

## TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI VE REFORM SÜRECİ<sup>1\*</sup>

Ammar TEKİN<sup>2\*\*</sup>, Ali GÜRKAN<sup>3\*\*\*</sup>

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de yabancı dil öğretiminde öğretmen yetiştirme politikalarının tarihsel gelişimiyle iniltli kronik sorunlarını tespit etmek, son yirmi yılda yoğunlaşan reform sürecini de bu politikalar açısından incelemektir. Konu için seçilen 'Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştirme politikaları' durumunu derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla araştırmak amacıyla nitel bir durum çalışması yürütülmüş, doküman analizi yapılarak araştırılan olgu hakkında bilgi veren yazılı materyallerin incelenmiştir. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi tercih edilerek, araştırılan olgu hakkında bilgi veren yazılı materyallerin incelenmiş, betimsel analiz yöntemiyle bu veriler üç başlıkta tartışılmıştır. Buna göre, yapısal sorunlar olarak tespit edilen merkezîyetçilik ve yabancı dil eğitiminin neoliberalleşmesi, 'Türkiye'de Cumhuriyete Geçiş ve 20. Yüzyılda Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları', 'Türkiye'de İngilizce Öğretimi: 1997 ve Sonrası' ile 'Türk Eğitim Sisteminin ve Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitiminin Neoliberalleşmesi' temaları altında tartışılmıştır. Standartlaşma ile gelen sınav ağırlıklı eğitim sistemi ve öğretmenlerin otonomisinin kısıtlanması, bu temel sorunların sonucunda ortaya çıkan alt problemler olarak nitelendirilebilir. Öğretmen yetiştirme politikalarını ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etken öğretmenler yetiştirmek üzerine kurgulamak bu sorunların çözümü için olumlu bir adım olacaktır. Yine de, mevcut halde, resmi dokümanlarda da tartışılan, Türkiye'de yabancı dil öğretimine dair sorunlara kalıcı çözümler bulmak, merkezîyetçi yapı ve neoliberalizmin merkezi sınavlar, eğitimin standartlaştırılması, öğretmenlerin hesap verebilirliği gibi etkileriyle birlikte pek mümkün görünmemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Neoliberalizm, Türk eğitim sistemi, öğretmen yetiştirme

## FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION POLICIES IN TURKEY AND RECENT REFORMS

1

### ABSTRACT

The aim of the study is to determine the chronic problems of foreign language teacher education policies in Turkey, which are related to its historical development, as well as investigating the reformation period that has intensified within the last twenty years in terms of these policies. In order to probe the issue holistically and thoroughly, a qualitative inquiry is conducted for the problem that is determined as 'English language teacher education policies in Turkey'. By conducting a document analysis, policy documents are analysed alongside the literature. After conducting a thematic analysis of the data, two structural issues of Turkish education, which are determined as centralisation and neoliberalisation of foreign language education are discussed in three themes. These themes are, 'The Transition to the Republic in Turkey and Foreign Language Teacher Education Policies in the 20th Century', 'English Language Teaching in Turkey: 1997 and Beyond', and 'Neoliberalisation of Turkish Education and Foreign Language Education in Turkey'. It is possible to identify exam oriented educational structure and limited teacher autonomy after the standardisation of foreign language education based on these fundamental ones. It can be a positive step to build teacher education and teacher professional development policies into facilitating agentic teachers, when it comes to overcome these issues. However, in the current status, finding permanent solutions to the problems regarding foreign language education in Turkey, which is also discussed in the policy documents, does not seem to be possible with the effects of a centralised structure and neoliberal policies, such as standardisation in education, nationwide exams, and accountability of teachers.

**Key Words:** Neoliberalism, Teacher Education, Turkish education

### Önerilen Atf:

Tekin, A. ve Gürkan, A. (2022). **Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Reform Süreci**. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT), 6(1), 1-15.

<sup>1</sup> Araştırma Makalesi - Kabul Tarihi: 27.12.2021 - Geliş Tarihi: 09/01/22 - Bu makale, kısmen, birinci yazarın Edinburgh Üniversitesi'nde yazdığı 'Teachers of Action: A Narrative Study into the Identities of Turkish Teachers of English' adlı doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Öğr Gör Dr, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, ammartekin@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3194-4739

<sup>3</sup> Dr Öğr Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü, aligurkan@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2856-2131

TrDoi:

<https://trdoi.org/10.26023458/uled.1049214>

## 1.PROBLEM DURUMU

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde her ne kadar iyiye doğru bir gidiş olduğu reddedilemezse de, bir takım sorunlar olduğu da muhakkaktır. Türkiye Ekonomi Politikaları Vakfı ve British Council ortaklığında gerçekleştirilen geniş kapsamlı ve karma desen bir çalışma, Türkiye’deki devlet okullarındaki öğrencilerin ezici bir çoğunluğunun, binlerce saat İngilizce dersinden sonra bile, temel dil yeterliklerinden öteye geçemediklerini ortaya koymuştur (TEPAV & British Council, 2014). Çalışmanın temel bulgularını müteakip cümlelerdeki gibi özetlemek mümkündür. İngilizce bir dil gibi değil, diğer okul dersleri gibi öğretilmektedir. İngilizce öğretiminin içeriğini dilbilgisi kurallarına dayalı testler oluşturmaktadır. Öğrenme öğretmen merkezli ve kitap merkezliyen kitaplar ve diğer materyaller öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmekten oldukça uzaktır. Öğretmenlerin meslek içi eğitimleri yetersizdir ve öğretmenler yabancı dil uzmanı olmayan müfettişlerin zaman zaman sıkı takibine maruz kalmaktadır (TEPAV & British Council, 2014).

Çalışma, İngilizce öğretmeni yetiştirme politikalarına odaklanacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı 2017-2023 Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nin üç temel hedefi vardır. Bunlar, “yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak”, “öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak” ve “öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmektir” (MEB, 2017, s. 2). Bu belgeden sonra yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu da öğretmenlerin mesleki gelişimini kapsamlı bir anlayışla yatay ve dikey açıdan ele almaktadır. Eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini lisansüstü eğitimle desteklemek gibi farklı stratejilere sahip dokümanda, 13 mesleki gelişim hedefinden biri de hizmet içi eğitimin kalitesidir (MEB, 2018). Nitekim, 2021 yılının Aralık ayında gerçekleştirilen 20. Milli Eğitim Şurası’nın da üç ana konusundan biri ‘öğretmenlerin mesleki gelişimi’ olarak öne çıkmaktadır ve 2022 yılı başında çıkması beklenen öğretmen meslek kanunuyla, öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak tanımlanacağı, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarına sahip olarak meslekte ilerlemenin mesleki gelişime bağlı olacağı Milli Eğitim Bakanı tarafından belirtilmiştir (MEB, 2021a). Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme politikaları bağlamında, çalışmanın ilerleyen kısımlarında değinileceği üzere, 1997 yılında başlasa da, 21. yüzyılda yoğunluğu artan biçimde süregelen bir reform süreci olduğu açıkça ortadadır. Yine de, sorunlar adeta karanlık odadaki bir fil gibi ortada durmaktadır ve bu reform süreci odadaki fillerin sadece bir azasını tutup filleri tarif etmeye çalışmak yerine ışıkları açıp filleri fark etmesi ve odadaki filleri salimen çıkarma noktasında isabetli çözüm önerileri getirmesi gerekmektedir.

Her ne kadar yadsınamaz ilerlemeler görüle de, çalışma, makro ölçekte, iki temel yapısal sorunun hem genel anlamda eğitimi, hem de özel bir alan olarak yabancı dil eğitimini etkilediğini iddia etmektedir. Bunlar, Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı ve artan bir biçimde uygulanan küresel, neoliberal eğitim politikalarıdır.

Çalışma, Türkiye’nin modernleşmesi bağlamında, merkezîyetçiliğin modern Türkiye’nin eğitim politikalarının üzerine etkilerinden bahsederek, 20. yüzyılda ülkedeki yabancı dil eğitime ve Cumhuriyetin ilk döneminde dahi tespit edilen ancak hâlâ etkileri görünen sorunlara dikkat çekecektir. Sonrasında 1997 yılından itibaren başlayan ve bugünlerde de devam eden Türkiye’deki yabancı dil eğitiminde reform sürecini ortaya koyarak, etkisini hızla arttıran neoliberal eğitim politikalarını eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutacaktır. Son olarak da, muhtemel çözüm önerileri sunacaktır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarının yakın tarihten gelen kökenlere sahip sorunlarını aşağıdaki sorular üzerinden irdelemektedir:

1.Türkiye’de yabancı dil öğretiminde öğretmen yetiştirme politikalarının tarihsel gelişimi ve kronik sorunları nelerdir?

2.Türkiye’de yabancı dil öğretiminde, öğretmen yetiştirme politikaları bağlamında reform süreci nasıl gelişmektedir?

## 2.YÖNTEM

Çalışma, nitel bir durum çalışması olarak hazırlanmıştır. Bu desenin belirlenmesinde konu için seçilen ‘Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştirme politikaları’ durumunun derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılmak istenmesi etkili olmuştur. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi tercih edilerek, araştırılan olgu hakkında bilgi veren yazılı materyallerin incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz

yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmış ve okuyucuya sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### 3.BULGULAR

Doküman incelemesi sonucu gerçekleştirilen betimsel analiz, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde öğretmen yetiştirme politikalarının üç tema altında incelenebileceğini varsaymaktadır: Cumhuriyete geçiş ve 20. yüzyıl; 1997 ve sonrası reform süreci ve Neoliberalizmin Türkiye’de yabancı dil öğretimine etkisi.

#### 3.1 Türkiye’de Cumhuriyete Geçiş ve 20. Yüzyılda Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları

19. ve 20. yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğu Avrupa’nın hasta adamı olarak nitelendirilmekteydi ve bu tanımlama ülke içerisinde de yankı bulmaktaydı (Berkes, 2002). Buna paralel olarak da, Türkiye’nin modernleşmesinin cumhuriyet kurulduktan sonra başladığı ya da oldukça hızlandığı sık sık ifade edilir (Cole, 2014). Ancak ülkenin modernleşmesinin en az iki yüzyıl önce başlayan bir süreç olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Türkiye’de ilk açılan modern okullar 17. yüzyılın sonundan itibaren açılmaya başlayan askeri okullardır (Ergun, 1990). İmparatorluk çapında başlayan reformlar, 19. yüzyıl boyunca aşamalı olarak atılan adımlarla, öğretmen eğitimini formel eğitimin içine dahil etmeyi de içermektedir. Nitekim, 1848 yılında ortaöğretim öğretmenlerini yetiştirmek için Darulmuallimin-i Rüşdi, 1868 yılında ilkökul öğretmenlerini yetiştirmek için Darulmuallimin-i Sibyan ve 1870 yılında da kız ortaokullarındaki öğretmenleri yetiştirmek için Darulmuallimat okulları açılmıştır. Bu okullarda, öğretmen adaylarının eğitim süresi 3 senedir ve okullar daha sonra İmparatorluğun farklı yerlerinde de açılmıştır (Akyüz, 2009). 1869 yılında öğretmenliği yasal bir meslek olarak tanımlayan bir yasa çıkarılmış ve yasa, okullarda açık olan pozisyonlar için öğretmen okullarından mezun olanların öncelikli olarak tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Binbaşıoğlu, 1995). Unutulmaması gerekir ki, Mustafa Kemal Atatürk de dahil olmak üzere Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucu kadroları İmparatorluğun bu modern okullarında yetişmiştir (Berkes, 2002).

1924 yılında, modern Türkiye Cumhuriyeti daha yeni kurulmuşken üç temel yasa çıkarılmıştır ve bunlardan biri de Tevhidi Tedrisat Kanunu’dur. Kanun, eğitimin birleştirilmesi amacıyla çıkarılmıştır ancak merkeziyetçi bir yapının da kurulmasına sebebiyet vermiştir, ki bu merkeziyetçilik hâlâ Türk milli eğitim sistemini şekillendirmeye devam etmektedir (Akyüz, 2009; Gündüz, 2009). Bu merkeziyetçi yapı Cole’un (2014) iddiasına göre tüm eğitimsel etkinliklerin devlet tarafından kontrolüne yol açmış, yeni kurulan ulus devletin omurgasını oluşturan oldukça merkezi ve seküler eğitim yapısını da beraberinde getirmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında birçok yabancı eğitim uzmanı ülkeye davet edilmiş; örneğin, 1924 yazını davet edildiği Türkiye’de geçiren Amerikalı eğitimci John Dewey, Türkiye hakkında iki rapor ve beş makale yayımlamıştır (Cole, 2014; Turan, 2000). Dewey’in birçok önerisinin arasında vurguladığı bir hususun hâlâ güncelliğini koruduğu iddia edilebilir. Buna göre Dewey (1938, s. 281), hükümetin merkeziyetçi politikalarıyla gittiği yöne dikkat çekerek yerelliğin önemini vurgulamıştır:

*Her ne kadar Türkiye’nin eğitim sisteminin birlik ihtiyacı olsa da, birlik ve tektipçilik arasında büyük bir fark olduğu ve robotlaşmış bir tektipliliğin gerçek birliğe zararının olacağı unutulmamalıdır. Merkezi Bakanlık, birlik fikrinde ısrar etmeli ancak tektipçiliğin karşısında durmalı ve çeşitliliği desteklemelidir. Okullar, ancak ders materyallerinin çeşitlendirilmesiyle yerel şart ve ihtiyaçlara uyum sağlarlar ve böylelikle farklı bölgelerin gereksinimleri ve çıkarları bilinebilir. Birlik, bürokratik ve yönetsel bir mesele olmaktan ziyade öncelikle entelektüel bir meseledir. Bu da merkezi bir Milli Eğitim Bakanlığı’nu imkanlar ve personel bakımından Türkiye’de eğitimin bir diktatörü değil, bir esin kaynağı ve öncüsü olarak konumlandırmakla mümkün olur.*

Her ne kadar Dewey birçok bakımdan Türk eğitim sistemini etkilemişse de, bu noktada söylediklerinin göz ardı edildiği söylenebilir (Turan, 2000). Eğitimi ulus inşasında bir ana unsur ve itici güç olarak kullanarak üniter bir toplum yapısı oluşturmayı hedeflemek eğitim sistemi için başka açılardan sorunlar oluşturmaktadır (Cole, 2014; Çayır, 2009). Bu durum, aşağıda yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikaları açısından irdelenecektir.

Türkiye’de yabancı dil dersi 1927 yılından itibaren müfredatın zorunlu bir parçasıdır. İlk başta öğretilen dil çoğunlukla Fransızca, daha sonra Almanca ve en sonunda da İngilizce ağırlık kazanmıştır. Yine, başka doğu ve batı dilleri de okul türüne göre zorunlu ya da seçmeli olarak öğretilmektedir. Her ne kadar Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yabancı dil dersi zorunlu olsa da, özellikle 20. yüzyılda kaliteli bir yabancı dil eğitimi verilip verilmediği ciddi bir tartışma konusudur ve cevap da muhtemelen olumsuz olacaktır (Demircan, 1988).

1920’li yıllardan itibaren, diğer sorunların yanında, yabancı dil eğitiminin temel bir sorunu öğretmenlerin eğitimi ve istihdamıdır. Işık’ın (2008) altını çizdiği üzere, ülkede yabancı dil dersleri ya uluslararası okullardaki ve

azınlık okullarındaki yabancı öğretmenler tarafından ya da dil bilen okul müdürleri ve diğer öğretmenler tarafından verilmekteydi. Eğitim enstitülerinde ayrı bir yabancı dil bölümü Fransızca için 1941, İngilizce için 1944 ve Almanca için 1947 yıllarında açılmıştır (Işık, 2008). Ancak bu okullardan mezun olan öğretmen sayısı yeterli olmaktan çok uzaktır ve dil becerileri ya da pedagojik formasyonu kısıtlı birçok kişi, yirminci yüzyılın sonuna değin yabancı dil öğretmeni olarak atanmaya devam etmiştir (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003; Demirel, 1991; Demircan, 1988).

Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri ülkedeki yabancı dil eğitimiyle ilgili temel ve kronik sorunlardan biridir. Demircan (1988), istihdam, dil politikaları ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme planlamalarındaki sorunlar nedeniyle yeterli sayıda nitelikli yabancı dil öğretmeni yetiştirmenin 1980'lere kadar ciddi bir sorun teşkil ettiğini belirtir. Demirel'e (1991) göre çalışmanın yapıldığı 1991 yılına kadar ülkede yabancı dil öğretiminin birincil sorunu yetersiz pedagojik bilgiye sahip, dil bölümü mezunu olmayan kişilerin yabancı dil öğretmeni olarak atanmasıdır. Diğer sorunlar, başarılı lise öğrencilerini dil bölümlerine çekememek, dil öğrencilerine kaliteli eğitim sunulmaması, üniversitede yeteri kadar staj imkanı olmaması ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin gerektiği gibi desteklenmemesidir. 16 yıl sonrasında, Işık (2008) da benzer sorunlardan bahsetmektedir.

Görüldüğü üzere, 20. yüzyıl boyunca aynı sorunlar Türkiye'deki yabancı dil eğitimine zarar vermeye devam etmektedir. Geçtiğimiz yüzyıldan bu yana devam eden bu sorunların, etkisi hâlâ görülen iki makro sebebi olabilir: ülkenin siyasi çalkantıları ve merkeziyetçi bakanlık yapısı. Türkiye 1960 ve 1980 askeri darbelerini yaşamış, 1971, 1997 ve 2007'de askeri muhtıralara maruz kalmıştır. Bu darbe ve müdahaleler demokrasiden uzaklaşılmasına, belirsizliklere ve hükümet değişikliklerine sebebiyet vermiştir. Kısır bir döngü içinde, bu müdahaleler Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapısını şekillendirmiş ve kısa vadeli, çoğunlukla bitirilemeyen eğitim politikaları üretilmesine yol açmıştır (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003).

Hakikaten de, 1960'lı yıllardaki Millî Eğitim Bakanlığı raporları bile bu sorunları göstermekte, yeteri kadar yabancı dil öğretmenin istihdam edilmediğinden, kalifiye olmayan kişilerin görev aldığından daha o zamanlarda bahsedilmektedir (Demircan, 1988). Öte yandan, her ne kadar merkeziyetçilik ve askeri müdahaleler gibi makro ölçekli sorunlar devam etse de, 1940'larda başlayan ve 1950'lerden itibaren daha net fark edildiği üzere, ülkedeki yabancı dil politikalarını iyileştirmek için adımlar atıldığı ve bir gelişim sürecinin var olduğunu tespit etmek de mümkündür. Bu minvalde, 1950'lerde yabancı dilde eğitim veren liseler ve üniversiteler açılmış, 1960'larda yabancı dil eğitimi alanında yabancı uzmanlar ülkeye davet edilmiş, 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yabancı dil öğretimi konusunda işbirliğine gidilmiştir (Demircan, 1988). 1940'larda iki sene olan öğretmenlerin yükseköğrenimi, 1962 yılından itibaren üç yıla, 1978 yılından itibaren dört yıla çıkarılmış ve 1974 yılında müfredat değişikliğine gidilmiştir (Demirel, 2003). 1970'lerin başında hızlanan süreçle, iki üniversitede olan yabancı dil bölümü sayısı 1988 yılında on dört olmuştur (Demirel, 1991).

1980'lerin ortalarından itibaren Türkiye'de öğretilen ve talep edilen öncelikli yabancı dil İngilizce olmuştur. Bunu tetikleyen süreç darbe sonrası işbaşına gelen hükümetin Batılı devlet ve teşkilatlarla daha yoğun işbirliğini hedeflemesinin yanı sıra, dünyanın hızlı bir şekilde küreselleşmesidir. Bunun sonucunda, Türkiye'de İngilizce eğitim veren lise ve üniversitelerin sayısı bir anda artmıştır (Doğançay-Aktuna, 1998). Yine de, 1997 reformu, Türkiye'de yabancı dil öğretimi açısından günümüzü de etkileyen bir dönüm noktasıdır (Kırkgöz, 2007).

### 3.2 Türkiye'de İngilizce Öğretimi: 1997 ve Sonrası

Bu kısımdan itibaren başlığın Türkiye'de yabancı dil öğretiminden ziyade İngilizce öğretimi olması uygun olacaktır, çünkü 1980'lerden başlayan süreçle İngilizce, ülkede diğer yabancı dillere karşı kıyas kabul etmeyecek önemdedir. 1997 yılında Türkiye'de zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmış ve İngilizce ilkökul dördüncü sınıftan itibaren zorunlu ders haline getirilmiştir (Kırkgöz, 2007). 1997 reformuyla oldukça önemli bir değişiklik yapılmış ve ülkede ilk defa iletişimsel dil modeli tanıtılarak, öğrenci merkezli dil öğretiminden, öğrencilerin sınıfta etkin bir rol almasından ve öğretmenin 'otorite' olmaktan ziyade 'yöneten' rolünde kendini konumlandırmasından bahsedilmiştir (Kırkgöz, 2005).

1997 yılında yapılan bir diğer reform eğitim fakültelerinin müfredatlarının değiştirilmesidir. Kırkgöz'e (2005) göre, yenilenen İngilizce Öğretmenliği müfredatıyla öğretim yöntemleri derslerinin sayısı çoğaltılmış, staj saatleri artırılmıştır, öğretme metotları dünyanın geri kalanıyla uyumlu hale getirilmiş ve öğrenci merkezli, iletişimi temel alan uygulamalar ortaya konulmuştur. Ancak bir anda ilkökul dört ve beşinci sınıflara zorunlu İngilizce derslerinin konulması öğretmen açığı doğurmuştur. Ortaya çıkan bu durumu bertaraf etmek için bulunan sonuç başka bölümlerden mezun, pedagojik formasyonu olmayan ve dile hâkimiyeti kısıtlı dört yıllık üniversite mezunlarının çok az hizmet içi eğitimle istihdam edilmesi olmuştur; bu da yabancı dil öğretiminde birçok sorunun doğmasına sebebiyet vermiştir (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003).

1997 reformundan sonra, İngilizce öğretmenliği lisans bölümlerinin müfredatı, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında olmak üzere üç kez revizyona uğramıştır. Merkeziyetçiliğin bir başka göstergesi olarak, eğitim fakültelerinin

müfredatları Yükseköğretim Kurumu tarafından belirlenmekte ve yurt çapında aynı müfredat uygulanmaktadır. Bu durum, haliyle, sorun teşkil etmektedir ve fakültelerin neredeyse hiçbir esnekliği yoktur (ERG, 2018).

2020-2021 Akademik yılı itibariyle Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde toplam 124 adet İngiliz Dili Eğitimi lisans programı bulunmaktadır. Sadece 2020 yılında 5.161 öğrenci bu bölümü tercih etmiştir ve kontenjanlar tamamen öğrenciler tarafından doldurulmuştur (YÖK, 2021a). Geçmiş yıllarla karşılaştırıldığında öğrenci sayısında ciddi bir artış olduğunu gözlemek zor değildir. Bu durumda yeterli ve kalifiye yabancı dil öğretmeni istihdamının sorun olmaktan çıkması gerekmektedir. Lakin son yıllardaki Bakanlık ve sivil inisiyatif raporları öğretmenliğin hâlâ en başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmediğini ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin desteklenmesi gerektiğini; öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinin dikkatle incelenmesi ve çağdaş eğitim perspektiflerine uyumlu olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (ERG, 2018; MEB, 2017). Okulların fiziki kapasitelerinde ve görev yapan öğretmen sayısında her ne kadar gözle görülür bir artış olsa da, Türkiye'nin birçok dezavantajlı bölgesindeki İngilizce öğretmeni açığı çoğunlukla mesleki olarak yetersiz ücretli öğretmenlerle kapatılmaya çalışılmaktadır (ERG, 2018).

İlk kısımda bahsedildiği üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tespit edilen ve Öğretmen Strateji Belgesi ve 2023 Eğitim Vizyonu ile somutlaştırılan vizyona ek olarak, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ve İngilizce öğretmenliğinin alan yeterliklerinin tespit edilmesi de bir hayli önemli bir gelişmedir (MEB, 2021b). Yine, sorunların bütüncül bir bakış açısıyla, farklı yönleriyle tespit edilmesi ve bunlarla ilgili adım atılması da dikkat çekmektedir. Lisans eğitimi ile mesleki gelişimin birbirini desteklemesi ve öğretmenlerin kendilerini dünya çapında dil öğretiminin mevcut gelişimine ayak uydurması gerektiğinin vurgulanması da kayda değer bir gelişmedir (MEB, 2017). Bu hususta ise birkaç sorun göze çarpmaktadır. Ancak bir sonraki kısımda, spesifik olarak bu sorunların ve sorunlara muhtemel çözüm önerilerinin tartışılmasından önce, bu sorunların kaynağı olarak nitelenebilecek Türk eğitim sisteminin neoliberalleşmesi vurgulanacaktır.

### 3.3 Türk Eğitim Sisteminin ve Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitiminin Neoliberalleşmesi

Küreselleşen modern dünyada öğretmenlerin birden çok ve hatta birbiriyle çelişen kimliklere sahip olabileceğinin altı çizilmektedir (Beauchamp & Thomas, 2009). Üstelik Ball'un (2003) da vurguladığı üzere, hükümetlerin eğitim vizyonları her zaman halkın uzun vadede faydasına değildir. Bu bağlamda, etkili eğitim istatistikler ve sıralamalar üzerinden değil; değerleri, amacı ve getirdiği iyiliklerle değerlendirilmelidir (Biesta, 2009).

20. yüzyıl boyunca, öğretmenlik bilgisinin, iyi öğretmenliğin ne olduğuna ve iyi öğretmenlere dair genellenebilir bilgilerin ölçülmesiyle aktarılabileceği ve öğretmenlerin değişimi gerçekleştirecek öznelere olmaktan ziyade yukarıdan gönderilen emirleri yerine getirecek nesnelere olduğu düşünüldü (Johnson & Golombek, 2002). Bu durum dil öğretmenleri için de geçerliydi ve yabancı dil öğretmenleri dil öğretme tekniklerini aktaran teknisyenler olarak görüldü (Burns & Richards, 2009; Larsen-Freeman, 1986). Ancak, yirminci yüzyılın sonlarından itibaren belirginleşen bir biçimde, eğitimde sosyokültürel bir dönüşümü gözlemek mümkündür. Bu dönüşümle, pozitivist bilim anlayışından yorumlayıcı ve yapılandırmacı bilim anlayışına doğru bir geçiş yaşanmaya başlamıştır. Sınıflarda neler olduğunu kapsayan alan araştırmaları yapılması önemli hale gelmiş, öğretmenlerin tecrübe ve görüşleri mesleki gelişimin hayati bir unsuru olarak görülmeye başlanmıştır (Johnson & Golombek, 2002; Schön, 1987).

Birbirine zıt biçimde, sosyal bilimler sosyokültürel bir anlayışla değişirken modern zamanların neoliberal ekonomileri de diğer bir açıdan eğitimi dönüştürmeye başlamış ve neoliberalizmin eğitim üzerindeki etkisi gitgide artmıştır. Küreselleşme bazıları için açık pazar, küresel refah, özgürlük, demokrasi ve barış anlamına gelirken, bu kavramı olumsuz bir şekilde algılayanlar onu rekabetçi bir biçimde kuralsızlık, serbestleşme ve özelleştirme olarak görmektedir. Bu bakış açısına sahip olanlar bunu neoliberal ekonomik küreselleşme olarak tanımlamaktadır (Young, 2011).

Ball (2003) neoliberalleşmeyle ortaya çıkan eğitim reformlarını OECD ülkeleri ve Dünya Bankası gibi güçlü aktörlerin sürdürdüğü bir salgına benzetmektedir. Neoliberal çağın birinci önceliği eğitimi ekonomik olarak daha verimli hale getirmektir. Standartlaştırılmış sınavlarla öğrenciler, öğretmenler, idareciler, okullar, iller, bölgeler ve hatta ülkeler arasındaki rekabet vurgulanıp desteklenir. Eğitimi tek tipleştirme ve hesap verebilirlik kavramı normlar haline gelir. Ülkeler arasında bile müfredatlar aynışır, dünya çapında benzer değerler vurgulanır ve yerellikten feragat edilir (Ball, 2003; Hargreaves, 2000). İngilizce de gitgide artan önem ve pazarıyla, küreselleşen modern dünyada neo-sömürgecilik ve neoliberalizmin önemli bir unsuru haline gelmiş (Canagajarah, 1999), özellikle ders kitapları ve sınavlar aracılığıyla hesap verebilirlik ve standartlar küresel çapta yaygınlaşmıştır (Burns & Richards, 2009). Hesap verebilirlikten maksat, öğretmenin performansının öğrencilerin standart sınavlarda aldıkları sonuçlar başta olmak üzere, istatistiki bilgilere dayalı olarak ölçülmesidir (Buchanan, 2015).

Türkiye'nin neoliberal bir ekonomik düzeni takip ettiği dile getirilmektedir (Bakır, 2018; Durmaz, 2016). Ulusal, standart bir müfredatı çok fazla önem verilmesi, yerleşmenin göz ardı edilmesi ve ulusal çaptaki yaygın standart sınavların çokluğu (MEB, 2019a), son zamanlarda sayısı hızla artan özel okulları (MEB, 2019b) ve daha önce ortaya atılan ancak sonra ertelenen performans değerlendirme sistemi gibi düzenlemelerle öğretmenleri daha etkin bir şekilde takip etme girişimleri (MEB, 2019c), Türkiye'nin eğitim sisteminin de neoliberal bir ajandaya sıkışıp kaldığını göstermektedir. Yine de, Türkiye'nin eğitim sisteminin tamamen neoliberal politikalara teslim olduğunu iddia etmek hakkaniyetli olmayacaktır. Okullaşma oranının hem son yıllarda hem de yakın dönemde artması (MEB, 2020), zaman zaman talep edilen kayıt ücreti gibi kronik sorunlara rağmen eğitimin ücretsiz olması ve ders kitapları ile tabletlerin ücretsiz dağıtılması (Özer, Gençoğlu, & Suna, 2020; Yolcu, 2011), öğrencilere okul saatleri dışında birçok etkinlik sunulması gibi (Canlı, 2019; Aküzüm & Saraçoğlu Mehtap, 2018) çok olumlu sosyal politikalar gözden kaçırılmamalıdır. Mevcut durum, Türk eğitim sisteminin bir yön arayışında olduğunu ve kamunun boşalttığı ya da dezavantajlı grupları korumak adına tam olarak denetim sağlamadığı noktaları neoliberal politikaların doldurduğunu ortaya koymaktadır denilebilir.

Neoliberalizm eğitimi başka her şey gibi alınıp satılan bir meta haline dönüştürür ve öğretmenleri kapitalist düzenin devamını ve gelişmesini sağlayacak bireyleri yetiştirme konusunda gerekli teknik elemanlar gibi konumlandırır (Davies & Bansel, 2007). Mockler'in (2011) de belirttiği üzere, neoliberal doktrinler kimlikten ziyade 'rol' kavramını benimser ve bu da öğretmenlerin rollerinin teknik yönlerine ve sınavlar için öğretmenlik yapmaya saplanıp kalmasına neden olur. Ball'a (2003) göre sonuç öğretmenler için birbirine zıt kimlikler oluşması ve öğretmenlerin edimsellik (performativite) nedeniyle dehşete düşürülüp yıldırılmasıdır ki edimsellikle, sistem değerli olanı ölçmek yerine ölçülebilene değer verir hale gelir ve öğretmenlerin değerini de bu ölçütler belirler. Buna karşın, Day'in (2012) vurguladığı gibi, öğretmenleri bu bürokratik denetimin ve yeni tür hesap verebilirliğin bir mağduru olarak görmek mümkün olsa da, öğretmenlik mesleğinin özünü unutmamış, donanımlı ve yılmaz öğretmenlerin de bir hayli fazla olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Batılı ülkelerde öğretmenlerin kendileri dışında sınırları belirlenen hedeflere ve standartlara ulaşması beklenirken, aynı zamanda yönetmelikler onları değişimin aktörleri olarak görmektedir (Robinson, 2012). Bunun nedeni, yukarıda bahsedildiği gibi, farklı söylem ve epistemolojilerin at başı gitmesi olabilir. Sachs'a (2001) göre neoliberal doktrin iki birbirine zıt söylemi doğurmaktadır ki bunların her ikisi de öğretmenlerin kimliklerini şekillendirmektedir: demokratik ve idari profesyonellik. Buna göre, demokratik profesyonellik, organik bir biçimde mesleğin kendinden doğarken, idari profesyonellik hesap verebilirlik ve etkililik vurgusuyla mesleki gelişim politikalarının yardımıyla otoriteler tarafından yukarıdan dayatılmaktadır (Sachs, 2001).

Peki Türkiye'de durum nasıldır? Türkiye'de hesap verebilirlik açısından öğretmenlerin yeni eğitim dünyasındaki yerinin ya da rolünün ne olacağı net değildir. Öğretmenler merkezi sınavların ve standart müfredatın yoğun baskısı altındayken, öğretmenlere bazı Batılı ülkelerdeki gibi bir otonomi sağlandığı ya da sosyal dönüşümde aktif bir rol biçildiğini iddia etmek mümkün değildir. Literatürdeki çalışmalar da öğretmenlerin hesap verebilirlik algıları bakımından benzer bir karmaşaya işaret etmektedir. Örneğin, Erdem ve Karlıdağ'ın (2018) niceliksel çalışmasına katılan öğretmenler üst yöneticilere karşı kendilerini sorumlu hissederken, aynı öğretmenler okul yönetimi, veliler ya da müfettişlere karşı performans ve hesap verme baskısı altında olmadıklarını belirtmişlerdir. Bakıoğlu ve Saldüz'ün (2014) karma desen bir çalışmasına katılan öğretmenler, öğrenciler, idareciler, veliler ya da müfettişler yerine kendi vicdanlarına karşı hesap vermeleri gerektiğini düşünmektedir. Üstelik öğretmenler öğrencilerinin motivasyonlarını arttıracaklarını ve kendi kişisel gelişimlerini destekleyeceklerini düşündükleri için daha çok hesap vermelerini gerektirecek bir sistemi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. İki çalışmada da hesap verebilirlik olumlu bir şekilde algılanmaktadır. Bu ortamda büyümüş, özellikle nispeten genç öğretmenlerin eğitimde hesap verebilirlik ve standartlaşma kavramlarını olumlu olarak algılaması ve bu nedenle hesap verebilirliğe dair farklı bakış açısı ve söylemlerin ortaya çıkması normal görülmelidir (Stone-Johnson, 2014). Bu şartlarda, özellikle Türkiye bağlamında, kendi mesleki kimlik gelişiminin aktörü yerine nesnesi olan öğretmenlerin, hesap verebilirlik ve standartlar üzerinden eğitimin tekipleştirilmesi konusunda duyarlı olmasını beklemek hayalcilik olacaktır. Bir sonraki bölümde tartışılacağı üzere, Türkiye'de öğretmenlerin ne üniversite döneminde ne de göreve başladıktan sonra mesleki kimlik gelişimlerinin, kendi kararlarını alan etken öğretmenler olmaları yönünde desteklediğini iddia etmek mümkün görünmemektedir.

Her ne kadar başta ülkelerin sadece ekonomik yapısını ve politikalarını şekillendiriyor gibi görünse de, neoliberalizmin çok kısa sürede toplumları her açıdan (sosyal, kültürel, eğitimsel, vb.) derinlemesine etkilediği ortaya çıkmıştır. Neoliberal toplumlarda piyasa aktörleri, toplumu kendi kârlılıklarını ve varlıklarını sürdürebilmek üzere dizayn etme çabasına girmiş ve bunu da bütün toplumun faydasına olarak lanse edip savunmuştur. Ancak bu süreçte temelde, zenginleşirken fakirleşen ve büyük bir çoğunluğu imtiyazlı bir azınlığın refahını korumak uğruna emek sarf eden bir toplum yaratmak olmuştur. Bireyleri, bu ayrıcalıklı ve kapitali elinde bulunduran azınlıkların ortaya attığı bu âli amaca inandırmak ve bu doğrultuda sorgulamaksızın hareket etmeleri konusunda ikna etmek için ilk saldırılması gereken yerin eğitim sistemi olduğu açıktır. Çünkü Dewey'in

(1938) belirttiği gibi, demokrat bir toplumun sorumluluğu, eleştirel pedagojiyle çocuklara statükoyu sorgulama becerilerini kazandırmaktır. Dolayısıyla sorgulayan ve hem kendisini hem de çevresini toplumun iyiliği ve bireylerin eşitliği adına değiştirebileceğine inan bireyler neoliberal politikaların amaçlarına hizmet etmeyecek ve sermayenin toplum üzerinde oluşturmaya çalıştığı egemenliği yıkmaya çalışacaktır. Bu bağlamda neoliberalizm, kendisini korumak ve eğitim sistemlerini kendi amaçları doğrultusunda şekillendirmek için, ilk olarak eğitimin toplumun gelişimi için yeterli olmadığı fikrini ve eğer reformlar yapılmazsa ekonomik çöküşün kaçınılmaz olduğu korkusunu yaymıştır. Baltodano (2012) Amerika Birleşik Devletlerinde 1980'lerde bu süreçte okulların ekonominin ihtiyaçlarını karşılamamakla ya da ABD'nin yeni ortaya çıkan küresel pazardaki liderliğini desteklememekle suçlandığını ve çeşitli devlet ve komisyon raporlarıyla Amerikan halkının kamu eğitiminde bir sorun olduğuna ikna edildiğini belirtmiştir. Yaratılan bu korku ve eleştirel iklimde kamu eğitim sisteminin amacı aşama aşama daha gelişmiş bir demokrasi için eleştirel vatandaşlar yetiştirmekten ekonomik olarak üretken bireyler yetiştirmek için gerekli becerilerin geliştirilmesine kaymıştır (Hursh, 2005, akt. Baltodano, 2012). Böylece eğitim sistemi toplumun genel faydası için hareket eder nitelikten neoliberalizme hizmet eder bir noktaya gelmiştir.

Neoliberalizm, eğitim sisteminde gerekli kalitenin ancak kamu kontrolünün ortadan kalkması ve eğitime de diğer sektörler gibi serbest piyasada özgür seçime ve rekabete dayalı olarak kâr amacı güden özel kurum ve kuruluşların katılmasıyla sağlanabileceğini dikte etmiştir. Richman (1994) ve Friedman (1995) tarafından da belirtildiği üzere neoliberalizm kamuya ait okulları kasıtlı bir şekilde 'devlet okulları' olarak niteleyerek, devlete dair her şeyle ilgili olan ideolojik eleştirilerini vurgulamak istemiştir. Sonuç olarak, eğitim ticari bir meta haline gelmiş ve öğrenciler de bu işletmelerin serbest seçim hakkına ve idaresine sahip müşterileri olarak konumlandırılmışlardır (Neves, 2018). Burada da kalmayarak öğrenciler de mezuniyetleri sonrasında serbest piyasaya dâhil olup kendi beceri ve hizmetlerini neoliberal kuruluşlara sunarak, dolaylı açıdan ticari meta haline gelmektedir. Eğitim toplum faydasına olmaktan ziyade, birey için kendisine yaptığı bir yatırım haline gelmiş ve yapacağı tercihler ve bu tercihlerde yapacağı muhtemel hatalar da öğrencilere ve ailelerine yüklenmiştir. Neoliberalizm, eğitim üzerindeki etkisini ve gücünü sınavlara, sınav sonuçlarının yayınlanmasına ve okulların bunlara göre sıralanmasına dayanan, radikal ve agresif bir standardizasyonla oluşturmaktadır (Baltodano, 2012). Çelişkili bir şekilde, eğitimdeki diğer paydaşları dâhil etmeden devlet eliyle gerçekleştirilen reformlar, öğretmenlerin rollerini oldukça kısıtlayarak öğretim programlarında standardizasyonu en üst seviyelere taşıması ve merkezi (standart) sınavlar aracılığıyla hesap verilebilirliği artırarak eğitimin neoliberalizmin kontrolüne girmesine yol açmıştır (Hursh, 2008; Sleeter, 2005). Standardizasyon öyle bir aşamaya gelmiştir ki belirli seviyede bir standardizasyon olmadan eşitliğin sağlanamayacağı, kendimizi organize edemeyeceğimiz, üretip zenginlik yaratamayacağımız hatta birbirimizi bile anlayamayacağımız izlenimi oluşturmuştur (Rasco, 2020). Ülkemizde de bir üst öğrenim kurumuna geçiş ya da bir programa kabul için öğrencileri sıralayarak sınava göre en başarılılarını seçmek için yüksek risk içeren merkezi sınavlar uygulanmaktadır (Çetin & Ünsal, 2019). Ülkemizde uygulanan merkezi sınavların yoğun çalışma gerektirdiği için, öğrencilerin yaşlarının gerektirdiği sosyal faaliyetlere zaman ayıramaması, yüksek risk içeren yapıları sebebiyle öğrenci ve veliler üzerinde stres ve kaygıya yol açması ve öğrenme motivasyonlarını düşürmesi ve temelde sadece test çözme becerisine odaklandığı için eleştirel ve analitik üst düzey zihinsel becerilerini geliştirememesi gibi olumsuzluklara yol açtığı literatürde ortaya konmuştur (Büyüköztürk, 2016; Aslan & Cansever, 2009; Şahin, 2009; Moses & Nanna, 2007). Ayrıca merkezi sınavlar, çocuklarının üst sıralarda olmasını istemeleri sebebiyle ailelerin ek kaynak kullanma, özel ders alma ve kurslara katılma gibi bütçelerinde ekstra yük yaratan uygulamalara başvurmalarına yol açmaktadır (Serdar Kahveci, 2009). Bu durum da ayrıca bu ek uygulamalara imkân bulamayanlar açısından eşitsizliğe sebep olmaktadır.

Merkezi sınavların, belki de eğitimin en önemli paydaşları olan öğretmenler üzerinde de sosyal, psikolojik, mesleki gelişim gibi farklı açılardan kayda değer etkileri bulunmaktadır. Mesleki imaj açısından, merkezi sınavlarda branşından soru çıkan ve katsayısı yüksek olan öğretmenlerin toplum nezdinde algısı daha yüksek olmaktadır (Çetin & Ünsal, 2019). Bu durum, serbest piyasa koşullarında talep gören alanlar olan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) gibi konuların daha fazla rağbet görmesi ve finansman yaratması bulgusuyla örtüşmektedir (Mintz, 2021). Böylece neoliberalizm, kendine fayda sağlayacak bireyleri, çalışma alanlarını ve becerileri geliştirmeyi, sanat ve beşeri bilimler gibi alanları geride bırakmak pahasına desteklemektedir. Ayrıca, literatürde ortaya konduğu üzere, öğretmenlerin değeri, başarısı ve saygınlığı öğrencilerinin merkezi sınavlarda elde ettikleri başarılarla ölçülmektedir (Buyruk, 2014; Keskin, 2012). Çetin ve Ünsal (2019), çalışmalarında öğretmenlerin merkezi sınavlarda yer alan konularda özel ders vererek, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alarak ek kazanç sağlamalarını merkezi sınavların olumlu bir etkisi olarak belirtmektedir. Ancak burada neoliberalizmin, oluşturduğu kapitalist sistemin ve serbest piyasanın yararına olmayan etkileri geri plana itme ve değersizleştirme etkisi düşünüldüğünde, genel olarak toplumun ihtiyaçlarıyla neoliberal politikaların değer verdiği alanlar dışındaki bilimsel ve sanatsal alanlarda görev alan öğretmenler açısından pozitif bir etkiden söz etmek mümkün değildir. Neoliberalizm, belirli alanları ilerleme ve gelişim açısından önemli olarak niteleyip, bunlar olmaksızın toplumun geriye gideceği algısını yaratarak, yine kapitalist sistemin devamını gözetmektedir.

Çetin ve Ünsal'ın (2019, s. 316) çalışmasında belirtilen, merkezi sınavların başka bir olumlu etkisi, öğretmenlerin öğrencilerinin merkezi sınavlardaki başarılarına bağlı olarak “öz değerlendirme yapması, kendini güncellemesi ve hazırbulunuşluğunu arttırması”, dolayısıyla kişisel ve mesleki gelişimlerine önem vermeleridir. Ancak, merkezi sınavların bu olumlu olarak görünebilecek etkisi, gerçekte sınavlarda yer almayan diğer alanların gerilemesine ve önemsizleşmesine dayanmaktadır. Bu noktada, alanları sınavlarda yer almayan ya da kat sayısı düşük olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim için motivasyonunun ne olacağı sorusu akla gelmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri, merkezi sınavlar gibi dışsal faktörlerden ziyade, öz motivasyonlarına ve etkenliklerine dayanmalıdır. Üstelik öğretmenler sadece sınavla ilgili konularda kendini geliştirip bunun haricinde kalan genel kültür, pedagojik formasyon, öğretim yöntem ve teknikleri gibi alanlarda gelişimlerini ihmal etmektedir (Başkan, 2001). Bu da, yabancı dil öğretiminde, merkezi sınavlara dâhil edilmeyen yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin hem derslerde ihmal edilmesine, hem de öğretmenlerin kendilerini bu becerilerde gerektiği kadar geliştirmemesine sebep olmaktadır. Çakır'ın (2017) çalışmasına katılan öğretmenlerin %86'sı bu üç becerinin yeterince öğretilmediğini ve özellikle dinleme ve yazma etkinliklerinin ders kitabında bulunmasına rağmen zaman ayrılıp yapılamadığını vurgulamaktadır. Bu da dil öğretiminin en büyük sorunlarından biri olan ve çok şikayet edilen ezbere dayalı dilbilgisi odaklı eğitimin sürmesine yol açmaktadır. Çakır (2017), çalışmaya katılan öğretmenlerin yüzde yetmiş birinin ders anlatımında en çok Dilbilgisi Çeviri Yöntemini kullandığını, yüzde sekseninin sınav için en çok kelime öğretimi üzerinde durduğunu ve yüzde doksan ikisinin de en çok uyguladıkları etkinliğin soru veya deneme sınavı çözme olduğunu ortaya koymuştur. Çakır (2017), ayrıca, derslerde deneme sorularının çözülmesinin ve öğrencilerin özel olarak sınavlara hazırlanmasının, okul idaresi ve veliler tarafından talep ve teşvik edildiği, bunun da öğretmenler üzerinde baskıya sebep olduğunu belirtmiştir. Yıldırım (2011) da öğretmenlerin, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin yerine merkezi sınavlarda sorulan konulara ve içeriklere odaklandıklarını; çoktan seçmeli soru çözme ve hız gibi teknik konuları geliştirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin veli, idare ve öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarı beklentilerinden dolayı büyük bir stres altında oldukları değişik çalışmalarda gösterilmiştir (Çetin & Ünsal, 2019; Buyruk, 2014; Minarechová, 2012). Üstelik velilerin merkezi sınavlara çocuklarını daha iyi hazırlayan öğretmenleri tercih etmesinin de öğretmenler arasında rekabete, gerginliğe ve baskıya yol açtığı ortaya konulmuştur (Çetin & Ünsal, 2019; Çalışkan, 2011).

Topluma yerleşmiş neoliberal düzende öğrenciler geleceğini mümkün mertebe garanti altına almak için sürekli kalifikasyon ve yetkinlik, ya da diğer bir deyişle, sertifika ve diploma peşinde koşmaktadır (Patricia Jackson & Bisset, 2005). Daha önce de bahsedildiği gibi, neoliberalizm bireyin özgürlüğünü, özgür seçim hakkını ön plana çıkarıp her türlü kamu müdahalesini uzaklaştırmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, her ne kadar özgürlükçü bir yaklaşım gibi görünse de, başarısızlıkları ve yapılan seçimlerdeki hataları tamamen bireye yüklemektedir. Ailelerin, hızla değişen neoliberal politikalar ve sayısı artan özel eğitim kurumlarıyla birlikte oluşan değişik seçenekler karşısında çoğunlukla bilgi sahibi olmadan ya da yanlış bilgilendirilerek tercih yapmak zorunda kalmaları kaygı düzeylerini sürekli artmaktadır (Lakes & Carter, 2011). Bu anlamda, ailelerin okul tercihinde bulunurken, sadece basit bir okul tercihinde değil, çocuklarının geleceğini belirleyecek bir karar verme kaygısı yaşadıkları iddia edilebilir. Dolayısıyla, veliler de eleştirel bir bakış açısıyla statükoyu sorgulamak yerine, öğretmenlere ve okul idarecilerine baskı yaparak mümkün olduğunca çocuklarının geleceğinden emin olmaya çalışmaktadır (Bingölbali, 2018; Garipağaoğlu, 2015). Şenaras ve Çetin'in (2018) de belirttiği gibi, veliler okul idarecilerine öğretmen seçebilmek, sınıf değiştirmek gibi konularda baskı yaparken; öğretmenlere de notlar konusunda baskı yapmaktadır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin notlarını yükseltme konusunda idareciler tarafından da baskı uygulanabildiğini belirtmişlerdir. Uygulanan baskılar sonucunda öğretmenler gerginlik, bunalma, motivasyon düşüklüğü, işe gelmede isteksizlik gibi negatif duygular yaşayabilmekte ve bu da günlük yaşantılarını etkilemektedir (Şenaras & Çetin, 2018). Özel okullarda da öğretmenlere başarı konusunda yoğun bir baskı uygulanmaktadır ve öğretmenler yeterli olmayan özlük haklarıyla mesleki olarak kendilerini çok güvende hissedemeden bu baskılarla baş etmeye çalışmaktadır (Bingölbali, 2018). Nitekim özel okullar, artan rekabet ortamında kârlılıklarını sürdürmek, yeni öğrenciler kazanabilmek adına “gölge program, çift karne, yanıltıcı listeleme ve duyurular, öğrenci transferleri, öğrenci atma” gibi etik dışı, kurumu olduğundan daha başarılı göstermeye yönelik adımlar dahi atabilmektedir (Garipağaoğlu, 2015, s. 187). Bu da bize neoliberalizmin eğitim üzerindeki ‘vahşi’ etkilerini göstermektedir. Neoliberal yapı, eğitim sistemlerinin daha iyiye doğru evrilmesine katkı sağlayacağına, kurumları ve şahısları bu acımasız sistem içerisinde varlıklarını sürdürebilmek adına, etik açıdan tartışmalı adımları bile atmaya yeltenecekleri noktaya getirmektedir. Özel okulların, öğrenci (müşteri) çekebilmek adına devlet okullarından farklı olarak kullandıkları başka bir yöntem de, yabancı dil eğitimine yaptıkları vurgudur (Gürler, 2020). Daha önce de belirtildiği gibi neoliberalizmin yarattığı serbest piyasa ekonomisinde değer verilen ve aranan beceri, yetenek ve yetkinliklerin eğitiminin her zaman önemsendiği ve veliler tarafından da talep edildiği ortadadır. Yabancı dil öğretimi de bunlardan biridir ve özel okullar okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar bu konuda verdikleri yoğun eğitimi öne çıkararak velileri ikna edip öğrenci çekmeye çalışmaktadır.



#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bir önceki bölümde Türkiye'deki eğitimin kronik yapısal sorunları olduğu düşünülen merkezileşme ve neoliberalist eğitim politikalarının ülkedeki yabancı dil öğretimi ve öğretmenleri üzerinde ne gibi etkileri olduğu tartışılmıştı. Bu bölümde, yine yabancı dil öğretmenleri göz önüne alınarak, öğretmenlerin mesleki kimlikleri, öğretmen etkenliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimi dikkate alınarak bu köklü sorunlara bir dizi çözüm önerileri sunulacaktır.

Neoliberalizm, eğitim sistemlerinden kamunun etkisini tamamen kaldırmayı ve eğitimi, diğer sektörler gibi, tamamen özelleştirip serbest piyasa regülasyonuna bırakmayı amaçlamaktadır. Bunları da, öğretmen eğitimlerini etkileyerek, öğretim programlarına ve sınavlara bir standardizasyon ve merkezizet getirerek yapmaktadır. Böylelikle, öğrenciler müşteri; eğitim kurumlarıysa servis sağlayan işletmeler olarak konumlandırılmışlardır. Eğitim, toplumun genel faydası için olmaktan çıkıp, kişinin kendi geleceği için yapacağı bir yatırıma dönüşmüştür. Serbest piyasa ve standardizasyon sebebiyle böylesine mekanikleşen, ruhsuzlaşan ve ticarileşen bir eğitim sisteminde, öğretmenlerin hareket alanı son derece sınırlandırılmış, kimlikleri müdahil olmadıkları süreçlerle şekillendirilmiş ve rolleri de sadece neoliberalizmin ihtiyaç duyduğu gerekli iş gücünü yetiştirmeye indirgenmiştir. Bu durum da öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik, mesleki baskılara ve negatif duygulara sebep olmakta ve onların mesleki kimliklerini olumlu bir şekilde şekillendirip etken öğretmenler olmalarını bir hayli güçleştirmektedir.

Ge'e (2000) göre kimlik kişinin belirli bir zaman ve mekânda belirli bir birey olarak tanımlanmasıdır ki bu birey etkileşimlerin ve bağlamların değişmesiyle değişime açıktır, tamamıyla bilinemez ve her zaman dengeli de değildir. Sachs (2005) öğretmenin mesleki kimliği öğretmenlik mesleğinin çekirdeğidir diye iddia etmiş ve öğretmenler kimlikleriyle nasıl olacaklarına, nasıl davranacaklarına ve toplumdaki yerlerini ve statülerini nasıl anlayacaklarına dair kendi fikirlerini inşa ederler diye belirtmiştir. Üstelik ona göre, öğretmen kimliği değişmez ya da empoze edilebilecek bir şey değildir, tecrübeyle anlam kazanır. Day (2018), öğretmen kimliğinin kişisel ve mesleki benliklerin bir karışımı olduğunu ve yaşam öyküsü, işyerindeki yapı ve kültür ile eğitim politikalarından etkilenerek yararlılık, etkenlik ve duygular arasındaki dinamik bir etkileşimin sonucunda kendini gösterdiğini ifade eder. Zemblyas'a (2003) göre, öğretmenlerin kimliklerini tanıması duygularla öz benliklerini birleştirebilmekten geçer. Duygulara geçmekten önce öz benliği tanımakta önemli olduğu varsayılan öğretmen etkenliğinden bahsetmek yerinde olacaktır. Her ne kadar Türkiye'de bu imkânlar bir hayli kısıtlı olsa da, öğretmenlerin kendilerinin karar vermesini gerektiren durumlarda tüm bağlamı dikkate alarak karar verebilme iradesi öğretmen etkenliği olarak ifade edilmektedir (Erdem, 2020; Campbell, 2012). Öğretmenler, profesyonel ortamlarında kim olduklarını anlayıp kendilerine bir kimlik inşa ettiklerinde bu kimliklerine uyumlu kararlar alma eğilimindedirler. Öğretmenlerin aldıkları kararlar ve çevreden aldıkları tepkiler kimliklerini şekillendirmeye devam eder (Buchanan, 2015). Biesta ve Tedder'in (2007) ekolojik öğretmen etkenliği modeline göre öğretmen etkenliği doğuştan gelen zihinsel bir kapasite değil, bireylerin davranışları aracılığıyla çevreleriyle aktif bir biçimde etkileşime girmelerinin bir sonucudur. Bu anlamda, etken öğretmenler, anda verdikleri kararları alırken sosyal bir çevre içerisinde geçmişten, bağlamsal ve yapısal etmenlerden, gelecekle ilgili tasavvurlarından aynı anda etkilenirler (Biesta & Tedder, 2007; Emirbayer & Mische, 1998).

Day ve Kington (2008) öğretmenlerin işe bağlılık duyguları, etkenlikleri, refahları, iş tatminleri ve mukavemetleri arasında doğrudan bir ilişki bulmuşlardır ki, kendi etkenlikleri üzerine odaklanabilen öğretmenler bütün bu etmenler arasında bir denge bulup mesleki kimliklerini bu denge üzerine inşa edebilirler. Türkiye'deki öğretmenlerin merkezi sınavlar, tepeden gönderilen müfredat ve kitapların olduğu bir ortamda kendilerini etken hissetmesi pek gerçekçi olmayacaktır. Bu durumda da öğretmenlerin geleceğin Türkiye'sini inşa etmede aktif bir rol almalarını beklemek de yine hayalciliktir.

Flessner ve Payne'in (2017) alan çalışmalarına dayalı derlemelerinin sonucunda altını çizdiği gibi, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarının üç noktaya dikkat etmesi gerekmektedir:

- 1.Öğretmen yetiştirme programları ve akademisyenler öğretmen adaylarını sosyal eşitsizlikler, insanları mankurtlaştıran politika ve uygulamalarıyla bunların uygulanması ya da bunlara karşı çıkılması noktasındaki rolleri konusunda eğitmelidir,
- 2.Öğretmen yetiştirme programları ve akademisyenler programların uygulanmasına öğrencileri, aileleri ve diğer paydaşları dâhil etmelidir,
- 3.Öğretmen yetiştiren akademisyenler kurumsal sınırlılıkların dışına çıkabilmeli ve müfredatları oluştururken eğitim verdikleri topluma derinden bağlı olduklarının bilincinde olarak süreci paylaşmalıdır.

Bunlar bize öğretmenliğin öğrencileri sınavlara hazırlamanın ya da o yılki hedefleri yakalamanın ötesinde entelektüel ve duygusal bir uğraş olduğunu hatırlatacaktır (Day, 2012). Day'in (2004) altını çizdiği üzere, bürokratik, yönetsel edimsellik öğretmenleri zihinsel olarak o kadar yormuştur ki, öğretmenler mesleğe neden

başladıklarını, motivasyonlarının ve hedeflerinin ne olduğunu unutmışlardır. Yaratıcılık ve kendiliğindenlik gibi özellikler gerektiren beklenmedik durumlara karşı tepki geliştirilmesi gereken zamanlar, bunu öğretmen fark etmediği ya da fark edemediği için harcanmaktadır. Öğretmenlerin duyguları, kimlik gelişimlerini olumlu ya da olumsuz şekillerde etkileyebilir. Bu noktada altı çizilmesi gereken, olumsuz durumların da olumlu kimlik inşasına yol açabileceğidir. Öğretmenler olumsuz duygular geliştirmelerine neden olacak ani reformlar ya da sınava öğrenci hazırlamak gibi öğretmenlerin değerlerine ters duygusal baskı unsurları karşısında mukavemet gösterebilecek etken bir öz benlik sahibi olduğunda, bu olumsuzluklar onun mesleki gelişimi için olumlu sonuçlar doğurabilir (Festinger, 1957, akt Hamilton, 2013). Ancak bu kişisel değerlerin güçlü olması gibi içsel etkilerin ve etkin liderlik, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrenci davranışları, meslektaş dayanışması ve ailevi durumlar gibi dışsal etkilerin bir araya gelmesiyle mümkün olabilir (Day & Kington, 2008).

Akcan'ın (2016) çalışması, Türkiye'de mesleğe yeni başlamış İngilizce öğretmenlerinin öğrencilikten öğretmenliğe doğru kimlik geçişlerinde sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Yeni başlayan öğretmenler kalabalık sınıflar ve yetersiz ders saatleriyle öğrendikleri modern, iletişimsel dil öğretim tekniklerini müfredatın istediği şekilde uygulayacak ortam bulamadıklarını belirtmişlerdir. Birçok İngilizce öğretmeni, aldığı lisans eğitiminin Türk eğitim sisteminin gerçeklerini öğretmekten uzak olduğunu, bunun da kendilerini meslekten soğuttuğunu belirtmiştir. Bu durum, kırsalda görev yapan öğretmenler için daha da belirgindir ve daha derinden sorunlara yol açmaktadır (Çiftçi & Cin, 2018).

Resmi dokümanlarda da vurgulandığı gibi (MEB, 2021b; MEB, 2018; MEB, 2017), olumlu bir mesleki kimlik geliştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişimi en az öğretmen yetiştirme programları kadar önemlidir. Türkiye'de mesleki gelişim, ya da eski ismiyle hizmet içi eğitim olanakları konusunda öğretmenlerin memnun olduğunu iddia etmek mümkün değildir. Bu alanda yapılmış pek çok niteliksel çalışma, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri faydasız, tepeden inme ve sunuş yoluyla öğretim şeklinde planlanmış, köhnemiş yöntemlerle yeteri kadar kalifiye olmayan eğitimciler tarafından verildiğini ve hedeflenen başarıya ulaşmaktan uzak olduğunu düşündüklerini göstermiştir (Odabaşı Çimer, Çakır, & Çimer, 2010; Atay, 2008). Dahası, öğretmenlerimiz kısa süreli hizmet içi eğitimlere olan inançlarını kaybettiklerini, büyük yapısal reformlardan sonra bile hizmet içi eğitime katılmak için oldukça gönülsüz olduklarını ve kendilerini lisans eğitimlerinde işlenmeyen konu ve alanlarda geliştirmeleri gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir (Gökmenoğlu, Clark, & Kiraz, 2016). Yine, bir başka çalışmada katılımcı öğretmenler her ne kadar mesleki gelişimin önemine inansalar da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin, sunulan kısıtlı programlar, kalifiye öğretici eksikliği, yeterince uygulamaya dönük olmama, kötü sunum, uygun olmayan zaman ve mekân ile üstünkörü, baştan savma yapısı nedeniyle faydasız bulunmaktadır (Uztosun, 2018).

Üstelik şimdilerde ortaya konulan kariyer hedefli sürekli mesleki gelişim uygulamaları da Kennedy (2014) tarafından 'her yöne çekilebilir' olarak nitelendirilmiş ve ödüle dayalı mesleki gelişimin mevcut statükoyu korumaya yarayan bir durumda olabileceğinin altını çizmiştir. Sürekli mesleki gelişimde önemli olan, insanların hayatlarını dönüştürücü bir formatta, özgürleştirici, güçlendirici ve öğretmen etkenliğini kayda değer bir şekilde arttırıcı özellikte olmasıdır. Sachs'ın (2016) vurguladığı gibi, önemli olan öğretmenlerin kendi bilimsel araştırmalarına dayalı şekilde ilerleyen bir öğretmenlik mesleğidir, bunun için öğretmenler arası işbirliğini arttıracak, öğretmenlerin rahatça kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturmak gerekmektedir. Bunun yolu da, mesleğe dair ortak bir söylem geliştirebilmek ve bu ortak dili nasıl geliştirebileceğimizi bulmaktan, öğretmenleri yaşam boyu öğrenen kimliğine sahip bireyler olarak yetiştirmekten, daha iyi vatandaşlar olmak ve yetiştirmek için kendimizi daha iyiye doğru kişisel ve sosyal dönüşüme adamaktan geçmektedir (Sachs, 2016).

Bu merkeziyetçi yapıda, sınavların, istatistiklerin ve standartların öğretmenlerin rollerini belirlediği neoliberal bir eğitim ortamında bunların olması ise, pek gerçekçi görünmemektedir. Öğretmenlerimiz, yarının Türkiye'sini vücuda getirmekte etken değildir ve mevcut reformlar da o şekilde kurgulanmamaktadır. Eleştirel söylem analizine tabi tutulduğunda, ne resmi dokümanlarda (MEB, 2017; MEB, 2018) ne de Yükseköğretim Kurumu tarafından oluşturulan Eğitim Fakültesi müfredatlarında (YÖK, 2021b) buna dair en ufak bir vurgu dahi yoktur.

Bu çalışma, nitel bir durum çalışması olarak doküman incelemesi yöntemini kullandığından, vaka incelemesi gibi görüşmeye dayalı bir alan çalışmasına göre, durumla ilgili duygu ve görüşleri açıklamaktan uzaktır (Kural, 2020). Gelecek araştırmalarda eğitimin ana aktörleri olan; başta öğretmenlerin, velilerin, öğretmen yetiştirme programlarındaki akademisyenlerin ve politika koyucularını ve uygulayıcıların konuya dair görüşleri ve değerlendirmeleri detaylı ve sistemli olarak toplanmalı ve incelenmelidir. Bu araştırmalarda katılımcılara, bu kompleks konuda kendilerini, kendi tecrübelerini rahatça ve detaylı olarak ifade edebilecekleri gerekli özgürlük tanınmalı ve bu sebeple de anket ya da yapılandırılmış görüşme teknikleri yerine yarı-yapılandırılmış bir görüşme tekniği benimsenmelidir (Yin, 2015). Neoliberal politikalarından farkında olarak ya da olmayarak doğrudan etkilenen bu aktörlerin görüşleri, değerlendirmeleri ve tecrübeleri, neoliberalizmin genel olarak eğitim sistemimiz ve özel olarak da yabancı dil öğretimimiz üzerinde yarattığı tesirin daha detaylı ortaya konmasını sağlayacaktır. Ayrıca gelecekte yapılacak olan bu tarz araştırmaların, neoliberal politikaların özellikle öğretmenlerin kimlik gelişimleri üzerindeki yukarıda da tartışılan olumsuz etkilerinin daha derinlemesine

anlaşılmasına ve bu konuda tüm paydaşların belirli bir düzeyde farkındalık kazanarak eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine büyük oranda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akcan, S. (2016). Novice Non-Native English Teachers' Reflections on Their Teacher Education Programmes and Their First Years of Teaching. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* 18, 55-70.
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu Mehtap. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 97-121.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Pegem.
- Aslan, N., & Cansever, B. (2009). Ailenin Sosyo Demografik Özelliklerinin Çocuğun Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımı Üzerindeki Etkileri: Türkiye ve Hollanda Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 210-226.
- Atay, D. (2008). Teacher Research for Professional Development. *ELT Journal*, 62(2), 139-147.
- Bakioglu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 13-29.
- Bakır, H. (2018). Neo-Liberalizmin Hegemonyası Altında Türkiye Emek Piyasası. *Çalışma ve Toplum*, 3, 1459-1480.
- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the Demise of Public Education: the Corporatization of Schools of Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 487-507.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-25.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapi Kredi Yayınları.
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. doi:10.1080/02660830.2007.11661545
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: MEB.
- Bingölbali, N. (2018). *Özel Okullarda Eğitim Alanında Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Buchanan, R. (2015). Teacher Identity and Agency in an Era of Accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700-719.
- Burns, A., & Richards, J. C. (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar Üzerine Düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 345-356.
- Campbell, E. (2012). Teacher Agency in Curriculum Contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190. doi:10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x
- Canagajarah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.
- Canlı, S. (2019). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 479-501.

- Cole, J. (2014). Democracy Exported, History Expunged: John Dewey's Trip to Turkey and the Challenge of Building 'Civilised' Nations for Democratic Life. *History of Education*, 43(4), 504-523.
- Çakır, İ. (2017). Ortaöğretime Yerleştirme Sınavlarının İngilizce Dersi Öğretimi Açısından Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Velilere Olan Etkileri. *Turkish Journal of Teacher Education*, 61-73.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on Teacher Education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 253-264.
- Çalışkan, H. (2011). Teachers' Opinion Concerning Common Exams Administered in Elementary Schools. *US China Education Review*, 615-626.
- Çayır, K. (2009). Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, National Identity and 'Otherness' in Turkey's New Textbooks. *Journal of Intercultural Studies*, 30(1), 39-55.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 304-323.
- Çiftçi, K., & Cin, F. M. (2018). What Matters for Rural Teachers and Communities? Educational Challenges in Rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 686-701.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Day, C. (2012). New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 7-26.
- Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis içinde, *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (s. 61-70). Springer.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, Well-being and Effectiveness: the Emotional Contexts of Teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Demircan, O. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, O. (1991). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 25-39.
- Demirel, O. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Durmaz, O. (2016). Neo-Liberal Sosyal Politika Rejiminin Tesisi ve AKP. *Çalışma ve Toplum*, 1, 143-167.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *AJS*, 103(4), 962-1023.
- Erdag, C., & Karadag, E. (2018). Exploration of Possible Individual and Institutional Effects on School Accountability Pressures and Teacher Responses. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 93-142.
- Erdem, C. (2020). A New Concept in Teacher Identity Research: Teacher Agency. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 32-55.
- ERG. (2018). *Eğitim İzleme Raporu 2017-18*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ergun, M. (1990). Türk Eğitim Sisteminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 453-457.
- Flessner, R., & Payne, K. A. (2017). The Impact of Social Theories on Agency in Teacher Education. J. Clandinin, & J. Husu içinde, *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (s. 286-300). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Friedman, M. (1995). *Public Schools: Make Them Private*. Washington, DC: CATO Institute.
- Garıpağaoğlu, Ç. (2015). Özel Okul Sektörü ve Etik Dışı Başarı Mühendisliği Uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 181-200.

- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 99-125.
- Gökmenoğlu, T., Clark, C. M., & Kiraz, E. (2016). Professional Development Needs of Turkish Teachers in an Era of National Reforms. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 113-125.
- Gündüz, M. (2009). Sociocultural Origins of Turkish Educational Reforms and Ideological Origins of Late Ottoman Intellectuals (1908-1930). *History of Education*, 38(2), 191-216.
- Gürler, M. (2020). Devlet Okuluyla Özel Okul Arasındaki Farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1-6.
- Hamilton, L. (2013). Silence does not Sound the Same for Everyone: Student Teachers' Narratives around Behaviour Management in Scottish Schools. *SAGE Open*, 1-12.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hursh, D. (2008). *High-Stakes Testing and the Decline of Teaching and Learning: The Real Crisis in Education*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, A. (2014). Understanding Continuing Professional Development: the Need for Theory to Impact on Policy and Practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697.
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen Sınavlar Yaşanmayan Hayatlar - Eğitimde Paradigma Değişimi*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 170- 189.
- Kırkgöz, Y. (2005). English Language Teaching in Turkey: Challenges for the 21st Century. G. Braine içinde, *Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice* (s. 159-175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and their Implementations. *RELC*, 38(2), 216-228.
- Lakes, R., & Carter, P. (2011). Neoliberalism and Education: An Introduction. *Educational Studies*, 107-110.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019a, 4 14). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*. MEB: <https://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi/icerik/471> adresinden alındı
- MEB. (2019b, August 19). *Özel Okul Sayısında Rekor Artış*. meb.gov.tr: <http://www.meb.gov.tr/ozel-okul-sayisinda-rekor-artist/haber/14435/tr> adresinden alındı
- MEB. (2019c, August 10). *Öğretmen performans sistemi bu yıl uygulanmayacak*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: <https://www.meb.gov.tr/ogretmen-performans-sistemi-bu-yil-uygulanmayacak/haber/16334/tr> adresinden alındı
- MEB. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim - 2019-20*. Ankara: TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2021a, 12 14). *Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer, Bakanlığın 2022 yılı bütçesi üzerinde TBMM Genel Kuruluna hitap etti*. Milli Eğitim Bakanlığı: <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-mill-egitim-bakanliginin-2022-yili-butcesi-uzerinde-tbmm-genel-kuruluna-hitap-etti/haber/24817/tr> adresinden alındı
- MEB. (2021b, 12 14). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden alındı

- Minarechová, M. (2012). Negative Impacts of High-Stakes Testing. *Journal of Pedagogy*, 82-100.
- Mintz, B. (2021). Neoliberalism and the Crisis in Higher Education: The Cost of Ideology. *American Journal of Economics and Sociology*, 79-112.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'What Works': Understanding Teacher Identity as a Practical and Political Tool. *Teachers and Teaching* 17, 517-528.
- Moses, M., & Nanna, M. (2007). The Testing Culture and the Persistence of High Stakes Testing Reforms. *Education and Culture*, 55-72.
- Neves, V. (2018). Choice and Competition in Education: An Endless Controversy? *Analise Social*, 260-279.
- Odabaşı Çimer, S., Çakır, İ., & Çimer, A. (2010). Teachers' Views on the Effectiveness of In-service Courses on the New Curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31-41.
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, E. (2020). Türkiye'de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 294-312.
- Patricia Jackson, C., & Bisset, M. (2005). Gender and school choice: Factors influencing parents when choosing single-sex or co-educational independent schools for their children. *Cambridge Journal of Education*, 195-211.
- Rasco, A. (2020). Standardization in Education, a Device of Neoliberalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 227-255.
- Richman, S. (1994). *Separating School & State: How to Liberate America's Families*. Fairfax, VA: Future of Freedom Foundation.
- Robinson, S. (2012). Constructing Teacher Agency in Response to the Constraints of Education Policy: Adoption and Adaptation. *The Curriculum Journal*, 23(2), 231-245.  
doi:10.1080/09585176.2012.678702
- Sachs, J. (2001). Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi:10.1080/02680930116819
- Sachs, J. (2005). Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to be a Teacher. P. M. Denicolo, & M. Kompf içinde, *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (s. 5-21). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Sachs, J. (2016). Teacher Professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 413-425.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London: Jossey-Bass.
- Serdar Kahveci, S. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sisteminde Uygulanan Sınavların Ailelere Maliyetinin Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçindeki Payı*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sleeter, C. (2005). *Un-Standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-based Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Stone-Johnson, C. (2014). Parallel Professionalism in an Era of Standardisation. *Teachers and Teaching*, 20(1), 74-91.
- Şahin, S. (2009). Ortaöğretime Geçiş Sınavının İlköğretim Okulları ve Öğrencileri Üzerine Etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 15-21.
- Şeneras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul Müdürleri ile Öğretmenlerin Algılarına Göre İlk ve Ortaokullarda Veli Baskısı: Nitel bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 157-176.
- TEPAV, & British Council. (2014). *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*. Ankara: TEPAV.
- Turan, S. (2000). John Dewey's Report of 1924 and his Recommendations on the Turkish Educational System Revisited. *History of Education*, 29(6), 543-555.
- Uztosun, M. S. (2018). In-service teacher education in Turkey: English Language Teachers' Perspectives. *Professional Development in Education*, 44(4), 557-569.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1-17.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish, Second Edition*. New York: Guilford Press.
- Yolcu, H. (2011). Hanehalkının Eğitim Harcamalarını Etkileyen Etmenler: Kuramsal Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12-35.
- Young, B. (2011). Neoliberalism. B. Badie, D. Berg-Schlosser, & L. Morlino içinde, *International Encyclopedia of Political Science* (s. 1677-1679). Thousand Oaks: SAGE.
- YÖK. (2021a, 12 14). *İngilizce Öğretmenliği (DİL) Programlarına Taban Puanına Göre Yerleşen Son Kişinin Netleri*. YökAtlas: <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10108> adresinden alındı
- YÖK. (2021b, 12 15). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. YÖK: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alındı
- Zembylas, M. (2003). Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self Development. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 103-125.