

Yükseköğretim Hazırlık Sınıfı Dil Öğretmeni İstihdamına Yönelik Eleştirel Bir Söylem*

A Critical Discourse for Higher Education Preparatory Class Language Instructor Employment*

Nesrin ÖZTÜRK

ÖZ

Türkiye’de yabancı dil eğitimi sadece ilk ve ortaöğretimde değil aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının hazırlık sınıflarında da bir sorundur. Öğrencilerin yabancı dil yeterliğinin zayıf ve dil öğrenmeye karşı motivasyonlarının az oluşu, sadece üniversitelerin uluslararasılaşmada değil, aynı zamanda bilgi ekonomisi toplumunun oluşumunda da olumsuz bir faktördür. Yapılan kapsamlı çalışmalarda, temel sorunu besleyen çeşitli faktörler belirlenmiş ve bu faktörlerin iyileştirilmesine yönelik kalite programları oluşturulmuş ve yönetmelikler revize edilmiştir. Özellikle, dil eğitiminin uygulayıcıları olan öğretim görevlilerinin istihdamına yönelik yapılan değişiklikler incelendiğinde, düzenlemelerdeki bazı maddelerin muğlak ve yoruma açık olduğunu ve dil eğitimine bir sistem olarak yaklaşmadığını göstermektedir. Yönetmeliklerde geçen “yüksek lisans yapmış olmak” ifadesi, öğretim görevlisi kadro ilanlarında “alanında yüksek lisans yapmış olmak” şeklinde işe koşulmaktadır. Dolayısıyla çok disiplinli bir sistem olan dil eğitimine, pozitif ayrımcılık yapılarak filoloji disiplini bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Oysaki dil eğitiminde öğretim görevlilerinin dil yetkinliğine sahip olması, eğitim sorunlarının çözümünde temel değil, destekleyici bir yetkinliktir. Eğitim programı ve öğretim, ölçme ve değerlendirme, mesleki yeterlik, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi ve eğitim politikalarından kaynaklanan sorunları çözmek çok disiplinli bir tartışma ortamını gerektirmektedir. Kadro ilanları ve istihdamda belirli bir disiplin anlayışından uzaklaşarak, kurumsal hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda dil eğitimi, öğretimi ve öğrenimi gibi alanlarda bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimleri geliştiren herhangi bir programda tezli yüksek lisans yapmış ve iş tanımı gereği bu donanımlarını işe koşabilecek adayların değerlendirmeye alınması, mevcut sorunların çözümünde önemli bir adım olacaktır. Bu sebeple, yüksek lisans çalışmasının belirli bir disiplin alanında olmasından ziyade, dil eğitimi uzmanlığını geliştirmesi ve sistemin sorunlarını çözebilecek yetkinliği kazandırıyor olması daha gerçekçidir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Yabancı dil eğitimi, Öğretim görevlisi, Yönetmelik

ABSTRACT

Foreign language education in Turkey is not only a problem in primary and secondary education but also higher education institutions. Students’ foreign language proficiency level and motivation are low; thereby, they may stand as negative factors for the internationalization of universities and in the formation of an information economy society. In the comprehensive studies, various factors feeding the main problem were identified; thus, quality programs were developed and policies were revised to improve these factors. In particular, when policies regarding the employment of foreign language teaching staff are examined, one can read that some requirements are vague and open to interpretations as well as foreign language education is not perceived as a system. The requirement of ‘a master’s degree’ operates as ‘a master’s degree in the field’ in faculty employment announcements. By so, foreign language education, which is, in fact, a

Öztürk N., (2019). Yükseköğretim hazırlık sınıfı dil öğretmeni istihdamına yönelik eleştirel bir söylem. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(3), 375-383. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.339>

*Bu çalışmanın ön bulguları İzmir Demokrasi Üniversitesi 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde (4-6 Ekim 2019, İzmir, Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*Preliminary findings of this study was presented as an oral presentation at Izmir Democracy University 1st International Congress on Education and Research (October 4-6, 2019, Izmir, Turkey).

Nesrin ÖZTÜRK (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7334-8476

Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, İzmir, Türkiye
Ege University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages, Izmir, Turkey
ozturknesrin@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 26.06.2019

Kabul Tarihi/Accepted : 03.10.2019

multidisciplinary system, is approached from the perspective of a single discipline; philology. In foreign language education, instructors' language proficiency can be a supportive competence; however, it may not be fundamental for solving educational problems. In other words, problems of curriculum and teaching, assessment and evaluation, professional competence, educational psychology, educational philosophy, and educational policies require a multidisciplinary perspective and approach. To solve current problems, moving away from a monopolistic disciplinary approach is a must. Regarding institutional goals and needs and following the job description, candidates should be evaluated by a master's degree in any program that develops their knowledge, skills, expertise, and experiences in areas such as language education, teaching, and learning. It is more realistic to promote language education expertise and seek the competence of solving the current problems in a foreign language education system rather than highlighting the discipline for a graduate degree.

Keywords: Higher education, Foreign language education, Teaching staff, Policy

GİRİŞ

Dünya genelinde meydana gelen ekonomik ve teknolojik gelişmeler üniversitelerin küresel kurumlara dönüşmesine sebep olmuştur. Graddol'un (2006) ifadesiyle, meydana gelen bu değişimler bir eğitim devrimi yaratmıştır; üniversiteler yerel ve ulusal kurumlar olmaktan çıkmış ve öğrenci, personel ve finansman konusunda rekabete girmişlerdir. Bunun yanı sıra, üniversitelerin dünya standartlarında bilim yapması ve teknoloji üretmesi o ülkenin ekonomisi üzerinde önemli rol oynar. Sharma'nın (2013) yazısında belirttiği gibi Türkiye, ekonomi alanında mevcut sıralamasını yükseltmeye çalışmaktadır ve bu ilerleme ancak "bilgi ekonomisi" yoluyla mümkündür.

Kavranoglu'na (Sharma, 2013) göre bilgi ekonomisi dünya sıralamasına girebilen üniversitelerin ürettiği bilim ve yeniliklerin sanayi ile eşleşmesi olarak ifade edilebilir. Kavranoglu, Türkiye'nin yüksek teknoloji ve ekonomik değer üretmesinde önemli rol oynayan üniversitelerin 2023 hedeflerini karşılayabilecek durumda olmadığını, aksine hâlâ öğrenci ve personelini denetleyen bir sistem olduğunu belirtmiştir (Sharma, 2013). Diğer yandan, Ülker'in (2017) de belirttiği gibi (a) öğretim üyesi başına düşen atf sayısı, (b) yüksek atf alan öğretim üyeleri, (c) uluslararası indeksli dergi yayınları, ve (d) uluslararası işbirlikleri gibi kriterler üniversite sıralamaları için önemlidir ve tüm bunlar kalite güvence işlevi görür. Bu bağlamda, Times Higher Education'un 2019 Dünya sıralaması Kavranoglu'nun Türk üniversiteleri ile ilgili söylemini doğrular niteliktedir. Yapılan sıralamada ilk 300 üniversite arasında bir Türk üniversitesi bulunmamaktadır (Times Higher Education, 2019).

Eğitimde uluslararasılaşma, ülkenin gelişmişlik düzeyini yansıtan önemli bir göstere ve yükseköğretim kurumları için kaçınılmaz bir olgudur (Şehkar & Kınık, 2017). Yirmi birinci yüzyıl eğitim anlayışını şekillendiren uluslararasılaşma (a) öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği, (b) uluslararası eğitim, (c) iş ve teknoloji alanlarında uluslararası öğretim etkinliği ve (d) uluslararası araştırma işbirlikleri ile sağlanabilir (Şehkar & Kınık, 2017). Türk üniversitelerinin küresel arenadaki yeri ve bilgi ekonomisinin gereklilikleri göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil eğitimi, özellikle İngilizce öğretimi önem kazanmaktadır.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitimi

Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce öğretim geleneği lisans programlarından önce bir akademik yılı kapsayacak şekilde hazırlık sınıfında temel İngilizce eğitimi ve sonraki yıllarda

öğrencinin seçmiş olduğu program dâhilinde dil desteğini mümkün kılacak dersler şeklindedir. İlk hazırlık okulunu 1958'de kuran Boğaziçi Üniversitesini takiben, eğitim dili İngilizce olan üniversitelere 1996'da akademik amaçlı İngilizce müfredatın uygulandığı hazırlık sınıflarının kurulması zorunlu kılınmıştır. Ardından 2001-2002 akademik yılında eğitim dili Türkçe olan üniversiteler için aynı zorunluluk getirilmiştir. Fakat, bu uygulama sonrasında esnetilmiş ve eğitim dili %30 İngilizce olan programlara kayıtlı olan öğrencilerin hazırlık sınıfında İngilizce eğitimi almaları sağlanmıştır. Çoğu üniversitede, öğrenciler her akademik yarıyıl sonunda yapılan muafiyet sınavı ile İngilizce temel eğitimlerini sonlandırabilirler. Akademik yıl sonunda başarısız olanlara ise tekrar hazırlık sınıfında okuma imkânı tanınır.

Mevcut şartlarda üniversiteye giriş sisteminde İngilizce yeterlilik seviyesi hiç rol oynamamaktadır. Dolayısıyla eğitim dili (a) İngilizce ve (b) hem İngilizce hem Türkçe olan programlara dil yeterliliği düşük öğrenciler kabul edilebilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının yabancı diller yüksekokulları bünyesinde bulunan İngilizce hazırlık okullarında ya da rektörlüklere bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında dersler kredisizdir ve öğrencilerin derse devam zorunluluğu vardır (British Council, 2015). Son dönemde, Türkiye'de yabancı dil eğitimi alanında yapılan çalışmalar ve sempozyumlarda Türkiye'deki dil eğitimi sorununun, ilk ve orta öğretimden yükseköğretime aktarılan bir sorun olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla, üniversitelerin hazırlık okullarına ya da sınıflarına yeni kayıt olan öğrencilerin İngilizce yeterliliğinin zayıf olduğunu söylemek yanlış olmaz (Ülker, 2017).

Problem Durumu

Türkiye'de ilk öğretimden yükseköğretim kurumlarına kadar İngilizce eğitimi uzun yıllardır gündemde olan konulardan biridir (British Council, 2015). British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ortaklığında, 2013 yılında hazırlanan Türkiye Ulusal İhtiyaç Analizi (TUİA) raporunda, devlet okullarının ilk ve ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretiminin beklenenden daha düşük performans gösterdiği ve ilgili eğitimin yetersizliği vurgulanmıştır (British Council, 2015).

TUİA 2013 raporu, devlet okullarında ilk ve ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğretim ve öğreniminde başarı seviyesinin düşük olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun dil öğretiminde etkin olabilmek için gerekli beceri ve yetkinlik-

lere sahip olmasına rağmen 12. sınıftan (1000+ saatten fazla İngilizce dersi) mezun olan öğrencilerin, dil becerileri (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ve dil yeterlilik düzeyleri hâlâ temel seviyededir (British Council, 2015). Bu duruma neden olan sebeplerden birkaçı şöyle sıralanabilir; öğretmenlerin İngilizceyi işlevsel bir biçimde kullanmamaları, dili iletişim aracı olarak değil bir ders gibi öğretmeleri, ders kitapları ve müfredatların öğrenci farklılıkları ve ihtiyaçlarına cevap verememesi, öğrencilerin iletişimsel dil pratiğine olanak sağlayacak sınıf içi ikili ya da grup çalışmalarının yapılmaması ve öğretmenlerin İngilizce öğretim süreci ve uygulaması konusunda kısıtlı söz sahibi olması. İlk ve ortaöğretim düzeyinde yapılan bu çalışma, yükseköğretim hazırlık okulu veya sınıflarında dil eğitimi almak için gelen öğrenci profilini bir yere kadar aydınlatılabilir. Fakat, yükseköğretim hazırlık sınıflarında yapılan dil eğitiminin kendi bağlamına özgü problemleri de vardır.

2013 TUIA raporunu takiben benzer bir çalışma yükseköğretim kurumlarında da gerçekleştirilmiştir. British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı ortaklığında hazırlanan rapor, Türkiye’de yükseköğretim hazırlık okulu veya sınıflarında İngilizce öğretimi konusunda yapılmış en kapsamlı durum değerlendirme araştırmalardan biridir (British Council, 2015). On beş ilde, 38 üniversite ziyaretleri ile dil eğitimi yapan kurumlar, liderlik ekipleri, akademik kadroları ve öğrencileri, uluslararası, ulusal, kurumsal ve bölüm bağlamları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Yapılan ders gözlemleri, anketler, yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup çalışmaları ile yükseköğretimde İngilizce dil öğretimi konusunda İngilizce öğretmen ve öğrencilerin güçlü oldukları alanlar ve yaşanan zorluklar belirlenmiştir. Yükseköğretimde dil eğitiminin temel sorunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (British Council, 2015):

Uluslararası Bağlam

Eğitim sistemindeki sorunların doğal bir sonucu olan Türkiye’nin ‘İngilizce açığı’, yükseköğretim kalitesini olumsuz etkileyen bir faktördür. Özellikle uluslararası bağlamda öğrenci ve akademisyenlerin İngilizce yazılmış kaynaklara erişimi ve bunlardan istifade etmeleri, uluslararası yayın yapmaları ve uluslararası hareketlilik açısından dezavantaj yaratmaktadır.

Ulusal Bağlam

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim dili Türkçe ya da İngilizce olabilir. Eğitim dili İngilizce olan üniversitelerde genellikle müfredat kapsamlı ve güncel bir ihtiyaç analizi yapılmadan dizayn edilirken, Kırkgöz’ ün (2009) çalışmasında belirttiği gibi, bu programlar öğrencilerin dil eğitiminden beklentilerini ve kısa ya da orta vadeli akademik ihtiyaçlarını karşılayacak durumda değildir. Fakat, British Council ve TEPAV’ın (2015) raporunda da öğrencilerin eğitim dili İngilizce olan programlarda temel motivasyonlarının uzun vadeli mesleki, akademik ve keyif amaçlı olduğu vurgulanmıştır. Bu iki çalışmanın bulgularına göre, İngilizce eğitim yapan programlarda kayıtlı öğrencilerin beklentilerinin ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmadığını söylemek yanlış olmaz.

British Council’in 2015 raporuna göre, Türkiye’de eğitim dili İngilizce olan üniversiteler daha çok tercih edilirken eğitim

dili Türkçe olan programlar ise özellikle hem akademik kadronun, hem de öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin görece zayıf olması sebebiyle akademik, bilimsel ve mesleki kısıtlamaları beraberinde getirir. Eğitim dili hem Türkçe hem İngilizce olan programlarda ise hem eğitimciler, hem de öğrenciler, İngilizce yeterliklerinin kısıtlı olması sebebiyle eğitim dili olarak Türkçe’yi kullanmayı tercih ederler. Bu programların İngilizce işlenen derslerinde öğrenci katılımı ve anlama düzeylerinin düşük olması sebebiyle akademik ilerlemeleri de geridir (British Council, 2015).

Kurumsal Bağlam

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında, İngilizce öğretimindeki dağılım ve müfredat, akademik programlara ve uluslararasılaşmaya tam destek sağlayacak niteliklere sahip değildir. Raporla belirtildiği üzere öğrenciler dil eğitimi kurumlarında verilen *genel amaçlı İngilizce eğitimi tekrardan ibaret görmektedir* (vurgu eklenmiştir). Ayrıca lisans programının gereklilikleri ile hazırlık okulu veya sınıflarında uygulanan müfredat ve verilen dil eğitimi arasında farklar vardır; hazırlık sınıfında verilen eğitim, lisans programlarında İngilizce olan derslerin öğrenilmesine destek sağlamamaktadır (Kırkgöz, 2005; 2009). Yaygın olarak uygulanan genel amaçlı İngilizce programları öğrencilerin uzun vadeli akademik kariyerlerine ve mesleki ihtiyaçlarına cevap vermediğinden öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları oldukça düşüktür. Yukarıda belirtilen temel sorunları bazı üniversiteler (üç) hazırlık sınıflarında genel akademik amaçlı İngilizce (GAAl) öğretimi yaparak aşmaya çalışmışlardır. Fakat bu durum her ne kadar yukarıda bahsi geçen dezavantajları görece ortadan kaldırırsa da, her öğretmenin bu programı uygulayabilecek yetkinliği de yoktur (British Council, 2015).

Çalışmaya katılan sadece bir üniversitenin hazırlık sınıfında spesifik amaçlı İngilizce öğretim programı uygulanmaktadır. Bu bağlamda, bir uzmanlık alanı temel alınarak dil eğitimi yapılır. Her ne kadar bu program, öğrenci ihtiyaçları ile örtüşse de spesifik alanlarda yayınlanmış öğretim materyallerinin bulunmaması, programların oluşturulmasındaki sorunlar ve öğretmenlerin uzmanlık bilgisinin eksikliği, bu programların etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir (British Council, 2015).

Yukarıda bahsi geçen müfredat, eğitim materyali, öğretmen yetkinliği ve uzmanlığı sorunlarına ek olarak hazırlık okulu veya sınıflarında öğrenci seviyeleri farklı ölçme araçları ile ölçülmektedir. Bazı okullar uluslararası geçerliği olan ve geçerlik-güvenirlik açısından tartışma yaratmayacak IELTS veta TOEFL gibi sınavlar kullanırken, bazı okullarda nitelikleri son derece değişken olan kurum içi sınavlar uygulanmaktadır. Dolayısıyla, sınav hazırlayan grubun alanlarında eğitim almış olması son derece önemli olmasına rağmen, bazı üniversitelerde ölçme değerlendirme uygulamalarının profesyonellikten oldukça uzak olduğu bulunmuştur (British Council, 2015). Çalışmada hazırlık sınıfı bitirme sınavlarının pek çoğunun ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerilerini ölçtüğü görülmüştür. Belirli becerileri hedef alan ve dolayısıyla geçerliği düşük ölçme uygulamaları yapılırken öğretim kalitesi ve öğrenci dil edinim sürecinin de bu durumdan olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır. Sınıf içi öğretim etkinliklerinde sınava dâhil edilmeyen veya katsayısı düşük

olan beceriler için öğrenciler ve öğretmenler gerekli çabayı ve vakti ayırmamaktadır (British Council, 2015).

Bölüm Bağlamı

British Council ve TEPAV'ın yaptığı çalışma, İngilizce öğretimi yapan yükseköğretim kurumlarında görevli İngilizce öğretmenlerinin dil yeterliklerinin iyi olduğunu (C1), fakat bu yeterliklerin dört temel beceriyi ölçen uluslararası bir sınavla belgelendirilmemiş olduğunu ortaya koymuştur. Gözlem yapılan 24 üniversitede İngilizce öğretmenlerinin üçte ikisinin master derecesine sahip olduğu bulunmuştur. Bu eğitimlerin çoğu doğrudan İngilizce öğretmenliği mesleği ile âlâkalı olmasına rağmen özellikle akademik amaçlar doğrultusunda yapılan İngilizce eğitimi açısından yeter sayıda değildir. Bu bağlamda müfredat oluşturma, ihtiyaç analizi yapma, ders tasarımı, öğretim sürecini yönetme, materyal ve öğrenme deneyimleri oluşturma ve öğrencilerin yoğunlaştıkları disiplinlere uygun becerileri geliştirme yetkinlikleri kısıtlıdır.

Hazırlık okulu veya sınıflarında yapılan gözlemlerde öğretmenlerin ders süresinin çoğunu ders kitabı ve çalışma kitabı kullanımına ayırdıkları gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sonunda hazırlık sınıflarında kullanılan ders araç gereçlerinin, kitapların ve kurum içinde geliştirilen destekleyici materyallerin yüksek standartlarda ve güncel materyaller olduğu kanısına varılmıştır. Tüm bu özelliklere rağmen daha önce bahsedildiği gibi öğretmenlerin, ders planlaması ve öğretim uygulamalarında kurumca seçilen materyallere aşırı bağımlılığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bu tutumunun, öğretmen ve öğrenci özerkliği kısıtlayan temel bir etken ve hazırlık okulu veya sınıfı müfredat biriminin uygulamalarından kaynaklandığı belirtilmiştir (British Council, 2015).

Öğretmen ve öğrenen özerkliğinin kısıtlandığı bir bağlamda, dört dil becerisinin gelişmesi oldukça iyimsen bir beklenti olacaktır. Nitekim, gözlemlenen 49 dersin çok küçük bir bölümünde sınıf içi öğrenci etkileşimine imkan sağlandığı dolayısıyla hazırlık okulu veya sınıflarında derslerin genellikle öğretmen egemen bir havada işlendiği, literatürde alan çalışmaları ile öne çıkarılan öğretim teknik ve metodlarının uygulanmadığı kanısına varılmıştır. Bu tarz ortamlarda konuşma becerisinin –aslında genel olarak dil yeterliğinin- gelişemediği ve mevcut uygulamaların sonraki öğrenme sürecini ve motivasyonu olumsuz etkilediği çalışmaya katılan öğrenciler tarafından da beyan edilmiştir (British Council, 2015).

Çalışmaya katılan 34 üniversitenin yarısı uluslararası kalite güvencesi planlarını benimsemişlerdir. Bölüm başkanları ya da yükseköğretim müdürleri ile yapılan görüşmelerde sadece iki üniversitede öğretmen değerlendirme planlarının uygulandığı ortaya çıkmıştır. Mevcutta uygulanan öğretmen değerlendirme planları eleştirel değil teşhis ve geliştirme amaçlıdır. İyi uygulama örneği ise öğretmenin öz-değerlendirmesi, öğrenci, meslektaşların ve hazırlık okulu veya sınıfı koordinatörünün değerlendirmesi, sınıf gözlemi değerlendirmesi ve geribildirimlerini kapsmalıdır. Verilen dil eğitiminin etkinliği öğrenci başarısına katkısı, öğretim programlarının uygulanması ve eğitim politikalarının gerçekleştirilmesi açısından dâhili ve harici öğretmen değerlendirmesi, kalite güvence planlarının kapsamında olmasıdır (Westerheijden, 2010).

Yukarıda belirtilen sorunların yanısıra öğretmenler, özellikle akademik amaçlı İngilizce (AAİ) ve spesifik amaçlı İngilizce (SAİ) öğretim becerilerini geliştirme, bu amaçlar doğrultusunda materyal geliştirme ve değerlendirme, dil sınavı geliştirme, AAİ ve SAİ için ihtiyaç analizi yapma, bu amaçlar için ders tasarlama, genel amaçlı İngilizce öğretimi için metodoloji (öğretim yöntem ve teknikleri) becerileri, kalabalık sınıfları yönetme ve ders planlaması alanlarında kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (British Council, 2015). Tüm bu alanlardaki eksiklik ya da mevcut ihtiyacın karşılanmaması kısa vadede öğrencilerin İngilizce yeterliliği ve motivasyonunu, uzun vadede ise lisans ve yüksek lisans programlarında İngilizce'nin akademik amaçlar ve mesleki hedefler doğrultusunda kullanımını olumsuz etkileyebilir.

Eğitim politikaları ve yönetim açısından duruma yaklaşıldığında, hazırlık okulu veya sınıflarında uygulanan yönetmelik sebebiyle, üniversitelerin bazılarında yönetimde söz sahibi olan öğretim üyelerinin yönetiminde devir aldıkları alan hakkında fazla bilgi ya da deneyimlerinin olmaması nihai sorunun etkilerinden biri olabilir (British Council, 2015).

Kısa Özet

Bu bölümde, yükseköğretimde dil eğitimi veren kurumların temel sorununun öğrencilerin dil yeterliğinin zayıf ve motivasyonlarının düşük olduğu ve bu soruna dair temel faktörler sunulmuştur. Oldukça kapsamlı yapılmış çalışmanın raporuna göre yükseköğretimde dil eğitimi sorununun faktörleri aşağıdaki gibi gruplanabilir (British Council, 2015):

- Eğitim programları*; ihtiyaç analizi yapılmadan müfredatın uygulanması, öğrenci mesleki ve akademik ihtiyaçlarına cevap vermeyen müfredatın uygulanması, müfredatın önceki eğitim kademelerinde sunulan içeriğinin tekrarı şeklinde desenlenmesi,
- Mesleki yetkinlik*; öğretmenlerin eğitim programları oluşturma, ders tasarlama, ihtiyaç analizi yapma, öğretim sürecini yönetme ve öğretim etkinliklerini öğrenci özerkliği destekleyecek şekilde yürütme, etkin öğretim metod ve tekniklerini kullanma, materyal seçme ve ihtiyaç temelli etkinlik dizayn etme, öğrencinin bölümüne yönelik yabancı dil ihtiyaçları giderme ve akademik becerilerini geliştirme, öğretmen özerkliğini pratik etme, öğretmenin özdeğerlendirme yapması ve sınıf yönetimi gibi alanlarda yetkinliklerinin geliştirilmesi gerekliliği ve öğretmenlerin dil yeterliklerinin 4 dil becerisini ölçen uluslararası sınavlarla belirlenmemiş olması,
- Ölçme ve değerlendirme*; hazırlık okulu veya sınıfı giriş ve çıkış sınavlarının dört dil becerisini ölçmediği, ölçme sınavlarının genellikle geçerliğinin düşük olması ve bu sınavların alanında uzman kişilerce hazırlanmadığı,
- Eğitim psikolojisi*; öğrencilerin düşük öğrenme motivasyonu, öğrenci ihtiyaçları ve ilgilerinin belirlenmemesi ve karşılanmaması, öğrenci özerkliğinin desteklenmemesi,
- Eğitim politikaları ve yönetim*; hazırlık sınıfı ve yabancı diller yükseköğümü yöneticilerinin alan deneyiminin veya bilgisinin az veya yetersiz olması.

Mevcut uygulamalar bağlamında ve sorunları çözmeye yönelik geliştirilen veya değiştirilen ilgili politikalar bir sonraki bölümde incelenmiştir.

Yabancı Dil Eğitimi Politikaları

Yabancı Dil Öğretimi

İlgili yönetmelik, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa tabi olarak kurulan yükseköğretim kurumlarında yapılan her türdeki yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretimi kapsar (Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi, 2016). Bu yönetmeliğin özellikle yabancı dil hazırlık sınıflarına yönelik ilgili maddesine (Madde 5) göre;

“[y]abancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilme[sini]... sağlamaktır.”

Yabancı Dil Öğretiminin Değerlendirilmesi

Bu çalışmanın temel dayanaklarından biri olan British Council'in 2015 yılında yayınladığı rapor, 2018 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) ve British Council'i iş birliği yapmaya ve İngilizce Hazırlık Okulları Dış Değerlendirme Programının geliştirilmesine olanak sağlamıştır. YÖKAK Başkanı Prof. Dr. Muzaffer Elmas, yabancı dil eğitimine belirli standartların getirilmesinin ülkenin öncelikli hedeflerinden olduğunu belirterek bu doğrultuda geliştirilen uygulama ve süreçlerin gözlemlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (YÖKAK İngilizce hazırlık okullarını değerlendirecek, 2018).

Mevcut sorunların çözümüne yönelik geliştirilen ilgili kılavuzu ve standartları incelemek soruna nasıl yaklaşıldığını ve mevcut politikaların uyumunu belirlemek açısından önemlidir. Ekim 2018'de yayınlanan kılavuza (YÖKAK, 2018b) göre aşağıda belirtilen temel kriterler yabancı diller yüksekokulları bünyesinde bulunan ya da rektörlüğe bağlı hizmet veren İngilizce hazırlık sınıflarının değerlendirilmesinde kullanılır. Bu kriterler aşağıda belirtilmiştir:

- *Öğrenme çıktıları*; öğrenciyi B+ seviyesine ulaştıracak öğrenme sürecinin, eğitim programı hedefleri, öğrenme materyalleri ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde açıkça görülebilir olması.
- *Eğitim programı tasarımı ve aktarımı*; ihtiyaç analizi yapıp programın analize uygun hazırlanması. Bunun için öğretim prensiplerinin belirlenmesi ve paydaşlara aktarılması, prensiplerin sınıf içi uygulamalarla hayata geçirilmesi, güncel eğitim teknolojileri ile sınıf içi uygulamaların desteklenmesi, düzeyler arası geçişin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (“Common European Framework of Reference for Languages, CEFR”) göre açıkça tanımlanması ve mümkün kılınması (Council of Europe, 2001), seviyelere uygun, zorlayıcı ve motive edici öğretim materyallerinin kullanılması, öğrenci özerkliğinin teşvik edilmesi, öğrenci öğrenme sürecini destekleyici geri dönüşün verilmesi ve eğitim programını çeşitli biçimlerde değerlendirilmesi,

- *Ölçme ve değerlendirme*; sınav hazırlanma ve uygulanmasından sorumlu çalışanların olması, sınavların “teknik özellikler” dokümanının oluşturulup devamlılığının sağlanması; değerlendirmede geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, notlandırmada güvenilirliğin sağlanması, farklı dönem ve yıllar arasında sınavlar arası güçlük derecesinin tutarlılığının sağlanması,
- *Öğretim elemanları*; anadili İngilizce olmayan öğretim elemanlarının dört dil becerisini ölçen bir sınavdan B2+ düzeyinde yeterliliğini kanıtlaması, öğretim elemanlarının ilgili bir alandan (İngilizce öğretmenliği, İngiliz veya Amerikan dili ve edebiyatı, dilbilimi, mütercim-tercümanlık, gibi) lisans/yüksek lisans derecesi ve/veya öğretmenlik sertifikası olması, yeni öğretim elemanları için oryantasyon programının düzenlenmesi, özel bir alanda sorumluluk verilen öğretim elemanları için ilgili alanda hizmet içi eğitim verilmesi, öğretim elemanlarına sistematik, örgün ve yaygın mesleki gelişim imkanlarının sunulması, açık ve şeffaf performans değerlendirmesi,
- *Yönetimsel süreçler*; tanımlanmış bir dil politikası, üniversite ile hazırlık sınıfı dil politikalarının bağdaşır olması, misyona uygun örgütsel yapının varlığı, tüm pozisyonlar için açıkça belirlenmiş iş tanımları, hazırlık sınıfı ile fakülteler arasında iletişim ve işbirliğinin sağlanmış olması, işe alma süreçlerinin açıkça tanımlanması, hazırlık sınıfını bitirmiş öğrencilerin performansını takip edecek sistemlerin varlığı, şeklinde sıralanabilir (YÖKAK, 2018a).

İlgili düzenlemelerin yapılması ve hazırlık sınıfı değerlendirme programının oluşturulmasının ardından yabancı diller yüksekokullarında ve bu okulların hazırlık sınıflarında ders verecek öğretim görevlisi istihdamında aranacak kriterler ilgili şekilde güncellenmiştir.

Yabancı Dil Öğretim Elemanı İstihdamı

Yükseköğretim kurumları hazırlık sınıflarında dil öğretimi yapacak öğretim görevlileri istihdamına yönelik ilgili şartlar ve değerlendirme usulleri ilgili yönetmelikte belirtilmiştir. Resmi Gazetede, 9 Kasım 2019'da yayınlanan yönetmeliğe göre ilgili kadrolara başvuracak adaylarda, en az tezli yüksek lisans derecesine sahip olmak şartı aranır (Madde 7, Fıkra 3). İlgili kadro ilanlarına başvuran adayların değerlendirmesi merkezi sınav (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından kabul edilen merkezi bir yabancı dil sınavı ve yazılı ve/veya sözlü giriş sınavı sonuçlarına göre yapılır. Öğretim elemanı atamalarında giriş sınavı jürisi, yönetmeliğin dokuzuncu maddesine göre yüksekokullarda müdürü ve en az sekiz öğretim üyesi arasından ilgili yönetim kurulunca seçilecek üç asil ve bir yedek üyeden oluşur. Seçilecek üyelerin atama yapılacak öğretim elemanı kadro unvanının gerektirdiği görev alanı ile ilgili olması esastır (Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Atamaları, 2018).

Problem Durumu

Bu çalışmanın ilk bölümünde yükseköğretim kurumlarının hazırlık okulu veya sınıflarına kayıtlı öğrencilerin İngilizce dil yeterliliğinin zayıf olduğu, bu sınıfta eğitim aldıkları süre boyunca

ca motivasyonlarının oldukça düşük olduğu ve aldıkları eğitimin ilk ve ortaöğretim süresince alınan dil eğitiminin bir tekrarı şeklinde olduğu belirtilmiştir (British Council, 2015). Sorunu analiz etmek için British Council tarafından yapılan saha ziyaretleri, gözlemler ve paydaşlarla yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan raporun bulgularına göre eğitim programları ve öğretim, mesleki yeterlilik, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, eğitim psikolojisi ve eğitim politikalarından kaynaklı çeşitli değişkenler öğrencilerin 'dil açığı' ve motivasyonlarını olumsuz etkilemede potansiyel oluşturmaktadır.

Dil eğitimi uygulamalarının merkezinde aktif bir rol oynayan öğretim elemanlarının istihdam politikasında, bu çalışmaya temel oluşturan British Council'in 2015 yılında yayınladığı rapor ve Hazırlık Okulları Dış Değerlendirme Programı'nın (HODDP) etkileri görülür. Bu bağlamda, yükseköğretim kademesinde dil eğitimi uygulayıcılarının seçim kriterlerini mevcut sorunları temel alarak değerlendirmek yerinde olacaktır. Sık kullanılan akademik ilan arama sayfalarında (örneğin; memurlar.net, akademikpersonel.org ya da ilan.gov.tr, vs.) özel, vakıf ve devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokulları bünyesinde bulunan hazırlık okulu ya da rektörlüklere bağlı hazırlık sınıflarında ders verdirmek üzere açılan öğretim görevlisi ilanlarının hepsi ilgili yönetmeliğe uygundur. 9 Kasım 2018'de yayımlanan yönetmelikte bahsi geçen Madde 7'nin üçüncü fıkrasının *doğal* sonucu olarak hazırlık sınıflarında veya yabancı diller yüksekokullarında görevlendirilecek öğretim elemanı kadro ilanlarında fakültelerin Amerikan Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, mütercim-tercümanlık, dilbilim veya İngilizce öğretmenliği bölümlerinden lisans derecesi ile mezun olmak ve uygulamada *bu anabilim dallarının birinde, alanında veya tezli yüksek lisans yapmış olmak* şartı aranmaktadır. 9 Kasım 2018 ve 16 Eylül 2019 tarihleri arasında yayımlanan ilgili 103 öğretim görevlisi kadro ilanının 98'i, üçüncü fıkranın gereği olarak bahsi geçen filoloji disiplininin alt dallarının birinden lisans ve tezli yüksek lisans derecesine sahip olan adayların değerlendirmeye alınmasını mümkün kılmıştır. Belirtilen tarih aralığında yayınlanan sadece beş ilanda (üç farklı üniversite) fakültelerin Amerikan Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, mütercim-tercümanlık, dilbilim veya İngilizce öğretmenliği bölümleri lisans mezunu olmak ve (a) eğitim programları ve öğretim anabilim dalında (üç), (b) bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünde (bir) ve (c) ölçme ve değerlendirme veya eğitim politikaları ve yönetim anabilim dallarında tezli yüksek lisans yapmış olmak şartları aranmıştır.

İlgili yönetmeliğin uygulanışı ve HODDP'nin kriterlerine göre, hazırlık okulu veya sınıflarında neredeyse sadece fakültelerin Amerikan Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, mütercim-tercümanlık, dilbilim veya İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuş öğretim elemanlarının istihdamı uygundur. Bu bölümlerden lisan ve yüksek lisans dereceleri ile mezun olmuş ve dil yeterliği iyi olan öğretim elemanları, dili ustaca kullanmaları açısından öğrencilere rol model olacaklardır. Fakat, Kulavuz-Önal (2017)'in da belirttiği gibi, yabancı dil eğitimi konusunda eğitim almamış kişilerin, sırf o dilin anadilleri olması ya da o dilde anadil yetkinliğine yakın becerilerinin olması, o dili öğretebileceklerine dair bir yanılı oluşturabilir. Diğer yandan, British Council (2015) raporunda da belirtildiği gibi öğretim ele-

manlarının dil yetkinlikleri dört beceriyi hedef alan uluslararası testlerle ölçülmemektedir. Dolayısıyla, yukarıda bahsi geçen programlardan mezun olan öğrencilerin dört dil becerisinde yetkin oldukları kanısı da eleştiriye açık olabilir.

Diğer yandan, dil eğitiminin çokdisiplinli bir alan olduğu, dil eğitimine dair mevcut sorunlar ve Kulavuz-Önal (2017)'in ifadesi düşünüldüğünde, hazırlık okulu ya da sınıflarında ders verecek öğretim görevlilerinin seçim kriterleri de iş tanımına uygun olmayabilir. Özellikle öğretim elemanlarının mesleki yetkinliklerine dair sorunlar göz önünde bulundurulduğunda eğer seçmeli dersleri yoksa, 'İngilizce öğretmenliği' programı hariç, yukarıda sıralanmış hiçbir bölümde yabancı dil edinimi, öğrenme, öğretme ve bu konuların alt boyutlarına dair dersler verilmemekte ve pratiği yapılmamaktadır. Bunun yanı sıra, filoloji disiplininin alt dalları olan Amerikan Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, mütercim-tercümanlık ve dilbilim gibi alanlarda yüksek lisans eğitimi tamamlayan öğretim elemanlarının dil eğitimi, öğretim ve öğrenim gibi konularda ve dil eğitiminin pratikteki sorunlarına yönelik tez çalışmaları yapmaları beklendik ve yaygın bir durum değildir. Dolayısıyla, mevcut ulusal yabancı dil ölçme araçları ile yabancı dil yetkinliği yeterli bulunmuş, fakat eğitim veya daha özelden dil eğitimi, öğrenimi, edinimi ve öğretimi hakkında uzmanlık geliştirmemiş öğretim elemanları, dil eğitimi programlarının oluşturulması, öğretimin planlanması, ihtiyaç analizi yapılması, öğretim etkinliklerinin desenlenmesi ve sürecin etkin devamlılığı, eğitim uygulamaları ve sonuçları açısından yetkin ve etkin ol(a)mayabilir (Kulavuz-Önal, 2017). Eğitime dair bahsi geçen sorunlar, varsa kurum içi uzmanlar tarafından, yoksa kurum dışı uzman görüşü ve desteğiyle çözülebilir. Bu problemlerin çözümünde safii dil yeterliği ayırt edici değil, destekleyici bir yetkinliktir.

Yükseköğretimde dil eğitimi sorunlarını gidermeye yönelik iyi niyet ve yoğun çalışmalar sonucu ortaya çıkan ilgili kadroya başvuru kriterlerinin bir diğer dezavantajı da, fırsat eşitliğini ortadan kaldırmasıdır. İlgili yönetmeliğin 3. fıkrasındaki 'tezli yüksek lisans yapmış olmak' ifadesi pratikte dil eğitimi ve uygulamalarını çoğu kez tek bir disiplinin eline bırakmaktadır. Her ne kadar ilgili alanların lisans mezunları dil eğitimi alanında uzmanlık, bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirmek için farklı alanlarda yüksek lisans çalışması yapmış ve sorunlara yenilikçi ve etkin çözümler getirme potansiyellerine sahip olsalar bile ilgili kadrolara başvuru yapamamaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında yaşanan yabancı dil eğitimi sorunları bağlamında mevcut durumu iyileştirmeye yönelik geliştirilen yabancı dil eğitmeni -öğretim elemanı-istihdam politikaları, daha özelden "tezli yüksek lisans yapmış olmak" koşulu değerlendirilmiştir.

Yönetmelikte ve İngilizce Hazırlık Okulları Dış Değerlendirme Programında belirtilen dil eğitimi yapan öğretim görevlilerinin belirli alanlarda tezli yüksek lisans yapmış olma koşulu, dil eğitimine sadece bir alandan yaklaşıldığını göstermektedir. Dolayısıyla, mevcut pek çok sorunun çözümünde yine belli bir alanın söz sahibi olduğu uygulamaları devam ettirecektir. Uluslararası bağlamda yabancı dilin kullanım amacı ve etkisi düşünüldüğün-

de, öğrencilerin safii yabancı dilin kurallarını öğrenmesi ve dört beceriyi geliştirmesi anlayışı 'dai açığı' veya motivasyon zayıflığı gibi sorunları ortadan kaldırmayacaktır. Bu sebeple, öncelikli olarak dil eğitiminin amacını daha kapsayıcı ve detaylı şekilde belirlenmek ihtiyaç duyulan uzmanlık alanlarını da ortaya koyacaktır. Alanda kabul gören dil eğitimi tanımlarını ve ilgili politikaları aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Yabancı Dil Tanımı ve Eğitimi

Yabancı dil, çoklukla sınıf gibi öğrenme ortamlarında öğrenilen ve toplum tarafından günlük rutinde konuşulmayan dildir (Moeller & Catalapo, 2015). Günümüzde, yabancı dil eğitiminde geleneksel dört bil becerisinin öğretiminden uzaklaşılarak (Byram, 2008), öğrencilerin dili bir sistem olarak algılandığı ve dolayısıyla dil eğitiminin de öğrencilerin o dilde etkin ve yaratıcı şekilde kendilerini ifade etmelerine, iletişim kurmalarına, yabancı dilin kültürü bağlamında hayatın çeşitli durumlarına uyum sağlamalarına ve katılmalarına ve dil aracılığıyla düşünüp çeşitli görevleri yerine getirerek aktif olmalarına imkân sağlamayı amaçlamalıdır (Byram, 2008; Moeller & Catalapo, 2015). Yabancı bir dili öğrenen bireyler öğrenilen dile özgü bir bakış açısı geliştirir; farklı bakış açılarını kavrar, o dilin kültürünü tanır ve yabancı dil aracılığıyla disiplinlerarası bağları görme yetisini geliştirir (Moeller & Catalapo, 2015). Bu tanımlar ışığında, Moeller ve Catalapo'nun (2015) bahsettiği gibi yabancı dil eğitiminin çok disiplinli ve uygulamalı bir bilim olduğunu ve bunun psikoloji, dilbilim, dil öğretimi, eğitim bilimleri, nörobiyoloji, sosyoloji, antropoloji ve ekonomi gibi disiplinlerden faydalanabileceğini, bahsi geçen her bir disiplinin dil öğrenimi ve öğretimine katkı sağlayabileceğini ve dil eğitimi sisteminin gereçlerini ve imkânlarını kullanılabilir hale getirebileceğini benimsemek mevcut sorunların çözümünde atılması gerek birincil adımdır (Byram, 2008).

Diğer yandan, birçok hazırlık sınıfında dil seviyelerinin belirlenmesi ve düzenlenmesinde ve YÖKAK'ın da hazırlık okullarını değerlendirirken kullandığı CEFR'a göre dil, belirli bir kültür bağlamında sistematik bir yapıya sahiptir ve iletişim amacıyla kullanılır. Dolayısıyla etkin iletişim için bazı bilgi ve becerilerin kazanılması gereklidir (Council of Europe, 2001). CEFR'a göre dil eğitiminin amacı; farklı kültürlerle etkileşim kuran ve bu kültürler bağlamında *diğeri* olmayı deneyimleyen bireylerin, bazı yetkinlikler geliştirerek kimlik ve kişilik gelişimini bütünsel olarak desteklemelidir. Bu süre dâhilinde, öğrencilerin farklı durumlarda, öğrenme alanlarında, çeşitli görevleri yerine getirirken, kısıtlama veya imkânlar dahilinde karşılaşılabilecek bir takım farklılıkları ve benzerlikleri kendi bünyelerinde harmanlarken kullanacakları yetkinlikleri -daha özde dilin iletişimsel bir araç olarak kullanımına dair yetkinlikleri- kazandırma hedefi dil eğitim sürecini şekillendirir (Council of Europe, 2001). Bu tanımlar dâhilinde, CEFR'ın de vurguladığı gibi, öğrenme ve dil edinimine dair çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler, görevler, bağlam, bireyin genel yeterlikleri, iletişimsel dil yeterliği, dilin bir öğrenme alanında bir amacı gerçekleştirmek için kullanımı, bireysel faktörlerin analizi ve bunların öğrenmeyi destekleyici şekilde kullanımı, durumsal veya sosyal faktörlerin oluşturulması veya seçimi, işe koşulması ve etkilerinin değerlendirilmesi gibi pek çok etken öğrenmeyi farklılaştırabilecek ve destekle-

yecek temel unsurlar arasında sayılabilir. Tüm bu ve benzeri unsurların etkinliğini sağlamak dil eğitimi politikalarını geliştirme yetkililerin ve öğretmenlerin sorumluluğundadır.

CEFR'ın dil öğretimi ve öğreniminde, öğretmenler için vurguladığı bazı temel yeterlikler vardır. Bu çerçeveye göre dil öğretmenleri için, öğrenme ile edinimi ayırır edebilmeleri, öğrenmenin temellerinden yararlanabilmeleri, ders planı yapabilmeleri, belirtke tablosunu aktif ve etkin kullanabilmeleri, dil öğretimi yöntem ve tekniklerini öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde kullanabilmeleri, sınıfı yönetebilmeleri, sınıf içi olgu ve olayların analizini yapabilmeleri, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi ve becerilerinin olması, dilin sosyokültürel bilgisine sahip olmaları ve öğretebilmeleri, kültürlerarası bilgiye sahip olmaları ve bunu etkin şekilde modellenmeleri, öğrenci bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri veya bu ihtiyaçlar doğrultusunda onları yönlendirebilmeleri ve o dilin düşünce sistemini pratik edebilmeleri gibi yetkinliklere sahip olmaları önemlidir.

Byram (2008), Moeller ve Catalapo (2015) ve CEFR'ın vurguladığı tanımlar, dil eğitimi değişkenleri ve eğitimci yeterlikleri değerlendirildiğinde, yabancı dil eğitiminde *eğitim* ayağının vurgulandığı açıktır. Dolayısıyla, Türkiye bağlamında mevcut sorunlara ve bu sorunları aşmak için öğretim elemanı istihdamı ile ilgili düzenlemelere değinecek olursak, ilgili şarttaki muğlaklığın giderilmesi ve yüksek lisans eğitimlerini yabancı dil öğretimi veya öğrenimiyle ilgili olması elzemdir. Bu sebeplerle, hazırlık sınıfı yöneticilerinin ve daha genelde dil eğitimi politikalarının alanında ve/veya 'tezli yüksek lisans yapmış olmak' ifadesi yerine, ilgili kadro görevini layıkıyla yerine getirebilecek uzmanlık, bilgi, beceri ve pratiğine sahip ve kurumsal misyon, ihtiyaçlar ve sorunlar ve gerek duyulan yabancı dil eğitimi, öğretimi veya öğrenimi uzmanlığını geliştirmiş bir programdan tezli yüksek lisans derecesi ile mezun olmuş adayları değerlendirmeye ve işe alma fikrini öne çıkarması gereklidir.

Dil Eğitmeni Yetkinlikleri

Mevcut yönetmelik ve yorumu, hazırlık sınıflarında görevlendirilecek öğretim elemanı kadro ilanlarında, bir bakıma İngilizce Öğretmenliği programını öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarında görev almak isteyen personelin tezli yüksek lisans eğitimi için bu anabilim dalında yığılmasını ve temelinde işe alımlarda yine bir alana odaklı yaklaşımın önüne geçmek için iş tanımı gereği, dil öğretmeni yetkinliklerinin incelenmesi uygun olacaktır. Bu amaçla, Shulman'ın (1986) öğretmen bilgisi yaklaşımı kullanılacaktır.

Shulman'a göre etkin öğrenmeyi mümkün kılacak öğretmen alan bilgisini ve her bir alt alanda etkin olan bilgi formlarını incelemek önemlidir. Öğretmen alan bilgisi üç temel alt alandan oluşur:

- 1) *Konu alan bilgisi*: Öğretmenin bir disiplin alanına dair sahip olduğu bilgi ve bu bilginin organizasyonu şeklinde tanımlanır. Alan bilgisine sahip öğretmenler, öğrencilerine disiplin alanına dair gerçekleri, olgu ve kavramları tanımlamakla kalmaz aynı zamanda bunlar arasındaki nedenselliği, alan içi ve disiplinlerarası ilişkileri ve mevcut öğrenme deneyi-

minin önemini açıklar. Dolayısıyla, öğretmen sadece bir öğrenme amacı için bile çok farklı öğretim yöntemlerinin olabileceğini ve her sınıf veya öğrenme durumunda farklı yaklaşımlar izleyebileceğini bilir. Bu çalışmanın bağlamında, öğretim elemanlarının İngilizce dil yeterliğine sahip olmaları konu alan bilgisine sahip olduklarını düşündürebilir. Fakat bu kısmi bilgiyi kapsar, konu alan bilgisi öğretmenlerin daha sonra bahsedilecek bilgi formlarını kullanarak yabancı dili öğretirken çeşitli kararlar alıp bunları uygulamalarına, öğrencilere ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda neyi neden yaptıklarını veya öğrendiklerini açıklamalarına, beklenmedik durumları analiz ve kontrol etmelerine ve öğrenme süresinden ve hedeflerinden feragat etmeden yöntem ya da materyal değiştirmelerine olanak sağlayacak bilgiyi de kapsar.

- 2) *Pedagojik alan bilgisi*: Bir disiplin alanındaki konuların öğrencilere *nasıl* öğretileceğine dair bilgidir. Bu alan bilgisine sahip öğretmenler öğrenci ihtiyaçları, ilgileri ve özelliklerine göre hangi konuyu hangi öğretim metotları ve teknikleri ile sunacaklarını bilirler. Diğer bir deyişle pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin hem alan taramalarıyla edindikleri bilgilerinin hem de öğretim pratiği ile geliştirdikleri deneyimlerinin bir bileşkesidir. Pedagojik alan bilgisi, öğretmenlere bir konuyu en iyi şekilde ya da en öğrenilebilecek şekilde sunmalarına destek sağlar. Pedagojik alan bilgisi, bir alanda öğrenilmesi en kolay ve zor konuları, öğrencilerin muhtemel yanlış anlamalarını ve önyargılarını, farklı yaş gruplarındaki öğrenme eğilimleri, ihtiyaçlarını ve özelliklerini, geçmiş öğrenmelerini ve tüm bunların mevcut deneyimlerine etkilerini ve bu etkileri öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanmalarına olanak sağlayan öğretim stratejilerini kapsar. Özellikle bu alanda öğretim ve öğrenme araştırmaları önem kazanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri yanlış öğrenmeleri ve önyargıları gibi faktörleri ortadan kaldırmak için yürütülen çalışmaların ve geliştirilen stratejilerin bilgisine sahip olmak öğretmenin etkinliğini artırması açısından elzemdir. Bu çalışma bağlamında “alanda” diye adlandırılan programların, öğretim elemanlarını pedagojik alan bilgisi konusunda yeteri kadar donatamayacağından daha önce bahsedilmiştir. Dolayısıyla, mevcutta özellikle eğitim programları ve öğretim veya ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dair sorunların ortaya çıkması beklendiği bir durumdur. Eğitim uygulamalarına dair tek program olan İngilizce Öğretmenliği programı bile yetişkin dil eğitimine değil ilk ve ortaöğretimde dil eğitimine yönelik bir programdır. Bu sebeple, bu alan mezunlarının pedagojik alan bilgisi, istihdam edildikleri yükseköğretim kurumlarında özellikle mesleğin başında öğretim süreçlerini desteklemede her zaman etkin olamayabilir. Öğrencilerin düşük motivasyonları düşünüldüğünde, daha çok ergenlik çağındaki olan ya da çocuklar için ders planlayan ve onlarla uygulama yapan bu mezunlar için yetişkin özellikleri ve onların dil öğrenme durumları, aşına olmadıkları ve belki de zorlayıcı bir alan olacaktır.
- 3) *Müfredat bilgisi*: Eğitim programları belirli hedefler doğrultusunda, belirli konuların, belirli özellikleri sergileyen

öğrencilere, belirli materyal, yöntem ve teknikler kullanılarak öğretilmesi için desenlenen yol haritalarıdır. Dolayısıyla program ve ilgili araçların öğretmenlerce etkin şekilde anlaşılması, yorumlanması, işe koşulması, değerlendirmesi ve gerekli hallerde gerekli değişikliğin yapılabilmesi müfredat bilgisi kapsamındadır.

Müfredat bilgisi kapsamında öğretmenlerin boylamsal ve düzlemsel boyutlarda diğer eğitim programlarının bilgisine sahip olmaları beklenir. Yani yükseköğretim dil eğitimi bağlamında, hazırlık sınıfı öğrencilerinin daha önce ne tarz programları tamamladıkları, neler öğrendiklerini ve ihtiyaçlarını, hazırlık sınıflarında başka hangi akademik eğitim programlarına dahil olduklarını bilmek ve bu programları uygun şekilde ilişkilendirmek, dil eğitiminin etkinliğini artırmak açısından önem arz eder. Bu çalışmanın bağlamında müfredat bilgisi sadece dil öğretimi alanına değil bir sistem olan eğitimin diğer boyutlarına da hakim olmayı gerektirir. British Council (2015) tarafından belirlenen sorunlar çok değişkenli olduğundan aslında bir eğitim sorunudur ve sistemin kurulamamasından kaynaklanır. Daha önceden de bahsedildiği gibi dil eğitimi çok disiplinli bir alandır; sistemin temel bileşenlerinin ve ilgili sorunların iyileştirilmesi tek bir disiplin alanının uzmanlığı dışında kalabilir. Dil eğitimiyle ilgili disiplinler uzmanlıkları dahilinde olan çözüm önerilerini ortak havuza koyarak ortak bir tartışma dili ile mevcut sorunlara gerçekçi çözümler üretmelidirler.

Yukarıda bahsedilen öğretmen alan bilgisine sahip olmanın yanında, bu bilginin farklı şekillerde kullanılması öğretim uygulamalarının etkinliğini artıracaktır. Bilgi şekilleri her alt alanda farklı şekillerde işe koşulabilir. Shulman (1986), bilgi formları için aşağıda belirtilen kategorileri kullanmıştır:

- 1) *Önermeli bilgi*; bu alan öğrenme ve öğretmeye dair bilimsel araştırmaya dayalı bilgiyi kapsar. Bu kategoride kavramlar, teoriler, araştırma çalışmaları ile önerilen öğrenme ve öğretim teknikleri, metodları, stratejileri, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal faktörler gibi birçok değişkeni içerebilir. Shulman bu bilginin ilkeler, maksimler ve normlardan oluştuğunu ve bu bilginin deneysel çalışmalardan, uygulama bilgeliliğinden ve değerlerden oluştuğunu söyler.
- 2) *Durum bilgisi*; özel, iyi kaydı tutulmuş ve zengin şekilde tasvir edilmiş öğrenme durumlarında teorik ve pratik bilginin *nasıl* uygulandığını kapsar. Shulman (1986), bu kategori için prototip, emsal ve benzetmelerin önemli olduğunu vurgular. Prototipler teorik bilgiyi, emsaller pratik uygulamaları ve maksimleri; benzetmeler ise norm ya da değerleri ifade eder. Doğal olarak bir durum sadece bir kategoriye uymayabilir ve birden fazla kategoriye uygun olabilir. Örneğin, öğretim veya öğrenme durumları hem prototip hem de emsal olabilir.
- 3) *Stratejik bilgi*; öğretim ve öğrenme kavramlarına dair ilkeler doğrultusunda saptanmış beceri ve iyi analiz edilmiş durum bilgisi stratejik bilgiyi oluşturur. Shulman (1986)’a göre safii önermeli ya da durum bilgisi tek taraflıdır. Dolayısıyla her ne kadar araştırmalarca desteklense de veya değerlerle örtüşse de bazı teorik bilgi ya da uygulamalar her durumda işe koşulamayabilir. Bu gibi durumlarda, yani teorik bilginin,

geçmiş pratik uygulamaların ya da gerçekliğin değerlerle çatıştığı durumlarda stratejik bilgi kullanılır.

Shulman (1986)'ın öğretmen bilgisi ve formları yaklaşımı incelendiğinde öğretme işinin de aslında birçok disiplinden beslendiğini görebiliriz. Öğretme işi ve daha genelde eğitim sistemleri insana dair bilimlerin aktif kullanımını gerekli kılar. Bir öğretmenin örneğin, öğrenme psikolojisine hakim olmadan ya da eğitim felsefesi geliştirmeden öğrencileriyle bağ kurması, onları anlaması ve ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme süreçlerini etkin desteklemesi beklenemez. Bir kurumun eğitim politikaları ve yönetim disiplinini işe koşmadan ve o kurum çalışanlarının eğitim programları ve öğretim, ölçme-değerlendirme ve istatistik gibi disiplinlerin temel söylemleri ve pratiklerini göz ardı ederek öğretim süreç ve uygulamalarının etkinliğini saptaması ve nihai hedef olan uluslararasılaşmada öne çıkmaları beklenemez. Dolayısıyla hazırlık sınıfı yöneticilerinin dil eğitiminin bir sistem ve bu sistemin disiplinlerarası etkileşimin bir ürünü olduğu bilmeleri, sistemin çeşitli boyutları konusunda uzmanlıklarını pratik etmeleri ve bunu kurum kültürü halinde yaşamaya imkan kılmaları ideal olmalıdır.

SONUÇ

İdeal durumları yaratmak her zaman mümkün olmayabilir; fakat yabancı dil eğitim sisteminin etkin işlemesi için mevcut şartlarda değişiklik yapmak mümkündür. British Council (2015) raporunda belirtildiği gibi, mevcut personelin büyük çoğunluğu yüksek lisans derecesine sahipken bile, yükseköğretimdeki yabancı dil sorunu bilgi ekonomisi toplumunu oluşturmayı ve üniversitelerin uluslararasılaşmasını etkileyecek kadar ciddi boyuttadır. Bu sebeple, Türkiye'de yabancı dil sorununun yükseköğretim ayağını oluşturan hazırlık sınıflarında, özellikle mevcut sorunlara karşı tek disiplin yaklaşımından uzaklaşmalıdır. Yönetmelikler gereği alan dışından gelen yöneticilerin, öğretim elemanlarını istihdam ederken kurumun hedeflerine, mevcut ihtiyaçlara ve işin doğasına uygun bilgi ve tecrübeye sahip personeli değerlendirmeye alması önemlidir. Eğitim programları ve öğretim, ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisini de içeren farklı disiplinlerin bakış açıları ile yabancı dil eğitimi, öğretimi ve öğrenme gibi konularda uzmanlığını kazanmış öğretim elemanlarının istihdamına imkan sağlayacak girişimlerin yapılması, yükseköğretimde dil eğitimi alanında önemli bir açılım getirecektir.

KAYNAKLAR

- British Council. (2015). *Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarında İngilizce eğitimi bir durum analizi*. Retrieved from https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference: Learning, teaching, and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.

- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perceptions of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 101-123.
- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81-93.
- Kulavuz-Önal, D. (2017). Türkiye ve Amerika'da yabancı dil eğitimi ve öğrenimine bakış açıları. *İstanbul Teknik Üniversitesi Vakıf Dergisi*, 78(Ekim-Aralık), 28-31.
- Moeller, A. J., & Catalapo, T. (2015). Foreign language teaching and learning. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia for social and behavioral sciences* (2nd ed.), pp. 327-332. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav İle Giriş Sınavlarına İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2018, 9 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 30590). Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm>
- Sharma, Y. (2013). World-class universities key to knowledge economy plan. 13 July 2013. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130711124128937>
- Shulman, L. E. E. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Şehkar, F., & Kınık, F. (2017). Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve yabancı dil eğitimi. *İstanbul Teknik Üniversitesi Vakıf Dergisi*, 78, 36-37.
- Times Higher Education. (2019). *World university rankings 2019*. Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/TR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Ülker, N. (2017). Küreselleşen dünyada Türkiye'deki Yükseköğretim kurumlarında İngilizce öğretimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *İstanbul Teknik Üniversitesi Vakıf Dergisi*, 78(Ekim-Aralık), 19-22.
- Westerheijden, D. (2010). Internationaliation and its quality assurance. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/259101080_Internationaliation_and_its_quality_assurance
- YÖKAK üniversitelerin İngilizce hazırlık okullarını değerlendirecek. (2018, October 13). *Hürriyet*. Retrieved from <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/yokak-universitelerin-ingilizce-hazirlik-okullarini-degerlendirecek-40985583>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2018a). Alanlar ve minimum değerlendirme ölçütleri. Retrieved from <http://yokak.gov.tr/Common/Docs/inghazDosya/ek1.pdf>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2018b). *Üniversitelerin İngilizce hazırlık okulları dış değerlendirme pilot programı kılavuzu*. Retrieved from <http://yokak.gov.tr/Common/Docs/inghazDosya/klavuz.pdf>
- Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. (2016, 23 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 29662). Retrieved from <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=7.5.21475&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslar>