

KİTAP İNCELEMESİ

Practice Teaching: A Reflective Approach

Editör

Jack C. RICHARDS, Thomas S. C. FARRELL

Meliha R. ŞİMŞEK¹

Bu çalışmada, Jack C. Richards ve Thomas S. C. Farrell tarafından yazılan ve 2011’de Cambridge University Press (New York) yayınevinden çıkan “*Practice Teaching: A Reflective Approach*” (Öğretmenlik Uygulaması: Yansıtıcı Bir Yaklaşım) adlı kitabın birinci baskısı biçim ve içerik yönüyle incelenmiştir.

Giriş bölümünde belirtildiği gibi, kitabın hedef kitlesini öğretmen eğitiminin bir parçası olarak öğretmenlik uygulaması yapan lisans veya lisansüstü düzeyde öğretmen adayları ile öğretmen eğitimleri ve yönder öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kitapla, öğretmenlik uygulamasına nasıl hazırlık yapılacağı, öğretmen eğitimi ve yönder öğretmenlerle nasıl çalışılacağı, derslerin nasıl planlanıp öğretileceği ve ders deneyimlerinden neler kazanılacağı gibi konularda öğretmen adaylarını aydınlatmak amaçlanmıştır. Dolayısıyla, kitapta öğretmen adayları, yönder öğretmenler ve öğretmen eğitimlerinin özgün ifadelerine yer verilmiş ve çoğunlukla öğretmen adaylarına seslenilmiştir. Başlıktan da anlaşıldığı gibi, kitapta öğretmenlik uygulamasına yansıtıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. “Nasıl öğretim yapılacağı ilgili buyruklar vermek yerine”; dil öğretimi ve öğretmen eğitimine çağdaş yaklaşım betimlenmiş ve yönder öğretmenin sınıfında çalışma, gözlem ve gözetimli uygulama yoluyla öğretimsel becerilerin geliştirilmesi gibi konular incelenmiştir (Richards ve Farrell, 2011: 1). Giriş ve on iki bölümden oluşan kitap, kaynaklar, yazar ve konu dizinleriyle birlikte toplam 185 sayfadır ve karton kapaklısı (ISBN: 9780521186223) £24.40 olarak fiyatlandırılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersini hem alanlar (lisans ve/ya lisansüstü öğrenciler) hem verenler (öğretim elemanı ve yönder öğretmenler) için hazırlanmış bu kitabın birinci bölümü, “Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmeyi Öğrenme” adını taşımaktadır. Öğretmenlik uygulamasının tanımından başlanarak kapsamı, amacı, önemi ve türleri konusunda önemli

¹ Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ankara, malliday@gmail.com

bilgiler sunulmuştur. Richards ve Farrell (2011)'e göre, öğretmen adaylarını kuramsal (dilbilim, dil edinimi) ve uygulamalı (yöntembilim, materyal geliştirme) bilgilerle donatmalarına rağmen, üniversitedeki dersler gerçek öğretmenlik deneyiminin yerini asla tutamaz. Bu nedenle, öğretim becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlik uygulaması dersinde mikroöğretim ve sınıfıçi öğretim uygulamalarından yararlanılması önerilmiştir. Bu bölümde, mikroöğretimin aşamaları betimlenmiş, uygulamanın avantajları ve dezavantajları irdelenmiş ve farklı ülkelerden öğretmenler ile öğretmen adaylarının mikroöğretim deneyimleri alıntılanmıştır. Yansıtıcı mikroöğretimin basamakları tanıtıldıktan sonra ise sınıfıçi öğretimde kullanılan işlemlere geçilmiştir. Sınıfıçi öğretimin nasıl yürütüleceği, öğretim kurumu ile yönder öğretmenin nasıl seçileceği ve gözlem, görüşme ile öğretim etkinliklerinden neler kazanılacağı konusunda öğretmen adayları bilgilendirilmiştir. Birinci bölümün sonunda, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin yaşamsal önemi konusunda ise şöyle bilinçlendirilmiştir: “Akademik çalışmalarınız sırasında aldığınız kuramsal derslerle aynı statü ve prestije sahip olmasa da” öğretmenlik uygulaması bütün bu derslerin yararlılığının sınıdıldığı bir alandır ve “öğretmen alımında özel bir okulun yöneticisi diğer ders notlarınızdan çok öğretmenlik uygulamasının sonuçlarıyla ilgilenecektir” (Richards ve Farrell, 2011: 11).

Kitabın ikinci bölümünde ise dil öğretiminde yeterlik ve uzmanlığı belirleyen etmenler incelenmiş ve etkili öğretimin sekiz boyutuna dikkat çekilmiştir. Bunlardan ilki, söylem becerileri olup öğretmen adaylarının İngilizce yeterliği ve sıftaki İngilizce kullanımı ile ilgilidir. İkinci boyut, dil öğretmeni kimliğinin gelişimini ve üçüncüsü de çeşitli durumlarda, farklı türde öğrenciyle ve içerikle çalışarak kazanılan öğretim becerilerini kapsar. Dördüncü boyut, akademik derslerde kazanılan mesleki bilginin nasıl uygulamaya konulacağı ve beşincisi ise öğrenmenin bağlama göre nasıl biçimleneceği ile ilgilidir. Öğretim öncesi, sırası ve sonrası karar alma becerileri altıncı boyutu oluştururken, öğrenci-odaklı öğretimin nasıl sağlanacağına yedinci boyutta değinilmiştir. Son boyutta ise öğretmen adaylarından uygulamayı kuramlaştırmaları, yani öğretim deneyimlerine dayalı ilkeler geliştirmeleri beklenmiştir. İkinci bölümün sonunda, öğretmenlik uygulamasına özgü çeşitli etkinliklerin (ders hazırlama, malzeme uyarlama, yönder öğretmeni gözlemleme ve öğretilmiş dersler üzerinde yansıtıcı yazma) öğretmenliğin boyutlarını geliştirmeye hizmet ettiği anımsatılmıştır.

Üçüncü bölümün konusunu öğretmenlik uygulaması öncesinde adayların gözetmesi gereken bağlamsal etmenler oluşturmuştur. Öğretmenlik uygulaması, farklı gelenek, beklenti ve koşullara sahip okullarda gerçekleştiği için öğretmen adayları çeşitli fırsatlarla ve güçlüklerle karşılaşabileceklerine dair uyarılmıştır. Başarılı bir uygulama geçirebilmeleri için öğretmen adaylarına okulu ziyaret etmeleri, yöneticilerle, yönder öğretmenlerle ve diğer öğretmenlerle görüşmeleri ve okul kuralları, fiziksel yapı ile olanaklar, öğretim programları, ders kitabı ve izlencesi, öğrenci profili ile sınavlar konusunda bilgi edinmeleri önerilmiştir. Yazarlar, bu önerileri buyurgan yönergeler yerine

öğretmen adaylarını araştırmaya yöneltecek sorular biçiminde ve şu altı başlıkta sunmuştur: “Okula Ön Ziyaret”, “Okul/Kurum”, “Öğreteceğiniz / Destekleyeceğiniz İngilizce Dersi”, “Öğreteceğiniz Öğrenciler”, “Yönder Öğretmeniniz”, “Okuldaki Diğer Öğretmenlerle Temaslar”. Örneğin, “Okula Ön Ziyaret” başlığı altında öğretmen adaylarının karşı karşıya gelebileceği önemli sorunlar sıralanırken zümrelerin örgütlenme biçiminden fotokopi çekmek için kime başvurulacağına kadar akla gelebilecek her türlü soru öğretmen adaylarına hazır verilmiştir. Ayrıca üçüncü bölümün sonundaki tartışma sorularında, biri olumlu diğeri olumsuz iki örnek verilerek öğretmen adaylarından benzer koşullarda nasıl davranacakları ile ilgili akıl yürütmeleri istenmiş ve varsayımsal durumlar aracılığıyla baş etme stratejileri geliştirmelerine zemin hazırlanmıştır.

Dördüncü bölümün girişinden itibaren, yönder öğretmenle uyumlu ilişki kurabilmenin önemi vurgulanmış ve öğretmen adayı ile yönder öğretmen arasındaki temel çatışma kaynağı – kuram ve uygulama ikilemi – konusunda bilinçlendirme yapılmıştır. Yönder öğretmenin işlevleri (öğretmen adayını öğretime hazırlama, öğretim stratejilerini paylaşma, öğretim farkındalığı geliştirme, sorunların çözümünde yardımcı olma, cesaretlendirme ve güdüleme) tanıtıldıktan sonra öğretmen adayının yükümlülükleri (mesleki görüntü ve duruş sergileme, iyi bir dinleyici olma, öğretmeyi öğrenme) açıklanmış ve yine farklı ülkelerden öğretmen adaylarının yönder öğretmenlerle deneyimlerini paylaştıkları alıntılarla desteklenip çizelgeleştirilmiştir. Buna ek olarak, öğretmen gözetimindeki geleneksel, “tavandan tabana” ve çağdaş, “tabandan tavana” yaklaşımlar karşılaştırılmış ve “kuralcı” yaklaşımı benimseyen yönder öğretmenlerle “yönlendirici olmayan, alması, işbirlikli” yaklaşımları benimseyenler arasındaki söylem farklılıkları örneklenmiştir. Dördüncü bölüm sonlanırken, öğretmen adayları staj uygulamaları (yönder öğretmeni gözleme, yönder öğretmence gözlemlenme, öğretim malzemesi hazırlama, parçadan bütün bir derse anlatım, ders anlatımı öncesi ve sonrası görüşmeler) konusunda bilgilendirilmiş ve yönder öğretmenleriyle amaç birliği sağlamaya özen göstermeleri istenmiştir. Yönder öğretmenle uzlaşımın önemini pekiştirmek için verilen ünite sonu etkinliğinde ise yönder öğretmenin önerdiğiyle tatmin olmayıp yaratıcı ve yenilikçi öğretim stratejileri denemeyi isteyen bir öğretmen adayının yaşadığı gerilim örnek olay olarak sunulmuş ve öğretmen adaylarından çözüm üretmeleri istenmiştir.

Kitabın beşinci bölümü, ders planlama ve değerlendirme konularını işlemiştir. Her ne kadar deneyimli öğretmenler yazılı bir plan yerine zihinsel bir plana göre ders işlemeyi yeğleseler ve hazır ders planlarını veya öğretmen kitaplarını kullansalar da öğretmen adaylarının etkili bir öğretim için ders planlamayı öğrenmeleri çok önemlidir. Bu nedenle, beşinci bölümde öğretmen adaylarına ünite ve ders planı yaparken dikkat edilmesi gereken maddeler ile dil derslerinin aşamaları anımsatılmıştır. Ders planının önemi yadsınmamakla birlikte, öğretmen adaylarına öğrencilerin tepkilerine göre dersi plan etrafında biçimlendirmeleri öğütlendikten sonra ders esnasında alabilecekleri

“etkileşimsel kararlar” ve ders planından sapmanın gerekçeleri konusunda araştırma sonuçlarına dayalı bilgiler verilmiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının öğretilmiş bir dersin ne kadar başarılı olduğuna karar verebilmeleri için yedi soruluk bir liste verilmiş, ekteki örnek ders planları ile üniteyi değerlendirmeleri ve ders kitabını uyarlamaları istenmiştir. Ayrıca İspanyol bir öğretmen adayının yazdığı başarısız bir dersin öyküsü, ders değerlendirme sorularını yeniden gözden geçirmeyi sağladığı için özellikle yararlı bulunmuştur.

Kitabın altıncı bölümünde, etkili bir dil dersinin sekiz özelliğine yer verilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarından derslerini dikkatli planlamaları, giyim-kuşamdan dil kullanımına mesleki bir duruşu sergilemeleri, derslerinin kuramsal açıdan temelli ve ilkeli bir dil öğretim anlayışını yansıtması, etkili sınıf yönetimi, dersin türüne göre etkinlikleri yapılandırması, öğrencilerin dili anlamlı biçimde kullanmasına olanak sağlaması, öğrencilerde öğrenme güdüsü yaratması, anlamlı öğrenme çıktıları sunması ve kişisel öğretim felsefelerini yansıtması beklenmiştir. Bu özellikler, “iyi öğretimin temel ilkeleri” başlıklı bir çizelgede özetlenmiştir. Ünite sonundaki etkinliklerde, öğretmen adaylarından bir dersin başarısını sağlayan etmenleri ve disiplin sorunlarının nedenlerini tartışmaları, iyi bir sınıf yönetimi için ilkeler önermeleri ve seçtikleri herhangi bir içeriğe “açılış, sıralama ve kapanış” aşamalarını gözetererek bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Bu tür alıştırmalar yardımıyla, öğretmen adaylarının etkili bir dil dersi verebilmeleri için planlama becerilerinin geliştirilmesi sağlanmıştır.

Öğretmenlik uygulamasında önemli bir role sahip bir başka etkinlik, ders gözlemi olup gerek yönder öğretmenleri gözlemlene gerekse yönder öğretmenlerce gözlemlenme sürecinin nasıl yürütüleceği ise yedinci bölümde irdelenmiştir. Öğretmen adaylarına yönder öğretmenin dersini izlemeden önce “ders yapısı, sınıf yönetimi stratejileri, öğretim etkinliklerinin türleri, öğretim stratejileri, öğretmenin malzeme ve dil kullanımı, öğrencilerin dil kullanımı ve etkileşimi” gibi gözlem odakları belirlemeleri önerilmiştir. Etkili gözlem yapabilmeleri için “denetim listeleri, oturum planları, saha notları, öyküleyici özet” gibi araçlarla topladıkları veriyi nasıl kayıt altına alabilecekleri kısaca anlatılmıştır. Ayrıca buradaki yönergeler sayesinde, öğretmen eğitmeni ve yönder öğretmenler, gözlemleyecekleri sınıfa ne zaman girmeleri gerektiğinden tutun da gözlem sırasında nasıl tutum takınıp not alacaklarına ve gözlem sonunda öğretmen adayıyla yapacakları görüşmede ne tür dönüt vereceklerine kadar bilgi edinebilir. Bunun yanı sıra, yedinci bölümün ekleri, ders gözleminde kullanılabilecek denetim listelerinden örnekler sunmuştur.

Kitabın sekizinci bölümü, sınıf etkileşimini örgütleme ve zaman ile sınıf yönetimi konularına değinmiştir. Richards ve Farrell (2011: 117)’e göre, başarılı bir ders için neyin nasıl öğretileceğini bilmek yetmez; olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak da gereklidir, çünkü “öğretmen sınıfta doğru öğrenme ortamını yaratamazsa kusursuz bir ders bile işe yaramayabilir”. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için, “*Dil Öğretimi Deneyimi*” (The Experience of Language Teaching) adlı ödüllü kitabın yazarı, Rose Senior’ın

verdiği çeşitli öneriler burada yinelenmiştir. Başarılı bir ders için öğretmenle öğrencilerin ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi önemli olduğundan, dört farklı sınıf düzeni – “tüm sınıf öğretimi, bireysel çalışma, ikili çalışma, grup çalışması” – betimlenmiştir. Sonra, zaman yönetimine geçilmiş ve ders süresinin dört bölümünden – “[derse] ayrılan süre” (allocated time), “öğretim süresi”(instructional time), “uğraşı süresi” (engaged time) ve “akademik öğrenme süresi” (academic learning time) – söz edilmiştir. Dersteki akademik öğrenme süresini arttırabilmeleri için öğretmen adaylarına Richards ve Lockhart’tan stratejiler verilmiştir: gereksiz ve uzun açıklamalardan kaçınma, çeşitli öğretim etkinlikleri kullanma, doğru güçlükte etkinlikler seçme, etkinliklere amaç ve süre belirleme ve öğrencilerin performansını izleme gibi. Sınıf yönetimi konusunda ise öğretmen adaylarına hem kendilerini hem öğrencileri bağlayacak kuralları birlikte koymaları ve bir topluluk duygusu yaratmaları öğütlenmiştir. Sekizinci bölümün sonunda yer alan “kültürel olarak duyarlı bir sınıf yaratma” önerisi ise İngilizce’nin ikinci dil olarak öğretildiği, çok uluslu sınıflara yönelik olmakla birlikte; buradaki etkinlikler İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda kültürlerarası farkındalık geliştirmek isteyen öğretmen adayları için yol göstericidir. Yine ekteki günlük girdisinde, ders planı yapmasına rağmen uygun öğrenme ortamı oluşturamadığı ve zamanı iyi yönetemediği için türlü güçlüklerle karşılaşan bir öğretmen adayının deneyimleri paylaşılmış ve öğretmen adaylarından benzer bir durumda ne yapacaklarını tartışmaları istenmiştir.

Dokuzuncu bölüm, öğretmen adaylarının düştüğü genel bir yanılgı ile başlar. Buna göre, yeni öğretmenler öğrencilerde iyi bir izlenim oluşturmak istedikleri için kendi performanslarıyla daha çok ilgilidir. Ancak “öğretim, öğretmenin performansından daha fazlasıdır” ve başarılı bir dersin ölçüsü öğrencilerin katılımıdır (Richards ve Farrell, 2011: 120). Bu nedenle, dokuzuncu bölümde öğretmen-güdümlü ve öğrenci-merkezli dersler arasındaki farklılıklar sıralandıktan sonra öğrenci-merkezli öğretimin üstünlükleri vurgulanmış ve öğretmen adaylarına öğrencilerini öğretimin odağı haline nasıl getirebilecekleri anlatılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin gereksinimlerini, amaçlarını, derse katılım ve öğrenme biçimlerini keşfetmeleri önerilmiş ve öğretmen adayları ekteki örnek sınıf profili ile eylem planı oluşturmaya yönlendirilmiştir. Her ne kadar öğrenci-merkezli öğretim öğrencilerin bireysel gereksinimlerine eğilmeyi öngörse de ortak amaçlarına ulaşmak için bireylerin işbirliği yapmaları gereklidir. Dolayısıyla, sınıflarında topluluk duygusu geliştirebilmeleri için öğretmen adaylarına yine Dörnyei ve Senior’dan derlenen stratejiler sunulmuştur. Öğretimin kişiselleştirilmesi başlığında ise öğretmen adaylarına ders içeriğiyle öğrenci yaşamları arasında bağlantı kurmanın yolları gösterilmiştir. Son olarak, öğrenci-merkezli bir sınıfta güdülenme ile öğrencilerce belirlenen öğrenme çıktılarının önemine değinilmiştir. Bölüm sonu etkinliğinde ise bir ders kitabından konu seçmeleri istenen öğretmen adaylarından o konuyu öğrenciler için nasıl daha ilginç kılacaklarıyla ilgili görüş bildirmeleri istenmiş ve kişiselleştirilmiş öğretim konusunda alıştırmaları yapılmıştır.

“Sınıfıçi Söylem ve İletişim” başlıklı onuncu bölüm, öğretmenlerin öğrencilere sağladığı dil girdisi ve dil kullanım olanaklarını ele almıştır. İlk, çoğu dersin varsayılan ayarı olarak bilinen “Açış-Yanıt-Değerlendirme dizisi” (ADY) (the Initiation-Response-Evaluation sequence) ile “karşılıklı etkileşim” (dialogic interaction) veya “işbirlikli söyleşim” (collaborative dialogue) denilen etkileşim yapıları, sınıfıçi söylemden örnekler vererek karşılaştırılmıştır. Birinci etkileşimsel yapıda, soruları soran ve öğrenci yanıtlarını değerlendiren öğretmen olduğu için iletişim sınırlı ve etkileşim öğretmen-güdümlüdür. İkinci yapıda ise öğrenciler, öğretmenin yardımıyla ve öğretmenle birlikte bilgiyi yapılandırdığı için dil öğrenme kolaylaşır. Dolayısıyla, bu bölümde, karşılıklı etkileşim yaratmak için öğretmen adaylarının yapmaları gerekenler ifade edilmiştir. Buna göre, öğretmenler dil kullanımını modelleyerek, söylemi anlaşılır kılarak, öğrencilerin dil üretimine olanak yaratarak, dil kullanımlarına ilişkin dönüt vererek, etkili soru sorma teknikleri kullanarak öğrenmeye yardımcı olabilir ve dil sınıfında karşılıklı etkileşim sağlayabilirler. Onuncu bölümün sonundaki etkinliklerde ise öğretmen adaylarından yönder öğretmeni gözlemlemeleri, kendi derslerinin ses veya görüntü kaydını almaları, bu derslerdeki modelleme, değiştirilmiş konuşma (modified speech), soru sorma, dönüt verme tekniklerini araştırmaları, yine eklerdeki çeviri yazıları inceleyerek örnek derslerin yansıttığı sınıfıçi söylem özelliklerini saptamaları ve dersteeki iletişimi ADY dizisine göre kodlamaları istenmiştir. Sınıfıçi söylem çözümlemesi niteliğindeki bu tür etkinlikler, öğretmen adaylarını eylem araştırması yapmaya hazırladığı için oldukça yararlı bulunmuştur.

Öğretmenlik uygulaması süresince, hem yönder öğretmen hem öğretmen eğitmeni hem de staj arkadaşları öğretmen adayını gözlemleyeceği için öğretime ilişkin dönüt verebilirler. Ancak öğretmen adayı, öğretim deneyimlerini kendisi de değerlendirmek isterse daha önce yedinci bölümde tanıtılmış olan veri toplama tekniklerini kullanarak uygulama boyunca gösterdiği gelişimi inceleyebilir. İşte kitabın on birinci bölümünde, öğretmen adaylarının kendi derslerini değerlendirmede kullanabilecekleri bu veri toplama teknikleri daha ayrıntılı olarak sunulmuştur. Ses veya görüntü kaydı olarak derslerinin farklı yönlerini (konuşma süresi, yönerge ve dönüt verme) nasıl inceleyebilecekleri ve denetim listeleri, ders öyküleri, öğretim günlükleri, durum raporları, ürün seçki dosyası ve kritik olaylar gibi yöntemler aracılığıyla öğretim deneyimlerini yazıya geçirdikten sonra yansıtıcı düşünme ve süreç değerlendirme için nasıl kullanabilecekleri öğretmen adaylarına örneklerle anlatılmıştır. Son olarak, öğretmen adayları uygulamadaki sorunları çözmek için eylem araştırması yapmaya, diğer öğretmen adaylarıyla destek grupları kurmaya, staj deneyimlerini paylaşmaya ve malzeme geliştirme, öğretim stratejileri deneme, akran gözleme gibi alanlarda yardımlaşmaya yönlendirilmişlerdir. Ünite sonu etkinliklerinde ise ses/görüntü kaydı, denetim listesi, ders öyküsü, kritik olay ve eylem araştırması konularında alıştırmalar verilmiş ve öğretmen adayları deneyimden kuramlaştırmaya cesaretlendirilmiştir.

Kitabın on ikinci ve son bölümü, öğretmen eğitiminden öğretmen gelişimine geçiş yaparak öğretmen adaylarına mesleki gelişimin önemi ve çeşitli olanaklar konusunda bilgi vermiştir. Richards ve Farrell (2011)'in bu bölümdeki temel savı şudur: öğretmenlik uygulaması sayesinde öğretmen adayları sınıfın gerçekleriyle tanışmış ve dil öğretmenlerinin gündelik sorunları ile sınıf dinamiklerini öğrenmiş olabilirler, ancak tam zamanlı öğretmen olarak bir kurumda göreve başladıklarında daha öğrenecek çok şey olduğunu ve öğretmenlik uygulamasının dil öğretiminin gerçekliğine kendilerini tümüyle hazırlamadığını fark edecekler. Bu yüzden, on ikinci bölümde öğretmen adayları, mesleğin birinci yılında geçirecekleri değişimin aşamaları konusunda aydınlatılmıştır: “erken dönem idealistliği” (early idealism), “hayatta kalma” (survival), “zorlukları kabullenme” (recognizing difficulties), “düze çıkma” (reaching a plateau) ve “ilerleme” (moving on). Bu gelişim sürecinde karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için öğretmen adaylarına kurumları tarafından bir “akıl hocası” atanabileceği gibi, öğretmen adayları deneyimli öğretmenler arasından seçecekleri bir arkadaştan, “yoldaş”tan da yardım isteyebilirler. Bu bölümde, Richards ve Farrell (2011: 168)'in eğildiği ikinci konu ise öğretmen adaylarında mesleki bilinç oluşumudur: “...dil öğretimi, bir dili konuşabilen herhangi birinin yapabileceği bir şey değildir...bir meslektir...hem akademik eğitim hem uygulamalı deneyim ile elde edilen uzman bir bilgi temelini gerektirir”. Öğretmen adayları, dünya çapındaki meslektaşlarının oluşturduğu mesleki bir topluluğun üyesi olmak istiyorlarsa, dil öğretimi alanındaki yeni eğilimleri ve kuramları yakından izlemek, öğretmenlikte uzmanlık geliştirmek ve yerel ile uluslararası meslektaşlarıyla mesleki kuruluşlar (*TESOL, IATEFL*) ve internet aracılığıyla bağlantı kurmalıdırlar (Richards ve Farrell, 2011). Bu nedenle, on ikinci bölümün sonunda, *English Language Teaching Journal* ve *English Teaching Professional* gibi önemli dergilerin ve bültenlerin internet adresleri ile ders planlamada yararlı olabilecek malzemeleri, videoları ve teknolojik uygulamaları barındıran çeşitli internet sayfaları öğretmen adaylarının erişimine sunulmuştur.

Teşekkür bölümünde de Richards ve Farrell (2011)'in belirttiği gibi, bu kitap Singapur, Hong Kong, Kanada, Güney Kore ve ABD gibi farklı coğrafyalarda ve uzun yıllar boyunca öğretmen adayları, öğretmenler, yönder öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri ile çalışarak kazanılmış deneyimlerin ürünüdür. Genel görünümü itibarıyla, kitap öğretmenlik uygulamasıyla ilgili hem bildirimsel hem işlemsel bilgiyi kısa ve özlü olarak sunmuş, çizelgelerle görselleştirerek somutlaştırmış ve her bölümün sonundaki özetlerle kavramayı kolaylaştırmıştır. Yine bölüm sonundaki okuma önerileri, öğretmen adaylarına zengin bir okuma listesi sunarken araştırmacının da alanyazın taramasına ışık tutmuştur. Okuma önerilerini izleyen tartışma soruları ve alıştırmalar ise öğretmen adaylarının bölüm içerikleri üzerinde yansıtıcı düşüncelerini, görüş paylaşımlarını ve araştırmalarını cesaretlendirdiği ve öğrendiklerini uygulayarak pekiştirmelerine olanak sağladığı için ilgi çekici ve yararlı bulunmuştur. Ancak bu tartışma sorularının ve alıştırmaların bireysel

çalışmaya veya sınıfıçi kullanıma daha uygun ve kullanışlı hale gelebilmesi için örnek çözümleri ve yanıt önerilerini kapsayan bir anahtar veya kılavuz eklenmelidir. Bölüm içindeki ve ekindeki vinyetlerde, dünyanın farklı bölgelerinden öğretmen adayları ve öğretmenlere ait deneyimlerin özgün ifadelerle aktarımı ise kitapta önemle vurgulanan “uluslararası”, “mesleki bir topluluğun üyesi olma” fikrini aşılacaktır.

Sonuç olarak, dil öğretimi alanında klasikleşmiş pek çok başucu kaynağının yazarı, Jack Richards ve yansıtıcı uygulamalar ile öğretmen eğitimi denilince ilk akla gelen isimlerden Thomas S. C. Farrell’in bu ortak çalışması, özlü açıklamaları, yalın ve akıcı anlatımı, zengin örnekleri ve yararlı öğretim etkinlikleriyle yabancı diller eğitimi bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerine iyi bir kılavuz ve öğretmenlik uygulaması dersini veren öğretim elemanlarına ise güvenilir bir ders kitabı olabilir. Bu kitapta tanıtılan çeşitli yansıtıcı uygulamalara ilişkin daha kapsamlı bilgi almak için ise yine Richards ve Farrell (2005)’in “*Professional Development For Language Teachers*” (Dil Öğretmenleri İçin Mesleki Gelişim) adlı kitabı ek kaynak olarak kullanılırsa, öğretmenlik uygulamasının daha etkili yürütülebileceği kanısındayız.

Kaynaklar

Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice Teaching: A Reflective Approach*. New York: Cambridge University Press.