ulaşmadığında çoğu bilmeden gidiyor sınıftan o zaman da böyle sorunlar devam ediyor (ÖA6).

Verilen öğretmen adayı ifadeleri (ÖA8 ve ÖA6) de bu kategoride de programın gerçek hayatla olan bağlantısını kurmanın önemini vurgulamaktadır. Toplumsal farkındalığı sağlamanın en iyi yolu toplumsal gerçeklikleri programa taşımaktan geçmektedir.

> Hocam bence eleştirel düşünmeye daha fazla önem verilmesi gerekiyor (ÖA7).

Bu öğretmen adayı ifadesinde (ÖA7) verilen eleştirel düşünmenin yalnızca programın tamamında her yönden gerçekleştirildiği zaman etkili olacağı düşünülmektedir. Yalnızca farklı bilgi kaynaklarından öğretmen adaylarına yüklenen

bilgiye karşı eleştirel yaklaşmalarını beklemek katılımcı yaklaşım bağlamında var olan bir eleştirellik değildir.

Bu noktada bir de empati eğitimi verilmesi gerekiyor bence öncelikle (ÖA9).

Verilen öğretmen adayı ifadelerinden (ÖA8, ÖA6, ÖA7 ve ÖA9) anlaşılacağı üzere öğrenciler İngilizce öğretmenliği lisans programında toplumsal farkındalığı sağlamak için gerçek hayatın içinde gerçekleşen olayları, eleştirelliği ve empatiyi sınıfa taşımak gerektiğini düşünmektedirler. Bunu sağlamanın tek yolu da katılımcı yaklaşımın ve dolayısıyla eleştirel pedagoji ve problem tanımlayıcı eğitimin uygulandığı bir eğitim programından geçmektedir. Freire (2000) problem tanımlayıcı eğitimin gerçek hayatla bağlantısını, bireylerin kendilerini buldukları dünya ile bu dünya içerisindeki var olma şekillerini eleştirel olarak algılayabilmeleri için kendi güçlerini geliştirdikleri bir süreç olarak ifade etmiştir. Bu, bireylerin dünyayı değişmeyen bir gerçeklik olarak değil süreç içerisinde var olan bir gerçeklik, bir dönüşüm olarak algılamalarını sağlar.

Bireysel sorunlar kategorisi hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayı görüşleri açısından ele alınmıştır. Öğretim elemanları açısından bireysel sorunlar kategorisinde öğretim elemanlarına bir akademisyen olarak toplumda ne gibi sorunlar yaşadıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının bu soruya yönelik görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Kodlar incelendiğinde bazı öğretim elemanlarının akademideki standartların düşüşünü toplumda yaşadıkları bir sorun olarak söyledikleri görülmektedir. Bir öğretim elemanı toplumun akademisyenleri aykırı olarak görmesini, bir öğretim elemanı bir akademisyen olarak toplumun belirli bir kesiminden uzak olmasını, bir öğretim elemanı ise akademisyenlere yönelik yanlış algıyı ve akademisyenlerin saygınlıklarının azalmasını yaşadıkları sorunlar olarak göstermiştir. Bunlar dışında öğretim elemanları yaşadıkları sorunlar olarak yargılanma, eleştirilme, yasal sorun yaşayacağından endişelenme, düşünce özgürlüğü olmaması, yeterliğe sahip olmayan kişilerin eğitim konusunda söz haklarının olması ve toplumun bilimden uzak olması gibi sorunlar belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı yalnızca mesleki açıdan ve ülke için kaygılı olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen adayları açısından ise bireysel sorunlar kategorisinde öğretmen adaylarının toplumda yaşadıkları sorunlara yönelik kodlar yer almaktadır. Bunlar ekonomik sorunlar, psikolojik sorunlar, muhafazakarlık, toplumsal baskı ve normlar, ekonomik sorunlardan kaynaklı kültürel etkinlik eksikliği, eğitimde uygulanan yanlış politikalar, gelecek kaygısı, öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesi, düşük eğitim kalitesi, kısıtlı sosyal imkanlar ve bireysel özgürlüklerin kısıtlanması şeklindedir.

> …en büyük sorun zaten bilimsizlik… son yıllarda ciddi bir artış var araştırma görevlisi alımlarında artık daha çok başvuru vesaire, insanlar biraz da bunu standart, hani bir maaş kapısı olarak görüp de bu işe girmeye başladı diye de düşünüyorum… akademisyenliğe giriş motivasyonu buna dönmeye başladı hani insanların, gelen genç akademisyenlerin bazen en azından ‘’ya ben bu işi yapmak istiyorum, araştırmak istiyorum, bilim aşkıyla yanıp tutuşuyorum’’ dediğini görmüyoruz çok fazla (ÖE6).

> Toplumda bilgiyi algılama, değerlendirme ve takdir etme yok. Onu yaşamın bir aracı olarak göremiyor. Kendisi için faydalı bilgiyi tehdit gibi algılıyor… Bu nedenle de toplum bize aykırı havası veriyor (ÖE1).

> …belki Türkiye toplumuna özgü bir daha çok da parantez açacak olursak biraz daha saygınlığımızın eskiden olduğu gibi, çünkü eskiden çok daha fazlaydı saygınlık biraz daha tekrardan gözden geçirilmesi toplumsal anlamda gerekiyor diye düşünüyorum (ÖE5).

Yukarıda verilen öğretim elemanları ifadelerinden (ÖE6, ÖE1 ve ÖE5) anlaşıldığı üzere öğretim elemanlarının toplumda yaşadıkları ortak sorunlar akademisyenliğin saygınlığını yitirmesi ve toplumun bilimden giderek uzaklaşmasıdır. Bilimsel bilginin taşıyıcısı olan akademisyenlerin saygınlığının azalması zaten toplumsal bir sorun iken buradan ortaya çıkan bir diğer sorun ise akademisyenlerin bu sorunlarıyla ve toplumda giderek büyüyen cehaletle savaşmak adına kendi üstlerine düşenleri yeteri kadar yapıp yapmadıkları konusudur. Katılımcı yaklaşımın varlığı uzun yıllardan beri bilinmesine rağmen üniversitelerde akademisyenlerin kendilerini ya da öğretmen adaylarını buna uygun şekilde yetiştirecek herhangi bir adım atmadan toplumsal sorunlardan söz etmelerinin de hali hazırda bir toplumsal sorun olduğuna inanılmaktadır.

Verilen öğretim elemanı ifadelerinin (ÖE6, ÖE1 ve ÖE5) en büyük ortak noktası yukarıda da belirtildiği gibi toplumda giderek yaygınlaşmakta olan bilimden uzaklaşma ya da cehalet düşüncesidir. Akademisyenler, bilim dünyası ile toplum arasındaki bağ görevini görmektedir. Akademisyenin toplumla olan bağı koptuğunda, toplumun da bilim ile bağı kopar ve kendi karanlığına gömülür. Katılımcı yaklaşımın uygulandığı katılımcı bir eğitim, akademisyenlerin ve öğrencilerin de dahil olmak üzere toplumun bütün sorunlarını okul ve sınıf ortamına taşıyarak bu sorunlara birlik içerisinde çözüm üretme fırsatını verir. Canagarajah’ın (2002) yöntemlerin değerden bağımsız araçlar değil, politik-ekonomik sonuçlara sahip olan ideolojik ve kültürel yapılar olduğunu ifade etmiştir. İngilizcenin apolitik bir tarafsızlığı olmadığını bu nedenle de İngilizce öğretiminin ardında yatan ve sınıf ortamında kendini cinsiyetçilik, sınıf ayrımı ve ırkçılık

olarak sürekli dışa vuran güç eşitsizliği ve toplumsal eşitsizlik sorunlarını görmezden gelmenin hiç akıllıca olmadığını belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının ifadelerinde (ÖE6 ve ÖE1) bilime yönelik değindikleri cehalet yalnızca bilimle sınırlı kalmamaktadır. Toplumda yetişen bireyler aynı zamanda içinde yaşadıkları kendi sorunlarına ve farklılıklara yönelikte cahilleştirilmektedir. Başlı başına bir toplumsal sorun olan bu durumun katılımcı yaklaşımın önerdiği gibi eğitim ortamlarında tartışılması sağlanmadığı sürece ne öğretim elemanlarının ne hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ne de genel olarak toplumun sorunları başarılı bir şekilde çözüme ulaşmayacağına inanılmaktadır. Pheby'ye (1988) göre öznellik yasasına ilişkin söylemler de dahil olmak üzere hiçbir söylem art niyet barındırma konusunda masum değildir. Her ne zaman olursa olsun bütün söylemler içerisinde yer aldığı kültürün politik şartlarına sıkı sıkıya bağlıdır.

Öğretmen adaylarının bireysel sorunlara yönelik görüşleri ise aşağıdaki şekildedir.

> …muhafazakâr kesimde olup öğrenci olmak daha zor. Çünkü kılık kıyafetine, işte konuşmalarına, gece çıkmalarına her şeyine daha dikkat etmen gerekiyor… yansıtıldığı için seni de etkiliyor psikolojik olarak. Onun dışında ekonomik olarak olabilir. Ev kiraları zorlayabilir, faturalar. Çünkü öğrenciyi, normal öğrenci olarak değil de hani bir çalışan gözüyle maaş aldıkları düşünülerek, para konusunda aynı alındığı için öğrenciler de zorlanıyor (ÖA2).

Verilen öğretmen adayı ifadesi (ÖA2) katılımcı yaklaşımın uygulandığı bir eğitimde derslerde verilmek istenen konuda kullanılabilecek mükemmel örnekler içermektedir. Bunlar öğretmen adaylarının somut gerçeklikleri içerisinde yaşadıkları gerçek sorunlardır ve doğrudan doğruya onların hayatlarıyla ilişkilidir. Eğitim bundan daha alakalı bir konuya hiçbir zaman sahip olamaz. Öğretmen adaylarının mesleklerini icra etmek için gidecekleri yerlerde de yaşamaya devam edecekleri hatta kendi öğrencilerinin de bu toplumsal sorunları yaşadıklarını ilk elden deneyimleyecekleri bir içeriğin öğretmen eğitiminin konusu olmaması akla yatkın değil gibi görünmektedir.

> …öğrenci bazında baktığımda ekonomik olarak bence bizi etkiliyor. Çünkü kişisel gelişim açısından kendimizi geliştirmek istediğimiz zaman bir tiyatro ya da herhangi bir farklı kültürel aktiviteye katılmak istediğimiz zaman çok pahalı olduğu için gidemiyoruz. Mesela ayda beş kere gideceksek, bir kere bile zor gidiyoruz… Bir de toplumsal baskı olarak ayrıca hani bilemiyorum ama kadın olarak belki bilemiyorum ekstra dikkat etmemiz gereken toplumsal normların bizi etkilediğini düşünüyorum özellikle kız öğrencileri, şu saat şurada mısın, şurada mısın diye bu da bir dezavantaj özellikle bizim için. Bunun dışında bir de bence

> toplumsal olaylara nasıl diyeyim, yani sanki bazen hiçbir şey bilmiyormuşuz gibi davranıyorlar, yani hiçbir şeyin farkında değilmişiz gibi davranıyorlar ama aslında çok farkında olabiliyoruz (ÖA4).

Bir diğer öğretmen adayı (ÖA4) ise ekonomik sorunlarla bağlantılı olarak yetersiz kültürel etkinlikte bulunmayı yaşadığı sorunlardan biri olarak dile getirmiştir. Hem genç bir öğrenci hem de bir öğretmen adayı olarak kültürel olarak geride kalmak toplumsal bir eksikliktir. Öte yandan öğretmen adayının sözünü ettiği toplumsal baskı programı doğrudan etkileyen bir başka sorundur. Öğretmen adaylarına toplumsal sorunlardan arınmış bir eğitim sunulduğundan dolayı gerçek hayatları ve programın bağlamı arasında ikilemde kalmaktadırlar.

> …mesleki bir gelecek endişemiz var ve bu da bence mental olarak çok fazla sorunu beraberinde getiriyor. Bunlar da insanların kaliteli bir hayat yaşamasını etkiliyor bence özellikle üniversite öğrencilerinin. Şu an hastanede randevu alacağımız zaman bile psikiyatriye randevu bulamıyoruz o kadar büyük bir sıkıntı bu şu an bence. Bu da zaten bütün alanda okulda akademik başarı olsun, arkadaşlarımızla ilişkilerimiz hepsini etkiliyor (ÖA10).

Bir diğer öğretmen adayı (ÖA10) içinde yaşadıkları toplumsal sorunlardan kaynaklanan zihinsel hastalıklara ve bunlara yönelik tedavi olanaklarına erişememeye değinerek bir başka toplumsal sorunu koymuştur. Zihinsel hastalık sahibi insanlar zaten tıpkı öğrenciler gibi toplumun marjinalleştirilmiş bir kesimini oluşturmaktadır. Katılımcı yaklaşımın benimsendiği bir eğitim programı bu marjinalleştirilmiş grupların seslerini duyurmalarına yardımcı olur ve onların sorunlarını eğitim ortamlarına taşıyarak çözüm üretmek için çabalar.

Öğretmen adayları toplumda yaşadıkları sorunlar anlamında çok çeşitli konulara değinmişlerdir. Aslında sorunlara genel olarak bakıldığında yalnızca içinde yaşadığımız topluma özgü olmayan konu başlıkları görülmektedir. Ancak bu sorunlar bizim içinde yaşadığımız toplumsal gerçeklikler bağlamında ele alındığında, toplumdaki farklı gruplar tarafından farklı şekillerde ve farklı şiddette hissedilmektedirler. Özellikle marjinalleştirilmiş gruplar toplumsal sorunlardan en çok zarar gören gruplardır. Bu grubun içinde öğrencileri de sayabileceğimizden dolayı, öğretmen adaylarının kendi somut gerçekliklerindeki sorunlar katılımcı yaklaşım açısından çok ciddi bir önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının bu sorunları halen yaşamaya devam ediyor olmalarının bir nedeninin zaten derslerinde bu sorunlar hakkında diyalog ortamları oluşturulmaması olduğu düşünülmektedir. Eğitim ya da politik eylem programının içeriğini düzenlemenin

başlangıç noktası, insanların büyük amaçlarını yansıtan mevcut, varoluşsal, somut durum olmalıdır. Belirli temel çelişkileri kullanarak, bu varoluşsal, somu, mevcut durum insanlara onları kamçılayan ve cevap gerektiren bir problem olarak tanımlanmalıdır, hem de yalnızca düşünsel düzeyde değil, eylem düzeyinde de (Freire, 2000). Bunun yanı sıra İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencileri, yalnızca öğrenci olarak marjinalleştirilmiş bir grup değil, aynı zamanda dil alanında olduklarından ortak dil İngilizce aracılığıyla konuşma haklarını kullanamayan bireylerdir. Bourdieu (1977) dil ile ilgili olarak iletişim ve bilginin aracı olmaktan da öte gücün aracıdır ifadesini kullanmıştır. Ona göre bireyler dil aracılığıyla yalnızca anlaşılmaya değil aynı zamanda inandırıcı olmaya, saygı görmeye, ayırt edilmeye ve itaat edilmeye de çalışır. Bu yüzden de konuşma hakkı yetisinin tanımı, meşru, resmi ve otoritenin dili hakkıdır. Yeti alımı da dayatma gücünü ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının sorunlarının derslerde yer almamasının bir nedeni de katılımcı bir eğitimin karşısında olduğu bu 'konuşma hakkı *(right to speech)*' meselesidir. Bourdieu'nun açıklamasından yalnızca topluma eğitim sistemi, kitlesel medya ve sosyal medya aracılığı ile dayatılan dil değil, bu spesifik durumda İngilizce öğretmenliği lisans programı öğretmen adaylarının hegemonyası altında kaldıkları İngilizce de anlaşılabilmektedir. Daha önce belirtildiği üzere katılımcı yaklaşım bireylerin çok dilli ve çok yetili olmasını destekler. Böylece öğrenciler farklı bağlamlarda, farklı diller aracılığıyla sorunlarını kendi kontrol ettikleri bir şekilde tartışabilme gücüne sahip olabilirler.

Programda toplum alt temasının ilk kategorisi olan toplumsal sorunlar kategorisi hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayı görüşleri açısından ele alınmıştır. Öğretim elemanları açısından bazı öğretim elemanlarının açıklamalarına göre toplumsal sorunlar hem program genelinde hem de kendi derslerinde yalnızca "sözlü iletişim becerileri" ve "eleştirel okuma ve yazma" gibi bir tema çerçevesinde ilerleyen derslerde ve dilbilim derslerinde yer almaktadır. Ancak sözü edilen "eleştirel okuma ve yazma" dersi zorunlu bir ders bile değildir. Bazı öğretim elemanları program genelinde ve kendi derslerinde toplumsal sorunlara yalnızca toplumda öğretmenlik mesleğine yönelik yer alan sorunlara değinerek yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretim elemanları ise kendi derslerinde tecrübeler yoluyla ve görev, araştırma, karşılaştırma ve örnek vaka şekillerinde yer verildiğini belirtmişlerdir. Bunlar dışında hem program genelinde hem de bazı katılımcı öğretim elemanlarının kendi derslerinde toplumsal sorunlara yer verilmediği söylenmiştir. Öğretmen adayları açısından ise çoğunluğu toplumsal sorunların İngilizce

öğretmenliği lisans programlarında yer almadığını belirtirken, bir öğrenci toplumsal sorunların üzerinin kapatıldığını, bir öğrenci yalnızca seçmeli derslerde yer aldığını, bazı öğrenciler alan bilgisi derslerinin toplumla bağlantısının kopuk olduğunu, bazı öğrenciler ise toplumsal farkındalık düzeyleri yüksek olan öğretim elemanlarının derslerinde nadiren yer aldığını belirtmişlerdir.

> Çok fazla dersimiz yok işin açığı. Yani toplumdaki konuları ele alan ya da o konuların tartışıldığı… ben dersin içinde ders dışı konulara çok fazla zaman ayırmam zaten zamanım yok çünkü öbür türlü syllabus'ı yetiştiremem… Biz genelde mesleki yönden örnekler veririz, okul ortamıyla ilgili, öğrenciyle ilgili, öğretmenlik ya da öğretme tecrübesiyle ilgili örnekler verdiğimiz için bunlar toplumsal konularla ya da sorunlarla ne kadar bağlantılı onu bilemeyeceğim. Ama kesitler bizde genelde neredendir? Sınıf içinden, öğretmenden ya da kendi edindiğimiz tecrübelerdendir (ÖE4).

Yukarıda verilen öğretim elemanı ifadesinde (ÖE4) toplumsal sorunlara programda yer verilmemesinin yanı sıra toplumsal sorunların 'ders dışı' konular olarak nitelendirildiği görülmektedir. Eğer bir eğitim programı öğrencilerin (öğretmen adaylarının) somut gerçekliklerini programdan bağımsız olarak ele alıyorsa, yetiştirilen öğrenciler (öğretmen adayları) gerçekte var olmayan, kusursuz bir toplum için yetiştiriliyor demektir. Böyle bir toplumun var olmadığı olgusal gerçekliğinden hareket edecek olursak öğretmen adayları her ne kadar sınıf ortamından örneklerle yetiştirildikleri belirtilse de donanımsız bir halde var olan toplumsal gerçekliklerin içine kendilerine yüklenmiş bir takım soyut bilgi ile bırakılmakta gibi görünmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf ortamında karşılaştıkları toplumsal gerçekliklere kendilerini hazırlayacak dersler istemeleri de bunu desteklemektedir.

> Çok fazla yer verildiğini düşünmüyorum toplumsal sorunlara, bizler daha çok öğretmen yetiştirme odaklı olduğumuz için daha çok approach, methods, how to teach listening gibi konulara yer veriyoruz… Son dönemde işte World English gibi derslerin olması ya da kültür derslerinin artması bu anlamda umut verici ama özellikle bir ders açılmasına gerek yok aslında her tür derste bunların işlenmesi lazım fakat bizlerin teacher trainerların bu konuda yeterlilikleri olduğunu genel olarak konuşuyorum düşünmüyorum… bir de parantez için de çok hassas konular olduğunu düşünüyorum, bunun çok hassas dile, özellikle Türkiye'de çok hassas dile getirilmesi gerektiğini düşünüyorum… Türkiye'de toplumsal sorun dediğimiz de bir liste yaparsak bunların bazıları bazı öğrenciler için çok ciddi rahatsız edici olabilir bazı hocalar için çok ciddi rahatsız edici olabilir… belki öğretmen olarak yönetebilecek becerilerimizin olması gerekiyor ya da toplumsal olarak bu tarz konuları tartışabilme becerisine sahip olmamız gerekiyor (ÖE5).

Bir diğer öğretim elemanı ifadesinde (ÖE5) ilk belirtilen öğretmen eğitiminin toplumsal sorunlardan bağımsız olduğu düşüncesi olmuştur. Ancak toplumsal sorunları toplumları yetiştiren öğretmenlerin eğitiminde bağımsız olarak düşünmek başlı başına bir toplumsal sorundur. Öte yandan öğretim elemanının ifadesindeki en dikkat çekici nokta öğretim elemanlarının toplumsal sorunları ders konularına uyarlayacak yeterliğe sahip olmadıkları görüşüdür. Bu görüş katılımcı bir eğitim programı hazırlayarak katılımcı yaklaşımın benimsendiği bir eğitim için sahip olunması gereken yeterlikler olması gerektiğinden oldukça anlamlıdır.

> Hocam toplumsal farkındalığa sahip bir hocamız varsa belki uzaktan belki yakından bir yorum yapılmış olabilir. Onun dışında yok. Alan dersleri kesinlikle uzak, kopuk diyebilirim. Yine öğretmenin kendi farkındalığı varsa belki metot dersinde bile metotları öğrenirken bir yorum yapılmıştır ama onun dışında kesinlikle kopuktur diyebilirim. Ne toplumun ihtiyacı ne de öğrencinin ihtiyacı tam tamına açıklanan bir dersimiz yok (ÖA6).

Verilen öğretmen adayı ifadesi (ÖA6) de toplumsal sorunların derslerde yer almadığını desteklemektedir. Öğretmen adayı derslerinde ne toplumun ne de kendilerinin ihtiyaçlarının dile getirilmediğini belirtmiştir. O halde bu durum böyle bir öğretmen eğitimi kimin içindir ya da öğretmen adaylarının kendi toplumsal gerçekliklerine uzak, bilinçsiz bir şekilde eğitilmesi hangi toplumun çıkarlarına hizmet etmektedir sorularını akla getirmektedir.

> …her hoca kendi müfredatını, içeriğini yetiştirmeye çalışıyor biraz ama her ders içeriği ile ilgili toplumsal sorunlara yer verilebilir… Hani ben sözlü iletişim derslerinde mesela akran zorbalığı ile ilgili öğrencilere bir farkındalık yaratmaya çalışıyorum. Mesela creativity, okullardaki yaratıcılık. Biz yaratıcılığı destekliyor muyuz yoksa köreltiyor muyuz acaba? Ya da ne yapmalıyız falan gibi. İşte otizmle ilgili öğrencilere farkındalık kazandırmaya çalışıyorum çünkü gittikleri okullarda disleksi öğrencileri olacak, işte otizmli öğrencileri olacak, o rahatsızlığı tanımaları için bir farkındalık yaratmaya çalışıyorum. Yani seçtiğim konular bu yönde olabiliyor. İşte yurtlarda yaşanan sorunlar, üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunlar bu konuları konuşuyoruz mesela sözlü iletişim derslerinde. Ama teori ağırlıklı olan derslerde biraz daha müfredat yetiştirme gibi olarak ilerliyor sanki. Ama yapılabilir onlarda da… Mesela ben vocab teaching dersi veriyordum yani şöyle bire bir mesleğimizle alakalı toplumsal sorunları ele alıyorduk (ÖE3).

Bir diğer öğretim elemanı (ÖE3) kendi verdiği bazı derslerinde toplumsal sorunları nasıl ele aldıklarıyla ilgili bazı örnekler vermiştir. Her ne kadar bu derslerle ilgili detaylar bilinmese de ele alınan konular ve öğretilmek istenen içeriğin toplumsal sorunları konuya yedirerek verilmesi katılımcı yaklaşım uygulaması için oldukça iyi bir

örnektir. Ancak öğretim elemanının da belirttiği gibi bu sorunlar yalnızca belirli derslerde değil her derste öğretilmek istenen içeriğe yedirilerek ele alınabilir. Bu da katılımcı yaklaşım uygulamalarını programa uyarlama potansiyelini arttırmaya yönelik bir çözüm yolu olarak görünebilir.

> …seçmeli derslerimizde belki bazen bunu görebiliyoruz çünkü onlar hani biraz daha genel kültür bazında olduğu için. Ama hani alan derslerimizde ben de aktif olarak görebildiğimizi söyleyemeyeceğim (ÖA8).

Yukarıda verilen öğretmen adayı ifadesi (ÖA8) de toplumsal sorunların sanki bilimden bağımsız yalnızca genel kültür edinimine yönelik konular olduğu düşüncesinin hâkim olduğunu desteklemektedir. Bu durum öğretim elemanlarının yaşadıkları toplumsal sorunlardan biri olarak gördükleri toplumun bilimden uzaklaşmasının ve cehaletin nedenlerinden biri olarak görülebilir. Daha önce de belirtildiği gibi bu yanlış algının yıkılması öğretim elemanlarının üzerine düşen bir görevdir.

> Benim gördüğüm bir iki hoca haricinde genelde üstünü kapatmayı tercih ediyorlar (ÖA7).

Ancak yukarıda verilen öğretmen adayı ifadesi (ÖA7) öğretim elemanlarının toplumsal sorunların programdan tamamen bağımsız olduğu algısını yıkmak bir yana dursun kendilerinin bu algının üretim merkezlerinden biri olduğunu düşündürmektedir.

> Dürüst olalım Türkiye'nin şu anki ikliminde daha steril bir öğretmen eğitimi yapıldığını düşünüyorum. Yani ister istemez çekiniyoruz korkuyoruz fişlenmekten korkuyoruz net olarak bunu söyleyebilirim. Bu bir gerçek yani hani herhangi bir siyasi görüşe bağlı olmaya gerek yok bence. Daha muhafazakârlaşan bir dünya da var aslında, evet bir açıdan çok serbestleşiyor aslında dünya ama bir açıdan da çok muhafazakârlaşıyor. Yani insanların linçlenmesi çok kolay hale geldi, cancel kültürü var yani artık. O yüzden daha temkinli ve daha steril bir öğretmen eğitimi yaptığımızı da düşünüyorum… özellikle ikinci sınıfta bir dersim var. Eleştirel okuma-yazma. Zaten eleştirel okumada eleştirel düşünce olduğu için, temelinde ister istemez tabii ki konuşuyoruz. Cinsiyet stereotipilerinden, toplumsal stereotipilere, ne bileyim hani yanlış düşünme tarzlarından, mantık hatalarına, logical fallacyler zaten dönemin yarısını kaplıyor neredeyse. Onun dışında method dersinde daha çok eğitim odaklı sorunlara odaklanıyoruz. Stajda bu çok konuşuluyor, yani staj sadece İngilizce nasıl öğretilerle geçmiyor, çünkü öğrenci sektöre girdiğinde tek derdi İngilizce öğretmek olmuyor. Sınıfta koca bir Türk toplumu kesitiyle uğraşıyor. Haliyle orada belki dördüncü, beşinci sıraya düşüyor İngilizce öğretmek. Haliyle o konular stajda da çok konuşuluyor. Birinci sınıfta konuşma dersinde özellikle, ikinci dönemki konuşma dersinde örneğin, münazara yapıyoruz. Orada zaten sorun temelli şeyler tartışılıyor. Daha çok eğitim odaklı oluyor ama toplumsal sorunları da tartışıyor muyuz dersek evet (ÖE6).

Yukarıda verilen öğretim elemanı ifadesi (ÖE6) ise İngilizce öğretmenliği lisans programının katılımcı yaklaşım bağlamında çok farklı bir portresini çizmektedir. Katılımcı yaklaşımın ele alınmasını istediği konuların İngilizce öğretmenliği lisans programında bazı derslerde ele alındığı açık bir gerçektir. Ancak zaten bu derslerin amaçları bu konuları ele almaya yönelik olduğundan bu durum katılımcı yaklaşımın yer aldığının bir işareti değildir. Buradaki dikkat çekici nokta ise öğretim elemanlarının kendi aralarında ve öğretmen adayları ile aralarında öğretmen adaylarının sınıf ortamındaki somut gerçekliklere yönelik donanımlı bir şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı konusunda bir fikir birliği bulunmamasıdır. Bu da öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının somut toplumsal gerçekliklere yönelik farklı algıları olduğunu düşündürmektedir.

Katılımcı öğretim elemanlarının ifadeleri incelendiğinde toplumsal sorunların İngilizce öğretmenliği lisans programlarında yer alması durumuna yönelik bir görüş birliği olmadığı görülmektedir. Bunun nedeninin yalnızca bazı öğretim elemanlarının verdikleri tematik derslerde bütün toplumsal sorunlara değinmeleri ancak diğer öğretim elemanlarının toplumsal sorunları ders konularından bağımsız olarak görmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Richard Shaull'un (1982) ifadesiyle, tarafsız eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim ya mutabakat ya da özgürlük getiren bir araç işlevini görür. Öğretim elemanlarının toplumsal sorunlara programda yer verilmemesine gösterdikleri nedenler genel anlamda "ders içeriğini yetiştirme kaygısı," "toplumsal sorunları ders dışı konular olarak görme," "toplumsal sorunları hassas konular olarak nitelendirme," "toplumsal sorunları derslerde ele alma yeterliğine sahip olmama" ve "fişlenme, linç edilme korkusu" başlıkları altında toplanmaktadır. Eğitim politikadır çünkü bireylerin ve toplumun yapılandırıldığı yerdir (Shor, 1993). Demokrasi ve özgürlük yüksek akademik standartların inkârı değildir (Freire ve Faundez, 1989). Katılımcı yaklaşım, toplumun bastırılmış, ezilen kesiminin yaşadığı toplumsal sorunları ders içeriğine uyarlayarak yani toplumsal sorunların öğretileceklerin bağlamına yedirilerek verilmesi ile gerçekleştirilir. Öğretim elemanlarının ifadeleri, onların dilin politik boyutlarına ve katılımcı yaklaşıma uygulama açısından yabancılaştırıldıklarını düşündürtmektedir. Ancak bazı öğretim elemanları katılımcı yaklaşımın dersleriyle bütünleştirilmesine dair yaptıkları ya da yapabilecekleri uygulamalardan söz etmişlerdir. Aşağıda verilen öğretim elemanı ifadesi (ÖE3) sözü edilen uygulamalara yöneliktir.

> …yaklaşımlar dersi için konuşsak orada her bir metodun tekniğini inceliyoruz, örnekler veriyoruz, güncel örnekler, teknolojiden örnekler yaratıyoruz falan... Learner's role ve teacher's role bunlara değinirken toplumsal konulara

> değinebiliriz. İngilizce konuşamamak, kendini ifade edememek bizim toplumumuzun bir problemi mesela. Bu sorunun neyden kaynaklandığını, hangi sorunlardan kaynaklandığını öğrencilerle masaya yatırabiliriz, çözümler bulabiliriz… Bazen şey diyorum mesela Audiolingual method dan sonra birden Suggestopedia çıkmış, ondan sonra daha hümanist metotlar falan, mesela niye bunlar çıkmış?... O zamanki müzikler nasılmış acaba diye örnek veriyorum mesela… çünkü aslında toplumun her alanını etkiliyor sadece dil öğretimini değil ki. Sonra işte bu şey vardı ya rodlarla öğreten Silent Way'de orada mesela onun designer'ı rodlardan çok fazla ticari kazanç sağlamış mesela. Orada günümüzdeki sorunlara değiniyoruz. Burada var mı eğitimden bu tür kazanç sağlayanlar gibi, öğretmenlere değinebiliriz mesela orada, öğrencinin yüzünü mesela göstermemek gerekiyor. Ya bulanıklaştırmak gerekiyor ya da hiçbir şekilde öğrenciyi göstermemek gerekiyor. Ama sadece fenomen olabilmek için popülerlik kazanabilmek için öğrencilerin kullanılması ya da eğitimden ticari kazanç sağlamak hani bu tip toplumsal sorunlara bazen değiniyoruz. Yani bir yerden bağlantılar kurulabiliyor bu şekilde (ÖE3).

Yukarıda sunulan öğretim elemanı (ÖE3) açıklaması, katılımcı yaklaşım yoluyla toplumsal sorunların İngilizce öğretmenliği lisans programlarında özellikle alan bilgisi derslerine nasıl dahil edilebileceğine yönelik yakın sayılabilecek bir örnek teşkil etmektedir. Ancak öğretim elemanının kendi son cümlesinde de belirttiği ders içeriği yetiştirme kaygısı bu uygulamanın bir sürekliliği olmadığını destekler niteliktedir. Freire'ye (2000) göre eğitim programının içeriğinin ve politik eylemin düzenlenmesinin başlaması gereken yer, toplumun içinde yaşadığı ve onların isteklerini gerçek anlamıyla yansıtan, mevcut, varoluşsal, somut durumdur. Toplumsal sorunlara yönelik farkındalığa sahip İngilizce öğretmenleri yetiştirmenin yolu olarak öncelikle onları yetiştiren öğretim elemanlarına gerekli mesleki ve toplumsal yeterlikleri kazandırma görülebilir. Toplumsal sorunları hassas konular olarak nitelendiren ya da bunlar derslerde ele alındığında fişleneceklerinden ya da linç edileceklerinden korkan öğretim elemanlarının korkularının kaynağı her ne kadar bir başka toplumsal bir sorun olsa da katılımcı yaklaşım ve eleştirel pedagoji uygulamalarına dair gerekli yeterliklerle donanımlı olmamanın bir göstergesi de olabilir. Bu nedenleri öne süren öğretim elemanı açıklamalarından, öğretim elemanlarının toplumsal sorunları ders içeriği ile bütünleştirme ifadesinden kendi fikirleri doğrultusunda öğrencileri yönlendirmeye çalışmak algısına kapıldıkları anlaşılabilmektedir. Halbuki katılımcı yaklaşımın özünü, hitap edilen kitlenin içinde bulunduğu toplumda yaşadıkları sorunları öğretme süreci ile bütünleştirerek onlara yeniden sunma yoluyla toplumsal farkındalık yaratma ve sorunlara çözüm üretilebilir ortamlar yaratma düşünceleri yatmaktadır. Öğretim elemanlarının ifadelerinden yola çıkılarak İngilizce öğretmenliği lisans programlarında toplumsal sorunlara yer verilmesi

bir yana bu programların bir başka toplumsal sorunun üretim merkezi haline geldiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu sorun İngilizce gibi uluslararası anlamda baskın bir dilin kültürümüze doğru şekilde uyarlanmaması sonucu ortaya çıkan 'dil emperyalizmi *(linguistic imperialism)*' sorunudur. Phillipson (1992) dil emperyalizmini, İngilizce ve başka diller arasında yapısal ve kültürel dengesizlikler oluşumunda İngilizcenin baskınlığı şeklinde tanımlar. Sunulan öğretim elemanı ifadelerinde görüldüğü üzere kendi dilimizde karşılıkları olmasına rağmen öğretim elemanları konuşmalarında sıklıkla İngilizce kelimeler ya da kısa ifadeler kullanmaktadırlar. İngiliz dilbiliminde 'iki dilli ödünçleme *(bilingual borrowing)*' olarak ifade edilen ve bir dilin kullanımı sırasında diğer dilden kelimeler ya da kısa ifadeler alarak bunları kullanılan dilin sesbilimine, biçimbilimine ve sözdizimine uyarlama anlamına gelen kavram, özellikle yabancı dil ya da ikinci dil İngilizce olduğunda diğer dilin varlığını tehdit etmektedir. Katılımcı yaklaşıma göre dil öğrenimi başka bir dili feda etmek değil, bireyin dil kapasitesini zenginleştirmek için yapılmalıdır. Freire'nin sömürgecinin dili olarak ifade ettiği 'ortak dil *(lingua franca)*' radikal ve demokratik bir eğitim için yerel kültür merkeze alınarak kullanılmalıdır. Radikal bir şekilde iki dilli olan bireylerin kendi etnik kökenleri ile aralarında güçlü bir bağ bulunur ve bu bireyler baskın dili hâkim ideolojiye ve sömürgeciliğe karşı durabilmek adına öğrenir (Mayo, 2012). Aşağıda öğretim elemanlarının ortak dil olarak İngilizcenin varlığına ve öğretimine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

> Türkiye'de genel yaklaşımı söyleyeceğim, kişisel görüşüm değil, Türkiye'de işte İngiliz İngilizcesi ve Amerikan İngilizcesi onlara ait olduğu ve bu yüzden de mükemmel telaffuz ya da bir British aksanı yaptığınızda gerçekten çok iyi İngilizce konuşuyorsunuz diye bir algı var. Bu algıyı şahsen ben metot derslerimde, eleştiriyoruz, söylüyorum da önemli olan İngilizceyi, hani bazı kriterler var işte, intelligibility, comprehensibility gibi bu kriterler varsa İngilizcesi iyidir… Artık belli bir, nativespeakerism diye bir şey kalmadı hatta en son bir yaptığımız çalışmada ben non-native speaker diye bir şey kullanmıştım. Newcastle'daki meslektaşım dedi ki, artık kullanmıyoruz non-native speaker diye bir şey dedi. Yani artık native speaker ve non-native speaker diye ayrımcılık neredeyse tabir-i caizse racist yaklaşım bile olabiliyor diye bir algı var. Biz Türkiye olarak henüz o konuma gelmedik… Dolayısıyla İngilizce aktif olarak kimin tarafından ne kadar kullanıyorsa ona ait diyebiliriz (ÖE5).

> …İngilizce bir de çevresinde çok siyası çağrışım barındıran bir dil. Ta kendim staja çıktığımda bir öğrencim bana, lise öğrencisi, ''Emperyalizme hizmet ettiğinizi düşünmüyor musunuz?'' demişti, 10. Sınıf öğrencisi… Şey diye yanıtlamıştım öğrenciyi, sonuçta düşmanın dahi olsa onun dilini öğrenip hareket etmen gerekir. E şu an dünyada… Düşmanımız değil en başta, inanmıyorum öyle

> bir şeye yani. O çok başka bir konu belki de ama şu an sonuçta bilim dili ne dünyada İngilizce, bilim dili değişmediği sürece biz bilim yapmak için, temelimiz bilimse bu dili öğreneceğiz'' dediğimde öğrenci ''hmm'' yapmıştı bana ve daha fazla soru sormamıştı… ders materyallerini incelerken örneğin, öğrencilere materyal geliştirme dersi verirken, kalkıp ''Bakın İngilizce sadece ve sadece bu kaynaklarla öğretilir'' gibi bir algı vardı, artık yok bunu yerleştirmeye çalışıyoruz. Yani bütün dünya kültürlerine entegre ederek. Çünkü artık İngilizce sadece İngilizlerin ya da Amerikalıların ya da Avustralyalıların ya da Yeni Zelandalıların değil. Yani ELF diye bir kavram var, English as a lingua franca olduğu için artık dil, bu dili ana dili olarak konuşmayanların dili halini aldı. Yani milyarlarca insan bu dili ikinci dil olarak öğreniyor. Öğrencilere biraz ''Ownership of English'' terminolojisini aşılamaya çalıştığımız için öğretmen adaylarına da daha birinci sınıftan mesela yazma becerileri dersinde biz bunu tartışıp öğrencilere bunun üzerinden essay yazdırıyoruz. Ya da speaking dersinde native speakerism konusunu konuşuyoruz ki öğrenci kendini ufak hissetmesin diye. Okuduğu bir makalede mesela, Aya Matsuda'nın makalesini okuyorlar, orada okuduktan sonra ''Hocam ben hep Amerikan aksanı diye düşünürdüm öyle değilmiş sanki'' dediği anda aslında amacımıza ulaşıyoruz… Bu büyük dünyada kendini hani hiç olarak hissetmemeli aslında. Aslında bu dilin sahiplerinden biri de o. Aksine İngilizce ana dili olan insanlar çoğu zaman tek dilli, sadece İngilizce var hayatlarında onların. Aslında zenginlik bizde. Yani hani bu şekilde gittiğimiz zaman açıkçası İngilizcenin o emperyalist ya da ne bileyim kolonyalist çağrışımlarından arındırdığımızı düşünüyorum (ÖE6).

Açıklamaları verilen öğretim elemanlarının (ÖE5 ve ÖE6) görüşleri katılımcı yaklaşımın felsefi temellerinde yer alan çok kültürlü ve çok yetili yabancı dil öğretimi anlayışı birebir örtüşmektedir. Ancak sözü edilen uygulamalar yalnızca yukarıda açıklamaları verilen öğretim elemanlarının verdikleri belirli derslerle sınırlıdır. Freire'ye (1985) göre dil, bir iletişim aracı olmanın da ötesinde bir millet halini alabilmek için gereken düşünce yapısıdır. Ortak dil eğitim sistemi aracılığıyla var olan düzendeki sınıf farklılıklarını yeniden üretebileceği için yalnızca ezilenleri güçlendirme ve toplumsal iyileştirme amaçlarıyla kullanılmalıdır. Ortak dil her ne kadar hâkim ideolojiye hizmet ediyor olsa da öğrenilmesi toplumda verilen iktidar mücadelesinde ezilenlerin hayatta kalmasına yardımcı olur. Freire, dil öğretim sürecinin eleştirel okuryazarlık becerisine sahip bireyler yetiştirme amacıyla problem tanımlayıcı bir eğitimle gerçekleştirilmesi gerektiğini ve dil öğretimi sırasında öğretmenin dilin politik boyutlarını da sınıfta tartışması gerektiğini belirtir. Shor ve Freire'ye (1987) göre İngilizceyi öğreten bir öğretmen eğer geleneksel bir öğretmen ise İngilizceyi öğretirken beraberinde getirdiği elitis ideolojinin öğrencileri üzerindeki hakimiyetini de pekiştirmektedir. İngilizceyi öğreten eğer özgürleştirici bir öğretmen ise İngilizceyi öğretirken sahip olduğu bütün

politik boyutları ve ideolojik öğeleri de öğrencileriyle tartışır. Ancak öğrencilerine yalnızca hayatta kalabilmeleri için gerekli olan dilin standart kullanımını öğretir.

Yine Freire (1987) özgürleştirici sınıf ortamının kültürel demokrasi için olduğundan hareketle, eğitimin politika olduğunu ifade etmiştir. Ona göre öğretmen, aynı zamanda bir politikacı olduğu keşfinde bulunmasıyla kendisine sınıfta ne tür bir politika yaptığı ve kimin yararına öğretmenlik yaptığı sorularını sormalıdır. Öğretmen daima bir şeyin yararına ve bir şeye karşı olarak çalışmaktadır. Bu nedenle kendisine öğretme uygulamasında politik seçimine göre nasıl tutarlı olabileceği sorusunu da yöneltmesi gerekmektedir. Nihayetinde öğretmen ertesi gün sınıfa girdiğinde yine otoriter olacaksa özgürleştirici hayalini de ilan edemez (Shor ve Freire, 1987).

Toplumsal sorunlar kategorisine yönelik bütün öğretim elemanı görüşleri bir arada düşünüldüğünde İngilizce öğretmenliği lisans programlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının düşünce yapısı anlamında olmasa da uygulayıcılık anlamında katılımcı yaklaşımın gerektirdiği özgürleştirici sıfatı yerine daha çok geleneksel sıfatına sahip oldukları düşünülmektedir.

Kumaravadivelu (2003), öğretmen eğitimi alanında üç farklı öğretmen rolü olduğundan söz etmektedir. Bunlardan ilki kümülatif bilgiyi olduğu haliyle sorgulamadan aktaran pasif teknisyen *(passive technician)* öğretmen, ikincisi bilgiyi kendisi üreten, bu bilgiyi sorun çözme konusunda kullanan ve mesleki ve bireysel sorumluluk alan düşünen uygulayıcı *(reflective practitioner)* öğretmen ve üçüncüsü de öğretim sürecinin her aşamasında aktif katılımda bulunan, eleştirel ve adaletsizlik ve sömürge karşıtı olan dönüştürücü entelektüel *(transformative intellectual)* öğretmendir (Tezgiden Cakcak, 2016).

Tezgiden Cakcak (2015) yaptığı çalışmasında İngilizce öğretmenliği lisans programlarının birer paydaşı olan hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin, programda görev alan öğretmen eğitimcilerinin, emekli öğretim elemanlarının ve program yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda İngilizce öğretmenliği lisans programlarının düşünen öğretmen yetiştirmeye çalışan bazı yönleri olsa da daha çok teknisyen öğretmen yetiştirmeye odaklı olduğu sonucunu ulaşmıştır. Katılımcı yaklaşımın dönüştürücü entelektüel öğretmenler aracılığıyla uygulanabileceği göz önünde bulundurulduğunda bir önceki paragrafta da belirtildiği gibi İngilizce öğretmenliği lisans programlarında geleneksel ya da teknisyen öğretmenlerin aynı tarz öğretmenler yetiştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Her ne kadar bazı öğretim elemanları kendi ifadelerinden düşünen uygulayıcı öğretmen profiline daha uygun gibi görünse de yabancı dil eğitiminin

toplumsal ve politik boyutlarını program içerisinde uygulamaya dökmemeleri geleneksele bağlılıklarını ortaya koymaktadır. Bu anlamda Tezgiden Cakcak'ın (2015) araştırma sonuçları bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Verilen öğretmen adayı ifadelerinden ise anlaşılacağı üzere İngilizce öğretmenliği lisans programlarında toplumsal sorunlara öğretim elemanlarının da bahsettiği birkaç seçmeli ders hariç kesinlikle yer verilmemektedir. Toplumsal sorunların yer almadığı bir katılımcı yaklaşım düşünülemeyeceğinden dolayı bu ifadeler İngilizce öğretmenliği lisans programlarında katılımcı yaklaşımın yer almadığını destekleyen bulgulardan yalnızca bir tanesidir. Freire'ye göre köleliğin makinelerine kölelik etmeye karşı direnme konusunda en önemli alanlar okullardır (McLaren ve Silva, 1993). O halde toplumsal sorunları okullara ve programa taşımak demokratik bir özgürlük ve dönüştürme eylemidir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden yola çıkarak öğrencilerin İngilizce öğretmenliği lisans programlarında toplumsal sorunların yer almasına sıcak baktıkları anlaşılmaktadır. Ördem ve Ulum (2019) araştırmalarında, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin ikinci dil eğitiminde daha geniş bir bakış açısı geliştirebilmek amacıyla sosyo-politik sorunların sınıflarda tartışılması gerektiğine yönelik olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Toplumsal sorunlar – ders konuları ilişkisi kategorisi öğretmen adaylarının ders konularının toplumsal sorunları kapsayıcı olup olmadığına yönelik görüşlerini içermektedir. Öğretmen adaylarının tamamının görüşleri ders konularının toplumsal sorunları kapsayıcı olmadığı yönündedir. Bir öğretmen adayı yetersiz olduğunu düşünmekle birlikte bazı öğretmen adayları gerçek hayatla bağlantısının kopuk olduğunu, bazı öğretmen adayları ise derslerin tamamen ütopik olduğunu düşünmektedir.

> …Kapsayıcı Eğitim dersi aldım, Topluma Hizmet Uygulamalarında biz de gidip bir yerde çalıştık evet ama bunun dışında spesifik olarak gündemde olan konuların tartışıldığı ya da işte derslere yedirildiği bir ders hatırlamıyorum. Mesela cinsiyet eşitliği, ya da eşitsizliği diyelim, eşitsizliğini böyle enim konum tartıştığımız bir ders hatırlamıyorum ben yani. Hani buna bir çözüm ürettiğimiz ya da. Bunun dışında parça parça, onlar da zaten seçmeli şekilde. Yani bölüm derslerimize yedirip, hatırlamıyorum. Belki edebiyat dersi olabilir ama onda da spesifik olarak bir konu ya da güncellik olduğunu hatırlamıyorum (ÖA4).

> Sanki özellikle kapsanmamış gibi hocam öyle diyeyim size. Yani biz öğretmenliği hangi topluma yapıyoruz ben gerçekten emin değilim. Mükemmel bir toplum var da sorun mu yok? Yoksa biz mi sorun yokmuşçasına yetiştiriliyoruz bilmiyorum. Sanırım yeterli olur hocam bu (ÖA6).

> …alan derslerimiz için de bunu diyebilirim. Hani belli şeyler öğretiliyoruz ancak mesela staja bile indiğimizde deyim yani sahaya indiğimizde, hani profil farklı. Esnek davranmak istiyoruz evet ama bu sefer okuldaki şey çok ütopik kalıyor. Hani okuldaki derslerin biraz daha sahayı görmesi lazım sanırım diyebilirim. Elbette en yüksek olan ideali istiyorlar ama biraz bu öğrenciyi sahte beklentilere de sokuyor diyebilirim (ÖA8).

> …kafamızdaki standart sahadaki gerçekliğe pek uymuyor. Bu noktada özel eğitim dersinde biraz bir çaba var gibi. Yani normalin dışında şeyler de görüyoruz diyebilirim özel öğrenciler gibi olsun o şekilde yani. Onun dışında çok fazla olduğunu düşünmüyorum ben de yani (ÖA9).

Yukarıda verilen öğretim adayı ifadeleri (ÖA4, ÖA6, ÖA8 ve ÖA9) dikkate alındığında ders konuları ile toplumsal sorunlar arasında bir ilişki kurulmadığı açıkça anlaşılmaktadır. Özellikle ÖA6'nın ifadesinde belirttiği öğretmenliği sorunsuz, mükemmel bir topluma mı yapacakları yoksa öğretmen eğitiminin toplumun herhangi bir sorunu yokmuşçasına yapıldığı paradoksu oldukça anlamlıdır.

Öğrenciler içinde yaşadıkları gerçek hayatın sokaklarında neler olup bittiğini anlamıyorsa onlara ders kitapları okutmanın hiçbir anlamı yok. Yalnızca onların gerçek hayat deneyimlerini kullanarak onları eleştirel birer vatandaşa dönüştürebilir ve onlarda vatandaşlık hakkı bilincini oluşturabiliriz (O'Cadiz, Wong ve Torres, 1998). Öğretmen adaylarının ifadelerinden kendi yaşadıkları toplumun bazı gerçekliklerinin farkında oldukları ancak bunu henüz tam olarak anlamlandıramadıkları düşünülmektedir. Eleştirel ve katılımcı bir eğitimde tam bu noktada devreye girmektedir. Öğretmen adaylarının içinde yaşadıkları toplumsal gerçeklikleri eleştirel bir şekilde anlamlandırmalarına yardım eder. Geleneksel sınıflarda, öğrenciler otoriteye bağlılık geliştirirler ve eğitimin öğretmenlerin onlara ne yapmaları gerektiğini ve bir şeylerin ne anlama geldiğini söylemelerini dinlemek anlamına geldiğini öğrenerek geleceklerini pasif vatandaşlar ve çalışanlar olarak prova ederler. Özgürleştirici bir öğretmen öğrencilerden dersi kendisiyle birlikte geliştirmelerini istediğinde öğrenciler genellikle bunun gerçek eğitim olduğundan şüphe ederler. Çünkü onlara göre gerçek eğitim, öğretmenin onlarla diyalog kurması ve müzakere etmesi yerine onlara ne düşüneceklerini ve ne yapacaklarını söylemesi anlamına gelir (Shor, 1993).

Katılım kategorisinde bütün öğretim elemanları öğrencilerinin derslerine aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

> Benim dersime gelip de konuşmama şansı yok. Yani ben bir dönem boyunca hocanın dersinde hiçbir cümle kurmadan o derse, yok öyle bir şansı. Hocam ben

> sıkılıyorum, utanıyorum, bizde öyle bir şans yok bence… ben çoğunun mesela ilk bir iki hafta ismini bilmem ama benim değişik kullandığım semboller vardır. O sembollerle öğretmenim diyerek hemen o sürece onu katarım. Bakar ki belli birkaç dersten sonra iyi gidiyor, beni de dinliyor hoca, söylediklerime de değer veriyor ben de devam edeyim. Bizde öyle bir sıkıntı olmaz derslerde (ÖE4).
>
> …kesinlikle aktif olarak katılıp, soru sorup çünkü soru cevap şeklindedir ders, onlar da soru sorabilir ben de soru sorabilirim, sohbet şeklinde geçtiği için katılır (ÖE3).
>
> Genelde katılırlar… tek lecture bazlı gitmesi çok sıkıcı oluyor. Birinin konuşup not alması mümkünse interaction olmasını tercih ederim. En azından soru cevap olarak (ÖE2).

Öğretim elemanları kendilerine yöneltilen öğrencileriniz derslerinize aktif olarak katılır mı sorusuna olumlu cevaplar vermişlerdir. Ancak öğretim elemanlarının kendi ifadelerinden (ÖE4, ÖE3 ve ÖE2) de anlaşılacağı üzere öğrencilerin derste katılımcı olmalarını yalnızca verilen görevleri yerine getirmek, soru sormak ya da sorulan soruları cevaplamak olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcı uygulamalar eğitimciler ve öğrenenler arasındaki güç ilişkilerini değiştirmek için uğraşır. Çünkü geleneksel eğitim programda öğrencilere seslerini kazandırmak yerine onları hizmetlerin pasif alıcısı olarak görür. Campbell (1996) öğretmenlerin öğrencilerine kıyasla sahip oldukları ayrıcalıklı pozisyonu fark etmeleri ve keşfetmeleri için kendilerine öğrenciler ve onların sorunları konusunda ben kimim sorusunu sormaları gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin derslerde aktif katılımda bulunmaları sanılanın aksine söz hakkı vererek konuşturmaktan çok daha fazlasıdır. Campbell (1996) araştırması sonucunda eğitimcilerin insanları sessizleştirmede önemli rol oynayan sistemsel etkenleri görebilmek için odak noktalarını bireylerden çekerek, sessizliklerini özgüven eksikliği ya da utangaçlığa dayandırmak yerine sessizliğin köküne inmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Katılımcı bir eğitimde öğrencilerin aktif katılımı, Freire'nin (2000) sözünü ettiği 'sessizlik kültürü *(culture of silence)*'nü yıkmayı amaçlar. Fitts ve Weisman (2009) iki dilli ve iki kültürlü öğretmen eğitiminde eşit katılım için sosyal adalet sorularını inceledikleri araştırmalarında, iki dilli/iki kültürlü hizmet öncesi öğretmenlerin farklı kimliklere sahip olmayı gerektiren bir meslek yoluyla kazandıkları deneyimleri ve anlayışları bağlayabileceği çelişkili anlamlar üzerinde derinlemesine düşünebilmek için zamana ve alana ihtiyaçları olduğu ve iki dilli/iki kültürlü öğretim elemanlarının hizmet öncesi iki dilli/ iki kültürlü hizmet öncesi öğretmenlerin deneyimlerini ve farklı bakış

açılarını fark edebilme ve onaylama kabiliyetlerinin önemli ve güçlendirici olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Katılım kategorisinde program dokümanlarında öğrencilerin (öğretmen adaylarının) aktif katılımına önem verilip verilmediği incelenmiştir. Programın web sayfasında aktif katılıma yönelik herhangi bir ibare yer almasa da etkinliklere yönelik bilgiler paylaşıldığı gözlemlenmiştir. Programın bilgi paketinde ise yalnızca birkaç ders öğesinde aktif katılıma değinilmiştir. Öğrencileri (öğretmen adaylarını) programda aktif katılımcı hale getirebilecek birçok yol bulunmaktadır. Goldstein (2004) hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri ile kendi yazdığı ve çok dilli ve çok kültürlü ortaöğretimde deneyimlenen gerilimi temsil eden 'Hong Kong Canada' adlı oyuna dayalı yaptığı araştırmasında, öğrencilerden özellikle dilsel ayrıcalığın *(linguistic privilege)* gücüne odaklanarak oyunda temsil edilen sorunları ve ikilemleri tanımlamalarını istemiştir. Araştırmacı araştırma sonunda oyun hakkında yapılan bu tartışmalardan ortaya çıkan pedagojik olasılıkları sunmuştur. Bu örnekte önce var olan toplumsal adaletsizlik durumlarının farkındalığı, ardından da hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin eğitsel değişimi etkileme becerileri farkındalığı sağlanmıştır. Bu tür etkinlikler, öğrenenleri soru cevaplama gibi kısıtlı bir katılım anlayışının ötesine geçirerek eleştirel, politik, dönüştürücü ve özgürleştirici bir aktif katılım sağlar.

Sosyal ilişkileri kategorisi hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayı görüşleri açısından ele alınmıştır. Öğretim elemanları açısından ders içi ve ders dışı sosyal ilişkiler şeklinde incelenmiştir. Bu kategoride yer alan kodlar, mesafeli, destekleyici, bilgi ve deneyim alışverişine dayalı, sıcakkanlı, olumlu, rehber, bireysel ve kültürel farklılıkları gözetici, yol gösterici, akademik, saygı çerçevesinde, yönlendirici ve sosyalleşmeye yönelik şeklindedir. Öğretmen adayları açısından ise sosyal ilişkiler, öğretmen adaylarının üniversite yaşamlarındaki sosyal ilişkilerinin toplumun bir bireyi olarak kendileri üzerindeki etkisine ve ders içi ve ders dışı sosyal ilişkilerine yönelik kodlardan oluşmaktadır. Bunlar: akademik, geliştirici, kişisel, az ve öz, yapıcı, nesnel, eleştirel, zıt görüşlü insanlarla paylaşımcı ve keşfedici, olumlu, eksik, farklı kültür ve bakış açısına sahip insanlarla, keşfedici, gündeme yönelik ve karşılıklı gelişime yönelik şeklindedir.

> Öğretmen bence tamamlanmamış bir portre gibi hayatın her daim her noktasında. Ama tamamlayabileceği parçaları bilgi olarak veya sosyal alanda insanlardan bir şekilde parça parça almaya başlıyor. Üniversitede de biz arkadaşlarımızla gerek yakın arkadaşlarımız olsun gerek sadece meslektaş deyip aynı ortamı paylaşalım hiç fark etmez biz onlara bir parça veriyoruz onlardan bir parça alıyoruz. Birinci sınıfta bir yabancı hocamız vardı arkadaşlarım hatırlayacaktır. O şöyle bir laf

> kullanmıştı ve hala benim aklımdadır: "it's a two-way street." Yani siz de bir şey veriyorsunuz siz de onlardan bir şey alıyorsunuz ama ben aynı paralelde yürüyeceğim insanlardan ziyade çatışma yaşayacağım insanlarla aynı ortamı paylaşmayı daha yararlı buluyorum. Çünkü var olan düzene katkıda bulunmaktansa zıtlık veya problemle karşılaşınca buradaki problemi de açayım ideolojik olsun davranışsal olsun hiç fark etmez ona yönelik çözüm oluşturmaya karşı tarafta okay ise veya işte onay veriyorsa bunun daha yararlı olduğu kanısındayım. Çünkü biz biraz ülkece çatışmayı seven bir toplumuz ama çözüm üretmeye çok yaklaşmıyoruz (ÖA6).

Yukarıda verilen öğretmen adayı ifadesinde (ÖA6) katılımcı yaklaşımın benimsendiği katılımcı bir eğitim ortamında sosyal ilişkilerin nasıl olabileceğine yönelik oldukça iyi bir örnek görülmektedir. Katılımcı eğitim ortamları her türlü görüşe sahip insanların görüşlerini açık bir şekilde dile getirip, sorunlara ortak bir şekilde çözüm üretilmeye çalışılan iş birliğine dayalı ortamlardır. Aynı zamanda öğretmen adayının ifadesinde belirttiği aynı paralelde yürünmeyen insanlarla çatışma ve çözüm ilişkisi içerisinde bulunmak bireyin eleştirel bilinç gelişimine olumlu katkıda bulunabilir.

> …bizler birer sosyal varlık olduğumuz için ve üniversite ortamının da aslında dışarıda belki selamlaşmayacağımız insanlarla bile hani bakış açısı olarak ya da herhangi bir farklı yönlerden bir arada bulunabiliyoruz. Bununla birlikte projelerle ya da sosyalleştiğimiz alanlarda, yemekhanelerde mesela. Yani toplu alanlarda birlikte vakit geçirdikçe aslında o insanları tanıyarak hem bakış açımız değişiyor hem de önyargılarımızın kırıldığını düşünüyorum. Ve bununla birlikte aslında dışarı çıktığımızda da biri herhangi bir grup ya da etnik köken ya da farklı bir bakış açısındaki bir birey hakkında da bir şey söylediğinde ya hayır benim böyle bir tanıdığım var aslında hani genellememeliyiz tarzında, daha yapıcı olabileceğimizi düşünüyorum ben. Bu yönden de tabii ki olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum (ÖA4)…

Bir diğer öğretmen adayının ifadesinde (ÖA4) belirttiği gibi üniversitenin çok kültürlü ortamı bireylere farklı bakış açılarından bakma fırsatı vererek toplumda marjinalleştirilmiş grupların daha iyi tanınmasına ve buna yönelik çözümler üretmeye yardımcı olmaktadır.

Bu ifadeler genel bir çerçeve içerisinde incelendiğinde İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin katılımcı yaklaşımın benimsendiği bir eğitim ortamında yer almaya sıcak bakacakları ve eleştirel bir eğitime eğilimli oldukları sonuçlarına ulaşılabilir. Bunların da ötesinde katılımcı yaklaşım sosyal ilişkiler bağlamında, toplumda baskın ideolojinin marjinalleştirdiği grupları güçlendirmeyi ve var olan sosyal ilişkileri dönüştürmeyi hedefler. Eğitimci ve öğrenenler dahil olmak üzere herkesin birbirinden bir

şeyler öğrendiği, bireysel ve toplumsal özgürleşme ve dönüşümün iş birliği içerisinde sağlandığı eğitim ortamları desteklenir.

> …mesleğimin ilk zamanlarıyla şu anda tecrübeli bir akademisyen olarak karşılaştırırsam kendimi, daha ilk başlar da mesafeli ve kural bazlı gidiyordum ama eğer öğrenciyi sadece öğrenci olarak gördüğünüzde ve ona yol açıcı kişi olarak kendinizi gördüğünüzde ve hatta parantez içinde söyleyeyim her şeyi kişisel olarak algılamadığınızda sosyal ilişkiler çok daha smooth, yumuşak ve daha keyifli oluyor. Yani bizler otorite şeklinde değil de sadece hayatlarında belki bir yol gösterici pozisyonunda olursak sosyal ilişkilerimiz çok daha ılımlı geçiyor… Neysem o şekilde ilişki kuruyorum sadece belirli sınırlara da dikkat etmelerini tabii ki gece mesaj atma, belli saatten sonra yazışma gibi kişisel sınırların da olması gerektiğini düşünüyorum (ÖE5).

> Ne bileyim hani derslere genellikle ‘’ee bu günlerde ne yaptınız, ne izlediniz, ne dinlediniz, neler var, önerebilecekleriniz ne?’’ şeklinde başlamayı seviyorum ben her zaman zaten. Dümdüz ‘’evet bugün konumuz şudur’’ diye… dersin en az 15-20 dakikasında bu konuları konuşarak da giriyorum ben zaten. Olabildiğince ne bileyim birinci sınıflarda özellikle Ankara’ya şehir dışından gelen öğrencilere devlet tiyatrolarından, opera balesinden nasıl bilet alınır, ne nerededir, neyi kaçırmasınlar, neyden yararlansınlar, bunlarla ilgili bir tanıtım yapmaya da çalışıyorum ama tabii ki daha fazlasını yapmak isterim neden olmasın (ÖE6).

Sunulan öğretim elemanı ifadeleri (ÖE5 ve ÖE6) incelendiğinde, öğretim elemanlarının ortak amacının öğrencilere (öğretmen adaylarına) ders içi ya da ders dışı fark etmeksizin rehberlik etmek olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcı yaklaşım açısından incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrencilere (öğretmen adaylarına) rehberlik etmesi uygun bir durum olsa da herhangi bir yolla otorite kurmaya çalışılmadığını da kanıtlamaz. Ayrıca öğretim elemanı ifadelerinde hala öğretmen – öğrenci hiyerarşik düzeninin izleri net bir şekilde görülebilmektedir. Buna örnek olarak birden fazla öğretim elemanının ulaşılabilir saatlerini ve ilişkilerin saygı çerçevesinde olması gerektiğini vurgulamaları verebilir. Bu ifadelerin daha çok tek taraflı bir saygı beklentisini içerdiğine inanılmaktadır. Bunun bir nedeninin öğretim elemanlarının kendilerini öğrencilerinin gözünden baktıklarında bir rol-model olarak görmeleri olduğu söylenebilir. Eğer buysa bu rol-model olma anlayışı da bir başka tartışmalı konu olabilir. Giroux ve McLaren (1989) eleştirel bir eğitmenin rolünü, bireylere kendi deneyimleri üzerinde düşünmelerine ve kendi deneyimlerini şekillendirmelerine olanak veren bir dii edinmeleri için koşullar sağlamak ve belirli durumlarda bu deneyimleri toplumsal sorumluluğun daha büyük bir projesi yararına dönüştürmektir. Bu açıdan bakıldığında da

öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliği lisans programında sosyal ilişkiler bakımından katılımcı yaklaşım uyguladıkları söylenememektedir.

Ördem ve Ulum (2019) araştırmalarında İngilizce öğretmenliği lisans programındaki öğretim elemanlarının genelde yöneticiler tarafından dayatılan programı ve ders kitaplarını takip etme eğiliminde olduklarından derslerinde yalnızca yatıştırıcı konuları kullandıkları ve bunun nedeni olarak da politik konuları sınıfa taşımanın risk almayı gerektiriyor olması sonuçlarına ulaşmışlardır.

Program yeterlikleri kategorisi, program yeterlikleri içerisinde yer alan katılımcı yaklaşım ifadelerini içermektedir. Programdaki katılımcı yaklaşım ifadelerini içeren program yeterlikleri: toplumsal ve mesleki sorumluluk bilincine sahip olma, kendini bir birey olarak tanıyabilme yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanabilme becerisi ve demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranma becerisi şeklindedir.

Tablo 9

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Katılımcı Yaklaşım İfadeleri İçeren Program Yeterlikleri

Toplumsal ve mesleki sorumluluk bilincine sahip olma (PY3).
Kendini bir birey olarak tanıyabilme yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanabilme becerisi (PY4).
Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranma becerisi (PY5).

Verilen program yeterlikleri toplumsal sorumluluk ve değerler, kendini tanıma, demokrasi ve insan hakları gibi katılımcı yaklaşımın temel kavramlarını içermektedir. Ancak öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinde programda toplumsal sorunlara yönelik dersler olmadığı ve doğrudan eleştirel bilinç geliştirmeye yönelik yalnızca bir ders olduğu ifade edilmişti. Derslerle program yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde bu program yeterliklerini içerdiği belirtilen derslerin bu becerileri kazandırma düzeyleri ve dersler arasında bir ilişki kurulamamıştır. Örneğin 'Eğitimde Araştırma Yöntemleri' dersinde bu sözü edilen program yeterliklerini kazandırma düzeyinin orta olduğu belirtilmiştir. Ancak dersin amacı da öğrenme çıktıları da içeriği de sözü edilen program yeterliklerini kazandırmaya yönelik değildir. Willett ve Miller (2004) aynı zamanda öğretim elemanı olan öğrencilerine lisansüstü dil öğretmen eğitimi programında verdikleri derslerinde, dönüştürücü eğitim programı tasarımı üzerine odaklanarak öğrenenleri hesap

verilebilirliğin standarda dayalı çağında statüko *(the status quo)* ile mücadele etme konusunda desteklemişlerdir. Katılımcılar arasındaki güç ilişkilerini yeniden kavramsallaştırmak ve yeniden dağıtmak için çalışmışlardır. Araştırmaları sonucunda ortaya çıkan çelişkiler, gerilimler ve sapmalar dönüştürücü uygulama için üretken olasılıklar sağlamıştır.

Tablo 10

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Eleştirel, Toplumsal ve Demokratik İçerikli Derslerin Katılımcı Yaklaşım İfadeleri İçeren Program Yeterlikleri ile İlişkisi

Dersler	Program Yeterlikleri (PY)	İlişki Düzeyi
Yabancı Dil I (Fransızca)	PY3	4
	PY4	5
	PY5	2
Edebiyat ve Dil Öğretimi I	PY3	3
	PY4	5
	PY5	5
Eleştirel Okuma ve Yazma	PY3	2
	PY4	2
	PY5	3
Kitle İletişiminde İngilizce	PY3	-
	PY4	-
	PY5	-
İngilizce Etkili İletişim Becerileri	PY3	-
	PY4	-
	PY5	-
Topluma Hizmet Uygulamaları	PY3	-
	PY4	-
	PY5	-
Söylem Çözümlemesi ve Dil Öğretimi	PY3	-
	PY4	-
	PY5	-
Öğretmenlik Uygulaması	PY3	-
	PY4	-
	PY5	-
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	PY3	-
	PY4	-
	PY5	-
Dünya İngilizceleri ve Kültür	PY3	-
	PY4	-
	PY5	-

İlişki Düzeyi: 0: İlişki Yok, 5: En Yüksek İlişki

Verilen tablo (Tablo-10) incelendiğinde eleştirel, toplumsal ve demokratik yansımaları içeren program yeterlikleri ile arasında en güçlü ilişki olan ders Edebiyat ve Dil Öğretimi dersidir. Yabancı Dil I (Fransızca) ve Eleştirel Okuma ve Yazma dersleri de ilişki içermesine rağmen Eleştirel Okuma ve Yazma dersinin beklenenden daha düşük ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Diğer derslerin program yeterlikleri ile ilişkisi hakkında bilgi verilmemiştir.

Program dışı öğelerde toplum alt temasının ilk kategorisi olan misyon ve vizyon kategorisinde, programın misyon ve vizyonunda katılımcı yaklaşım ifadelerine yer verilip verilmediği incelenmiştir.

Tablo 11

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Misyon ve Vizyonu

Misyon	Vizyon
Anabilim Dalımızın misyonu, Türkiye'deki İngilizce öğretimini geliştirmek ve bu alanda seçkin eğitimciler, akademisyenler ve araştırmacılar yetiştirmektir.	Türkiye'nin en köklü programları arasında yer alan İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalımızın vizyonu, eğitim ve öğretim faaliyetlerini yenilikler doğrultusunda geliştirmek ve bu yenilikçe anlayışı ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarına öncülük etmektir.

Misyon ve vizyon ifadelerinde katılımcı yaklaşıma yönelik herhangi bir ifade yer almadığı tespit edilmiştir. Katılımcı yaklaşımın benimsendiği bir eğitimin en önemli hedefleri bireyleri eleştirel, toplumsal ve demokratik anlamda geliştirmek ve dönüştürmektir. Bu durumda misyon ve vizyon ifadeleri de buna yönelik olmalıdır.

Anabilim dalı bilgileri kategorisinde, anabilim dalı ile ilgili verilen bilgiler içerisinde katılımcı yaklaşım ifadeleri aranmıştır. Yalnızca anabilim dalının güçlü yönleri başlığı altında eşitlik çağrışımı yapan öğretim elemanlarının eğitim-öğretimi uyumlu bir görev dağılımı ile yürüttüğü ifadesine rastlanmıştır.

Tablo 12

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Anabilim Dalı Bilgileri

Anabilim Dalının Güçlü Yönleri	Anabilim Dalı Fiziki Özellikleri
Akademik kadromuz, güçlü yönlerimizin en başında gelmektedir. Aynı zamanda Anabilim Dalımız, ülkemizde İngilizce öğretmeni yetiştirme ve dil öğretimi alanındaki politikaların belirlenmesinde de aktif rol oynamaktadır. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye'deki tüm anabilim dalları içerisinde en köklü ve nicelik bakımından en zengin öğretim üyesi kadrosuna sahip olandır. Nitelik olarak da en başta gelen anabilim dalları arasında bulunmaktadır. Öğretim elemanları, İngilizce öğretmeni yetiştirmek için gerekli olan eğitim-öğretimi uyumlu bir görev dağılımı ile yürütmektedir.	Anabilim Dalımıza ait dersliklerde projeksiyon, bilgisayar ve internet bağlantısı bulunmaktadır. Ayrıca diğer anabilim dallarının ortak kullandığı, içerisinde dil öğretimi ile ilgili zengin kaynakların bulunduğu sunum odası da öğrenci ve öğretim elemanlarının hizmetine sunulmuştur.

Freire (1987) eğitimcilerin, öğrencilere İngilizceyi konuşma şekillerinin güzel olmasına rağmen güç sorusunu da içerdiğini anlatmaları gerektiğini belirtmiştir. Gücün politik problemi nedeniyle öğrenenlerin toplumu dönüştürme mücadelesinde hayatta kalabilmek için baskın dili nasıl kontrol edebileceklerini öğrenmeleri gerekir. Bu nedenle anabilim dalı öğretim elemanları hakkında verdikleri bilgilerde öğrencileri nasıl güçlendirdiklerinin ve özgürleştirdiklerinin de bilgilerini vermelidir.

Programda Demokratik Anlamda Katılımcı Yaklaşım

Programda demokratik anlamda katılımcı yaklaşım teması programda demokrasi alt teması ve kategorilerinden oluşmaktadır. Programda demokrasi alt temasının ilk kategorisi olan demokratik kültür kategorisinde öğretim elemanlarının demokratik kültürün eğitim yoluyla geliştirilebileceğini düşündükleri görülmektedir. Hatta bir öğretim elemanına göre demokratik kültür gelişimini sağlamanın tek yolu eğitimdir. Bir öğretim elemanı okuldaki eğitimin yanı sıra ailede verilen eğitimin demokratik kültür gelişimi için esas olduğunu belirtmişken, bir öğretim elemanı ise demokratik kültürün bireyin kendisini tanıması geliştirmesi yoluyla geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu kodlar dışında demokratik kültürü eğitim yoluyla verebilmek için hak, hukuk, adalet odaklı bir eğitim verilmesi, ekonominin geliştirilmesi, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesi, vicdan eğitimi verilmesi, gençlere ve sorunlarına kulak verilmesi, onların gerçek hayat sorunlarına değinilmesi, iyi bir informal eğitim verilmesi, demokrasi ve eğitimli bireylerin bir araya getirilmesi, bireylerin topluma değer katması, eleştirel

düşünme ve kültürlerarası iletişim becerilerinin kazandırılması ve çocuklara birey olarak davranılması gibi görüşler elde edilmiştir. Eğitimin demokratik kültürü geliştirme işlevini nasıl yerine getirdiği ile ilgili çeşitli yollardan söz edilmiştir.

> …öncelikle sorumluluk almayı bilen bireyler geliştirmeliyiz ki demokratik kültür gelişsin… gençlerin daha aktif, daha katılımcı olduğu, söz hakkı olan, dinlenen, bizim sorunumuz gençler dinlenmiyor… En büyük problemleri bu. Dolayısıyla kendilerinin aslında ne kadar etkin olabileceğini yani ülkenin sürecinde gidişatında ne kadar etkin bir role sahip olduklarının farkında değiller… Dolayısıyla aktif olarak katılımcı olmalarını sağlamamız gerekiyor. Onların gerçek hayattaki sorunlarına değinmemiz gerekiyor. Ülke için ne kadar değerli olduklarını onlara hissettirmemiz gerekiyor ki demokratik kültür de gelişsin. Onların sivil toplum kuruluşlarında görev almalarını sağlamamız gerekiyor (ÖE3).

> Geliştirilebilir ama şunu göz ardı etmemek kaydıyla. Demokrasi ile eğitimli ya da eğitilmiş bireylerin bir araya gelmesiyle olur bu. Eğer toplum düzeyinde eğitim düzeyimiz düşükse, belli oranda okuryazar oranımız, özellikle de yüksek eğitim de öğretim de belli bir düzeye gelmemişse zor. Ama getirebilen toplumlar, ülkeler başarılı oluyor mu? Elbette oluyor. Demokrasi kültürünün yerleşmesi için eğitilmiş bireylere ihtiyaç var. Eğitilmiş bireylerin de o topluma bir değer katması gerekiyor. Sadece eğitim alarak demokrasi kültürünü de geliştirmek çok olası değil. Yani şöyle düşünelim hem birbiriyle çok yakından ilişkili hem de bireylerin aldığı sorumlulukla birlikte gelişiyor demokrasi kültürü. Nasıl gelişiyor tersten bakacak olursanız? Demokrasiye inanmayan insan zaten eğitim sürecine de çok fazla değer vermiyor. Demokrasiye inanan insan da kendini geliştirebilmek için kendi eğitim süreçlerini belli bir düzeye getirmek için uğraş veriyor. Yani iç içe geçmiş bir ilişki var orada. Eğitim düzeyi arttıkça bence demokrat olabilme süreci de artıyor diye düşünüyorum (ÖE4).

> …Artık medya okuryazarlığı ya da teknoloji okuryazarlığı, 21. yüzyıl becerileri olan eleştirel düşünme bunlar eğitimle kazanılabilen beceriler olacaktır. Dolayısıyla toplumsal anlamda demokratik bir toplum hayal ediyorsak maruz kaldığı bilgiyi eleştirel bir şekilde yaklaşabilen bireyler yetiştirmemiz gerekiyor. Bu da demokrasinin bence asıl önemli bir adımı çünkü sunulan bilgilere daha objektif daha eleştirel yaklaşabilen bireyler olursa ve gerçekten de iletişime açık tartışmaya yönelik, farklı fikirlere açık bir toplum olursa demokratik bir toplum olabiliriz (ÖE5).

Verilen öğretim elemanı ifadelerinden (ÖE3, ÖE4 ve ÖE5) açıkça anlaşılıyor ki demokratik kültür gelişimi için eğitimin yalın bir halde var olması yeterli değildir. Önemli olan demokratik kültür gelişimini sağlamak için eğitim yoluyla kazandırılmak istenenleri doğru şekilde belirlemektir. Eğitimin gerçek hayat ile bağlantısını kurmak ve yeni medya okuryazarlığı, kültürlerarası iletişim ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak demokratik kültür gelişimi için atılacak en önemli adımlar olarak

nitelendirilebilir. Gee'ye (2004) göre çağdaş dünyada basılı okuryazar olmak tek başına yeterli bir nitelik değildir. Bireylerin farklı göstergebilimsel bilgi alanlarında da okuryazar niteliğine sahip olmaları gerekmektedir.

Eğitim, güçlü toplumsal hareketlerin süregelen oluşumuna ve giderek artan etkisine tanıklık eder. Bu toplumsal hareketlerden bazıları demokratikleşmeyi ve eşitliği artırmaya yönelik olsa da daha güçlü olanları demokrasi ve eşitliğin anlamlarında temel değişim üzerine kurulu ve toplumsal ve kültürel olarak geriye götürücüdür (Apple, 2004). Apple'a (2021) göre, eleştirel ve demokratik bir eğitimi sağlamanın tek yolu, eğitim politikası ve uygulamaları ile toplumdaki bütün bireylerin gerçek hayatları arasındaki bağı kurabilmektir. Ekholm'e (2004) göre okullarda demokratikliği sağlamanın yolu öğrenme eyleminin öğrenci ve öğretmen arasında bir güç paylaşımına dayandırılarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çocukların ve gençlerin sahip oldukları görüşler bütün paydaşlar tarafından saygıyla karşılanmalı ve öğrenme eyleminin öğrencilere ait olan ve üzerinde mutlak etkilerinin olduğu bir şey olarak görünmesi gerekmektedir.

Demokrasi en iyi şekilde katılımın cesaretlendirildiği, görüşlerin açıkça ifade edilip tartışılabildiği hem öğrenciler hem de öğretmenler için ifade özgürlüğünün olduğu ve tarafsızlığın ve adaletin olduğu demokratik bir ortamda öğrenilir (Council of Europe, 1985). Pishgadam ve Saboori (2012) araştırmalarıyla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin demokratikleşmesi için mevcut eğitim sisteminde paradigma değişimi olması ve sistemin yetkisinin merkezden dağıtılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sosyal adalet kategorisi hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayı görüşlerine göre ele alınmıştır. Sosyal adaletin sağlanmasına yönelik öğretim elemanı görüşleri genel olarak eşitlik ve adalet vurgusu içermektedir. Adalet ile ilgili puanlama konusunda adil olunmasına ve öğretim elemanlarının yüksek bir adalet duygusuna sahip olmalarına değinilmiştir. Bir öğretim elemanı akademide öğretim elemanlarının iş yükü açısından belirli bir standardizasyonun sağlanarak ve öğrencilere seçenekler sunarak gerçekleştirildiğine değinmiştir. Öğretmen adayları İngilizce öğretmenliği lisans programında sosyal adaleti sağlamak için akademisyenler arası standardizasyonu sağlamak, akademisyenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamak ve bu mesleki gelişimin kaydını tutmak, puanlamada adaleti sağlamak için bir kurul oluşturmak, sosyal anlamda her öğrenciye eşit haklar sağlamak, öğrencilere söz hakkı vermek ve açık talimatlar vermek gibi yollardan söz etmişlerdir.

> …adaletin sağlanması için bence çok açık direktifler, böyle talimatlar verilmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖA10).

> …ütopik geliyor kulağa ama pedagojik şartları sürekli yükseltecek bir standardı oluşturmak yani kendi içlerinde akademisyenlerin, sürekli yükseltecek ortamı sağlamak bence kendi hatalarını da görmelerini sağlar zaten diye düşünüyorum (ÖA6).

> …mesleki gelişimin kaydını tutmak için akademisyenler belirli zaman aralıklarıyla mesela etik olarak da farklı açılardan da belli testlere tabii tutulabilirler belki. Yani adaleti o standartta tutabilmek için (ÖA9).

> …bölüm içerisinde sanırım bunu belli bir standarda bağlamak gerekir. Mesela yasalar mantığını düşünelim. Yasalar neden adaleti sağlamaya uğraşıyor? Çünkü belli kuralları var, belli standartları var. Hani mesela az önce de dediğim gibi hocalarımızın arasında belli bir standart olmaması mesela bir noktada, bu bir adaletsizlik (ÖA8).

Yukarıda verilen öğretmen adayı ifadelerine (ÖA10, ÖA9 ve ÖA8) göre sosyal adaletin sağlanmasının yolu her türlü akademisyenlerin sosyal adalete yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanmasından geçmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere istenen katılımcı eğitim ortamının yaratılabilmesi adına öğretim elemanlarının katılımcı bir eğitime yönelik geliştirilmesi şarttır.

> Sosyal olarak da her öğrenciye eşitlik sağlanmalı bence fırsatlar olarak (ÖA7).

Bir diğer öğretmen adayı ifadesinde (ÖA7) sosyal adalet üzerinden başka bir toplumsal sorunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin (öğretmen adaylarının) toplumsal anlamda eşit şartlara gelmesi sağlanmadığı sürece kendilerinden beklenen öğretmenlik görevini yalnızca sınırlı bir bakış açısıyla gerçekleştirebilirler.

> …notla ya da assessment ile ilgili adil olurum, sınıf içindeki tavırda adil olurum, gelip çaba gösterdikten sonra tekrar şans verme konusunda da açığımdır açıkçası (ÖE2).

> Bir kere akademisyenin adalet duygusunun çok yüksek olması gerekiyor. Sınıf içi process'den öğretim sürecinden bahsediyorsak her öğrenciye eşit söz hakkı vermek (ÖE3).

Yukarıda verilen öğretim elemanı ifadeleri (ÖE2 ve ÖE3), öğretim elemanlarının programda sosyal adalete yönelik sınırlı bir algılarının olduğunu ortaya koymaktadır.

> …Kendi aramızda bizde şöyle fix uyguladığımız kurallar vardır, mesela burada doçent olarak çalışan beş tane arkadaşımız varsa beşi de on dört saat derse girer. Bu adalet duygusu için yeterlidir herhalde… Öğrenciye adalet konusunda ise… Mesela bazı derslerde bizde hoca sayısı fazladır. Mesela bir dersi üç tane farklı hoca verir. Şube sistemi vardır bizde. Bazen A şubesindeki öğrenci A şubesine düşen hocayı beğenmeyebilir, serbesttir gider B'den, C'den ya da D'den o dersini alabilir. Seçmeli derslere zaten biz karışmıyoruz istediklerini seçip istediklerine gidiyorlar (ÖE4)…

Bir diğer öğretim elemanı ifadesinde (ÖE4) ise programda sosyal adalete eşit haklar yönünden değinilmiştir. Eşit hakların sağlanabilmesi sosyal adaleti sağlamak açısından önemli olsa da bu durumun öğretmen adaylarına yansımaları da önem taşımaktadır.

Öğretmen adayı ifadelerinde çokça vurgusu yapılan standardizasyon sağlama görüşü eleştirel pedagojiden gücünü alan katılımcı yaklaşıma aykırı görünmektedir. Eleştirel ve katılımcı bir eğitimde her türlü farklılık tanınır ve kabul görür. Bu nedenle ÖA6'nın ifadesinde belirttiği özerkliği koruma katılımcı yaklaşıma daha uygun bir bakış açısıdır. Ancak yalnızca eğitimcinin değil öğrencilerin de özerkliği korunmalıdır. Standardizasyona, önceden belirlenmişe, her şeyin önceden belirlenmiş olduğu rutinlere dayalı bütün eğitsel uygulamalar bürokratikleştirici ve demokrasi karşıtıdır (Freire ve Faundez, 1989). Öğrencilerin değerlendirme ve ders içeriğini sunma gibi konular üzerine daha çok yoğunlaşmaları hem geleneksel eğitimin üzerlerinde bıraktığı bir etki hem de bu konuların adaletsizliği en çok yaşadıkları alanlar olduğunu düşündürmektedir. Foucault'ya (1977) göre değerlendirilen birey, adayın kaderini belirleyebilecek güce sahip bir başka insan ya da bir kuruluş tarafından yargılandığından her tür değerlendirmede güç dengesizliği bulunmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin güç dengesinde zayıf tarafta bulunmaları katılımcı yaklaşım açısından değerlendirildiğinde doğru değildir. Açık talimatlar verilmesi görüşü de talimat verme eyleminin doğası gereği katılımcı bir eğitime uygun olmayacak şekilde otoriter olduğunu düşünmektedir. Öğrencilere (öğretmen adaylarına) söz hakkı verilmesi ve eşit sosyal olanaklar sağlanması ise İngilizce öğretmenliği lisans programında sosyal adaleti sağlamanın yollarından olabilir. Sosyal adaleti İngilizce öğretmenliği lisans programından başlayarak hizmet öncesi İngilizce öğretmenleriyle toplumun geneline yayabilmek adına programda 'sosyal adalet için öğretmek *(teaching for social justice)*' felsefesinin benimsenmesi gerektiğine inanılmaktadır. Sosyal adalet için öğretmeye hem teorik hem de pratik olarak yaklaşılmalıdır (Freire, 2000).

Bell'e (1997) göre sosyal adalet için eğitim, amacı ihtiyaçlarını karşılamak için ortak olarak şekillendirilmiş toplumdaki bütün grupların tam ve eşit katılımı olan bir süreç ve hedeftir. Ancak eğitim ortamlarında sosyal adaleti sağlamak tek başına yeterli değildir. Toplumun her kesiminde sosyal adaleti sağlamak için sosyal adalet eğitiminin de programlarda kendine yer bulması önemlidir. Hackman (2005) sosyal adalet eğitimi için, öğrencileri kendi eğitimlerinde aktif rol almak için cesaretlendirir ve öğretmenleri güçlendirici, demokratik ve eleştirel eğitim ortamları yaratabilmeleri için destekler ifadelerini kullanmıştır. Eğitimciler, insan hayatının değerini, dünya üzerinde ezilen insanların ortak haysiyetini ve barış ortamını korumalarını gerektiren, eğitim ve okulun silah haline getirildiği bir mücadele vermekle yükümlüdürler (McLaren ve Giroux, 1997). Öğretim elemanlarının ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda İngilizce öğretmenliği lisans programlarında sosyal adaleti sağlamak adına yalnızca iş yükü dağılımında eşitlik, öğrencilere ders ve öğretim elemanı seçenekleri sunma, akademik örgütlenme şansı verme ve değerlendirme boyutunda adaleti sağlama konusunda eylemler gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Ancak toplumun ve ele alınan İngilizce öğretmenliği lisans programları bağlamında programın ezilen ya da sesini duyurmayan öğretim elemanı ve öğrencilerine programdaki deneyimlerini iyileştirmek adına verilen fırsatlar ya da yapılan herhangi bir etkinlik olduğundan söz edilmemiştir. Dil öğretiminin politik olduğu inancından hareketle İngilizce öğretmenliği lisans programlarında sosyal adaleti sağlama konusunda insanüstü bir çaba gösterilmesi gerekirken, yetersiz kalındığına inanılmaktadır. Ayers (1998) sosyal adalet için öğretmenin bir taraftan öğrencilerin kimliklerine, umutlarına, hayallerine, arzularına, tutkularına, bağlılıklarına ve sınıfa hangi becerileri, yetenekleri ve yeterlikleri getirdiklerine odaklanırken diğer taraftan da tarihsel akış, kültürel çevre ve ekonomik gerçekliklere odaklanan diyalektik bir bakış açısı gerektirdiğini ifade etmiştir. Sosyal adalet için öğretmek, öğrencileri insanlıklarının ve özgürlüklerinin önündeki engelleri tanımlamak ve daha sonra bu engelleri aşmak için onları harekete geçirir. Bu nedenle de sosyal adalet için öğreten bir öğretmenin temel mesajı dünyayı değiştirebilirsin şeklindedir.

Bieler ve Burns (2017) çalışmaları sonucunda İngiliz dili eğitimcilerinin araştırmacı, uygulayıcı, meslektaş ve vatandaş rollerinde gerçek sosyal adaleti ve eşitliği fark edebilmeleri için farklılıklara değer vererek birden fazla sesi dahil etmeleri, ayrımcılığa uğrayan kesişen kimlikleri onurlandırmaları ve asılsız mutabakat yanlılığından kaçınmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Dünya görüşü kategorisi hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayı görüşleri açısından ele alınmıştır. Dünya görüşü kategorisinde öğretim elemanları İngilizce öğretmenliği lisans programında akademisyen olmanın dünyaya bakış açılarını nasıl etkilediğine dair görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının hepsi İngilizce öğretmenliği lisans programında akademisyen olmanın kendileri üzerinde olumlu etkileri olduğu konusunda hemfikirlerdir. Bazıları farklı kültürleri ve insanları tanımalarını ve takdir etmelerini sağladığını dile getirirken, bazıları da kendilerine farklı anlamlarda dünya vatandaşlığı statüsü kazandırdığını söylemişlerdir. Bazı öğretim elemanları güncel kalmalarını sağladığını, dünyanın gelişimine ve değişimine karşı olumlu tutum sergilemelerine neden olduğunu, uluslararası katılımcı olmalarını sağladığını ve dünya ile ilişki kurmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretim elemanı daha derin bir farkındalığa sahip olmayı ve gerçeğin yüzünü görmeyi sağladığını belirtmiştir. Öğretmen adayları açısından ise dünya görüşü kategorisi, güncel kalma, kültürel gelişim, farklı bakış açıları geliştirme, kişisel gelişim, dünya vatandaşı olma, bireysel ve toplumsal eksiklikleri kapatma, toplumlararası karşılaştırma yetisi edinme, akademik gelişim, günlük iletişim kalitesini artırma, küresel anlamda bireysel ve ekonomik kalkınma ve sosyal gelişim kodlarını içermektedir.

> İngilizcenin dünya üzerinde yani ne kadar baskın olduğunu hani şöyle bir benzetme yapayım ekonomide dolar, dolar kuru 1 rezerv paradır, eğitimde olsun, araştırma, teknoloji her yerde İngilizcede bir dil rezervidir diye düşünüyorum. Aldığım eğitimle birlikte, güncel dünyayı yakından takip edebiliyorum. Dışarda olan olayları yani, iç ve dış basını yani takip edebiliyor insan bu şekilde (ÖA1).

Verilen öğretmen adayı ifadesinde (ÖA1) öğretmen adayı, katılımcı yaklaşımın şiddetle karşı çıktığı ve ona yönelik farkındalık oluşturmaya çalıştığı İngilizcenin bir dil olarak baskın konumundan söz etmiştir. Ancak ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcı yaklaşımın altını çizdiği İngilizcenin baskın konumunun olumsuz yanlarının farkında değildir.

> Yabancı kültürü tanımakla kendi kültürümüzün daha derin bir farkındalığına sahip oluyoruz. Normalin, gerçeğin yüzünü görme fırsatımız oluyor. Bize ortaklıkları, olumlu ve olumsuz yönleri gösteriyor. Aynı zamanda bir keşif ve farkındalık süreci (ÖE1).

> Dünya görüşümüzü tabii ki dil etkiliyor. O dilin kültürü etkiliyor. O insanlarla kurduğumuz iletişim etkiliyor. Zaten o etkileşim olmasa bu branşı seçip bu konuda kendimizi akademik olarak geliştirmezdik. Çünkü dünya insanı olabilmenin getirdiği birtakım avantajlar var. Nedir? Farklı kültürlerde çok değişik kazanımlar

> ediniyorsunuz, farklı dillerde çok farklı şeyler buluyorsunuz, görüyorsunuz (ÖE4).

> Dille ilgili olduğu için belki, dünyanın geri kalanındakinden haber olmak konusunda sorun yaşamıyorum. Bunun İngilizce olması, lingua franca olması belki işime yarıyor… Çok güzel insanlar var dünyanın her yerinde. Evet, bilmiyorum belki bunu fark etmemi sağlamıştır (ÖE2).

Öğretim elemanlarının ifadelerinden (ÖE1, ÖE4 ve ÖE2) de anlaşılacağı üzere onların dünyaya bakış açılarını en çok etkileyen durum İngilizcenin ortak dil olarak sahip olduğu güçten dolayı beraberinde getirdiği fırsatlardır. Mahu (2012) çalışmasında günümüzde İngilizce öğrenmenin faydaları olarak: dünya üzerinde en çok konuşulan dil olmasından dolayı iletişimi kolaylaştırmasını, anlayışı genişletmesini, kendi kültürüne yönelik anlayışı geliştirmesini, seyahat olanakları sağlamasını, dünyadaki diğer kültürlere ait sanat eserlerine ulaşılabilirliği, profesyonel hayatta sağladığı fırsatları, başka ülkelere göçü kolaylaştırmasını, yaşam becerileri geliştirmeyi sağlamasını, farklı kültürlerden arkadaş edinmeyi sağlamasını, anadil gelişimine yardımcı olmasını ve yükseköğretim başvurularında öne geçirmesini göstermiştir. Ancak buna rağmen İngilizcenin bu getirileri onun aynı zamanda bir dil ve kültür emperyalizmi aracı olarak da kullanılmasına neden olmaktadır. Öğretim elemanlarından hiçbiri İngilizce öğretmenliği lisans programında akademisyen olmanın kendileri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğundan söz etmemiştir. Ancak bu araştırmada daha önce de değinildiği üzere öğretim elemanlarının açıklamalarında yoğun bir şekilde İngilizce ifadeler kullanımı, katılımcı yaklaşımın temel endişelerinden biri olan İngilizce-konuşan kimliğinin bireyin anadildeki yetilerinden bazılarını ya da tamamen anadil kimliğini kaybetmesine neden olmasına işaret etmektedir. Demirezen (2007) araştırması sonucunda, İngilizce öğretmen eğitimi kurumlarında mesleki gelişimden çok, yoğun yabancı aksan çalışmalarına önem verilmesinin profesyonel kimliği azalttığını belirtmiştir. Freire (1998) için insani bir deneyimi ifade eden eğitim, dünyaya müdahalede bulunmanın yollarından biridir. Bu tür bir müdahale iki duruma neden olabilir. Bunlardan biri baskın ideolojinin yeniden üretimi, diğeri ise baskın ideolojinin maskesinin düşürülmesidir. Bu yüzden öğretim elemanlarının İngilizcenin olumsuz yanlarının farkına varmamalarının dünya görüşlerini daraltan bir etken olduğuna inanılmaktadır.

> İngilizce global bir dil olduğu için hani makalelere, haberlere ulaşmak daha da doğru ve kolay oluyor. Çeviri pek sevmediğim için ben o yüzden bakış açımı iyi

bir yönde etkilediğini düşünüyorum. Tek bir bakış açısından, tek bir yönden bakmamaya çalışıyorum ayrıca (ÖA3).

İngilizcenin global bir dil olması yani bizi çok fazla kültüre, kültürle tanışa bilme imkânı sağlıyor. Yani ve çok fazla kaynağa ulaşabiliyoruz bu da çok güzel bir şey. Bunun yanı sıra bana ilginç gelen bir kelimenin nasıl oluştuğunu ya da bir dilin nasıl oluştuğu hakkında detaylı bilgi sahibi olmak bence çok ilgi çekici ve bu bana diğer başka sistemlerinde nasıl oluşmuş olabileceği ile ilgili bakış açısı sunabiliyor (ÖA5).

…alan dışında farklı kültürleri de tanımaya başladığınızda sizdeki eksiklikleri de görmeye başlıyorsunuz bireysel olarak. Bireyselden yola çıkınca da toplumsal eksiklikleri görmeye başlıyorsunuz. Yani böyle bir toplumlararası karşılaştırma yapma yeteneği veriyor size aslında bizim alanımızda okumak (ÖA6).

…ELT'de olmak da mesela ben belli bir süreçten geçtim ve bu dili edinebildim ve dünyada da insanların bu dili edinmesi gerekiyor belli standartlara ulaşmak için. Bu konuda onlara yardım edebilecek düzeydeyim ELT'de olduğum için. O beni iyi hissettiriyor. Büyük bir şeyin parçasıymış gibi hissettiriyor (Ö9).

Hocalarımızdan biri bize hemen hemen her derste şey derdi: "every language lesson is a social event." Ve bu çok doğru. Bizim bunu sağlamak için sosyal alanda her konuda bizim kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. Edebi alan olsun işte edebiyat, drama çoğu alandan kendimizi geliştirmemiz gerekiyor ve bölüm boyunca biz bunu sağlamaya çalıştık en azından, çabaladık. Bunun da benim kendimi gerçekleştirmemde bence çok büyük bir faydası var diyebilirim (Ö10).

Öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliği lisans programının dünya görüşlerini nasıl etkilediğine yönelik ifadeleri katılımcı yaklaşımın değindiği birçok probleme işaret etmektedir. Her ne kadar bütün öğrenci ifadeleri olumlu yönde olsa da öğrencilerin kendi ifadeleri içinde yatan asıl problemleri kavrayamadıkları düşünülmektedir. Bu içi boş, sessiz kabulleniş, bankacı eğitim modelinin doğrudan bir yansıması olarak değerlendirilebilir. ÖA1 ifadesinde: "İngilizcenin dünya üzerinde ne kadar baskın olduğu," ÖA6 ifadesinde: "farklı kültürleri tanımaya başlayınca sizdeki eksiklikleri de görmeye başlıyorsunuz bireysel olarak. Bireyselden yola çıkınca da toplumsal eksiklikleri," ÖA9 ifadesinde: "daha büyük bir şeyin parçasıymış gibi hissettiriyor" ve ÖA10'nun ifadesinde İngilizce öğretmenliği lisans programında görev alan bir öğretim elemanından yaptığı alıntıda: "every language lesson is a social event (her dil dersi bir sosyal etkinliktir)" cümlesini kurmuştur. Buradaki temel sorun öğrencilerin İngilizcenin baskın dil olarak diğer diller ve kültürler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkileri görememeleridir. Öğrenciler tıpkı Ö3'ün ifadesinde olduğu gibi İngilizce öğretmenliği lisans programında bulunmanın kendilerine makaleler gibi akademik kaynaklara

doğrudan ulaşma konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Phillipson (1992), İngilizce öğretimi pedagojisinde profesyonellik anlayışının daha geniş toplumsal sorunları ve İngilizce öğretimi etkinliğinin önkoşullarını ve sonuçlarını kapsam dışı bıraktığını ve 'Anglo-merkezcilik *(Anglocentricity)*' sorununun diğer dilleri açık bir şekilde ya da üstü kapalı olarak değersizleştirdiğini ifade etmiştir. Penycook (1994) ise öğrencilerin değindiği batıcı akademik kaynaklara yönelik olarak, kavramları, uygulamaları ve dil öğretimini tanımlayan batıcı akademinin baskınlığı, batıcı akademi görüşlerinin dünya genelinde dil öğretim teori ve uygulamasını daha büyük bir şekilde istila etmesine neden olmaktadır, uygulamalı dilbilim teorisinin ve batıcı tarzda yetiştirilmiş dil öğretmenlerinin sürekli dışa aktarımı çeşitlilik barındıran ortamlara uygun olmayan öğretim yaklaşımlarını teşvik etmektedir ifadelerini kullanmıştır.

ÖA6'nın ifadesinde bahsettiği farklı kültürleri tanıma yoluyla kendi bireysel ve toplumsal eksikliklerini görme bir diğer temel sorundur. Katılımcı yaklaşımın hâkim olduğu bir eğitim ortamında dil öğretme ve öğrenme etkinlikleri bireylerin gerçek hayatlarında yaşadıkları bireysel ve toplumsal sorunları bir topluluk içerisinde hem yerel hem de uluslararası bağlamda tartışmayı ve çözüme ulaştırmayı denemeyi amaçlar. Ancak öğrenci ifadesinde söz edilen durum ise tam olarak katılımcı bir eğitimin karşı çıktığı hedef dilin ve kültürün anadile ve kültüre baskın gelmesi durumudur. Brown (2000), dil öğretimi ve öğrenimi ile gerçekleşen kültürel devamlılığa *(cultural continuity)* ve kademeli değişikliklere, yerel uygulamalarla bağlantısını kaybetmeyerek saygı gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci kategorisinde, programın web sayfasında ya da bilgi paketinde öğrencileri güçlendirmeye ve marjinalleştirilmiş grupları dönüştürmeye yönelik katılımcı yaklaşım ifadeleri aranmıştır. Buna yönelik herhangi bir ifade tespit edilmemekle birlikte marjinalleştirilmiş bir grupta yer alan engelli bireylere yönelik bir bölüm bulundurulduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu bölüm program ile doğrudan bağlantılı değil, üniversitenin genel engelli bireylere yönelik birimine aittir. Öğrenciler hali hazırda toplumda dezavantajlı bir konumda yer aldıklarından üniversite kademesinde uygulanan bir programın yetişkin bireyler olan öğrencilerin toplumda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm üretebilecek bireyler haline dönüştürülmeleri sorumluluğunu da üstlenmelidir.

Dilek/istek/şikâyet/görüş bölümü kategorisinde, programın web sayfasında programın paydaşlarının dilek, istek, şikâyet ve görüşlerini bildirebileceği bir bölüm yer alıp almadığına bakılmıştır. Programın web sayfasında bir görüş, istek ve değerlendirme bölümü yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak bu bölüm de yine programa özel değil, her

anabilim dalının web sayfasında bulunan bir bölümdür. Ayrıca buradan gönderilen iletilere ne düzeyde karşılık alındığı ya da alınıp alınmadığına yönelik öğrencilerden ya da öğretim elemanlarından herhangi bir bilgi alınmamıştır.

Bu araştırma İngilizce öğretmenliği lisans programında eleştirel, toplumsal ve demokratik anlamda katılımcı yaklaşımın boyutları programda eleştirel, toplumsal, demokratik, politik ve kültürel anlamlardaki sorun alanlarını ortaya koymuştur. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşlerine göre İngilizce öğretmenliği lisans programında katılımcı yaklaşım uygulamaları güncel olarak tam anlamıyla mevcut olmasa da öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının katılımcı yaklaşımın boyutlarına yönelik farkındalıkları İngilizce öğretmenliği lisans programının katılımcı yaklaşımın uygulamalarını işe koşmaya yönelik belirli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Program dokümanlarından elde edilen veriler de katılımcı yaklaşım uygulamalarının İngilizce öğretmenliği lisans programının tamamında mevcut olmasa da gelecekte katılımcı yaklaşım uygulamalarının programın tamamında işe koşulmasına yönelik belirli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölüm araştırma bulgularından ulaşılan sonuçları ve bu sonuçlardan yola çıkarak yapılan önerileri içermektedir.

Sonuçlar

Araştırma bir temel araştırma sorusundan ve bu temel araştırma sorusuna bağlı alt sorulardan oluşmaktadır. Sonuçlar tek bir başlık altında verilmiştir.

Programda Eleştirel, Toplumsal ve Demokratik Anlamda Katılımcı Yaklaşıma İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın alt soruları olan programda katılımcı yaklaşım kapsamındaki eleştirel yansımalar nasıldır, programda katılımcı yaklaşım kapsamındaki toplumsal yansımalar nasıldır ve programda katılımcı yaklaşım kapsamındaki demokratik yansımalar nasıldır sorularına ilişkin sonuçlar tablolar halinde EK.8'de verilmiştir. Bu tablolara göre ulaşılan sonuçlar aşağıda yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda İngilizce öğretmenliği lisans programlarında katılımcı yaklaşıma, eleştirel pedagojiye, eleştirel dil öğretmeni eğitimine ve dil öğretmen eğitimin ve dilin politik, demokratik ve toplumsal boyutlarına yer verilmediği belirlenmiştir. Ancak programın tamamında yer almasa da bazı öğretim uygulamalarında, program yeterliklerinde ve derslerde bu boyutlara kısmen de olsa yer verilmesi İngilizce öğretmenliği lisans programının gelecekte katılımcı yaklaşım uygulamalarını programın tamamında işe koşabilme potansiyeli olduğunu da göstermektedir. Öğretim elemanları her ne kadar eğitimin toplumu değiştirebileceği ve eğitim yoluyla demokratik kültürün geliştirilebileceği görüşünde olsalar da toplumsal değişimin ve özgürleşmenin ajanı olma yönünde risk almaktan kaçındıkları düşünülmektedir. Hakimiyetin uygulaması eğitim modelinin karşıtı olan özgürlüğün uygulaması olarak eğitim modeli, insanın soyut, izole, bağımsız ve dünya ile ilişkisiz olduğunu reddeder. Ayrıca dünyanın insanlar haricinde bir

gerçeklik olarak var olduğunu da reddeder. Gerçek yansıma ne soyut insanı ne de insanlar olmadan dünyayı dikkate alır ancak insanları dünya ile ilişkilerinde dikkate alır. Bu ilişkilerde bilinç ve dünya birliktedir. Bilinç ne dünyadan önce gelir ne de onu takip eder (Freire, 2000). İngilizce öğretmenliği lisans programlarında öğretim elemanlarının eğitimin gerçek hayatla olan bağlantısını göz ardı ettikleri düşünülmektedir. Bireylerin içinde yaşadıkları mevcut, somut durumu ve toplumsal sorunları 'ders ile alakasız' ya da 'ders dışı konular' olarak nitelendirmektedirler. Bu nedenle programda bilincin dünyadan bağımsız bir gerçeklik olarak var olduğu ve öğrencilerin içi bilimsel bilgilerle doldurulması gereken boş kaplar olarak görüldüğü düşüncelerinin hâkim olduğuna inanılmaktadır. Öğretim süreçlerinde bireysel farklılıklar konusunda ise yalnızca bireylerin soyut, zihinsel farklılıklarına değinilmiştir. Oysaki bireyler yalnızca zekâ türleri ya da öğrenme stilleri açısından değil geldikleri sosyoekonomik arka plan açısından, içinde yetiştirilmiş oldukları kültür açısından, konuştukları dil, sahip oldukları din, geldikleri etnik köken, toplumsal cinsiyet bağlamında kendilerine biçtikleri rol ve cinsel yönelimleri açılarından da birbirlerinden farklılardır. Eğitim ortamında bireylerin sahip olduğu her türlü kimlik kategorisine hitap ederek onları kendi eğitimlerinin gerçek bir parçası haline getirmek eğitimin bütün paydaşlarının görevidir. Byram'ın (2008) yabancı dil eğitiminin temel amaçları arasına dahil ettiği eşitlik yaratmak ya da eşitlik için fırsatlar yaratmak da özellikle yabancı dil eğitiminde yukarıda sayılan bireysel farklılıklara hitap etmenin önemini işaret etmektedir. Eşitlik ve kapsama doğrudan ilişkilidir ve eğitimin ilk amacı farklı kimliklerden genç insanları kapsanmış hissettirerek ulusal topluma uyum sağlayabildiklerinden emin olmak olmalıdır. Öğretim elemanlarının öğretim süreçlerini planlamalarının zaten programın genelinde ve kendi derslerinde gerçek hayat ya da toplumsal sorunlar bağlantılarına yer vermediklerini belirttiklerinden katılımcı yaklaşım uygulamalarıyla bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretim planlamalarına sınırlı olarak öğrencileri dahil ettikleri de bir gerçektir. Dil eğitim programı hiçbir zaman tarafsız, nesnel ve çekimser olamaz (Van Lier, 2014; Phillipson, 1992; Pennycook, 1989). Dil eğitim programı, yasal olarak uygulanan belirli grupların ideolojilerinin seçici süreçlerine dayalı olduğundan daima belirli ulusların ve onların politikalarının özelliklerini çerçeveler. Bireyleri düzenleyen ve düzenlerini bozan ekonomik, politik ve kültürel karmaşalardan oluşur (Apple, 1996; Van Hoorn, Monighan-Nourot, Scales ve Alward, 2014). Katılımcı yaklaşımda eğitim ve öğretim programı geliştirme ihtiyaç analizinden değerlendirmeye kadar her adımda öğrenci katılımını içerir. Öğrencilerin kendi gerçeklikleri konusunda uzman olmaları ve öğretmenle o gerçekliği

araştırma konusunda çokça dahil olmaları beklenir. İhtiyaç analizi, öğretimden önce değil sınıf içi öğretime dahil edilmiş bir süreçtir. İçerik hazırlama da bu süregelen sınıf içi etkileşimler aracılığıyla belirlenir (Auerbach, 1992). Bu durumda öğretim elemanlarının gerçekleştirdiği ihtiyaç analizi ve içerik hazırlama gibi süreçlerin katılımcı yaklaşıma uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan yöntemler bulgular bölümünde de belirtildiği üzere başlıca olarak problem tanımlama ve diyalog tekniklerinden oluşmaktadır. Ancak bu iki tekniğin de herhangi bir derste kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının öğrencilerinden beklentileri ya da öğrencilerinin kendilerinden beklediklerini düşündükleri şeylerin bireyleri pasif bir alıcı olarak öğrenci algısının içine hapsettikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin öğretim elemanları tarafından akademide eleştirel düşünecek ve sorgulayacak bireylerden çok aktarılan bilgileri edinecek ve öğrenecek ve bunları meslek hayatlarında oldukları gibi uygulayacak robotik varlıklar gibi görüldüğüne inanılmaktadır. Brumfit, Johnston, Mitchell, Ford ve Myles (2004) üniversite eğitiminde eleştirelliği şu şekilde tanımlamışlardır:

- Dünyayı ikna etme, dünya ile ilişki kurma ve dünyayı etkileme motivasyonu…
- Bir miktar ilişkili bilginin eleştirel anlayışını kullanma aracılığıyla…
- Toplumsal ve fiziksel çevrenin nasıl yapılandırıldığının benzeşen deneyimi aracılığıyla sağlanan…
- İlişki ve deneyimin ortak algılarını sorgulama ve sorunsallaştırma isteği birleştirilmiş

Guilherme (2002) öğretmenlerin, toplumda değişimi ve reformu temsil etmesi gerektiğini ve dönüştürücü fikir insanları olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerinin derslerine aktif katılımda bulunduğunu belirten öğretim elemanlarının, aktif katılım ifadesiyle yalnızca öğretme-öğrenme süreçlerinde geleneksel anlamda bir katılımda bulunmayı kastettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak katılımcı ve eleştirel bir dil öğretmen eğitimi bireylerin kendi eğitimlerinde politik anlamda 'eleştirel ajan *(critical agent)*' olarak katılımcı olmalarını gerektirir (Byram, 2008). Öğretim elemanları her ne kadar İngilizce öğretmenliği lisans programında bireylerin içinde yaşadıkları toplumla alakalı dersler yer almasını istese de mevcut eleştirellik içeren derslerde de katılımcı yaklaşım uygulamalarına yer vermedikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle programda herhangi bir toplumsal sorundan kaynaklı isteyip de veremedikleri bir ders de bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının bireysel kimliklerinin İngilizce öğretmeni

lisans programındaki yerlerinin incelenmesi sonucunda, öğretim elemanlarının birer akademisyen olarak toplumda ayrıcalıklı bir yere sahip olmalarına rağmen yaşadıkları sorunlar olarak toplumun kendilerine yaptıkları adaletsizlikleri belirlediklerine ulaşılmıştır. Öğrenciler kimliklerinden tamamen bağımsız olarak zaten toplumda marjinalleştirilmiş bir grupta bulunmalarına rağmen akademisyenlerin de kendilerini bu konuma koymalarının, öğrencilerinin kimliklerinden dolayı yaşadıkları toplumsal sınıf eşitsizliklerini fark edememelerine neden olduğuna inanılmaktadır. Öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliği lisans programında akademisyen olmalarının dünya görüşleri üzerindeki etkisinin genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok farklı kültürlerle ilişki kurma vurgusu yapılmış olsa da İngilizcenin ortak dil ve baskın dil olarak kendi kültürümüz ve öğretim elemanlarının kendi anadil kimlikleri üzerindeki olumsuz etkilere değinilmemiştir. Baskın dil olarak İngilizce, öğrenenleri toplumsal-psikolojik olarak, dilbilimsel olarak ve politik olarak etkiler ve anadillerini, kültürlerini ve kimliklerini kaybetme riskine sokar (Canagarajah, 2005). Öğretim elemanlarının ifadelerinde sıklıkla İngilizce kullanmaları da buna işaret etmektedir. Haug (1987): "Dil ya hapishane olarak ya da özgürlük için bir malzeme olarak hizmet edebilir." Sosyal ilişkiler konusunda ise öğretim elemanlarının geleneksel eğitimin hiyerarşik öğretmen-öğrenci ilişkisini sürdürmeye devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Osborn (2006) dil eğitimini geliştirmenin yolunu, öğretmenlerin kendi bağlamları içerisinde sosyal adalet için öğretim yöntemlerini uygulamaları ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adayları İngilizce öğretmenliği lisans programlarının toplumsal sorunlara yer vermediğini ve gerçek hayat ile bağlantısının olmadığını açık bir şekilde belirtmişlerdir. Ayrıca toplumsal farkındalığı ve sosyal adaleti sağlamak için eleştirel bilinç, gerçek hayat, adale ve hak gibi kavramların vurgusu yapılmıştır. Osborn (2006) dil öğretmen eğitimindeki eğitimin, dilin standartlarına yönelik teknisyen bir bakış açısı geliştirdiğinden sosyal adaletle ilgili girişimlerin ortaya çıkabileceği alanlara yeterli düzeyde izin vermediğini öne sürmüştür. Bunun gerçekleşmesi için ise dil öğretmen eğitimcilerinin dilin standartlarının eleştirel uygulamalarını yapmak gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden İngilizce öğretmenliği lisans programlarının öğretim süreçlerinin katılımcı yaklaşım uygulamalarını içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Dile eleştirel bir yaklaşım, derslerde eleştirel düşünmenin cesaretlendirildiği güçlendirmeler sağlamayı ve dilin kullanımının güçlü olan tarafından belirlendiğinin farkındalığına sahip olmayı içerir (Reagan, 1997). Ayrıca dil eğitiminde

eleştirel bir yaklaşım, birden çok kültürün bakış açısını yansıtan dilbilimsel ürünlere ve uygulamalara ışık tutar. Bu ürün ve uygulamalara değinmek hegemonya ve ideoloji gibi zor konseptleri içermek zorunda da değildir (Osborn, 2006). Ancak öğretmen adaylarına bu fikrin tam tersi dayatılmaktadır. Bunun nedeninin de öğretim elemanlarının bu yöntemi programa uyarlayabilmek için gereken yeterliğe sahip olmamaları olduğu düşünülmektedir. Osborn'a (2006) göre dil öğretmenlerine, standartları kullanırken aynı zaman da dili özgürleştirici ve diyalojik bir şekilde öğretmeleri öğretilebilir. Güç ve sosyal adalet ile ilgili bütün konular zaten standartlarla doğrudan ilişkilidir. Dil öğretmen eğitimini çevreleyen pozitivist yanlarından uzaklaştırarak özgürleştirici bir hale getirmek için aşağıda yer alan varsayımlar dikkate alınarak bir dil öğretmen eğitimi inşa edilmelidir.

- Dil hiçbir zaman nesnel bir gerçeklik olarak sunulamaz. Dil, birçok farklı bakış açısını yansıtan kültürel uygulamalarda ortaya çıkan kültürel bir üründür.
- Dil kullanıcısı hiçbir zaman dilden anlamlı bir şekilde ayrılmaz. Hatta dil kullanıcısı farklı bakış açılarına sahip olan bir algılayan olur.
- Dil öğretimine yönelik genellemeler ve gözlemler hiçbir zaman durumsal ve zamansal kısıtlamalardan bağımsız sunulamaz. Metotlarda yaygın teoriler ve uygulamalar tartışılabilir ancak bütün bu teoriler ve uygulamalar, onları somutlaştıran güç yapıları bağlamına yerleştirilmelidir.
- Bir dili öğretmeyi öğrenmek değer yüklü bir süreçtir. Bireyin küresel bağlamdaki dil ve kültür açısından kendi ayrıcalığını ve konumunu incelemesini içerir.

Programın en önemli öğelerinden biri olan öğretmen adaylarının toplumda yaşadıkları sorunlar birer öğrenci olarak marjinalleştirilmiş bir grup olduklarının bariz bir göstergesidir. Ancak toplumsal değişimi sağlamaya yönelik bir eğitim almadıklarından dolayı öğrenciler sistematik olarak kendi sorunlarına körleştirilmektedirler. Toplumda ezilen bir grupta yer alan bir birey olarak yaşadıkları sorunları bir kenara bırakıp düşüncelerini toplumun diğer sorun ve eksikliklerine yönlendirmektedirler. Hizmet öncesi öğretmenlerin bu bakış açısını hizmet süreçlerine taşımaları da bir başka toplumsal sorunun öğretmenler ve okullar aracılığıyla yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Freire (2000), eğitimcilerin ve siyasetçilerin kullandıkları dilin hitap ettikleri kitlenin somut gerçeklikleriyle bağlantısı olmamasından dolayı genellikle söylediklerinin

anlaşılmadığını vurgulamıştır. Bu yüzden de söyledikleri yalnızca yabancılaşmış ve yabancılaştırıcı söylemlerden ibarettir. Kendi yaşadığı sorunlarına ve toplumsal gerçekliklerine yabancılaşmış öğretmenlerin öğrencilerine herhangi bir şekilde ulaşabilmeleri de beklenemez. O halde öğretmenlerinin dilinin, kendilerinin ve öğrencilerinin de dahil olduğu halkın her kesiminin düşüncesinin ve dilinin şekillendiği yapısal koşulları yansıtan bir düşünce içermesi gerekmektedir. Öğrencilerin (öğretmen adaylarının) tıpkı öğretim elemanları gibi yeniden üretip sürdürdükleri bir diğer toplumsal sorun da İngilizce öğretmenliği lisans programında yer almanın dünya görüşleri üzerindeki olumlu etkilerini görmelerine rağmen bunun kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden dolayı anadil kimlikleri ve kültürleri üzerindeki olumsuz etkilerdir. Öğretmen adayları kendilerini kendi dillerinde ifade ederken istemsizce İngilizceden sözcük ve ifadeler ödünç almayı sürdürmektedirler. İngilizcenin baskın konumuna yönelik herhangi bir fikirlerinin olduğu da düşünülmemektedir. Ndura (2004) İngilizcenin öğretiminde ve öğreniminde kullanılan basmakalıp figürlere ve anadil konuşucularının etkili tasvirlerinin azlığına dikkat çekmiştir. Guest'e (2002) göre, Britanyalı olmak ya da Amerikan olmak temel normlar ve standartlar olarak sunulmaktadır ancak kültürlerarası bakış açıları alçaltılmakta ve reddedilmektedir. Popüler sterotipler diğerlerine ve alternatif kültürlere karşı dinamik ajanlar olarak sunulmaktadır. Bu yüzden de dil öğretiminde ve dil öğretmen eğitiminde bu tip sterotiplerin verilmemesi, basite indirgenmemesi ya da üzerinde çok durulmaması önerilmektedir. Çünkü popüler kültür ve popülizm yerel kültürleri göz ardı etme ve baskın kültürler arasında ikilik yaratma doğasından dolayı çok kültürlülük anlamında olumsuz çağrışımlara neden olabilmektedir (Reimann, 2009). Öğretmen adayları İngilizce öğretmenliği lisans programında kendilerini katılımcı yaklaşımın da kazandırmayı hedeflediği eleştirel düşünme gibi becerileri kazandıklarını belirtmiş olsalar da öğrencilerin eleştirel düşünmeyi katılımcı bir eğitimde algılandığı şekilde algılamadıkları düşünülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının sosyal ilişkilerinin gelecekte uygulanabilecek katılımcı bir eğitime yönelik olarak umut vaat ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Osborn (2006) eleştirel, özgürleştirici ve sosyal adalete yönelik bir dil öğretmen eğitimi gerçekleştirebilmek için aşağıdaki önerilerde bulunmuştur.

- Dil öğretmen eğitimi, hizmet öncesi öğretmenlerin hem anadillerinde hem de ikinci dildeki dil öğrenme deneyimleri üzerinde eleştirel düşünmeyi içermelidir.
- Dil öğretmenleri, yabancı dilin ve kültürün temsilcileri olarak değil, fikir insanları, kültür işçileri ve çok kültürlü diyaloğun kolaylaştırıcıları olarak işlev görecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Dil öğretmen eğitimi, dil öğretimini ve pedagojik öğretimi içerecek şekilde eğitim programı ve değerlendirme açılarından yüksek derecede bütünleştirilmiş olmalıdır.
- Dil öğretmen eğitimi okullara dayalı olduğu kadar topluma da dayalı olmalıdır.
- Dil öğretmen eğitiminde yurtdışında yaşama deneyimi (uzun bir süre boyunca) zorunlu olmalıdır.
- Dil öğretmenleri alanın eleştirel reformunun gelişiminin devamlılığını sağlamakla yükümlü olmalıdır.
- Meslek kurumlarının rolü öğretmen eğitimciler, hizmet öncesi öğretmenler ve hizmet içi öğretmenler tarafından eleştirel olarak incelenmelidir.

Osborn'un verilen önerileri ışığında katılımcı yaklaşım temelli eleştirel dil öğretmen eğitimini sağlamak için araştırmacının önerileri İngilizce öğretmenliği lisans programlarına yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki farklı başlık altında verilmiştir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik Öneriler

- İngilizce öğretmenliği lisans programlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin katılımcı yaklaşım, eleştirel pedagoji ve eleştirel dil öğretmen eğitimine yönelik mesleki gelişimlerini sağlama çalışmaları yapılmalıdır.

- Hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri, hedef dilin öğretiminde anadil ve kültürün göz ardı edildiği batıcı bilgi temelli olma inanışını yıkacak şekilde hazırlanmalıdır.
- İngilizce öğretmenliği lisans programlarına ortak dil olarak İngilizcenin diğer diller ve kültürler üzerindeki hegemonyasını ve ortak dil olarak İngilizce ile yapılan dil ve kültür emperyalizmini anlatan dersler eklenerek hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin anadillerine ve ikinci dillerine yönelik toplumsal ve küresel farkındalıkları artırılmalıdır.
- Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin popüler kültür ve popüler kültür öğelerine eleştirel bakış geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- İngilizce öğretmenliği lisans programlarının toplum gerçeklikleri ve içinde bulunulan somut durumla bağlantısı öğretmenlik uygulaması ve topluma hizmet uygulamaları gibi derslerle sınırlı kalmamalıdır. İngilizce öğretmen eğitimi sınıflarında yapılan her tür uygulama çalışması doğrudan doğruya gerçek hayatı yansıtmalıdır.
- Hizmet öncesi öğretmenlerin yaşadıkları problemler, problem tanımlama süreciyle belirlenmeli ve bu problemler doğrudan ders içeriği ile bütünleştirilmelidir.
- İngilizce öğretmenliği lisans programlarına eleştirel pedagoji ve eleştirel dil öğretmen eğitimi dersleri eklenmelidir.
- İngilizce öğretmenliği lisans programlarında görev alan akademisyenler İngilizcenin öğretimi ve öğrenimi ile doğrudan bağlantılı olan güç ilişkileri ve sınıf ayrımlarına değinerek sosyal adaleti öğretme konusunda risk almalıdır.
- İngilizce öğretmenliği lisans programlarında anadil bilgisine ve kültürüne yönelik dersler de yer almalıdır.
- Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen eğitimcilerinin anadil kullanımlarında iki dilli ödünçleme yapmalarının önüne geçmek adına yaptırımlar uygulanmalıdır.
- İngilizce öğretmenliği lisans programlarına zorunlu olarak farklı yabancı diller de dahil edilerek hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin çok kültürlü ve çok yetili olacak şekilde hazırlanmaları sağlanmalıdır.

- İngilizce öğretmenliği lisans programlarında eleştirel söylem analizi (ya da eleştirel söylem çözümlemesi) dersi zorunlu olarak verilerek hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin bu alanda uzmanlaşmaları sağlanmalıdır.
- İngilizce öğretmenliği lisans programlarının katılımcı ve problem tanımlayıcı bir eğitime uygun şekilde geliştirilmesi gereklidir.
- İngilizce öğretmenliği lisans programları program yeterlikleri ve derslerin öğrenme çıktıları eleştirel bilinç, politik bilinç, dönüştürücü eylem ve özgürleşme/özgürleştirme gibi katılımcı yaklaşım ifadelerini içermelidir.
- İngilizce öğretmenliği lisans programları kapsamında marjinalleştirilmiş grupları güçlendirmeye ve dönüştürmeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Katılımcı yaklaşım, problem tanımlayıcı eğitim ve eleştirel pedagojinin İngilizce öğretmenliği lisans programları da dahil olmak üzere her eğitim kademesine yerleştirilmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca bunlara yönelik her eğitim kademesi için program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Eleştirel dil öğretmen eğitimi üzerine ulusal ve uluslararası araştırmalar yapılabilir.
- Katılımcı yaklaşım, eleştirel pedagoji ve eleştirel dil öğretmen eğitimi üzerine araştırmalar yalnızca İngilizce öğretmenliği lisans programları için değil Fransızca öğretmenliği ve Almanca öğretmenliği lisans programları gibi diğer dil öğretmen eğitimi programlarında da yapılabilir.
- Dönüştürücü eğitim, özgürleştirici eğitim ve eleştirel eğitim gibi kavramların sentezlendiği ve başta dil öğretmen eğitimi programları olmak üzere öğretmen eğitimi programlarına nasıl yerleştirilebileceğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Dil eğitiminde ve dil öğretmen eğitiminde eleştirel bilinç, politik bilinç ve demokratik kültür geliştirilmesine yönelik eğitim psikolojisi ve sosyolojisi dayanaklı araştırmalar yapılabilir.
- Katılımcı yaklaşım, problem tanımlayıcı eğitim, eleştirel pedagoji ve eleştirel dil öğretmen eğitimine ve uygulamalarına yönelik yapılacak araştırmalar

bilimsel kesinliği artırmak için nitel ve nicel araştırma yöntemlerin sentezlendiği karma yöntem kullanılarak da yapılabilir.

- Katılımcı yaklaşım, problem tanımlayıcı eğitim, eleştirel pedagoji ve eleştirel dil öğretmen eğitimine ve uygulamalarına yönelik daha geniş kapsamlı (katılımcı sayısı artırılmış, veri toplama yöntemleri ikiden daha fazla olan) araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akayoglu, S., Uzum, B., & Yazan B. (2022). Supporting Teachers' Engagament in Pedagogies of Social Justice (STEPS): Collaborative Project between Five Universities in Turkey and the USA. *Focus on ELT Journal, 4*(1), 6-29.

Akin Sabuncu, S. (2022). Towards a Re-Conceptualisation of the Role of Teacher Educators in a Changing World: A Critical Pedagogy Perspective. *International Journal of Progressive Education, 18*(1), 362-378.

Altan, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity: A Study of Pre-Service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication, 46*, 1-17.

Apple, M. W. (1996). *Cultural Politics and Education.* New York: Teachers College Press.

Apple, M. W. (2004). Away with All Teachers: The Cultural Politics of Home Schooling. *Pedagogy of Place: Seeing Space as Cultural Education, 263,* 149-173.

Apple, M. W. (2011). Paulo Freire, Critical Pedagogy, and the Tasks of the Critical Scholar/Activist. *Revista E-Curriculum, 7*(3), 1-21.

Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). New York, NY: Routledge.

Apple, M. W. (2021). Demokratik Okullar'ın Türkçe Çevirisine Önsöz. M. W. Apple, J. A. Beane, *Demokratik Okullar* (3. baskı) içinde (11-17). Ankara: Dipnot.

Arcagok, S., & Yilmaz, C. (2020). Intercultural Sensitivities: A Mixed Methods Study with Pre-Service EFL Teachers in Turkey. *Issues in Educational Research, 30*(1), 1-18.

Arikan, A. (2009). Environmental Peace Education in Foreign Language Learners' English Grammar Lessons. *Journal of Peace Education, 6*(1), 87-99.

Asher, J. (2009). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook* (7th ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks.

Auerbach, E. R. (1992). *Making Meaning, Making Change: A Guide to Participatory Curriculum Development for Adult ESL Literacy.* McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Ayers, W., Hunt, J. A., & Quinn, T. (Eds.). (1998). *Teaching for Social Justice: A Democracy and Education Reader.* New York: The New Press and Teachers College Press.

Barndt, D. (1986). *English at Work: A Tool Kit for Teachers.* North York, Ontario: CORE Foundation.

Bartolomé, L. I. (2004). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly, 31*(1), 97-122.

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings.* Buckingham: Open University Press.

Bektas Cetinkaya, Y. (2014). Extension of Teacher Knowledge: Developing the Intercultural Competence of Pre-Service Foreign-Language Teachers in Turkey. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language), 8*(2), 153-168.

Bell, L. A. (1997). Theoretical Foundations for Social Justice Education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook* (pp. 3-15). New York: Routledge.

Berg, K. E., & Latin, R. W. (2008). *Essentials of Research Methods in Health, Physical Education, Exercise Science and Recreation* (3rd ed). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.

Berg, B. L., & Lune, H. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (9th ed). Boston: Pearson.

Berthoff, A. (1987). 'Foreword' in P. Freire, & D. Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World.* South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Bertilsson, A., & Stimjanin, N. (2020). *Queering EFL Teaching: Opportunities and Challenges According to Pre-Service Teachers.* (Degree Thesis II, University West, Sweden). Erişim Adresi: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1447192/FULLTEXT01.pdf

Bieler, D., & Burns, L. D. (2017). The Critical Centrality of Social Justice in English Teacher Education. *Innovations in English Language Arts Teacher Education (Advances in Research on Teaching), 27,* 147-163.

Bilki, Z. (2023). Developing a Reading Course Model for Pre-service English Language Teachers within the Framework of Critical Pedagogy. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (32), 1387-1401.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods.* Boston: Pearson.

Bourdieu, P. (1977). The Economics of Linguistic Exchanges. *Social Science Information, 16*(6), 645-668.

Bourdieu, P. (1979). Symbolic Violence. *Critique of Anthropology, 4*(13/14).

Brown, R. (2000). Cultural Continuity and ELT Teacher Training. *ELT Journal, 54*(3), 227-233.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Brumfit, C., Johnston, B., Mitchell, R., Ford, P., & Myles, F. (2004). Description of the 'Criticality' Project and its Theoretical Base. Manchester: BERA Symposium.

Buyukkarci, K., & Buyukkarci, O. (2019). Multi-Cultural Awareness of Pre-Service ELT Teachers in Turkey. In C. Can, P. Patsala, & Z. Tatsioka (Eds), *Language in Focus: Contemporary Means and Methods in ELT and Applied Linguistics* (pp. 153-168). Athens, Greece: Lychnos-Printhouse.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Byram, M. (1990). Foreign Language Teaching and Young People's Perceptions of Other Cultures. In B. Harrison (Ed.), *Culture and the Language Classroom* (pp. 76-87). London: Modern English Publications and the British Council.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Mutlilingual Matters.

Campbell, P. (1996). Participatory Literacy Practices: Exploring Social Identity and Relations. *Adult Basic Education, 6*(3), 127-142.

Campbell, P., & Burnaby B. (Eds.). (2001). *Participatory Practices in Adult Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, Inc.

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Canagarajah, A. S. (2002). Globalization, Methods, and Practice in Periphery Classrooms. In D. Block & D. Cameron. (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 134-150). London: Routledge.

Canagarajah, A. S. (Ed.). (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice.* London/New York: Routledge.

Canagarajah, A. S. (2006). 'TESOL at forty: What are the issues?' *TESOL Quarterly* 40, 9-34.

Candlin, C. & Murphy, D. (Eds.). (1987). *Language Learning Tasks.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Carvajal Medina, N. E. (2020). EFL Pre-Service & In-Service Teachers as Agents of Change: Enhancing Social Justice Practices in a Colombian Public University. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 20*(11), 137-149.

Chiang, M-H. (2008). Effects of Fieldwork Experience on Empowering Prospective Foreign Language Teachers. *Teaching and Teacher Education, 24,* 1270-1287.

Chomsky, N. (2000). Macedo, D. (Ed.). *Chomsky on MisEducation*. Lanham, the United States of America: Rowman & Littlefield.

Chomsky, N. (2006). *Language and Mind* (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Chun, C. (2015). *Power and Meaning Making in an EAP Classroom: Engaging with the Everyday*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Chun, C. (2016). Addressing Racialized Multicultural Discourses in an EAP Textbook: Working toward a Critical Pedagogies Approach. *TESOL Quarterly*, *50*(1), 109-131.

Cook, V. (Ed.). (2002). *Portraits of the L2 User.* Clevedon: Multilingual Matters.

Comoglu, H. I., & Kumlu, E. (2021). Gender Issues in English Language Teacher Education: Cinderella's Awakening through Comparative Literature. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16*(1), 99-112.

Council of Europe (1985). *Recommendation No R(85)7 of the Committee of Ministers to Member States on Teaching and Learning about Human Rights in Schools.* Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe.* Strasbourg: Council of Europe.

Counts, G. S. (1934). *The Social Foundations of Education.* New York: Scribner.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles, CA: SAGE.

Crookes, G., & Lehner, A. (1998). Aspects of Process in an ESL Critical Pedagogy Teacher Education Course. *TESOL Quarterly, 32*(2), 319-328.

Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cubukcu, F. (2013). Pre-service English teachers' Intercultural Sensitivity. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 832-843.

Cummins, J. & Davidson, C. (Eds.). (2007). *International Handbook of English Language Teaching.* New York: Springer International.

Curran, C. A. (1972). *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education.* New York: Grune and Stratton.

Çalışkan, S., & Tan Şişman, G. (2019). *İngilizce Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Çok Kültürlü Eğitim Yansımaları.* III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi. Ankara, Türkiye. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Fatma-Aras-Kemer/publication/348328665_Turkiye_de_PDR_programlarinin_akreditasyonlari_syf_405_411/links/5ff84f86a6fdccdcb83be0ba/Tuerkiye-de-PDR-programlarinin-akreditasyonlari-syf-405-411.pdf#page=170

Çelik, S., Saylan, E., Çaylak Toplu, N., ve Kefeli Berber, P. (2021). İngilizce Öğretmen Adaylarının Toplumsal Duyarlılık ve Sosyal Adalet Düzeyleri ile Yeni Medya Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 1332-1372.

Dale, J. A., & Hyslop-Margison, E. J. (2010). *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation: The Philosophical Influence on the Work of Paulo Freire.* Dordrecht: Springer.

Darder, A. (2015). *Freire and Education.* New York, NY: Routledge.

Darder, A., Baltodano, M. P., & Torres, R. D. (2009). Critical Pedagogy: An Introduction. In A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (2nd ed.) (pp. 1-20). New York, NY: Routledge.

DeMarrais, K. (2004). Qualitative Interview Studies: Learning Through Experience. In K. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for Research* (pp. 51-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Demirezen, M. (2007). Identity Problems of Non-Native Teachers of English in Teacher Education. *The Internet TESL Journal, 13*(8).

Dendrinos, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: Grivas.

Deniz, E. B., Ozkan, Y., & Bayyurt, Y. (2016). English as a Lingua Franca: Reflections on ELF-Related Issues by Pre-Service English Language Teachers in Turkey, *The Reading Matrix: An International Online Journal, 16*(2), 144-161.

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Dogancay-Aktuna, S., & Kiziltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes, 24*(2), 253-265.

Ekholm, M. (2004). Learning Democracy by Sharing Power: The Student Role in Effectiveness and Improvement. In J. MacBeath, & L. Moos (Eds), *Democratic Learning: The Challenge to School Effectiveness.* London, Routledge.

Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Whittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 119-161). Old Tappan, NJ: Macmillan.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.* London: Longman.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power: Language in Social Life* (2nd ed.). London: Pearson.

Firestone, W. A. (1987). Meaning in Method: The Rethoric of Quantitative and Qualitative Research. *Educational Researcher, 16*(7), 16-21.

Fitts, S., & Weisman, E. M. (2010). Exploring Questions of Social Justice in Bilingual/Bicultural Teacher Education: Towards a Parity of Participation. *Urban Rev, 42,* 373-393.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison.* London: Penguin.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness.* New York: Seabury Press.

Freire, P. (1978). *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau.* New York: Seabury Press.

Freire, P. (1985). *The Politics of Education.* Westport, CT: Bergin & Garvey.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World.* South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.

Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation.* New York: Continuum.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage.* New York, NY: Rowman & Littlefield.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary ed.). New York, NY: Continuum.

Gal, S. (1991). Between Speech and Silence: The Problematics of Research on Language and Gender. In M. di Leonardo (Ed.), *Gender at the Crossroads of Knowledge: Feminist Anthropology in the Postmodern Era.* (pp. 175-203). Berkeley, CA: University of California Press.

Gee. J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses.* London: Taylor and Francis.

Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis.* London: Routledge Press.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling.* New York: Routledge.

Genc, G. (2016). Attributions to Success and Failure in English Language Learning: The Effects of Gender, Age and Perceived Success. *European Journal of Education Studies, 2*(12), 25-42.

Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning.* Granby, Mass: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A., & McLaren P. (1989). Schooling, Cultural Politics, and the Struggle for Democracy. In H. A. Giroux, & P. McLaren (Eds.). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle.* Albany: SUNY Press.

Giroux, H. A. (2006). Henry Giroux on Critical Pedagogy and the Responsibilities of The Public Intellectual. In H. A. Giroux. *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781403984364_1

Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Maiden Lane, New York, NY: Continuum.

Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş: Bir Muhalefet Pedagojisine Doğru* (1. Baskı). (S. Demiralp, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).

Godley, A. J., & Reaser, J. (2018). *Critical Language Pedagogy: Interrogating Language, Dialects, and Power in Teacher Education.* New York: Peter Lang.

Goldstein, T. (2004). Performed Etnography for Critical Language Teacher Education. In B. Norton & K. Toohey (Eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning.* (pp. 311-326). Cambridge: Cambridge University Press.

Graddol, D. (2006). *English Next.* London: The British Council.

Greathouse, P., & Diccio, M. (2016). Standing but not Delivering: Preparing Pre-Service Teachers to Use LGBTQ Young Adult Literature in the Secondary English Classroom. *Study and Scrutiny: Research on Young Adult Literature, 2*(1), 35-52.

Grein, M. (2017). How Culture Affects Language and Dialogue. In E. Weigand (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Dialogue* (p. 347). London: Routledge.

Guest, M. (2002). A Critical 'Checkbook' for Culture Teaching and Learning. *ELT Journal, 56*(2), 154-161.

Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics.* Clevedon: Multilingual Matters.

Guo, Y., & Beckett, G. H. (2007). The Hegemony of English as a Global Language: Reclaiming Local Knowledge and Culture in China. *Convergence, 40*(1/2), 117-131.

Gurdogan Bayir, O., & Bozkurt, M. (2018). War, Peace, and Peace Education: Experiences and Perspectives of Pre-Service Teachers. *International Journal of Progressive Education, 14*(1), 148-164.

Güney, Ö. (2018). *Queering Teacher Education Programs: Perceptions of Pre-Service EFL Teachers towards Queer Issues.* (Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara). Erişim Adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/39787/yokAcikBilim_10200960.pdf?sequence=-1

Hackman. H. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education, 38,* 103-109.

Hamiloglu, K. (2013). Pre-Service Teachers' Views on the Presentation of Culture in EFL Coursebooks. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 8*(1), 38-55.

Hashimoto, K. (2000). 'Internationalisation' is 'Japanisation': Japan's Foreign Language Education and National Identity. *Journal of Intercultural Studies 21*(1), 39-51.

Haug, F. (1987). *Female Sexualization.* London: Verso.

Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical Language Teacher Education. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education,* 310-339. Cambridge: Cambridge University Press.

Hemmings, A. (2000). The Hidden Corridor Curriculum. *High School Journal, 83*(2), 1-11.

Hewitt, T. M. (2016). Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why? Teller Road, Thousand Oaks, CA: SAGE.

Hogg, M. A. (2016). Social Identity Theory. In S. McKeown, R. Haji, & N. Ferguson (Eds.), *Understanding Peace and Conflict through Social Identity Theory* (Peace Psychology Book Series). Cham: Springer.

Hones, D. (2002). In Quest of Freedom: Towards Critical Pedagogy in the Education of Bilingual Youth. *Teachers College Record, 104*(6), 1163-1186.

Horton, M., & Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change.* B. Bell, J. Gaventa, & J. Peters (Eds.). Philadelphia: Temple University Press.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Huang, S. Y. (2009). Global English and EFL Learners: Implications for Critical Pedagogy. *The Journal of Asia TEFL, 6*(3), 327-350.

Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory in R. Huxley and E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods,* 3-28. London: Academic Press.

Hyslop-Margison, E. J. (2005). *Liberalizing Vocational Study: Democratic Approaches to Career Education*. Lanham, MD: University Press of America.

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jacobs, G. (1998). 'Cooperative Learning or just Grouping Students: The Difference Makes a Difference' in W. Renandya and G. Jacobs (Eds.), *Learners and Language Learning.* Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Janks, H. (1993). *Language, Identity, and Power.* Johannesburg: Hodder & Stoughton and Witwatersrand University Press.

Jiménez-Castellanos, O., & García, E. (2017). Intersection of Language, Class, Ethnicity, and Policy: Toward Disrupting Inequality for English Language Learners. *Review of Research in Education, 41*(1), 428-452.

Johnson, R. (1995). ESL Teacher Education and Intercultural Communication: Discomfort as a Learning Tool. *TESL Canada Journal, 12*(2), 59-66.

Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English across Cultures* (2nd ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press.

Kasimi, Y. (2020). Democracy in EFL Classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(1), 126-136.

Kidwell, T. (2019). Teaching about Teaching about Culture: The Role of Culture in Second Language Teacher Education Programs. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 22*(4), 1-16.

Kincheloe, J. L. (1997). *Changing Multiculturalism.* Buckingham, England: Open University Press.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2002). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In *Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education* (pp. 87-138). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (2nd ed.). New York, NY: Taylor &Francis

Kincheloe, J. L. (2008a). *Knowledge and Critical Pedagogy*. Dordrecht: Springer.

Kincheloe, J. L. (2008b). *Critical Pedagogy Primer* (2nd ed.). New York, NY: Peter Lang.

Kizilaslan, I. (2010). Student Teachers' Perceptions of Gendered Texts in English Language Textbooks. *Procedia Social and Behavioral Science,* 2, 3528-3531.

Koban Koç, D. (2020). An Analysis of the Relationship between Gender and the Use of English Personal Pronouns by ESL and EFL Learners. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (Ö8), 693-704.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods Macrostrategies for Language Teaching.* New Haven: Yale University Press.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Larson, J. L. (2015). *Ideology in Language Use: Pragmatic Guidelines for Empirical Research by Jef Verschueren.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice.* New York: Cambridge University Press.

Lee, R. M. (2000). *Unobtrusive Methods in Social Research.* Philadelphia: Open University.

Lee, J. S. (2010). Culturally Relevant Pedagogy for Immigrant Children and English Language Learners, *National Society for the Study of Education, 109,* 453-473.

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical Research: Planning and Design* (8th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

López-Gopar, M. E. (2014). Teaching English Critically to Mexican Children. *ELT Journal*, *68*(3), 310-320.

López-Gopar, M. E. (2016). *Decolonizing Primary English Language Teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

López-Gopar, M. E. (Ed.). (2019). *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT.* Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Lozanov, G. & Gateva, E. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual.* New York: Gordon and Breach Science Publishers.

Luke, A. (2004). 'Two Takes on the Critical' in B. Norton, and K. Toohey (Eds.). *Critical Pedagogy and Language Learning,* 21-9. Cambridge: Cambridge University Press.

Mahu, D. P. (2012). Why Is Learning English So Beneficial Nowadays?. *International Journal of Communication Research, 2*(4), 374-376.

Marris, P. (1982). Social Change and Reintegration. *Journal of Planning Education and Research, 2*(1), 54-61.

Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren Praksis: Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası* (1. Baskı). (H. H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.) Ankara: Dipnot. (Orijinal eserin yayın tarihi 2008).

McDonald, M. A., & Zeichner, K. (2008). Social Justice and Teacher Education. In W. Ayers., T. Quinn., & D. Stovall (Eds.), *The Handbook of Social Justice in Education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

McLaren, P. (1988). Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment. *Journal of Education, 170*(3), 53-83.

McLaren, P., & Silva, T. T. Da. (1993). Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance, and the Politics of Memory. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter.* London: Routledge.

McLaren, P., & Giroux, H. (1997). Writing from the Margins: Geographies of Identity, Pedagogy, and Power. In P. McLaren, *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millenium.* Boulder, CO: Westview Press.

McLaren, P. (2006). *Life in Schools: An Introduction to the Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

McRae, E. & Curwood, J. S. (2018). LGBTIQ+ Representations and Social Justice Principles within English Teacher Education. *English in Australia, 53*(2), 59-67.

Melrose, M. (1998). Exploring Paradigms of Curriculum Evaluation and Concepts of Quality. *Quality of Higher Education, 4*(1), 37-43.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Desing and Implementation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miller, S. J. (2014). Cultivating a Disposition for Sociospatial Justice in English Teacher Preparation. *Teacher Education and Practice, 27*(1), 44-74.

Ndura, E. (2004). ESL and Cultural Bias: An Analysis of Elementary through High School Textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture, and Curriculum, 17,* 143-153.

Nelson, C. D. (2016). The Significance of Sexual Identity to Language Learning and Teaching. In S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 351-363). London: Routledge.

Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Noddings, N. (2006). *Critical Lessons: What Our Schools Should Teach.* New York: Cambridge University Press.

Noprianto, E. (2017). Extrovert versus Introvert Students: What EFL Learning Strategy Do They Use? *ASIAN TEFL, 2*(2), 119-135.

Norton, B., & Toohey, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, Language Learning, and Social Change. *Language Teaching, 44*(4), 412-446. Online: Cambridge University Press.

Null, W. (2011). *Curriculum: From Theory to Practice.* Lanham: Rowman & Littlefield. O'Cadiz, M., Wong, P. L., & Torres, C. A. (1998). *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational reform in São Paulo.* Boulder, CO: Westview.

Ordem, E., & Ulum, O. G. (2019). Critical Pedagogy and Participatory Approach in Turkey: Views of Pre-Service ELT Teachers. *Turkish Studies, 14*(2), 679-693.

Ordem, E. & Ulum, O. G. (2020). Gender Issues in English Language Teaching: Views from Turkey. *Acta Educationis Genralis, 10*(1), 25-39.

Ordem, E. (2021). What do Pre-Service English Teachers Serve? A Critical Pedagogical Perspective. *International Journal of Society Researches, 17*(33), 522-534.

Osborn, T. A. (2006). *Teaching World Languages for Social Justice: A Sourcebook of Principles and Practices.* Mahwah, New Jersey: Lawrance Erlbaum.

Oxford University Press. (2022). *Oxford Learner's Dictionaries.* Erişim adresi: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/

Ozdemir, M. & Buyukgoze, H. (2016). Investigating the Role of Multicultural Education and Democratic Values on LGBT Attitudes of Preservice Teachers. *KEDI Journal of Educational Policy, 13*(1), 23-46. Korean Educational Development Institute.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Pennycook, A. (1990). Critical Pedagogy and Second Language Education. *System, 18*(3), 303-314.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language.* New York: Longman.

Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London, UK: Routledge.

Pennycook, A. (2004). Critical Moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 327-345). Cambridge: Cambridge University Press.

Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English as an International Language.* Abingdon: Taylor & Francis.

Pham Hoa Hiep. (2001). A Second Look at the Question of the Ownership of English. *Teacher's Edition, 7*, 4-10.

Phan Le Ha. (2004). University Classrooms in Vietnam: Contesting the Stereotypes. *ELT Journal, 58*(1), 50-57.

Phan Le Ha. (2008). *Teaching English as an International Language: Identity, Resistance and Negotiation.* Great Britain: Cromwell Press.

Pheby, K. (1988). *Interventions: Displacing the Metaphysical Subject.* Washington: Maisonneuve Press.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Phillipson, R. (2008). 'English, Panacea or Pandemic?' Keynote lecture. International Conference 'Language Issues in English-medium Universities.' University of Hong Kong, June.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum.* New York: Peter Lang.

Pinar, W. F. (2011). *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Power, K. (1998). No Little I's and No Little You's: Language and Equality in an Adult Literacy Community. In W. Ayers, J. Hunt & T. Quinn (Eds.), *Teaching for Social Justice: A Democracy and Education Reader* (pp. 102-123). New York: Teachers College Press.

Qian, L. (2007). Critical Thinking and Educational Ideal. *US-China Education Review, 4*(1), 45-47.

Ramos Leiva, L., Pérez Miranda, L., & Riquelme-Sanderson. (2021). Social Justice in the Preparation of English Language Teachers. *MEXTESOL Journal, 45*(2), 1-14.

Reagan, T. G., Case, C. W., & Brubacher, J. W. (2000). *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Reagan, T. G., & Osborn, T. A. (2002). *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Reagan, T. G. (Ed.). (2015). *Critical Questions, Critical Perspectives: Language and the Second Language Educator.* Greenwich: IAP.

Reimann, A. (2009). A Critical Analysis of Cultural Content in EFL Materials. Erişim adresi: https://core.ac.uk/download/pdf/80550997.pdf

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rogers, R. (Ed.). (2004). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rose, H., & Conama, J. B. (2018). Linguistic Imperialism: Still A Valid Construct In Relation to Language Policy for Irish Sign Language. *Language Policy, 17*, 385-404. Erişim adresi: https://link.springer.com/article/10.1007/s10993-017-9446-2

Rosenberg, A. (2018). *Philosophy of Social Science.* London/New York: Routledge.

Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly, 9*, 41-51.

Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.). (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (3. Baskı). Ankara: Anı.

Sauvé, V. L. (1987). *From One Educator to Another: A Window on Participatory Education.* Edmonton, Canada: Grant MacEwan Community College.

Savignon, S. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Seidlhofer, B., Breiteneder, A. & Pitzl, M. L. (2006). 'English as a Lingua Franca in Europe: Challenges for Applied Linguistics.' *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 3-34.

Shaull, R. (1982). Foreword. In P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum.

Shehni, M. C., & Khezrab, T. (2020). Review of Literature on Learners' Personality in Language Learning: Focusing on Extrovert and Introvert Learners. *Theory and Practice in Language Studies, 10*(11), 1478-1483.

Shor, I. (Ed.). (1987). *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching* (1st ed.). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education.* Westport, CT: Bergin & Garvey.

Shor, I. (1993). Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter.* London: Routledge.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Slavin, R. E. (1988). Small Group Methods. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

Snow, M. (1991). Content-Based Instruction: A Method with Many Faces. In J. Alatis. (Ed.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991: *Linguistics and Language Pedagogy*, 461-70. Washington, DC: Georgetown University Press.

Spitulnik, D. (1998). Mediating Unity and Diversity: The Production of Language Ideologies in Zambian Broadcasting. In B. B. Schieflin, A. K. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies* (pp. 163-189). Oxford: Oxford University Press.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin., & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Starkey, H. (1999). Foreign Language Teaching to Adults: Implicit and Explicit Political Education. *Oxford Review of Education, 25*(1), 155-169.

Şah, U. (2012). Eşcinselliğe, Biseksüelliğe ve Transeksüelliğe İlişkin Tanımlamaların Homofobi ve LGBT Bireylerle Tanışıklık Düzeyiyle İlişkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 32*(2), 23-49.

Takkac Tulgar, A. (2017). Peace Education in Foreign Language Classroom. *Journal of Education and Practice, 8*(Special Issue for ICANAS), 72-77.

Tekin, M. (2011). Discussing the Unspeakable: A Study on the Use of Taboo Topics in EFL Speaking Classes. *Journal of Theory and Practice in Education, 7*(1), 79-110.

Tercanlioglu, L. (2007). Pre-Service EFL Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and How They Relate to Gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5-3*(1), 145-162.

Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2015). Preparing Teacher Candidates as Passive Technicians, Reflective Practitioners or Transformative Intellectuals? Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, ODTÜ.

Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitiminin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji, 43*, 60-68.

Thornbury, S. (2000). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman.

Van Hoorn, J. L., Monighan-Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. R. (2014). *Play at the Center of the Curriculum.* London: Pearson.

Van Lier, L. (2014). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity.* UK: Routledge.

Verschueren, J. (1989). English as Object and Medium of (Mis)understanding. In Garcia, O., & Otheguy, R. (Eds.), *English across Cultures. Cultures across English: A Reader in Cross-cultural Communication* (pp. 31-53). Berlin: Mouten de Gruyter.

Villacañas de Castro, L. S. (2016). *Critical Pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire: Phenomeanl Forms and Educational Action Research.* New York: Palgrave Macmillan.

Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire: Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol* (1. Baskı). (Y. Tezgiden Cakcak ve E. Cakcak, Çev.) İstanbul: Kalkedon. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

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

Wallece, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wallerstein, N. (1983). *Language and Culture in Conflict: Problem-posing in the ESL Classroom.* Reading, MA: Addison Wesley.

Wenden, A. (1985). Learner Strategies. *TESOL Newsletter*, 19/1: 4-5,7.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wiley, T. G., Garcia, D. R., Danzig, A. B., & Stigler, M. L. (2014). Language Policy, Politics, and Diversity in Education. *Review of Research in Education, 38*(1), 7-23.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses.* Oxford: Oxford University Press.

Willet, J., & Miller, S. (2004). Transforming the Discourses of Teaching and Learning: Rippling Waters and Shifting Sands. In M. R. Hawkins (Ed.), *Language Learning and Teacher Education: A Sociocultural Approach.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Williams, R., & Cochrane, A. (2010). *The Role of Higher Education in Social and Cultural Trans-formation.* London: Centre of Higher Education Research and Information, The Open University.

Wink, J. (2000). *Critical Pedagogy: Notes from the Real World* (2nd ed.). New York: Longman.

Wood, J. T. (2015). *Gendered Lives: Communication, Gender and Culture* (Eleventh Edition). Stanford: Cengage Learning.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yilmaz, V. (2013). The New Constitution of Turkey: A Blessing or a Curse for LGBT Citizens? *Turkish Policy Quarterly, 11*(4), 131-140.

Yiğit, A. (2021). A Critical Approach to the use of English in Turkey in light of Linguistic Imperialism. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (24), 1067-1080.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Designs and Methods* (5th ed). Los Angeles: SAGE.

Zafar, S., & Meenakshi, K. (2012). Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review. *Journal of Language Teaching and Research, 3*(4), 639-646.

Zehir Topkaya, E., & Yavuz, A. (2011). Democratic Values and Teacher Self-Efficacy Perceptions: A Case of Pre-Service English Language Teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(8), 32-49.

EKLER

EK 1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM KURULU KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ : 03.10.2022
TOPLANTI SAYISI : 37
KARAR SAYISI : 762

762- Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı 21611205 numaralı öğrencisi Mustafa Göktürk TAPIŞ'ın 29.09.2022 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü;

Adı geçen öğrencinin Prof. Dr. Fatma MIZIKACI'ın danışmanlığında hazırlayacağı **"İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının Katılımcı Yaklaşıma Göre Değerlendirilmesi"** konulu tez önerisinin kabulüne ve Etik Kurul onayını ve veri toplama aracının/araçlarının uygulanacağı kurumdan/kurumlardan alacağı izin yazılarını Enstitümüz Müdürlüğüne iletmesine ayrıca; hazırlayacağı tezini 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı II. (Bahar) yarıyılı sonuna kadar teslim etmesine,

Karar verildi.

Toplantı Sayısı: 2022-37 **03.10.2022** **1 / 1**

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 06/02/2023
Toplantı Sayısı : 04
Karar Sayısı : 51

51- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans öğrencisi **Mustafa Göktürk TAPIŞ**'ın "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının Katılımcı Yaklaşıma Göre Değerlendirilmesi" başlıklı teziniz ile ilgili 16.01.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans öğrencisi **Mustafa Göktürk TAPIŞ**'ın "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının Katılımcı Yaklaşıma Göre Değerlendirilmesi" başlıklı teziniz ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 3. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Öğretim Elemanı Bireysel Görüşme Formu

Görüşme Soruları

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz?
2. Sizce eğitim toplumu değiştirebilir mi? Evet ise eğitimin toplumsal değişimdeki rolü nedir?
3. Bir ülkede demokratik kültür eğitim yoluyla geliştirilebilir mi? Örnekler vererek açıklar mısınız?
4. Öğrencilerin bireysel farklılıkları öğretim süreçlerini etkiler mi? Evet ise nasıl etkilediğini örnekler vererek açıklar mısınız?
5. Bir akademisyen olarak toplumda ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
6. Öğrencilerinizle ders içi ve ders dışı sosyal ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?
7. Sizce İngilizce öğretmenliği lisans programında akademisyen olmak dünyaya bakışınızı nasıl etkiliyor?
8. Sizce İngilizce öğretmenliği lisans programında toplumsal sorunlara yer verilme durumu nedir?
9. Lisans programında verdiğiniz derslerin öğretim sürecini planlarken nasıl bir yol izliyorsunuz?
10. Lisans programında verdiğiniz dersleri yürütme şeklinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz?
    - 10.1. Öğrencilerinizden verdiğiniz derslerle ilgili ne gibi beklentileriniz var? Örnekler vererek açıklar mısınız?
    - 10.2. Öğrencilerinizin verdiğiniz derslerle ilgili ne gibi beklentileri var? Örnekler vererek açıklar mısınız?
    - 10.3. Öğrencileriniz derslerinize aktif olarak katılır mı?
11. Toplumsal sorunlar verdiğiniz derslerde ele alınıyor mu?
12. Lisans programında yer alması gerektiğini düşündüğünüz dersler var mı?
    - 12.1. Neden bu derslerin olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
    - 12.2. Lisans programında vermek isteyip de çeşitli nedenlerden dolayı veremediğiniz dersler var mı? Örnekler vererek açıklar mısınız?
13. Eklemek ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK 4. Öğretmen Adayı Görüşme Formu

Öğrenci Bireysel Görüşme Formu

Görüşme Soruları

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz?
2. Bir üniversite öğrencisi olarak toplumda ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
3. Üniversite yaşamınızdaki sosyal ilişkilerinizin toplumun bir bireyi olarak sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
   3.1. Ders içi ve ders dışı sosyal ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?
4. Sizce İngilizce öğretmenliği lisans programında olmak dünyaya bakışınızı nasıl etkiliyor?
5. İngilizce öğretmenliği lisans programını tercih etme sürecinizden söz edebilir misiniz?
   5.1. Bu programı tercih etmedeki temel amacınız veya motivasyonunuz neydi?
6. İngilizce öğretmenliği lisans programının birey olarak size bir katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
7. İngilizce öğretmenliği lisans programındaki performansınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Dersler arasında hangileri daha çok ilginizi çekmektedir?
   8.1. Neden bu dersler daha çok ilginizi çekmektedir?
9. İngilizce öğretmenliği lisans programına ne tür dersler eklenmesini isterdiniz?
   9.1. Neden bu tür dersler eklenmesini isterdiniz?
10. İngilizce öğretmenliği lisaıs programında dersler nasıl yürütülmektedir?
    10.1. Öğrenciler olarak derslerinizde ne gibi rol ve sorumluluklarınız olduğunu düşünüyorsunuz?
    10.2. Öğretim elemanları derslerde nasıl bir yol izliyorlar?
    10.3. Derslerin yürütülüş biçimi sizin ilgi ve gereksinimlerinize nasıl yanıt veriyor?
11. Derslerin konularının kapsamının toplumsal sorunlar ile ilişkisinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
12. Toplumsal sorunlar derslerinizde yer alıyor mu?
13. Eklemek ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK 5. Öğretim Elemanı Aydınlatılmış Onam Formu

Katılımcı Öğretim Elemanı Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Öğretim Elemanı,

Yüksek lisans tezi kapsamında planlanmış ve araştırmacı Mustafa Göktürk Tapış tarafından yapılacak olan "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının Katılımcı Yaklaşıma Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırma ile dünya genelinde var olan toplumsal sorunların ve demokratik süreçlerin İngilizce öğretimi gibi uluslararası anlamda yaygın bir eğitsel uygulama kapsamında kültürümüzdeki yansımalarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu sayede kültürlerarası bir bağlamda, sözü edilen sorunlar için çözüm üretilebilir ve katılımcı nitelikli eğitim ortamları oluşturabilmenin mümkün olacağına inanılmaktadır. Araştırma uygulaması olarak görüşme yöntemi kullanılacaktır. Görüşme toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Görüşmenin yaklaşık 1 saat sürmesi planlanmaktadır. İzniniz dahilinde görüşme ses formatında kayıt altına alınacaktır. Katılımcılara herhangi bir ücret ödemesi yapılmayacak ya da onlardan herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almamayı seçebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekildiğiniz takdirde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Tarih: …./…./……..

İmza:

Katılımcının Adı/Soyadı:

EK 6. Öğretmen Adayı Aydınlatılmış Onam Formu

Katılımcı Öğrenci Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Öğrenci,

Yüksek lisans tezi kapsamında planlanmış ve araştırmacı Mustafa Göktürk Tapış tarafından yapılacak olan "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının Katılımcı Yaklaşıma Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırma ile dünya genelinde var olan toplumsal sorunların ve demokratik süreçlerin İngilizce öğretimi gibi uluslararası anlamda yaygın bir eğitsel uygulama kapsamında kültürümüzdeki yansımalarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu sayede kültürlerarası bir bağlamda, sözü edilen sorunlar için çözüm üretilebilir ve katılımcı nitelikli eğitim ortamları oluşturabilmenin mümkün olacağına inanılmaktadır. Araştırma uygulaması olarak görüşme yöntemi kullanılacaktır. Görüşme toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Görüşmenin yaklaşık 1 saat sürmesi planlanmaktadır. İzniniz dahilinde görüşme ses formatında kayıt altına alınacaktır. Katılımcılara herhangi bir ücret ödemesi yapılmayacak ya da onlardan herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almamayı seçebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekildiğiniz takdirde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Tarih: …./…./……..

İmza:

Katılımcının Adı/Soyadı:

EK 7. Bulgular Bölümünde Oluşturulan Temalara Yönelik Tablolar

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Öğretim Süreçleri	Bireysel Farklılıklar	Öğretim Elemanı	Süreci etkiler
			Avantajdır
			Genel hedefleri kişiselleştirerek
			Öğrenme stillerine uyarlayarak
			Çoklu zekâ türlerine uyarlayarak
			Güçlü yönleri ortaya çıkararak
			Farklılıkları ortak noktada buluşturarak
	Öğretim Planı	Öğretim Elemanı	Literatür taraması yaparak
			İhtiyaç analizi yaparak
			Ders içeriği hazırlayarak
			Geribildirim alarak
			Değişkenlere göre güncelleme yaparak
			Yansıtıcı yazıları okuyarak
	Yöntem ve Teknikler	Öğretim Elemanı	Teknoloji kullanma
			Ters yüz öğrenme
			Sunum ve araştırma yaptırma
			Tartışma yapma
			Grup çalışması yaptırma
			Makale okutma ve yansıtıcı yazı yazdırma
			Sorgulamaya dayalı öğrenme
			Beyin fırtınası yaptırma
			Geribildirim alışverişi yapma
			Örneklendirme yapma

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Öğretim Süreçleri	Yöntem ve Teknikler	Öğretim Elemanı	Materyal geliştirme yaptırma
			Bireysel çalışma yaptırma
			Isınma etkinlikleri yapma
		Öğretmen Adayı	Bazı derslerde akran değerlendirmesi yapma
			Makale sentezi
			Çoklu materyal kullanımı
			Bazı derslerde yansıtıcı yazı yazma
			Sunum yapma
			Araştırma ödevi
			Grup çalışması
			Aktif ve pasif katılım
			Ders içeriği ve tanıtım
			Görev dağılımı
			Geleneksel değerlendirme
			Teorik bilgi verme ve test etme
			Uygulama yapma
			Bilimsel okumalar yapma
			Meslek bilgisi derslerinde düz anlatım kullanma
			Meslek bilgisi derslerinde merkezi sınav odaklı olma
			Bazı derslerde makale yazımı
			Şubeler arası farklı yöntem ve teknikler
			Bazı derslerde tartışma yapma
			Etkileşimli
			Bazı derslerde uygulama yapma

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Öğretim Süreçleri	Öğretim Elemanı Beklentileri	Öğretim Elemanı	Sorgulama yapılması
			Aktif katılım
			Bilimsel okumalar yapılması
			İzlencenin takip edilmesi ve uygulanması
			Eleştirel düşünülmesi
			Yorumlama yapılması
			İş birliği yapılması
			Araştırma yapılması
			Bildiri yazılması
			Etik davranılması
			Derse devam edilmesi
			Yansıtıcı yazı ve memorandum yazılması
			Ödevlerin teslim edilmesi
			Yapılan işin ciddiye alınması
			İnsanlara ve derse saygılı davranılması
	Öğrenci Beklentileri	Öğretim Elemanı	Yol gösterici olunması
			Örnek olunması
			Aktif katılım
			Düşük beklenti
			Adalet
			Mesleki gelişim
			Anlamlı zorluklar
			Güncellik
			Saydamlık ve netlik

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Öğretim Süreçleri	Öğrenci Beklentileri	Öğretim Elemanı	İzlence şeffaflığı
			Geleceğe yönelik olma
			Rahat sınıf iklimi
			Derse hazırlıklı olunması
			Enerjik olunması
			Bireysellik
			Temel insani beklentiler
	Programda İstenen Dersler	Öğretim Elemanı	Felsefe
			Sosyoloji ve psikoloji
			Bilişsel farkındalık dersi
			Genel kültür dersleri
			Sanat dersi
			Bilim ve teknoloji dersi
			Olağan dışı durumlara yönelik uygulama dersleri
			Güncel içerikli ve toplumla bağlantılı dersler
			Kültürlerarası iletişim becerileri
			Var olan derslerin kültür ve teknoloji ile geliştirilmesi
			Üst düzey düşünme becerileri kazandıran dersler
		Öğretmen Adayı	Amerikan edebiyatı
			Dünya edebiyatları (zorunlu olarak)
			Sanat ve estetik (zorunlu olarak)
			Çağdaş edebiyat

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Öğretim Süreçleri	Programda İstenen Dersler	Öğretmen Adayı	Müze eğitimi (zorunlu olarak)
			Kapsayıcı eğitim (zorunlu olarak)
			Makale yazım dersleri
			Toplumbilim
			Topluma uyum ile ilgili dersler
			Toplumsal değerler
			Farklı yabancı diller
			Sınıf yönetimi (yeniden düzenlenmiş)
			Çocuk psikolojisi
			Materyal geliştirme (yeniden düzenlenmiş)
			Çocuklara yabancı dil öğretimi (yeniden düzenlenmiş)
	Programda İsteyip Verilemeyen Dersler	Öğretim Elemanı	Yok
			Metot dersleri
			Psikoloji
	İlgi ve Gereksinimler	Öğretmen Adayı	Karşılıyor
			Alan bilgisi dersleri karşılıyor
			Meslek bilgisi dersleri karşılamıyor
			İngiliz edebiyatı dersi karşılıyor
			Alan bilgisi derslerinde açık yönergeler ve adil puanlama
			Meslek bilgisi derslerinde aktif katılım
			Her derste aktif katılım
			Puanlamada adalet
			Akademisyenlere yönelik teknoloji eğitimi

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Öğretim Süreçleri	İlgi ve Gereksinimler	Öğretmen Adayı	Ders işlenişi konusunda söz hakkı
			Teorik derslerde aktif katılım
	Rol ve Sorumluluklar	Öğretmen Adayı	Ders öncesi hazırlık yapma
			Aktarılan bilgiyi alma
			Ödev yapma
			Sınava çalışma
			Derse girme
			Tam katılım
			Aktif katılım
			Sorgulama
			Yaratıcı düşünme
			Zaman yönetimi
			Geribildirim verme
			Grup çalışması yapma
			Dersi dinleme
			Tartışma yapma
			Bilimsel okuma yapma
			Eleştiri yapma
			Nadiren ders anlatma
			Öğrenci olma
			Verilen görevleri yerine getirme
			Geleceğe yönelik kendini en iyi şekilde yetiştirme

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Programda Öğretmen Adayı	Tercih Süreci	Öğretmen Adayı	Dile karşı ilgiden dolayı
			Çocuk sevgisinden dolayı
			Öğretmen etkisinden dolayı
			Dilsel zekadan dolayı
			Şanstan dolayı
			Ebeveyn mesleğinin öğretmenlik olmasından dolayı
			Duygusal nedenlerden dolayı
			İstekli olarak
			Dile karşı duyulan sevgiden dolayı
			Mecburiyetten
			Mesleki idealden dolayı
	Akademik Performans	Öğretmen Adayı	Ortalama üstü
			Gelişime açık
			Gelişime devam ediyor
			Yeterli
			Ortalama
			Umut vaat edici
			Olumlu yönde gelişim
			İyi düzeyde
	Bireysel Gelişim	Öğretmen Adayı	Eleştirel düşünme becerisi kazanma
			Akademik ve duygusal doyuma ulaşma
			Çok kültürlülük yetisi kazanma
			Kültürel gelişim

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Programda Öğretmen Adayı	Bireysel Gelişim	Öğretmen Adayı	Akademik Gelişim
			Zaman yönetimi becerisi kazanma
			Kendini tanıma
			Profesyonel gelişim
			Özgüven gelişimi
			Liderlik becerisi kazanma
			Sosyal beceriler kazanma
			Sorgulama becerisi kazanma
			Kişisel sınırlara yönelik farkındalığa varma
			Topluluk önünde konuşma becerisi kazanma
Program Öğeleri	Dersler	Doküman	Yabancı dil (tek seçenek) (zorunlu)
			Eleştirel okuma ve yazma (seçmeli)
			Kitle iletişiminde İngilizce (seçmeli)
			İngilizce etkili iletişim becerileri (zorunlu)
			Topluma hizmet uygulamaları (zorunlu)
			Söylem çözümlemesi ve dil öğretimi (zorunlu)
			Öğretmenlik uygulaması (zorunlu)
			Özel eğitim ve kaynaştırma (zorunlu)
			Dünya İngilizceleri ve kültür (seçmeli)
	Ders Öğeleri	Doküman	Yer almıyor
			Eleştirel okuma ve yazma dersi amacı: Öğrenciler okuma ve yazma süreçlerine aktif olarak katılacaklar

Son

Tema: Programda Toplumsal Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Eğitimin Toplumsal Boyutu	Toplumsal Değişim	Öğretim Elemanı	Toplumu değiştirebilir
			Toplumu dönüştürebilir
			Toplumu geliştirebilir
			Toplumu her zaman değiştirmez ancak geliştirmeli ve değiştirmelidir
			İdealde toplumu değiştirebilir
	Eğitimin Toplumsal Değişimdeki Rolü	Öğretim Elemanı	Etik, vatandaşlık, sorgulama ve öğrenme becerileri kazandırılarak
			Eğitimde fırsat eşitliği ile
			Farkındalık düzeyi yüksek eğitimciler ile
			Gerçek hayatla bağlantı kurarak
			Farklı disiplinler bir araya getirilerek
			İyi bir informal eğitim ile
			Bireysel anlamda mesleki gelişim ile
			Toplumsal ve bireysel kimlik oluşturarak
			Paydaşları ortak noktada buluşturan eğitim ile
	Toplumsal Farkındalık	Öğretmen Adayı	Gerçek hayat olayları programa taşınarak
			Eleştirel düşünmeyi sağlayarak
			Empati eğitimi vererek
	Bireysel Sorunlar	Öğretim Elemanı	Toplumun akademisyenleri aykırı görmesi
			Toplumdan uzak olma
			Akademideki düşük standartlar
			Yeterliğe sahip olmayanların eğitimde söz hakkı olması
			Mesleki ve ülke için kaygı

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Toplumsal Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Eğitimin Toplumsal Boyutu	Bireysel Sorunlar	Öğretim Elemanı	Akademisyenlere yönelik yanlış algı
			Akademisyenlerin saygınlığının azalması
			Yargılanma, eleştirilme ve yasal sorun endişesi
			Düşünce özgürlüğü olmaması
			Bilimsizlik
		Öğretmen Adayı	Ekonomik sorunlar
			Muhafazakarlık
			Toplumsal baskı ve normlar
			Ekonomik sorunlardan kaynaklı kültürel etkinlik eksikliği
			Eğitimde uygulanan yanlış politikalar
			Gelecek kaygısı
			Öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesi
			Düşük eğitim kalitesi
			Kısıtlı sosyal imkanlar
			Bireysel özgürlüklerin kısıtlanması
			Psikolojik sorunlar
			Sorunum yok
Programda Toplum	Toplumsal Sorunlar	Öğretim Elemanı	Yer almıyor
			Tematik derslerde yer alıyor
			Dilbilim derslerinde yer alıyor
			Eğitim bilimleri derslerinde yer alıyor

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Toplumsal Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Programda Toplum	Toplumsal Sorunlar	Öğretmen Adayı	Yer almıyor
			Toplumsal farkındalığa sahip öğretim elemanı derslerinde nadiren yer alıyor
			Üzeri kapatılıyor
			Alan bilgisi derslerinin toplumla bağlantısı kopuk
			Seçmeli derslerde yer alıyor
	Öğretim Elemanı Derslerinde Toplumsal Sorunlar	Öğretim Elemanı	Yer almıyor
			Mesleki anlamda yer alıyor
			Görev, araştırma, karşılaştırma ve örnek vaka şeklinde
			Tecrübeler yoluyla
			Eleştirel okuma ve yazma dersinde yer alıyor
			Sözlü iletişim becerileri dersinde yer alıyor
	Toplumsal Sorunlar Ders Konuları İlişkisi	Öğretmen Adayı	Kapsamıyor
			Yetersiz
			Gerçek hayatla bağlantısı kopuk
			Ütopik
	Katılım	Öğretim Elemanı	Aktif katılım
		Doküman	Yer almıyor
	Sosyal İlişkiler	Öğretim Elemanı	Mesafeli
			Bilgi ve deneyim alışverişine dayalı
			Destekleyici
			Sıcakkanlı

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Toplumsal Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Programda Toplum	Sosyal İlişkiler	Öğretim Elemanı	Rehber
			Bireysel ve kültürel farklılıkları gözetici
			Yol gösterici
			Olumlu
			Sosyalleşmeye yönelik
			Yönlendirici
			Saygı çerçevesinde
			Akademik
		Öğretmen Adayı	Akademik
			Geliştirici
			Kişisel
			Az ve öz
			Yapıcı
			Nesnel
			Eleştirel
			Zıt görüşlü insanlarla paylaşımcı ve keşfedici
			Olumlu
			Eksik
			Farklı kültür ve bakış açısına sahip insanlarla
			Keşfedici
			Gündeme yönelik
			Karşılıklı gelişime yönelik
	Program Yeterlikleri	Doküman	Toplumsal ve mesleki sorumluluk bilincine sahip olma

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Toplumsal Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Programda Toplum	Program Yeterlikleri	Doküman	Kendini bir birey olarak tanıyabilme, yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanabilme becerisi
			Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranma becerisi
Program Dışı Öğelerde Toplum	Misyon ve Vizyon	Doküman	Yer almıyor
	Anabilim Dalı Bilgileri	Doküman	Yer almıyor

Son

Tema: Programda Demokratik Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Programda Demokrasi	Demokratik Kültür	Öğretim Elemanı	Hak, hukuk, adalet odaklı eğitim yoluyla
			Gelişmiş ekonomi yoluyla
			Sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme yoluyla
			Vicdan eğitimi yoluyla
			Gençlere kulak verme yoluyla
			Tek gelişim yolu eğitimdir
			Hem okuldaki hem de ailedeki eğitim yoluyla
			Bireysel gelişim ve kendini tanıma yoluyla
			Gençlerin gerçek hayat sorunlarına değinme yoluyla
			İyi bir informal eğitimle yoluyla
			Demokrasi ve eğitimli bireylerin bir araya getirilmesi yoluyla
			Bireylerin topluma değer katması yoluyla
			Eleştirel düşünme ve kültürlerarası iletişim becerileri kazandırma yoluyla
			Çocuklara birey olarak davranılması yoluyla
	Sosyal Adalet	Öğretim Elemanı	Eşitlik yoluyla
			Puanlamada adalet yoluyla
			Akademisyenlerde yüksek adalet duygusu yoluyla
			Akademide standardizasyon ve öğrencilere seçenekler sunma yoluyla
		Öğretmen Adayı	Puanlama adaleti için bir kurul oluşturma ile
			Akademisyenler arası standardizasyon ile
			Akademisyenlerin sürekli mesleki gelişimi ile
			Akademisyenlerin mesleki gelişim kaydını tutma ile

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Demokratik Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Programda Demokrasi	Sosyal Adalet	Öğretmen Adayı	Sosyal anlamda her öğrenciye eşit haklar sağlama ile
			Açık talimatlar verilmesi ile
			Öğrencilere söz hakkı verilmesi ile
	Dünya Görüşü	Öğretim Elemanı	Daha derin farkındalık
			Gerçeğin yüzünü görme
			Güncel kalma
			Farklı kültürler ve insanlar
			Dünyanın gelişimine ve değişimine karşı olumlu tutum
			Dünya ile ilişki kurma
			Uluslararası aktif katılım
			Dünya vatandaşlığı
		Öğretmen Adayı	Güncel kalma
			Kültürel gelişim
			Farklı bakış açıları geliştirme
			Kişisel gelişim
			Dünya vatandaşı olma
			Bireysel ve toplumsal eksilikleri kapatma
			Toplumlararası karşılaştırma yetisi edinme
			Akademik gelişim
			Günlük iletişim kalitesini artırma
			Küresel anlamda bireysel ve ekonomik kalkınma
			Sosyal gelişim

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumu

Tema: Programda Demokratik Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Kodlar
Programda Demokrasi	Öğrenci	Doküman	Yer almıyor
			Engelli bireylere yönelik bir bölüm yer alıyor
	Dilek/ İstek / Şikâyet / Görüş Bölümü	Doküman	Görüş, istek ve değerlendirme bölümü yer alıyor

Son

EK 8. Doküman İnceleme Formu

Doküman: Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı İnternet Sayfası ve Bologna Bilgi Paketi			
	Sorular	Durum (Evet/Hayır)	Açıklama
Programa Yönelik Sorular	Program yeterliklerinde katılımcı yaklaşıma yönelik ifadeler yer alıyor mu?		
	Programda öğrencilerin aktif katılımına önem veriliyor mu?		
	Programda eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, toplumsal ve demokratik değerlere yönelten dersler yer alıyor mu?		Örnek: Eleştirel Okuma ve Yazma Dersi
	Ders öğelerinde katılımcı yaklaşım uygulamaları yer alıyor mu?		
	Programda öğrencileri güçlendirmeye ve marjinalleştirilmiş grupları dönüştürmeye yönelik etkinlikler yer alıyor mu?		
Program Dışı Kategorilere Yönelik Sorular	Misyon ve Vizyon açıklamalarında katılımcı yaklaşıma yönelik ifadeler yer alıyor mu?		
	Anabilim dalı tanıtım bilgilerinde katılımcı yaklaşıma yönelik ifadeler yer alıyor mu?		
	Dilek/istek/şikâyet/görüş belirtmek için bir bölüm yer alıyor mu?		

EK 9. Temalara Yönelik Düzenlenmiş Sonuç Tabloları

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Sonuçlar
Öğretim Süreçleri	Bireysel Farklılıklar	Öğretim Elemanı	• Bireysel farklılıklar öğretim süreçlerini etkiler
			• Bireysel farklılıklar öğrencilerin soyut özelliklerine işaret eder ve derslerde onlara hitap ederek süreçlere dahil edilebilir
	Öğretim Planı	Öğretim Elemanı	• Öğretim süreci planlaması literatür taraması, ihtiyaç analizi, içerik hazırlama ve geribildirim alma aşamalarını içerir
	Yöntem ve Teknikler	Öğretim Elemanı	• Kullanılan yöntem ve teknikler çeşitli olsa da katılımcı yaklaşımın problem tanımlama ve diyalog teknikleri yer almamaktadır
		Öğretmen Adayı	• Derslerde uygulanan yöntem ve teknikler katılımcı yaklaşım uygulamaları ile ilişkili değildir
	Öğretim Elemanı Beklentileri	Öğretim Elemanı	• Öğrencilerden beklentiler yalnızca bilimsel bilgi üzerinde gerçekleştirilecek eylemler ile sınırlıdır
	Öğrenci Beklentileri	Öğretim Elemanı	• Öğrencilerin düşük beklentilere sahip oldukları ve bunun yalnızca akademiye yönelik olduğu düşünülmektedir
	Programda İstenen Dersler	Öğretim Elemanı	• Programda yer alması istenen dersler arasında gerçek hayat ve toplumla ilişkili dersler yer almaktadır

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Sonuçlar
Öğretim Süreçleri	Programda İstenen Dersler	Öğretmen Adayı	• Programda istenen dersler katılımcı, eleştirel ve çok kültürlü bir eğitime yönelik dersler ve var olan derslerin bu bağlamlarda yeniden düzenlenmesidir
	Programda İsteyip Verilemeyen Dersler	Öğretim Elemanı	• Programda istenip çeşitli nedenlerden dolayı verilemeyen dersler mevcut durum ya da toplumsal sorunlar ile ilişkili değildir
	İlgi ve Gereksinimler	Öğretmen Adayı	• İlgi ve gereksinimlerin karşılanma durumu dersten derse değişmekle beraber aktif katılım gereksinimi bulunmaktadır
	Rol ve Sorumluluklar	Öğretmen Adayı	• Rol ve sorumluluklar öğrenciler için öğretim elemanları tarafından önceden belirlenmiş, bağımsızlığı ve eleştirelliği beslemek yerine itaat odaklı olgulardır
Programda Öğretmen Adayı	Tercih Süreci	Öğretmen Adayı	• İngilizce öğretmenliği lisans programı tercihi toplumsal sorunlara yönelik farkındalık ve eleştirel bir yaklaşım ile yapılmamıştır
	Akademik Performans	Öğretmen Adayı	• Akademik performans eleştirel bir yaklaşım ile detaylı olarak değerlendirilememektedir
	Bireysel Gelişim	Öğretmen Adayı	• İngilizce öğretmenliği lisans programı katılımcı yaklaşımın hedeflediği bazı bireysel gelişim alanlarını kazandırmıştır

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Tema: Programda Eleştirel Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Sonuçlar
Program Öğeleri	Dersler	Doküman	• Dersler arasında doğal olarak gerçek hayat ve toplumsal sorunlarla ilişkisi olan dersler yer alsa da öğretim elemanı ve öğrencilerden bu derslerde de katılımcı yaklaşım uygulamalarına yer verilmediği belirlenmiştir
	Ders Öğeleri	Doküman	• Ders öğelerinde eleştirel okuma ve yazma dersi amacı haricinde katılımcı yaklaşıma yönelik herhangi bir ifadeye rastlanılmamıştır • Sözü edilen dersin öğrenme çıktıları amaçta belirtilen ifadenin katılımcı yaklaşımla ilişkisi olmadığını ortaya koymuştur

Son

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Tema: Programda Toplumsal Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Sonuçlar
Eğitimin Toplumsal Boyutu	Toplumsal Değişim	Öğretim Elemanı	• Eğitim toplumu değiştirebilir
	Eğitimin Toplumsal Değişimdeki Rolü	Öğretim Elemanı	• Eğitimin toplumsal değişimdeki rolü hem bireyler hem de toplum tarafından gerçekleştirilen eylemler ile belirlenebilir
	Toplumsal Farkındalık	Öğretmen Adayı	• Programda toplumsal farkındalığın sağlanması için gerçek hayat bağlantısını kurmak ve eleştirel bilinç geliştirmek gerektiğine inanılıyor
	Bireysel Sorunlar	Öğretim Elemanı	• Toplumda yaşanılan bireysel sorunlar din, dil, etnik köken, toplumsal cinsiyet ya da cinsel yönelime yönelik marjinalleştirilmiş bir grupta yer almaktan dolayı yaşanan sınıf eşitsizlikleri ile ilişkili değildir • Toplumda akademisyenlere adaletsizlik yapıldığı düşünülmektedir
		Öğretmen Adayı	• Genel olarak toplumda yaşanılan bireysel sorunlar marjinalleştirilmiş, ezilen bir grupta olmaktan kaynaklıdır • Bazı öğrencilerin toplumda yaşadığı kendi sorunlarına karşı körleştiği düşünülmektedir
Programda Toplum	Toplumsal Sorunlar	Öğretim Elemanı	• Program genelinde toplumsal sorunlar yalnızca bazı derslerde yer almaktadır
		Öğretmen Adayı	• Program genelinde toplumsal sorunlar yer almıyor

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Tema: Programda Toplumsal Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Sonuçlar
Programda Toplum	Toplumsal Sorunlar	Öğretmen Adayı	• Programın gerçek hayatla bağlantısı kopuk • Programda toplumsal sorunların üzeri kapatılıyor
	Öğretim Elemanı Derslerinde Toplumsal Sorunlar	Öğretim Elemanı	• Öğretim elemanlarının yalnızca bazılarının bazı derslerinde toplumsal sorunlar yer almaktadır
	Toplumsal Sorunlar Ders Konuları İlişkisi	Öğretmen Adayı	• Ders konuları toplumsal sorunları kapsamıyor
	Katılım	Öğretim Elemanı	• Öğrencilerin aktif katılımda bulundukları düşünülmektedir
		Doküman	• Programın web sitesinde ya da bilgi paketinde eleştirel ve politik bir aktif katılıma yönelik ifade yer almamaktadır
	Sosyal İlişkiler	Öğretim Elemanı	• Ders içi ve ders dışı sosyal ilişkiler öğretmen – öğrenci hiyerarşik düzeninde sürdürülmektedir
		Öğretmen Adayı	• Sosyal ilişkiler katılımcı yaklaşım bağlamında ele alındığında umut vaat edicidir
	Program Yeterlikleri	Doküman	• Program yeterliklerinden birkaç tanesinde katılımcı yaklaşım ifadelerine yer verilmiş olsa da derslerin öğrenme çıktılarıyla uyum sağlamamaktadır

Son

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Tema: Programda Demokratik Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Sonuçlar
Programda Demokrasi	Demokratik Kültür	Öğretim Elemanı	• Eğitim yoluyla bir ülkede demokratik kültür geliştirilebilir
	Sosyal Adalet	Öğretim Elemanı	• Eğitim ortamında sosyal adalet öğretim sürecinde akademisyenin adaletli olması ve standardizasyonla sağlanabilir
		Öğretmen Adayı	• Programda sosyal adaletin sağlanması için akademisyenlerin adaletli olması ve öğrencilere belirli haklar verilmesi gerektiğine inanılıyor
	Dünya Görüşü	Öğretim Elemanı	• İngilizce öğretmenliği lisans programlarında akademisyen olmanın dünya görüşlerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir • İngilizcenin ortak dil olarak sahip olduğu olumsuzlukların dünya görüşü dolayısıyla İngilizce öğretimi üzerindeki etkisinden söz edilmemiştir
		Öğretmen Adayı	• İngilizce öğretmenliği lisans programlarında öğrenci olmanın dünya görüşlerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir • İngilizcenin ortak dil olarak sahip olduğu olumsuzlukların dünya görüşü dolayısıyla İngilizce öğretimi üzerindeki etkisinden söz edilmemiştir
	Öğrenci	Doküman	• Programın web sayfasında ya da bilgi paketinde öğrencileri güçlendirmeye ya da marjinalleştirilmiş grupları dönüştürmeye yönelik herhangi bir ibare yer almamaktadır

(Devam ediyor)

(Devam)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Katılımcı Yaklaşımın Yer Alma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Tema: Programda Demokratik Anlamda Katılımcı Yaklaşım			
Alt Tema	Kategori	Katılımcı	Sonuçlar
Programda Demokrasi	Dilek / İstek / Şikâyet / Görüş Bölümü	Doküman	• Programın web sitesinde görüş, istek ve değerlendirme bölümü yer almaktadır

Son

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Katılımcı Yaklaşıma Göre İncelenmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 02.08.2023
Gönderim Numarası	: 2140357820
Sayfa Sayısı	: 128
Sözcük Sayısı	: 35672
Karakter Sayısı	: 262201
Benzerlik Oranı	: % 1
Savunma Tarihi	: 20.07.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2'den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Mustafa Göktürk Tapış

Tarih: 02.08.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Mustafa Göktürk Tapış

E-Posta Adresi **:**

İş Deneyimi **:**

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Usta Öğretici	Etimesgut Belediyesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi	2017- Halen devam ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Ufuk Üniversitesi	2020
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2023

Yayınlar: