

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**PANDEMİNİN MEB 2023 YABANCI DİL EĞİTİM
VİZYONUNUN GERÇEKLEŞTİRİLMESİ ÜZERİNE
OLUMSUZ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans

**Hazırlayan
Harun ÖZDEMİR**

**Danışman
Prof. Dr. Fethi KAYALAR**

HAZİRAN 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Pandeminin MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonunun Gerçekleştirilmesi Üzerine Olumsuz Etkilerinin İncelenmesi” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Harun ÖZDEMİR

T.C.

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Pandeminin MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonunun
Gerçekleştirilmesi Üzerine Olumsuz Etkilerinin
İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 181 sayfalık kısmına ilişkin 25/06/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 2'tir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 25/06/2025

Danışman: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Öğrenci: Harun ÖZDEMİR

KILAVUZA UYGUNLUK

“Pandeminin MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonunun Gerçekleştirilmesi Üzerine Olumsuz Etkilerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Harun ÖZDEMİR

Danışman

Prof. Dr. Fethi KAYALAR

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Fethi KAYALAR danışmanlığında **Harun ÖZDEMİR** tarafından hazırlanan “**Pandeminin MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonunun Gerçekleştirilmesi Üzerine Olumsuz Etkilerinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

25/06/2025

JÜRİ:

Danışman	: Prof. Dr. Fethi KAYALAR	(İmza)
Üye	: Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ	(İmza)
Üye	: Prof. Dr. Adem BAYAR	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2025 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

25/06/2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu çalışma, küresel bir kriz olarak tüm eğitim sistemlerini etkileyen COVID-19 pandemisinin, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında öngörülen yabancı dil eğitimi hedeflerine olan etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Pandemi sürecinde eğitimin dijitalleşme yönünde hızla evrilmesi, pek çok alanda olduğu gibi yabancı dil öğretimini de yeniden yapılandırma zorunluluğunu doğurmuştur. Bu bağlamda, çalışmada hem yapısal hem de uygulamaya yönelik sorunlar analiz edilmiş; öğretmen görüşleri üzerinden sahaya yansıyan durum çok boyutlu olarak ele alınmıştır.

Yüksek lisans tez çalışması olarak hazırlanan bu araştırma, nitel yöntemler çerçevesinde yürütülmüş ve pandemi döneminde yabancı dil eğitiminin karşılaştığı zorluklar ile bu zorlukların 2023 Eğitim Vizyonu hedefleriyle olan ilişkisi sorgulanmıştır. Böylece, politika belgelerinde yer alan hedeflerin olağanüstü koşullarda ne derece gerçekleşebildiği ya da gerçekleşemediği veriye dayalı biçimde tartışılmıştır.

Akademik niteliğe sahip bu sürecin her aşamasında bilimsel ilkeler doğrultusunda hareket edilmiş, alana katkı sunacak özgün bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışmanın, yabancı dil eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve kriz dönemlerinde stratejik planlamalar konularında literatüre katkı sağlamasını ve alanla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar için yararlanılabilir bir kaynak niteliği taşımasını temenni ederim.

Harun ÖZDEMİR, Erzincan, 2025

TEŞEKKÜR

Bu yüksek lisans tezinin fikirsel temellerinden son biçimine kadar tüm aşamalarında akademik bir rehber olarak yanımda olan, bilgi birikimi ve deneyimiyle yolumu aydınlatan, her zaman yapıcı ve yönlendirici tutumuyla bana ilham veren çok değerli danışmanım Prof. Dr. Fethi KAYALAR’a en derin saygı ve şükranlarımı sunarım. Kendisinin eleştirel yaklaşımı ve akademik rehberliği, bu çalışmanın bilimsel derinlik kazanmasında belirleyici olmuştur.

Bu sürecin en kıymetli destekçileri şüphesiz ailemdir. Maddi ve manevi her koşulda yanımda olan, sabırla ve anlayışla beni destekleyen sevgili eşim ve canım aileme en içten teşekkürlerimi sunarım. Onların varlığı ve inancı, karşılaştığım tüm zorluklara karşı dirençli olmamı sağlamıştır.

Akademik yolculuğum boyunca bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bana katkı sunan tüm öğretim üyelerine, fikir alışverişinde bulunduğum değerli meslektaşlarım Türkçe öğretmeni Sayın Lokman BOZDERE ve Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Sayın Hakan İBİLİ’ye teşekkür ederim. Aynı şekilde, araştırma sürecinde bana kolaylık sağlayan okul yöneticilerine ve saha çalışmam sırasında görüşme taleplerimi içtenlikle karşılayan, bilgi ve deneyimlerini samimiyetle paylaşan kıymetli öğretmenlere teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca fikirleriyle bana yol gösteren, motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan dostlarıma, arkadaşlarıma ve akademik gelişimime katkı sunan tüm paydaşlara da yürekten teşekkür ederim.

Harun ÖZDEMİR

**PANDEMİNİN MEB 2023 YABANCI DİL EĞİTİM VİZYONUNUN
GERÇEKLEŞTİRİLMESİ ÜZERİNE OLUMSUZ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Harun ÖZDEMİR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2025

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

ÖZET

Bu araştırma, COVID-19 pandemisinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yer alan yabancı dil eğitimi hedeflerinin gerçekleştirilmesine olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada, pandemi koşullarının yabancı dil eğitiminin kalitesi, erişilebilirliği ve sürdürülebilirliği üzerindeki etkileri öğretmen görüşleri temelinde analiz edilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüş olup, farklı okul türlerinde görev yapan 15 İngilizce öğretmeninden elde edilen veriler temel alınmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemi doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda pandemi sürecinde, öğretmenlerin büyük ölçüde kendi çabalarıyla süreci yönetmeye çalıştıkları; materyal eksikliği, dijital altyapı sorunları ve eşitsiz erişim gibi faktörlerin, 2023 Eğitim Vizyonu'nda belirlenen hedeflerin sahada tam anlamıyla karşılık bulmasını engellediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimleri, dijital yeterlilik ve pedagojik destek mekanizmalarının sınırlı düzeyde işlemesi nedeniyle öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında azalma gözlemlenmiştir. Çalışma, olağanüstü koşullarda yabancı dil eğitiminin karşılaştığı güçlükleri ve vizyon belgeleri ile uygulama arasındaki uyumsuzlukları ortaya koyarak, ileride benzer durumlara karşı daha kapsayıcı ve bütüncül eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Yabancı Dil Eğitimi, 2023 Eğitim Vizyonu

**AN EXAMINATION OF THE NEGATIVE IMPACTS OF THE COVID-19
PANDEMIC ON THE IMPLEMENTATION OF THE MINISTRY OF
NATIONAL EDUCATION’S 2023 FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
VISION**

Harun ÖZDEMİR

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

ABSTRACT

This study aims to examine the impact of the COVID-19 pandemic on the achievement of foreign language education goals outlined in the 2023 Education Vision published by the Ministry of National Education in 2018. In this context, the study analyzes the effects of pandemic conditions on the quality, accessibility, and sustainability of foreign language education based on teachers' perspectives.

The research was conducted within the framework of a qualitative research design and is based on data collected from 15 English teachers working in various types of schools. The data were obtained through a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed using the thematic analysis method. According to the findings, during the pandemic period, teachers largely attempted to manage the process through their own efforts; factors such as lack of materials, digital infrastructure problems, and unequal access were found to hinder the full realization of the goals set in the 2023 Education Vision. Additionally, a decrease in teachers’ professional motivation was observed due to the limited implementation of teacher training, digital competence, and pedagogical support mechanisms. The study highlights the challenges faced by foreign language education under extraordinary circumstances and reveals inconsistencies between the vision documents and their implementation. It underscores the need for more inclusive and holistic educational policies to be developed for similar situations in the future.

Keywords: Foreign Language Education, Pandemic, 2023 Education Vision

İÇİNDEKİLER

PANDEMİNİN MEB 2023 YABANCI DİL EĞİTİM VİZYONUNUN GERÇEKLEŞTİRİLMESİ ÜZERİNE OLUMSUZ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dünyada ve Türkiye’de Eğitim	9
1.1.1. Dünyada Eğitim	9
1.1.2. Türkiye’de Eğitim.....	23
1.2. Dünya’da ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi	32
1.2.1. Dünya’da Yabancı Dil Eğitimi	33
1.2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi	40
1.3. 2023 Eğitim Vizyonu ve Yabancı Dil Eğitim Vizyonu.....	55

1.3.1. Vizyon Kavramı.....	56
1.3.2. Vizyon Belgesi.....	56
1.3.3. Eğitim Vizyon Belgeleri	57
1.3.4. Türkiye'nin Eğitim Vizyonunun Tarihsel Gelişimi: Geçmişten Günümüze Bir İnceleme	57
1.3.5. 2023 Vizyon Belgesinin Ana Başlıklarının İncelenmesi	61
1.3.6. 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde Yabancı Dil Eğitimi.....	69
1.4. Pandemi ve Eğitime Etkileri.....	74
1.4.1. Pandemi Kavramının Tanımı ve Tarihsel Arka Planı	74
1.4.2. Tarihsel Pandemiler: Toplumsal ve Ekonomik Yansımalar	74
1.4.3. COVID-19'un Doğuşu ve Küresel Yayılım Süreci	75
1.4.4. Eğitim Alanında Olumlu ve Olumsuz Etkiler: Uzaktan Eğitime Geçiş	75
1.4.5. Psikososyal Boyut ve Öğrenci Motivasyonu	76
1.4.6. Pandemi Sonrası Eğitim Vizyonu: Sürdürülebilirlik ve Hibrit Modeller	77
1.4.7. COVID-19 Pandemisinin Eğitime ve Yabancı Dil Öğretimine Yansımaları	78
1.5. Pandeminin Yabancı Dil Eğitime Etkisi	78
1.5.1. Yabancı Dil Eğitiminde Dönüşüm: Fırsat ve kriz.....	78
1.5.2. Teknolojik Altyapı ve Erişim.....	79
1.5.3. Uzaktan Dil Öğretiminde Sözlü İletişim ve Telaffuz Gelişimi	80
1.5.4. Kültürlerarası İletişim ve Kültürel Farkındalık.....	80
1.5.5. Motivasyon ve Öğrenci Katılımı	81
1.5.6. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim.....	82
1.5.7. Ölçme, Değerlendirme ve Akademik Dürüstlük	82
1.5.8. Dijital Öğrenme Materyalleri ve Kaynak Zenginliği.....	83
1.5.9. Okuma, Yazma ve Kelime Dağarcığı Geliştirme Stratejileri	83

1.5.10. Hibrit ve Karma Eğitim Modelleri.....	84
1.5.11. Psikososyal ve Duygusal Boyut.....	85

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	87
2.2. Çalışma Grubu.....	88
2.3. Katılımcı Profili.....	89
2.4. Katılımcıların Seçimi ve Etik Süreç	90
2.5. Veri toplama araçları	90
2.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	91
2.5.2. Belge İncelemesi.....	91
2.6. Veri Toplama Süreci.....	92
2.6.1. Katılımcı Bilgilendirme ve Rıza Süreci.....	92
2.6.2. Görüşme Ortamı ve Süresi.....	92
2.6.3. Belge Toplama ve Derleme Süreci	93
2.7. Verilerin Analizi.....	93
2.7.1. Kodlama Süreci ve Tema Yapısı	93
2.8. Geçerlik ve Güvenilirlik	95

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Pandemi Sürecinde MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonundaki Hedeflerin Gerçekleşen ve Gerçekleşmeyen Yönlerine Dair Bulgular ve Yorumlar.....	97
3.1.1. Gerçekleşen Hedefler(%35).....	98
3.1.2. Gerçekleşmeyen Hedefler (%65).....	101
3.2. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Dair Bulgular ve Yorumlar.....	107

3.2.1. Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri (%45).....	107
3.2.2. Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönlerinin Analizi (%55).....	114
3.3. Pandemi Sürecinin Vizyon Belgesinde Belirtilen İçerik Zenginleşmesini ve Dijitalleşmeyi Hızlandırma Düzeyine Dair Bulgular ve Yorumlar.....	120
3.3.1. Dijitalleşmenin Hızlanması ve Kullanımının Artışı (%35)	121
3.3.2. İçerik Zenginleşmesi ve Kalitesi (%25).....	123
3.3.3. Dijitalleşmenin Olumsuz Etkileri (%20)	125
3.3.4. Devlet ve Eğitim Politikalarının Rolü (%10).....	127
3.3.5. Erişim ve Uygulama Eksiklikleri (%10).....	128
3.4. 2023 Eğitim Vizyonundaki “Ülke Geneline Yabancı Dil Eğitimi, Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanacak” Hedefine Dair Bulgular ve Yorumlar	129
3.4.1. Yapılan Çalışmalar (%40).....	129
3.4.2. Eksik Kalan Yönler (%60).....	134
3.5. 2023 Eğitim Vizyonu Kapsamında “Yeni Kaynaklar ile Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Dünyayı Deneyimlemesi” Hedefine Dair Bulgular ve Yorumlar	142
3.5.1. Yapılan Çalışmalar(%35).....	142
3.5.2. Eksik Kalan veya Gerçekleş(e)meyen Yönler (%65)	146
3.6. 2023 Eğitim Vizyonu Kapsamında “Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri Yükseltilecek” Hedefine Dair Bulgular ve Yorumlar.....	151
3.6.1. Yapılan Çalışmalar (%20).....	151
3.6.2. Uygulamalardaki Eksiklikler ve Gerçekleşmeyen Unsurlar (%80)	156

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Alt Problemlere Ait Sonuçlar	167
4.2. Tartışma	179
4.3. Öneriler.....	180

KAYNAKÇA.....	182
EKLER.....	197
ÖZ GEÇMİŞ	201



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
COVID-19	: Coronavirus Disease 2019
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ÖMK	: Öğretmenlik Meslek Kanunu
BT	: Bilgi Teknolojileri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
AB	: Avrupa Birliği
İKY	: İnsan Kaynakları Yönetimi
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
WHO	: World Health Organization
CLL	: Community Language Learning
TALES	: Teaching and Learning English in Schools
Ö	: Öğretmen
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
TED	: Türk Eğitim Derneği:
SDG	: Sustainable Development Goals
PISA	: Programme for International Student Assessment
NATO	: North Atlantic Treaty Organization
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
CLIL	: Content and Language Integrated Learning
TEPAV	: The Economic Policy Research Foundation of Turkey
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

TOEFL	: Test of English as a Foreign Language
IELTS	: International English Language Testing System
ODTÜ	: Ortadoğu Teknik Üniversitesi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
TESOL	: Teaching English to Speakers of Other Languages
CELTA	: Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention
LGS	: Liselere Geçiş Sınavı
DEDAK	: Dil Eğitiminde Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
AAM	: Atatürk Araştırma Merkezi
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem ve Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	90
Tablo 2.2: Ana Tema, Alt Tema ve Örnek Kodlar	95



GİRİŞ

Günümüzde dünyadaki hızlı değişim, toplumların bu dönüşüme uyum sağlamasını ve çağın güncel gereksinimlerini karşılayabilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte en önemli unsurlardan biri de etkili ve nitelikli bir eğitim sistemine sahip olmaktır. Bilgi çağında eğitimin rolü, köklü değişimlerin temelini oluşturduğundan, her alanda büyük bir öneme sahiptir (Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013). Toplumların ilerleme kaydedebilmesi için öncelikle eğitime odaklanması ve bu alanı güçlendirmesi gerekmektedir. Eğitim, ortaya koyduğu çıktılarla diğer alanları doğrudan etkilemekte, nitelikli bireylerin yetişmesine ve toplumların eğitim sistemlerinin temel unsurlarının şekillenmesine katkı sağlamaktadır (Akınoğlu, 2005). Bu nedenle eğitim sistemi ve eğitimde yer alan unsurlar sürekli bir değişim ve yenilenme ihtiyacı içindedir. Yapılan yeni planlamalar sayesinde, eğitimin kapsadığı tüm alanlarda gelişim sağlanarak ülke genelinde kapsamlı bir ilerleme kaydedilebilir.

1. Problem Durumu

Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu, özellikle yabancı dil eğitimine ilişkin önemli reformlar içermektedir(Özmen, 2018). Vizyon belgesinde, yabancı dil öğretiminde iletişim temelli, dört beceriyi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) kapsayan bir yaklaşımın benimsenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin erken yaşta yabancı dille tanışmaları, öğretmenlerin dijital okuryazarlığının güçlendirilmesi ve bireyselleştirilmiş dijital içeriklerle eğitimin desteklenmesi planlanmıştır. Ancak COVID-19 pandemisinin eğitim sistemine ani ve zorlayıcı etkileri, bu hedeflerin gerçekleşmesini ciddi şekilde engellemiştir.

Pandemi, eğitim sisteminin altyapısal yetersizliklerini, öğretmenlerin dijital donanım eksikliklerini ve öğrenci erişimindeki adaletsizlikleri görünür kılarak, eğitim yönetimi açısından yeni bir kriz ve yönetsel sorun alanı oluşturmuştur. Eğitim yönetimi bilimi, yalnızca politika oluşturma değil, aynı zamanda bu politikaların uygulanabilirliğini sağlama, kriz dönemlerinde sürekliliği koruma ve sistemin esnekliğini artırma gibi işlevleri de kapsar (Hoy & Miskel, 2012). Bu nedenle 2023 Eğitim Vizyonu'nda öngörülen yabancı dil eğitimi reformlarının pandemi sürecindeki uygulanma durumu, hem kuramsal hem de pratik düzeyde bilimsel bir problem alanı olarak değerlendirilmektedir. Politik hedefler ile sahadaki gerçeklik arasındaki

uyumsuzluk, yönetsel kapasitenin sınanması, öğretmenlerin desteklenme düzeyi ve kriz yönetimi becerileri, bu araştırmayı eğitim yönetimi disiplini bağlamında anlamlı ve gerekli kılmaktadır (Fullan, 2016). Bu bağlamda araştırma, yalnızca mevcut durumu analiz etmeyi değil, aynı zamanda gelecekteki benzer krizler için daha dirençli ve uygulanabilir eğitim yönetimi stratejileri geliştirmeye yönelik katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Pandemi sürecinde okulların kapanması ve acil uzaktan eğitime geçiş, özellikle yabancı dil öğretimi gibi aktif katılım ve etkileşim gerektiren alanlarda belirgin aksaklıklar doğurmuştur. Türkiye'deki İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin büyük çoğunluğu, senkron eğitimlerde hedef dili kullanmakta zorlanmış ve çoğunlukla Türkçe kullanmıştır (Çakır ve Bayhan, 2023). Ayrıca, öğrencilerin çoğu çevrimiçi derslerde dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme fırsatından yoksun kalmıştır. Bu durum, 2023 Vizyonu'ndaki "iletişim temelli öğretim" yaklaşımına doğrudan bir tehdit oluşturmıştır.

Sosyoekonomik eşitsizlikler süreci daha karmaşık hale getirmiştir. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler, internet erişimi, uygun cihaz eksikliği ve sessiz çalışma ortamlarından mahrum kaldıkları için derse katılım oranları düşük kalmıştır (Koç, 2023). Bu eşitsizlikler, sadece öğrenme fırsatlarını değil, aynı zamanda öğrenci motivasyonunu da olumsuz etkilemiş; bu da dil öğrenme sürecinin kesintiye uğramasına neden olmuştur. Öte yandan, öğretmenlerin pandemi sürecinde dijital materyal geliştirme, video tabanlı eğitim hazırlama ve çevrimiçi etkileşim sağlama becerileri gelişmiştir (Noyan ve Güleç, 2024). Ancak bu gelişmeler sistematik değil bireysel düzeyde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, altyapı ve yeterli eğitim eksikliği nedeniyle etkili dijital pedagojileri uygulamakta zorluk yaşamıştır.

Pandemi süreci Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan yabancı dil eğitimi hedeflerinin uygulanmasını önemli ölçüde yavaşlatmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye'de COVID-19 pandemisinin oluşturduğu kriz temelli deneyimlerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında öngörülen planlı dönüşüm süreciyle nasıl örtüştüğü ve özellikle yabancı dil eğitimi alanında hedeflenen değişim ve dönüşümün pandemi koşullarından ne ölçüde etkilendiği üzerinde durulması gereken önemli bir araştırma sorunu olarak öne çıkmaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, COVID-19 pandemisinin Türkiye'deki eğitim sistemi üzerindeki etkilerini, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ortaya konulan 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde yabancı dil eğitime yönelik hedeflerle ilişkili olarak analiz etmektir. 2023 Eğitim Vizyonu, yabancı dil öğretiminde iletişim odaklı yaklaşımların benimsenmesini, öğrencilerin erken yaşta yabancı dil ile tanışmalarını, dijital kaynakların aktif kullanılmasını ve öğretmen yeterliliklerinin güçlendirilmesini temel dönüşüm alanları olarak belirlemiştir. Ancak pandemi sürecinde yaşanan ani değişim, eğitim sistemini hazırlıksız yakalamış ve planlı dönüşüm sürecini çeşitli açılardan sekteye uğratmıştır.

Bu durum, eğitim yönetimi açısından stratejik planlamaların sürdürülebilirliği, esnekliği ve krizlere karşı dirençliliği gibi temel ilkelerin sınındığı bir süreci ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, bir eğitim politikası olarak 2023 Eğitim Vizyonu'nun sahadaki karşılığını değerlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim sisteminin kriz durumlarında reformları uygulayabilme kapasitesine ilişkin önemli veriler sunmayı hedeflemektedir.

Bu yönüyle çalışma, eğitim yönetimi bilim alanına üç temel düzeyde katkı sağlamaktadır. İlk olarak, politika belgelerinde yer alan hedeflerin uygulanabilirliğine dair ampirik bir değerlendirme sunarak, karar vericiler ile uygulayıcılar arasındaki koordinasyon düzeyine ışık tutmaktadır. İkinci olarak, öğretmen görüşleri temelinde kriz dönemlerinde karşılaşılan uygulama zorluklarını ortaya koyarak, eğitim yöneticilerinin karar alma, kaynak yönetimi ve destek mekanizmalarını yeniden düşünmelerini mümkün kılmaktadır. Üçüncü ve belki de en önemli katkı, gelecekteki benzer olağanüstü durumlar için daha esnek, katılımcı ve teknoloji destekli eğitim yönetimi modellerinin geliştirilmesine teorik bir zemin oluşturmaktır.

Bu araştırma, eğitimde makro düzeyde belirlenen vizyon hedeflerinin mikro düzeydeki uygulamalarla ne ölçüde örtüştüğünü sorgulayarak, eğitim yönetimi disiplini içinde reform, değişim yönetimi ve kriz yönetimi ekseninde özgün ve güncel bir problem alanını bilimsel olarak irdelemektedir. Bu niteliğiyle çalışma, yalnızca mevcut durumu analiz etmekle kalmayıp, aynı zamanda politika yapıcılara ve eğitim yöneticilerine yol gösterici öneriler sunmayı da amaçlamaktadır.

Bu bağlamda araştırma, kriz temelli uzaktan eğitim deneyimlerinin, söz konusu vizyon hedeflerinin uygulama düzeyine ne ölçüde yansıdığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Özellikle uzaktan eğitimin altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlilikleri, öğrencilerin motivasyonu ve erişim imkanları gibi değişkenler, yabancı dil eğitiminde beklenen dönüşümle nasıl örtüştüğü ya da çeliştiği yönünden derinlemesine incelenecektir. Araştırma, yalnızca sorunları tespit etmekle kalmayıp, aynı zamanda pandemi sürecinde kazanılan deneyimlerin ve geliştirilen alternatif çözüm yollarının, gelecekteki olası krizlere karşı yabancı dil öğretimini daha esnek ve sürdürülebilir hale getirmek için nasıl kullanılabileceğini de sorgulamaktadır. Bu kapsamda öğretmen deneyimlerinden hareketle uygulamaya dönük stratejik öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, pandemiyle kesintiye uğrayan yabancı dil öğretimi vizyonunun ne derece hayata geçirilebildiğini anlamaya ve eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesine bilimsel katkı sunmayı hedeflemektedir.

3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil eğitimi, bireylerin hem bilişsel gelişiminde hem de küresel iletişim becerilerinde temel bir rol oynamaktadır. Türkiye'nin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan 2023 Eğitim Vizyonu, bu önemin bilinciyle yabancı dil eğitime yönelik kapsamlı bir dönüşüm öngörmüştür. Bu vizyon çerçevesinde; öğrencilerin erken yaşta yabancı dille tanışması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürekli desteklenmesi, dijital içeriklerin entegrasyonu ve iletişim temelli öğretim yaklaşımının yaygınlaştırılması hedeflenmiştir (MEB, 2018). Ancak, COVID-19 pandemisi bu süreci büyük ölçüde kesintiye uğratmış ve eğitimde planlı dönüşümün yerine kriz temelli, ani müdahaleleri zorunlu kılmıştır.

Bu araştırma, söz konusu kesişim noktasını ele alarak, pandemi sürecinde yaşanan kriz deneyimlerinin, MEB'in öngördüğü planlı dönüşüm hedefleriyle ne derece örtüştüğünü analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çünkü literatürde, pandemi sürecinde uzaktan eğitimin özellikle yabancı dil öğretiminde etkileşim, geri bildirim ve motivasyon eksikliği nedeniyle sınırlı bir etkililik gösterdiği açıkça vurgulanmaktadır (Tuncer ve Karataş, 2022).

Araştırmanın önemi birkaç yönüyle öne çıkmaktadır:

1. **Politika Geliştirme Açısından:** Bulgular, yalnızca mevcut yabancı dil öğretimi sorunlarını teşhis etmekle kalmayacak, aynı zamanda MEB'in gelecek vizyonlarına yön verecek veriye dayalı öneriler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu da eğitim politikalarının krizlere karşı daha esnek ve sürdürülebilir biçimde yapılandırılmasına olanak tanıyacaktır (Özer, 2020).

2. **Uygulayıcılar Açısından:** Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimler, dijital içerik üretme yeterlilikleri ve karşılaştıkları pedagojik zorluklar, uygulamaya dönük iyileştirmeler açısından değerli içgörüler sunacaktır (Noyan ve Güleç, 2024).

3. **Literatüre Katkı Açısından:** Bu çalışma, Türkiye özelinde COVID-19'un yabancı dil eğitimi üzerindeki etkilerine dair kapsamlı ve bütüncül bir analiz sunarak, ulusal literatürdeki boşluğu dolduracaktır. Ayrıca küresel literatürle karşılaştırmalı tartışmalara olanak tanıyacak nitelikte saha verisi üretecektir (Ayaz ve Yağcı, 2023).

4. **Kriz Dönemlerinde Eğitim Yönetimi:** Pandemi gibi olağanüstü durumların, eğitim sisteminde nasıl yapısal etkiler bıraktığını inceleyerek, eğitim yönetimi literatürüne de katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma, eğitim bilimleri ve özelde dil eğitimi literatüründe, kriz koşullarının pedagojik planlamalara etkisini disiplinlerarası bir bakışla ele alması bakımından özgün bir yere sahiptir. Eğitim sisteminde dönüşüm vizyonu ile dışsal kriz koşullarının çatışma ve kesişme noktalarının analiz edilmesi, eğitim politikalarının yalnızca ideal koşullarda değil, olağanüstü durumlarda da nasıl esnekleştirilebileceğine dair bilimsel çıkarımlar üretmektedir. Böylece, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde çok katmanlı katkı sağlamaktadır.

4. Araştırmanın Problemi

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yabancı dil eğitimine yönelik belirlediği hedefler; öğretim programlarının okul türlerine göre uyarlanması, dijital içeriklerin geliştirilmesi, öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayla etkileşimlerinin artırılması ve öğretmen yeterliliklerinin yükseltilmesi gibi çok boyutlu bir dönüşüm süreci öngörmüştür. Ancak 2020 yılında başlayan COVID-19 pandemisi ile

birlikte eğitim sistemi ani bir şekilde uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmış ve bu durum planlı dönüşüm hedeflerinin uygulama boyutunu doğrudan etkilemiştir. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi, pandemi sürecinde yabancı dil öğretimine ilişkin 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerinin hangi yönlerinin gerçekleşebildiği, hangilerinin sektöre uğradığı ve ne tür kazanımların ya da kayıpların yaşandığı sorusu etrafında şekillenmektedir.

Temel Problem Cümlesi: COVID-19 pandemisi sürecinde, 2023 Eğitim Vizyonu’nda yabancı dil öğretimi için belirlenen hedefler ne ölçüde gerçekleşmiştir ve bu süreç hedeflerin uygulanmasını nasıl etkilemiştir?

Alt Problemleri

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Pandemi sürecinde MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonundaki hedeflerin gerçekleşen ve gerçekleşmeyen yönleri nelerdir?

Bu alt problem, vizyon belgesinde yer alan hedeflerin ne ölçüde uygulamaya geçirilebildiğini tespit etmeyi amaçlamış ve bu konuda başarıyla yürütülen uygulamalar ile eksik kalan veya sektöre uğrayan alanları karşılaştırmayı hedeflemiştir.

2. Pandemi sürecinde eğitimde kullanılan EBA ve diğer uzaktan eğitim araçlarının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

Bu madde, uzaktan eğitimde kullanılan dijital araçların (EBA, Zoom, Google Classroom vb.) yabancı dil öğretimindeki işlevselliğini değerlendirmeyi hedeflemiş olup ve öğrenciler ve öğretmenler açısından avantaj ve dezavantajları ortaya koymuştur.

3. Pandemi süreci, vizyon belgesinde belirtilen içerik zenginleşmesini ve dijitalleşmeyi ne derece hızlandırmıştır?

Bu bağlamda, dijital içerik üretimi ve zengin öğretim materyallerinin geliştirilmesi süreçlerinin pandemiyle birlikte hızlanıp hızlanmadığını incelenmiştir.

4. 2023 Eğitim Vizyonundaki “Ülke Geneline Yabancı Dil Eğitimi, Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanacak” hedefine dair ne tür çalışmalar yapılmıştır? Eksik kalan veya gerçekleş(e)meyen yönleri nelerdir?

Bu soruyla MEB'in vizyonda belirttiği şekilde her okul türüne özgü yabancı dil öğretimi düzenlemelerinin pandemi şartlarında ne derece hayata geçirildiğini ortaya koymayı değerlendirilmektedir.

5.2023 Eğitim Vizyonundaki “*Yeni Kaynaklar ile Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Dünyayı Deneyimlemesi Sağlanacak*” hedefinin gerçekleşmesi için yapılan çalışmalar nelerdir? Eksik kalan veya gerçekleşt(e)meyen yönleri nelerdir?

Bu problem, öğrencilerin yabancı dili gerçek bağlamlarda deneyimlemesi amacıyla öngörülen etkinliklerin (eTwinning projeleri, dijital müfredat takviyeleri vb.) pandemi döneminde nasıl uygulandığını incelemeyi hedeflemektedir.

6.2023 Eğitim Vizyonundaki “*Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri Yükseltilecek*” hedefinin gerçekleşmesi için yapılan çalışmalar nelerdir? Eksik kalan veya gerçekleşt(e)meyen yönleri nelerdir?

Bu alt problem, pandemi döneminde öğretmen gelişimine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin, dijital pedagojik desteklerin ve mesleki gelişim fırsatlarının yeterliliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

5. Çalışmanın Sınırlılıkları

Her bilimsel araştırmada olduğu gibi bu çalışma da belirli sınırlar içinde yürütülmüştür. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda ve belirli sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda açıklanmıştır:

1. **Zamansal Sınırlılık:** Araştırma, COVID-19 pandemisinin yoğun etkili olduğu 2020–2022 yılları arasındaki süreci kapsamaktadır. Bu tarihler dışındaki dönemlerde yaşanan gelişmeler, özellikle pandemi sonrası eğitim politikaları ve uygulamaları değerlendirme dışında bırakılmıştır.

2. **Katılımcı Profili Sınırlılığı:** Araştırmada veri toplanan katılımcılar, devlet okullarında görev yapan sınırlı sayıdaki İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Özel okul öğretmenleri, idareciler ya da öğrencilerin görüşleri çalışmaya dahil edilmemiştir.

3. **Yöntemsel Sınırlılık:** Araştırma yalnızca nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş; yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır.

4. **Coğrafi Sınırlılık:** Katılımcılar belirli illerde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Türkiye genelindeki tüm coğrafi bölgelere yayılan bir örnekleme ulaşılmamıştır. Dolayısıyla farklı bölgelerdeki koşullardan kaynaklanan değişkenler bu çalışma kapsamında temsil edilmemektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim politikalarının başarısı, yalnızca belirlenen hedeflerin içeriğiyle değil, bu hedeflerin olağanüstü koşullarda uygulanabilirliğiyle de yakından ilişkilidir. Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu, yabancı dil öğretiminde önemli reformlar öngörmesine rağmen, COVID-19 pandemisi bu süreci ciddi şekilde sekteye uğratmıştır. Pandemi, öğretim ortamlarının değişmesi, erişim eşitsizlikleri ve öğretmen desteği gibi alanlarda önemli sorunlar yaratarak hedeflerin gerçekleşmesini engellemiştir. Bu durum, eğitim yönetimi disiplini açısından kriz dönemlerinde politika uygulamalarının ne ölçüde sürdürülebilir olduğunun sorgulanmasını gerekli kılmaktadır.

1.1. Dünyada ve Türkiye’de Eğitim

Küreselleşen dünyada eğitim, sadece bireylerin bilgi ve beceri kazandığı bir alan olmanın ötesinde, toplumsal dönüşüm, ekonomik kalkınma ve kültürel etkileşimin temel dinamiklerinden biri haline gelmiştir. Eğitim sistemleri, teknolojik gelişmeler, politik reformlar ve değişen demografik yapıların etkisiyle sürekli evrim geçirmekte; bu durum hem yerel hem de uluslararası düzeyde önemli tartışmalara yol açmaktadır. Akademik çalışmalarda, eğitimde kalite, erişim ve eşitlik gibi temel unsurların yanı sıra, dijital dönüşüm ve yenilikçi pedagojik yaklaşımların rolü geniş yer bulmaktadır (OECD, 2019; UNESCO, 2020).

1.1.1. Dünyada Eğitim

1.1.1.1. Küreselleşme ve Eğitim

Eğitimin kökenleri, antik uygarlıklara kadar uzanmakta ve ilk dönemlerde dini, ahlaki ve kültürel değerlerin aktarımına dayanarak belirli sosyal gruplara hizmet etmiştir. Antik Yunan ve Roma medeniyetlerinde felsefe, matematik, retorik ve bilimsel

düşüncenin temelleri atılırken, bu miras batı eğitim anlayışının yapı taşlarını oluşturmuştur. İslam dünyasında ise medrese sistemi, bilimsel bilgi birikiminin nesiller arası aktarımında ve kültürel kimliğin oluşumunda kritik rol oynamıştır.

Küreselleşme, ülkeler arasında bilgi, kültür ve teknolojinin hızlı akışını sağlayarak eğitim sistemlerinin dönüşümünde önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bu süreç, eğitimde uluslararası standartların benimsenmesi, öğrenci ve öğretmen değişim programları ve kültürlerarası etkileşimin artması gibi olumlu gelişmeleri beraberinde getirirken, aynı zamanda bölgesel farklılıklar ve sosyoekonomik eşitsizlikler gibi sorunları da gündeme getirmektedir. Uluslararası ölçekte hazırlanan OECD ve UNESCO raporları, eğitimde küresel rekabetin artmasının, eğitim politikalarını ve müfredatları evrensel normlara göre yeniden yapılandırma ihtiyacını doğurduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2019; UNESCO, 2020). Yapılan çalışmalarda, küreselleşmenin eğitim üzerindeki çok boyutlu etkileri; hem öğretim kalitesinde artışa hem de yerel kimliğin ve kültürel çeşitliliğin korunması gibi tartışmalara yol açtığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, uluslararası eğitim işbirlikleri ve ortaklıkları, farklı coğrafyalarda uygulanan modellerin karşılaştırmalı analizleriyle desteklenmekte; böylece küresel eğilimlerin yerel dinamiklerle nasıl uyumlaştırılabileceği konusunda önemli veriler elde edilmektedir (Schleicher, 2018). Bu etkileşim, ülkelerin eğitim politikalarını belirlerken evrensel değerler ile yerel ihtiyaçlar arasında bir denge kurulmasını zorunlu kılmaktadır.

1.1.1.2. Teknoloji Entegrasyonu ve Dijital Dönüşüm

Günümüzde eğitim sistemlerinin dönüşümünde dijitalleşmenin rolü yadsınamaz. 21.yüzyılın getirdiği teknolojik yenilikler, eğitim alanında devrim niteliğinde değişikliklere zemin hazırlamaktadır. Teknolojik gelişmeler, öğretme ve öğrenme süreçlerinde devrim yaratarak, bilgiye erişim biçimlerini kökten değiştirmiştir. Dijital dönüşüm, öğretim yöntemlerinin yeniden yapılandırılmasını, uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasını ve çevrimiçi öğrenme platformlarının gelişmesini sağlamaktadır. Bu dönüşüm süreci, hem öğrenci hem de öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini artırarak, eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasına olanak tanımaktadır. Özellikle COVID-19 pandemisi, dijital eğitim araçlarının kullanımını hızlandırmış ve çevrimiçi öğrenmenin zorunlu bir seçenek olarak öne çıkmasına neden olmuştur. Teknolojik entegrasyonun sağladığı avantajların yanı sıra,

altyapı eksiklikleri, dijital uçurum ve eğitimde erişim eşitsizlikleri gibi zorluklar da mevcuttur. Akademik araştırmalar, dijital teknolojilerin başarılı bir şekilde entegre edilmesinin, kapsamlı stratejiler ve sürekli mesleki gelişim programları ile desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, Hylar, ve Gardner, 2017). Bu konuda yapılan araştırmalarda, dijital eğitimin sunduğu esneklik ve erişilebilirliğin öğrenme fırsatlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Bao, 2020). Ancak dijitalleşmenin yaygınlaşması, beraberinde yeni sorunları da gündeme getirmiştir. Dijital uçurum, yani internet erişimi ve teknoloji kullanımı konusundaki eşitsizlikler, küresel ölçekte eğitimin kapsayıcılığını tehdit eden önemli bir sorundur (van Dijk, 2020). UNESCO'nun 2022 yılı raporuna göre, dünya genelinde yaklaşık 1,3 milyar öğrenci uzaktan eğitim süreçlerine erişememiştir (UNESCO, 2022). Bu durum, özellikle düşük gelirli ve kırsal bölgelerdeki öğrencilerin eğitim hakkından mahrum kalmasına yol açmıştır. Bu çerçevede, öğretimin süreçlerinin dijitalleşmesi; öğrenme materyallerinin güncellenmesi, etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrencilerin yenilikçi teknolojilerle donatılması gibi adımlarla sürdürülebilir hale getirilebilir. Eğitimde dijital dönüşümün, hem yerel hem de uluslararası düzeyde öğrenci başarılarını artırmada ve eğitimde eşitsizlikleri azaltmada önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir.

Öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlikleri de eğitimdeki dijitalleşmenin başarısı üzerinde belirleyici bir faktördür. Trust ve Whalen (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde etkili olabilmeleri için dijital içerik üretme ve çevrim içi sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinin şart olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, dijital eğitim ortamları öğrenenlerin motivasyonunu artırmada da etkili olabilir. Yapılan meta-analiz çalışmaları, etkileşimli dijital materyallerin öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir (Sung, Chang ve Liu, 2016). Dolayısıyla, dijital dönüşüm eğitim sistemlerinde hem fırsat hem de tehdit unsurlarını barındırmakta olup, bu sürecin etkin yönetimi, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim anlayışı açısından kritik önemdedir.

1.1.1.3. Eğitimde Eşitlik ve Erişim

Eğitimde eşitlik, bireylerin sosyoekonomik, kültürel ve coğrafi farklılıkları gözeticilerle adil bir eğitim sürecine erişimini ifade etmektedir. Eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık, küresel düzeyde sürdürülebilir kalkınma ve sosyal adalet hedeflerine ulaşmanın temel yapı taşlarından biridir. Her bireyin sosyo-ekonomik durumu, cinsiyeti,

etnik kökeni veya fiziksel engelleri ne olursa olsun, kaliteli eğitime eşit erişim hakkına sahip olması gerekliliği, Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında SDG 4'te açıkça vurgulanmıştır (United Nations, 2015). UNESCO'nun 2022 Global Education Monitoring Report verileri, özellikle düşük gelirli ve kırsal bölgelerde yaşayan çocukların, eğitimde eşit fırsatlara erişimde büyük zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Rapora göre, düşük gelirli ülkelerde çocukların yalnızca %40'ı ortaöğretimi tamamlarken, yüksek gelirli ülkelerde bu oran %90'a ulaşmaktadır (UNESCO, 2022). Yine küresel ölçekte yapılan araştırmalar, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının toplumsal kalkınma ve bireysel potansiyelin ortaya çıkarılması açısından kritik olduğunu göstermektedir (Ajani, 2025). Farklı ülkelerde ve bölgelerde, ekonomik imkânsızlıklar, cinsiyet ayrımcılığı ve dijital uçurum gibi etkenler, eğitimde dengesizliklere yol açmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda Eşitlik ilkesinin sağlanması için devlet politikalarının yanı sıra, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılması gerekliliği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, ücretsiz eğitim materyallerinin sunulması, dijital erişim altyapılarının güçlendirilmesi ve yerel düzeyde özel programların geliştirilmesi, eğitimde eşitsizlikleri azaltmada etkili stratejiler arasında yer almaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, yalnızca bireysel başarıya değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşme ve ekonomik kalkınmaya da doğrudan katkı sunmaktadır. Bu nedenle, politika yapıcıların kapsamlı ve sürdürülebilir stratejiler geliştirerek, dezavantajlı grupların eğitim süreçlerine entegre edilmesini sağlaması büyük önem arz etmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği de eğitimde kapsayıcılığın kritik bir boyutudur. Dünya Ekonomik Forumu'nun Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu (2022), dünya genelinde kadınların eğitim seviyelerinin giderek artmasına rağmen, hâlâ iş gücüne katılım ve liderlik pozisyonlarına erişimde erkeklerin gerisinde kaldığını belirtmektedir. Eğitimde cinsiyet temelli eşitsizlikler, yalnızca kız çocuklarının eğitime erişimini sınırlamakla kalmamakta, aynı zamanda onların yaşam boyu fırsatlarını da daraltmaktadır (UNICEF, 2021). Bu bağlamda, UNESCO'nun "Her Kız Çocuğu İçin Eğitim" girişimi gibi uluslararası programlar, cinsiyet eşitliğini sağlamak için stratejik önlemler geliştirmektedir (UNESCO, 2022). Bununla birlikte, kapsayıcı eğitim yaklaşımları sadece cinsiyet veya gelir temelli ayrımlarla sınırlı değildir. Engelli bireyler, etnik azınlıklar ve göçmen çocuklar da kapsayıcı eğitim politikalarının odak noktasıdır.

Ainscow (2020), kapsayıcı eğitimin yalnızca ayrımcılığı azaltmakla kalmayıp, tüm öğrenciler için zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunduğunu vurgulamaktadır. Engelli bireylerin eğitime erişimi konusunda özellikle evrensel tasarım ilkelerine dayalı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi önerilmektedir (Hehir, Schifter, Grindal, Ng ve Eidelman, 2016). Ayrıca, göçmen öğrenciler için dil desteği ve kültürel uyum programları sağlanması, eğitimde başarıyı artırıcı bir etki yaratmaktadır.

Eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık politikaları, yalnızca bireylerin yaşam şanslarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda daha adil ve sürdürülebilir toplumların inşa edilmesine de katkı sağlar. Eğitim sistemlerinin, farklılıkları bir tehdit olarak görmek yerine bir zenginlik olarak kabul etmesi, kapsayıcı bir gelecek inşa etmenin anahtarıdır. Uluslararası kuruluşların raporları ve akademik çalışmalar, bu hedeflerin başarılabilmesi için hem yapısal reformlara hem de zihniyet dönüşümüne ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

1.1.1.4. Eğitim Politikaları ve Reformlar

Eğitim politikalarının oluşturulması ve reform süreçleri, bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesi ve verimliliği açısından belirleyici bir role sahiptir. Eğitimde yapılan politikalar, müfredatın yenilenmesi, öğretim yöntemlerinin güncellenmesi ve teknolojik dönüşüm gibi etkenlerin entegrasyonu ile sürekli olarak gözden geçirilmekte ve revize edilmektedir. Uluslararası veriler, eğitimde reformların yalnızca ekonomik büyüme hedefiyle sınırlı kalmaması, aynı zamanda sosyal adalet, kültürel çeşitlilik ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleriyle uyumlu olması gerektiğini göstermektedir (OECD, 2019). Türkiye ve benzeri ülkelerde, derinlemesine literatür taramaları ve deneysel araştırmalar, mevcut politika yaklaşımlarının eksikliklerini ve yenilikçi reform önerilerini ortaya koymuştur (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012). Reform süreçlerinde, öğretmen eğitimi, müfredat geliştirme ve teknolojik altyapı yatırımları gibi alanlarda bütüncül yaklaşımların benimsenmesi, eğitim kalitesinin artırılması açısından kritik olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda, ulusal eğitim sistemlerinin evrensel normlara uyum sağlarken, yerel dinamikleri de göz önünde bulunduran esnek politikalar geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Dünyada eğitim politikalarının evrimi, toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel dönüşümleriyle yakından ilişkilidir. 20. yüzyılın başından itibaren, eğitim sistemleri öncelikle ulus-devletlerin inşa süreçlerinin bir parçası olarak şekillenmiştir. Bu dönemde

eğitimin amacı, millî kimlik inşası, temel okuryazarlığın sağlanması ve ekonomik kalkınma için insan kaynağı yetiştirmektir (Green, 1997). Sanayi devrimi sonrasında ise eğitim sistemleri hızla kitleselleşmiş ve zorunlu eğitim uygulamaları yaygınlaşmıştır. UNESCO'nun raporlarında vurgulandığı gibi, eğitim hakkı, evrensel bir insan hakkı olarak tanımlanmış ve ülkeler eğitimi herkes için erişilebilir hale getirmeye çalışmıştır (UNESCO, 2021). Bununla birlikte, 21. yüzyıla girerken küreselleşme, dijitalleşme ve sürdürülebilir kalkınma gibi kavramlar, eğitim politikalarının yeniden şekillenmesinde etkili olmuştur. Küreselleşmenin etkisiyle birlikte eğitimde uluslararasılaşma eğilimi artmış, ülkeler eğitimde kalite standartlarını küresel düzeyde uyumlaştırma yönünde adımlar atmıştır (Altbach ve Knight, 2007). Özellikle Bologna Süreci, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarını ortak bir çerçevede buluşturmayı amaçlayarak dünya genelinde dikkat çeken bir örnek olmuştur. Bu süreç, öğrenci hareketliliğini teşvik ederek bilgi toplumuna geçiş sürecine katkıda bulunmuş ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama amacı taşımıştır (Wächter, 2008). Ancak bu bağlamda yapılan çalışmalar dünya genelinde eğitim politikalarının eşitlikçi bir yapıya sahip olmadığını göstermektedir. Örnek olarak, UNESCO'nun "Global Education Monitoring Report"una göre, düşük gelirli ülkelerde hâlâ kız çocuklarının okula erişim oranı erkek çocuklara kıyasla daha düşüktür (UNESCO, 2022). Bu veriler, eğitim politikalarının yalnızca erişim sağlamakla kalmayıp, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kapsayıcılık gibi boyutlarda da gelişmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Küresel eğitim politikalarının dinamikleri, tarihsel süreçler, sosyo-ekonomik koşullar ve teknolojik gelişmeler ışığında sürekli olarak değişmekte ve çeşitlenmektedir.

1.1.1.5. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim

Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli yapıtaşlarından biri olarak, öğrencilerin bilgi ve beceri kazanımında kritik rol oynamaktadır. Öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim, eğitim sistemlerinin kalitesini doğrudan etkileyen en kritik unsurlar arasında yer almaktadır. Dünya genelinde kaliteli eğitimin sağlanması, yalnızca müfredatın güncellenmesi veya dijital altyapının güçlendirilmesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesini de zorunlu kılar (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). OECD'nin TALIS (Teaching and Learning International Survey) araştırmasına göre, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime katılımı ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (OECD, 2019). Araştırma,

mesleki gelişim programlarına erişimi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci merkezli öğrenme ve dijital pedagojik becerilerde daha yetkin olduklarını göstermektedir. Yine bu konuda yapılan diğer akademik çalışmalar, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasının, modern öğretim yöntemlerinin etkin şekilde uygulanmasını sağladığını ve bu durumun öğrenci başarısına doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Öğretmen eğitimi programlarının, teorik bilgilerin yanı sıra pratik uygulamalarla desteklenmesi; sınıf içi etkileşimi artıran, öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımların benimsenmesi açısından önemlidir. Ayrıca, sürekli mesleki gelişim seminerleri, atölye çalışmaları ve yenilikçi öğretim tekniklerinin paylaşılması, öğretmenlerin değişen eğitim dinamiklerine uyum sağlamasında belirleyici olmaktadır. Eğitimde kaliteyi artıran bu stratejiler, hem yerel hem de uluslararası düzeyde başarılı örnekler üzerinden tartışılmakta; öğretmenlerin alanında uzmanlaşması, eğitimde sürdürülebilir bir kalite standartının oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır (OECD, 2021). Bu nedenle, öğretmen eğitimi yapılacak yatırımlar, uzun vadeli eğitim reformlarının temel taşlarından biri olarak ele alınmalıdır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, öğretmen eğitimi politikalarının yerel ihtiyaçlara duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır (UNESCO, 2021). UNESCO'nun 2021 tarihli raporuna göre, özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde öğretmen açığı önemli bir sorundur ve bu açığın kapatılması için nitelikli öğretmen yetiştirme stratejileri önceliklendirilmelidir (UNESCO, 2021). Bu kapsamda, öğretmen eğitimi yalnızca hizmet öncesi programlarla sınırlı kalmamalı; hizmet içi eğitimler ve mentorluk programlarıyla da desteklenmelidir. Avrupa ülkelerinde öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programları yaygınlaştırılarak öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı ve yenilikçi uygulamalara uyumu artırılmaktadır (European Commission, 2020). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine aktif katılımı, eğitimde motivasyonlarını artırmakta ve öğretmen tükenmişliğini azaltmaktadır (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke ve Baumert, 2016). Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde daha yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemleri kullanmalarını teşvik etmektedir. Dolayısıyla, etkili bir öğretmen eğitimi sistemi yalnızca bireysel düzeyde mesleki gelişimi değil, aynı zamanda eğitimde genel başarıyı ve sistemik kaliteyi de artıran temel bir yapı taşıdır.

1.1.1.6. Yükseköğretim ve Araştırma

Yükseköğretim, bilgi üretiminin ve araştırmanın merkezi olarak, hem ulusal kalkınma hem de uluslararası akademik rekabet açısından büyük önem taşımaktadır. Üniversiteler, araştırma projeleri, inovasyon ve akademik işbirlikleri yoluyla küresel bilgi ağlarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Uluslararası sıralamalarda yer alan üniversiteler, yalnızca eğitimde değil, aynı zamanda bilimsel araştırmalarda da çitayı yükseltmekte; bu durum, ülkelerin ekonomik ve teknolojik gelişimine doğrudan etki etmektedir (Schleicher, 2018). Yapılan araştırmalar, yükseköğretimde akademik özgürlük, araştırma fonlarının etkin kullanımı ve disiplinlerarası işbirliklerinin önemini sıkça vurgulamaktadır. Buna ek olarak, uluslararası öğrenci değişim programları, araştırma ortaklıkları ve küresel konferanslar, üniversitelerin bilgi üretim kapasitesini artırmakta ve eğitimde inovasyonu desteklemektedir. Bu sayede, yükseköğretim kurumlarının, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine yatırım yaparak, bölgesel ve küresel sorunlara çözüm üreten projeler geliştirmesi, geleceğin eğitim modellerinin şekillenmesinde kilit rol oynamaktadır. Bu sebeple, yükseköğretimde yapılandırılan reformlar ve stratejik planlamalar, eğitimde kalitenin artırılması ve bilgi ekonomisine katkı sağlanması açısından örnek teşkil etmektedir.

Yükseköğretim kurumları, yalnızca bireyleri mesleki hayata hazırlamakla kalmayıp aynı zamanda bilgi üretiminde ve toplumsal kalkınmada stratejik bir rol oynamaktadır. 21. yüzyılın bilgi temelli ekonomilerinde üniversiteler, araştırma ve yenilik faaliyetlerinin merkezinde yer almakta, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada anahtar aktörler olarak öne çıkmaktadır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Uluslararası yükseköğretim sistemleri incelendiğinde, özellikle araştırma üniversitelerinin bilimsel yayın üretimi, patent başvuruları ve endüstri iş birlikleri yoluyla ülkelerin rekabetçiliğine katkı sağladığı görülmektedir (Salmi, 2009).

Yükseköğretimdeki uluslararasılaşma süreci, öğrenci ve akademisyen hareketliliği, ortak araştırma projeleri ve çift diploma programları gibi birçok farklı uygulamayı kapsamaktadır. OECD'nin 2022 tarihli "Education at a Glance" raporuna göre, dünya genelinde 6 milyonu aşkın öğrenci uluslararası yükseköğretim programlarına katılmakta, bu da küresel bilgi paylaşımı ve kültürlerarası etkileşim açısından önemli fırsatlar yaratmaktadır (OECD, 2022). Ayrıca, Horizon Europe gibi fon programları,

Avrupa'da araştırma ve yenilik faaliyetlerini destekleyerek üniversiteler arası iş birliğini güçlendirmekte ve bilgi ekonomisinin büyümesine katkıda bulunmaktadır (European Commission, 2021). Araştırma üniversiteleri yalnızca yeni bilgi üretmekle kalmayıp, aynı zamanda ekonomik kalkınmayı destekleyen yenilikçi çözümler geliştirmekte de öncüdür. Etkili araştırma stratejileri geliştiren üniversiteler, endüstri ile kurdukları iş birlikleri sayesinde teknoloji transferini hızlandırmakta ve bölgesel kalkınmayı teşvik etmektedirler (Etzkowitz ve Leydesdorff, 2000).

Yükseköğretimde yaşanan bu olumlu gelişmelere rağmen, fırsat eşitsizlikleri ve bölgesel dengesizlikler hâlâ önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Dünya Bankası (2020), düşük ve orta gelirli ülkelerdeki üniversitelerin araştırma altyapısının güçlendirilmesi gerektiğini önemle ifade etmektedir. Ayrıca, akademik özgürlük, araştırma etiği ve sürdürülebilir finansman modelleri gibi konular, yükseköğretimin kalitesini etkileyen kritik unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

1.1.1.7. Öğrenci Merkezli Öğrenme ve Pedagojik Yaklaşımlar

Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, bireylerin aktif katılımını, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırarak, öğrenme sürecinin daha verimli ve kalıcı hale gelmesine olanak tanımaktadır. Proje tabanlı öğrenme, tartışma odaklı sınıf içi etkinlikler ve etkileşimli dijital platformların kullanımı, öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımların başarılı örnekleri arasında yer almaktadır (Teixeira ve Arriel, 2024). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilen eğitim programları, onların motivasyonunu ve akademik başarısını artırırken, aynı zamanda yaratıcı düşünce ve eleştirel analiz becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Akademisyenler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil edilmesinin, öğrenme ortamının daha dinamik ve interaktif olmasını sağladığını belirtmekte; bu durum, eğitimde yenilikçi yöntemlerin benimsenmesiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme, aynı zamanda öğretim yöntemlerinin esnekleştirilmesi ve müfredatın ihtiyaçlara göre güncellenmesi yönündeki çalışmaları desteklemekte, bu sayede eğitimde daha kapsayıcı ve etkili modellerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Küresel ölçekte eğitim sistemleri, geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlardan uzaklaşarak, öğrencinin aktif rol aldığı ve öğrenme sürecini yönlendirdiği öğrenci merkezli pedagojik modellere yönelmektedir. Bu dönüşüm, yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda bilgi toplumuna geçişin bir gerekliliği olarak ortaya çıkmıştır (Trilling ve Fadel, 2009). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği gibi yetkinliklerin geliştirilmesi, öğrenci merkezli öğrenme modelleri sayesinde mümkün hale gelmektedir. Weimer (2013), öğrenci merkezli yaklaşımın, öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik ederek, derinlemesine öğrenmeyi sağladığını vurgulamaktadır. Uluslararası uygulamalara bakıldığında, Finlandiya ve Singapur gibi eğitimde başarılarıyla öne çıkan ülkelerin öğrenci merkezli yaklaşımları benimsediği görülmektedir. Finlandiya’da öğrenci merkezli pedagojik stratejiler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına uyarlanmakta, öğrenme sürecinde öğrenci-öğretmen etkileşimine özel önem verilmektedir (Sahlberg, 2015). Singapur’da ise "Teach Less, Learn More" girişimi ile öğretmenlerin daha fazla rehberlik eden bir role bürünmesi teşvik edilmiş ve öğrenen merkezli ders tasarımları önceliklendirilmiştir (Ng, 2008).

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları, teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu ile de güçlenmiştir. Özellikle pandemi sürecinde hız kazanan dijitalleşme, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmuş, çevrim içi platformlar ve etkileşimli dijital içerikler sayesinde öğrenci katılımı artmıştır (Bao, 2020). Flipped Classroom (ters yüz sınıf) modeli gibi uygulamalar, öğrencilerin ders öncesi içerikleri kendi hızlarında incelemelerine ve sınıf zamanının daha çok tartışma ve uygulamalı öğrenmeye ayrılmasına imkân tanımaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi ve müfredat tasarımının bu yaklaşıma uygun şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. OECD'nin 2020 raporuna göre, öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri benimsemeleri, öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir (OECD, 2020). Bu nedenle, küresel eğitim politikaları, öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyecek öğretmen yeterliliklerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme ve pedagojik yaklaşımlar, dünya genelinde eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı, esnek ve etkili hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi

tüketicisi değil, bilgi üreten ve öğrenme sürecine aktif olarak katılan bireyler olmalarını sağlamakta, böylece onları 21. yüzyılın dinamik dünyasına hazırlamaktadır.

1.1.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Hızla değişen teknolojik ve ekonomik koşullar, bireylerin mesleki becerilerini sürekli olarak güncellemelerini zorunlu kılmaktadır. Bu durum, yaşam boyu öğrenme anlayışını ve yetişkin eğitiminin önemini artırmaktadır. Akademik çevrelerde, eğitimde yalnızca çocukluk ve gençlik döneminin değil, tüm yaşam evrelerinde bilgi ve beceri kazanımının desteklenmesi gerektiği görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir. Yaşam boyu öğrenme programları, bireylerin kariyerlerinde karşılaştıkları değişimlere uyum sağlamalarını kolaylaştırırken, aynı zamanda kişisel gelişimlerine de önemli katkılar sunmaktadır (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012). Yetişkin eğitimi kapsamında, mesleki eğitim kursları, sertifika programları ve online eğitim platformları, bireylerin hem iş hayatında hem de sosyal yaşantılarında rekabet gücünü artırmaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikalarının, tüm yaş gruplarına yönelik esnek ve erişilebilir öğrenme modelleri geliştirmeyi hedeflemesi, toplumların sürdürülebilir kalkınması açısından kritik bir öneme sahiptir. Eğitimde ömür boyu öğrenme, bilgi toplumunun dinamiklerine ayak uydurmanın yanı sıra, bireylerin yaşam kalitesini artırarak toplumsal refaha katkıda bulunan stratejik bir yaklaşımdır.

1.1.1.9. Sürdürülebilir Eğitim ve Geleceğe Yönelik Trendler

Günümüz dünyasında eğitim, yalnızca bugünün değil, geleceğin ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Sürdürülebilir eğitim, çevresel, ekonomik ve sosyal boyutların bütünleştiği bir yaklaşım olarak, eğitim sistemlerinin uzun vadeli başarıya ulaşmasında kilit rol oynamaktadır. Sürdürülebilir eğitim kavramı, yalnızca çevresel farkındalık yaratmakla sınırlı kalmayan; sosyal adalet, ekonomik sürdürülebilirlik ve kültürel kapsayıcılık gibi çok boyutlu hedefleri kapsayan kapsamlı bir yaklaşımdır. Birleşmiş Milletler Eğitim 2030 Gündemi kapsamında yer alan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SDG), özellikle SDG 4 ile herkes için kapsayıcı ve nitelikli eğitim sağlanmasını ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesini öngörmektedir (United Nations, 2015). UNESCO'nun (2021) raporuna göre, sürdürülebilir eğitim politikaları yalnızca bilgi aktarımına değil, bireylerin sürdürülebilir kalkınma konusunda yetkinlik geliştirmelerine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda, eğitim

sistemleri yalnızca akademik bilgi sunmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin çevresel sorumluluk, sosyal bilinç ve ekonomik yeterlilik gibi alanlarda da donanımlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı hedeflemektedir.

Geleceğe yönelik trendler arasında, yapay zeka destekli öğrenme sistemleri, esnek müfredatlar, öğrenci merkezli eğitim modelleri ve dijital altyapı yatırımları yer almaktadır. Bu gelişmeler, eğitimde adaptasyon yeteneğini artırarak, toplumların ve bireylerin değişen koşullara uyum sağlamasında belirleyici olmaktadır. OECD'nin (2020) raporunda belirtildiği gibi, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik ve büyük veri gibi teknolojiler, öğrenme süreçlerini kişiselleştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için kullanılmaktadır. Özellikle pandemi süreci, esnek ve uzaktan öğrenme yöntemlerinin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermiştir (UNESCO, 2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, öğrenmenin mekân ve zamandan bağımsız hâle gelmesini sağlamış, bu da eğitimin daha kapsayıcı olmasına katkıda bulunmuştur.

Eğitimciler ve politika yapıcılar, sürdürülebilir eğitim modelleri geliştirirken, hem yerel dinamikleri hem de küresel trendleri dikkate alarak, kapsayıcı ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemelidir. Bu stratejik adımlar, gelecek nesillerin donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesi ve toplumların uzun vadeli refah düzeyinin artırılması açısından kritik önem taşımaktadır. Bu sebeple, sürdürülebilir eğitim vizyonu, yalnızca öğrencilere değil, öğretmenlerin de sürekli mesleki gelişimine yatırım yapılmasını gerektirir. Avrupa Komisyonu'nun (2020) raporuna göre, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma konularında yetkinliklerini artırmak, eğitimde dönüşümü hızlandıracak kilit unsurlardan biridir. Buna uygun olarak, eğitim kurumları öğretmenlere yönelik sürekli profesyonel gelişim programları sunmakta ve disiplinlerarası yaklaşımlarla öğretim programlarını zenginleştirmektedir. Sürdürülebilir eğitim ve geleceğe yönelik eğitim trendleri, yalnızca eğitim sistemlerinin değil, toplumların genel yapısının da daha dayanıklı ve kapsayıcı hâle gelmesine katkıda bulunmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda şekillenen bu eğitim anlayışı, bireyleri değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen, yenilikçi ve sorumlu küresel vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, gelecek yıllarda sürdürülebilirlik odaklı politikaların ve pedagojik yeniliklerin daha da ön plana çıkması beklenmektedir.

1.1.1.10. Uluslararası İş Birlikleri ve Hareketlilik

Günümüzde eğitim alanında uluslararası iş birlikleri ve öğrenci hareketliliği, küreselleşmenin etkisiyle giderek önem kazanmaktadır. Uluslararası iş birlikleri, ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirine yaklaşmasını sağlarken aynı zamanda öğrencilere ve akademisyenlere farklı kültürlerde eğitim alma ve araştırma yapma fırsatı sunmaktadır (Knight, 2015). Bologna Süreci bu kapsamda öne çıkan en somut örneklerden biridir. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulmasını hedefleyen bu süreç, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğini kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda eğitimde kalite güvencesi sistemlerinin de gelişmesine katkı sağlamıştır (Wächter, 2008). Bunun yanı sıra, Erasmus+ programı Avrupa Birliği tarafından öğrenci değişimlerini teşvik eden önemli bir araçtır. 1987 yılında başlatılan bu program, bugüne kadar milyonlarca öğrenciye yurt dışında eğitim alma fırsatı sunmuş ve kültürlerarası etkileşimi artırmıştır (European Commission, 2022). Erasmus+ sayesinde öğrenciler yalnızca akademik bilgi kazanmakla kalmayıp, aynı zamanda dil becerilerini geliştirerek küresel iş gücü piyasasında daha rekabetçi hâle gelmektedirler.

Uluslararasılaşmanın bir diğer boyutu da yükseköğretimde yaşanmaktadır. UNESCO'nun 2021 raporuna göre, dünya genelinde uluslararası öğrenci sayısı 6 milyonu aşmıştır. Bu artış, özellikle Anglo-Sakson ülkelerinin eğitim ekonomisine ciddi katkılar sağlamaktadır (UNESCO, 2021). Ancak, hareketlilik yalnızca ekonomik faydayla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bilgi paylaşımını ve kültürel anlayışı derinleştirmektedir. Salmi (2009), uluslararasılaşmanın üniversitelerin dünya çapında akademik ağlara entegre olmasını sağladığını ve araştırma kalitesini artırdığını vurgulamaktadır. Uluslararası iş birlikleri ve hareketlilik, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde önemli fırsatlar sunmakta, eğitimin kalitesini ve erişimini artırmaktadır. Fakat bu süreçte, fırsat eşitliği sağlanması ve düşük gelirli öğrencilerin de bu imkânlardan yararlanabilmesi için destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

1.1.1.11. Kültürlerarası Eğitim ve Yabancı Dil Politikaları

Küreselleşmenin etkisiyle, eğitim alanında kültürlerarası etkileşim ve dil politikaları önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Çok kültürlü toplumlarda, farklı dil ve kültürlerden bireylerin ortak bir öğrenme ortamında buluşması, hem eğitimde hem de sosyal yaşamda zenginleştirici bir deneyim sunmaktadır. Bu konu ile ilgili akademik

çalışmalarda, kültürlerarası eēitim; hoşgörü, empati ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesi açısından vazgeçilmez olarak ele alınmakta; dil politikalarının ise ulusal ve uluslararası düzeyde eēitimde eēitlik ve erişilebilirlik saēlamada önemli rol oynadıēı vurgulanmaktadır (Barrett, 2018). Özellikle, yabancı dil eēitimi ve çok dillilik, küresel rekabet ortamında bireylerin uluslararası alanda daha etkin olabilmelerini destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, eēitim kurumlarının, yerel kültürel deēerleri korurken, evrensel iletişim becerilerini de geliştirecek programlar uygulaması, hem toplumsal uyum hem de ekonomik dinamizm açısından büyük önem taşımaktadır. Kültürlerarası eēitim ve dil politikaları, farklı coērafyalardan gelen ērencilerin ortak bir zeminde buluşmasını saēlayarak, evrensel deēerlerin benimsenmesi ve kültürel zenginliēin korunmasına katkıda bulunmaktadır. Artan göç hareketleri, uluslararası ērenci deēiřim programları ve çok kültürlü toplumların ortaya çıkışı, eēitim sistemlerinin kültürel eřitliliēe duyarlı hâle gelmesini zorunlu kılmaktadır (Banks, 2015). UNESCO (2020), kültürlerarası eēitimi, "ērencilerin farklı kültürel perspektifleri tanımlarını, saygı göstermelerini ve bu eřitliliēi bir zenginlik olarak görmelerini saēlayan bir eēitim anlayışı" olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca kültürel hoşgörüyü artırmakla kalmaz; aynı zamanda sosyal uyumu teşvik eder ve demokratik toplumların inşasına katkı saēlar.

Dil politikaları ise kültürlerarası eēitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Dil, yalnızca bir iletişim aracı deēil; aynı zamanda kimlik, aidiyet ve kültürel mirasın taşıyıcısıdır (Spolsky, 2004). Özellikle okdilli toplumlarda eēitim politikalarının, hem ērencilerin ana dillerine saygı göstermesi hem de küresel dil olan İngilizce gibi yaygın dillerde yeterlilik kazandırması beklenmektedir. Avrupa Birliēi, "Dilsel eşitlilik İçin Avrupa Dil Politikası" bařlıēı altında, her vatandaşın en az iki yabancı dil ērenmesini teşvik eden stratejiler geliştirmiştir (European Commission, 2021). Bu politika, hem kültürlerarası etkileşimi artırmayı hem de ekonomik rekabet gücünü desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu konu ile ilgili olarak da kültürlerarası eēitim programları ērencilerin yalnızca dil becerilerini deēil, aynı zamanda kültürlerarası iletişim yetkinliklerini de geliştirmeyi hedeflemektedir (Byram, 1997). Bu yetkinlikler, farklı kültürel geçmişlere sahip bireyler arasında etkili iletişim kurulmasını saēlar ve küresel vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Araştırmalar, kültürlerarası eēitimin uygulandıēı

okullarda öğrencilerin empati becerilerinin arttığını ve önyargıların azaldığını göstermektedir (Deardorff, 2006).

Pandemi sonrası dönemde ise dijitalleşmenin etkisiyle, kültürlerarası eğitim ve dil öğrenimi daha da erişilebilir hâle gelmiştir. Çevrim içi eğitim platformları, farklı ülkelerden öğrencilerin aynı sanal sınıfta buluşmasına olanak tanımış, bu da kültürlerarası etkileşimleri artırmıştır (OECD, 2021). Ancak, dil politikalarının ve kültürlerarası eğitim programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin de bu alanda yetkinleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen eğitimi programlarında kültürel yeterlilik ve çokdilli öğretim stratejileri öncelikli alanlar arasında yer almaktadır. Dünyada eğitimde kültürlerarası eğitim ve dil politikaları, küresel toplumların daha kapsayıcı, hoşgörülü ve dayanıklı hâle gelmesi için kritik bir rol üstlenmektedir. Eğitim sistemlerinin, kültürel çeşitliliği bir tehdit olarak değil, bir zenginlik olarak görmeleri ve bu doğrultuda politikalar geliştirmeleri, 21. yüzyılın eğitim vizyonunun temel taşlarından biri olacaktır.

Ele alınan bu başlıklar, dünya genelinde eğitimin çok boyutlu ve dinamik yapısını gözler önüne sermektedir. Küreselleşme, teknolojik dönüşüm, eşitlik, öğretim reformları, öğretmen eğitimi, yükseköğretim, öğrenci merkezli öğrenme, yaşam boyu eğitim, kültürlerarası etkileşim, dil politikaları ve sürdürülebilirlik gibi unsurlar, modern eğitim sistemlerinin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır.

1.1.2. Türkiye’de Eğitim

Türkiye’de eğitim sistemi, toplumsal kalkınmanın temel araçlarından biri olarak görülmüş ve zaman içinde çeşitli reformlarla yeniden yapılandırılmıştır. Cumhuriyetin ilanından bugüne değişen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim politikaları sürekli olarak güncellenmiş; günümüzde ise dijitalleşme, eşitlik ve kalite gibi konular öncelikli hale gelmiştir.

1.1.2.1. Tarihsel Gelişim ve Dönüşüm

Türkiye’de eğitim sisteminin tarihi, köklü bir geçmişe dayanmakta ve her dönem, dönemin sosyo-politik yapısından etkilenerek yeniden şekillenmiştir. Eğitim sisteminin temelleri Osmanlı dönemine kadar uzanır. Bu dönemde eğitim kurumsallaşmamış, daha çok dini esaslara dayalı medrese sistemiyle yürütülmüştür. Ancak 19. yüzyılda Tanzimat ve Islahat Fermanları ile birlikte Osmanlı eğitim sisteminde Batı tipi modernleşme

abaları başlamıştır. Rüştiye, idadi ve sultani okullar bu dönemde kurulmuştur (Somel, 2001).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitim, yeni rejimin temel dönüşüm araçlarından biri haline gelmiştir. 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, medreseler kapatılmış ve eğitim laikleştirilmiştir. Bu yasal düzenleme, eğitimin birliğini ve ulusal standartlarını sağlama açısından kritik bir dönüm noktasıdır (Koçer, 1991; Akyüz, 2022).

1928'de Latin alfabesine geçişle birlikte okuryazarlığı artırmak amacıyla "Millet Mektepleri" açılmıştır. Ayrıca, 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri, kırsal bölgelerde öğretmen yetiştirmek ve yerel kalkınmayı sağlamak amacıyla devrim niteliğinde bir uygulama olmuştur. Ancak bu model 1954 yılında siyasi nedenlerle kapatılmıştır (Ezer, 2020).

1973 tarihli 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türkiye'deki eğitimin ilkelerini belirleyen temel yasadır. Laiklik, bilimsel eğitim, fırsat eşitliği ve yönlendirme gibi kavramlar bu kanun çerçevesinde eğitim sistemine yerleştirilmiştir (MEB, 1973). Bu yasa halen yürürlükte olup, Türkiye'de eğitim politikalarının şekillenmesinde önemli bir referanstır.

1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiş, 2012 yılında ise bu sistem "4+4+4" olarak kademeli hale getirilmiştir. Bu değişikliklerin uygulamada yarattığı sonuçlar, özellikle yaş temelli sınıf geçişleri ve erken yönlendirme açısından eğitim bilimciler tarafından tartışılmıştır (Odabaşı, 2014). Son yıllarda ise Türkiye'de eğitimin gündemini dijitalleşme, sınav sistemleri, öğretmen yetiştirme modelleri ve uluslararası eğitim standartlarına uyum gibi konular belirlemektedir. Tarihsel süreçte edinilen deneyimler, bu dönüşümlerin sürdürülebilirliği açısından önemli dersler barındırmaktadır.

1.1.2.2. Eğitim Politikaları ve Reform Süreçleri

Türkiye'de eğitim politikaları, tarihsel süreç içerisinde farklı sosyal, ekonomik ve toplumsal dönüşümlerin etkisiyle sürekli olarak yeniden şekillenmiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana eğitim, toplumsal dönüşümün temel araçlarından biri olarak değerlendirilmiş ve özellikle milli kimliğin inşasında merkezi bir rol üstlenmiştir (Akyüz, 2022). Bu anlayış, 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile somut bir

yapıya kavuşmuş; tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak laik, merkeziyetçi ve ulusal bir sistemin temelleri atılmıştır (Koçer, 1991).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren benimsenen eğitim politikaları, modernleşme ve yurttaşlık bilincini geliştirme hedefi doğrultusunda şekillenmiştir. 1940'lı yıllarda kurulan Köy Enstitüleri, kırsal alanda eğitilmiş bireyler yetiştirilerek kalkınmayı tabana yaymayı amaçlamış; bu model bir eğitim reformu olarak kabul edilmiş ancak 1950'li yıllarda çeşitli siyasal nedenlerle kaldırılmıştır (Çakmak, 2007).

1980'li yıllardan itibaren uygulanan neoliberal politikalar, eğitimde özelleşmeyi ve merkezi denetimin azalmasını beraberinde getirmiştir. Bu dönemde özel okulların sayısında ciddi bir artış yaşanmış, eğitime piyasa mekanizmalarının entegrasyonu tartışma konusu olmuştur. Eğitimin bir kamu hizmeti olmaktan çıkarılıp rekabetçi koşullara tabi kılınması, fırsat eşitliği açısından çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir (Sağlam, 2023).

1997 yılında yürürlüğe giren sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim, temel eğitimin niteliğini artırma ve erken yaşta mesleki yönlendirmeyi önleme amacı taşımıştır. Ancak 2012 yılında bu yapı değiştirilmiş ve 4+4+4 sistemi getirilerek ilköğretim, ortaokul ve lise kademeleri birbirinden ayrılmıştır. Bu yeni yapı pedagojik temeller açısından tartışmalara yol açmış, özellikle erken yaşta yönlendirme, okul terki ve fırsat eşitsizliği gibi sonuçlar gündeme gelmiştir (Akyüz, 2022).

Eğitim politikalarının süreklilik göstermemesi, reformların kalıcılığını azaltmakta ve uygulamada beklenen etkiyi yaratmasını engellemektedir (Çakmak, 2007). Bu nedenle eğitimde reform süreçlerinin sadece yapısal değil, aynı zamanda katılımcı, bilimsel ve toplumsal ihtiyaçlara duyarlı bir temelde inşa edilmesi gerekmektedir.

1.1.2.3. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim

Türkiye'de öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim süreçleri, tarihsel olarak çeşitli reformlarla şekillenmiş ve günümüzde de önemini koruyan bir alan olmuştur. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, öğretmen yetiştirme politikaları modernleşme sürecinin bir parçası olarak ele alınmış ve bu doğrultuda çeşitli kurumlar ve programlar oluşturulmuştur. 2000'li yıllarda, öğretmen eğitimi programlarında önemli değişiklikler yapılmış ve öğretmen yetiştirme süreçleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönemde, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla uygulamalı eğitimlerin

önemi vurgulanmış ve programlar bu doğrultuda güncellenmiştir. Ancak, bu reformların uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşmış ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamadığı görülmüştür (Öztürk, 2011).

Mesleki gelişim açısından, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım oranları zamanla artış göstermiştir. OECD'nin 2018 yılında gerçekleştirdiği TALIS araştırmasına göre, Türkiye'deki öğretmenlerin %93,6'sı son bir buçuk yıl içinde en az bir mesleki gelişim etkinliğine katıldığını belirtmiştir. Bu oran, önceki yıllara göre bir artışa işaret etse de, hala OECD ortalamasının biraz altında kalmaktadır (TALIS, 2019).

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları başlıca engeller arasında, uygun eğitimlerin bulunamaması, zaman yetersizliği ve ailevi sorumluluklar yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda yeterli destek alamamaları da mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Gokmenoglu, Clark, ve Kiraz, (2016). Türkiye'de öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim süreçlerinin daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesi için, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik programların geliştirilmesi ve bu programların uygulanmasında karşılaşılan engellerin giderilmesi gerekmektedir.

1.1.2.4. Müfredat ve Öğrenci Başarısı

Eğitim sistemlerinde müfredat, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen en temel yapısal bileşenlerden biridir. Türkiye'de uygulanan öğretim programları, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını şekillendirmeyi amaçlamakta; bu süreçte kazanım temelli yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Ancak, müfredat tasarımı ve uygulamasıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişki, sadece içerik ve hedefler üzerinden değil; aynı zamanda öğretmen yeterlilikleri, değerlendirme sistemleri ve pedagojik ortamlar aracılığıyla da kurulmaktadır (Boyunsuz, 2021).

2005 yılında Türkiye'de ilköğretim müfredatında yapılan köklü değişiklikler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesi açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu süreçte öğretmen merkezli yaklaşımlar terk edilerek, öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif özneleri olarak konumlandırma hedeflenmiştir. Ancak yapılan araştırmalar, bu dönüşümün sınıf içi uygulamalarda yeterince etkili olmadığını ve öğretmenlerin pedagojik adaptasyonda sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur (Boyunsuz, 2021). Müfredatın teorik olarak yenilenmiş olması, uygulamada etkili öğrenme ortamları oluşmasını tek başına garanti etmemektedir.

Uluslararası düzeyde yapılan değerlendirmeler, Türkiye’de müfredat reformlarının öğrenci başarısına etkisini göstermesi açısından önemli veriler sunmaktadır. OECD’nin 2022 yılında yayımladığı rapora göre, Türkiye’deki öğrenciler 2003 yılına kıyasla PISA sınavlarında önemli ölçüde ilerleme kaydetmiştir. Özellikle matematik ve fen alanlarında elde edilen puan artışları, uzun vadeli öğretim programı reformlarının etkilerini göstermektedir (OECD, 2022). Bununla birlikte, Türkiye hâlâ OECD ortalamasının altında seyretmekte; bu durum müfredatın eşit erişim ve nitelikli uygulama açısından iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Müfredat reformlarının öğrenci başarısını artırmada tek başına yeterli olmadığı; öğretmen eğitimi, okul iklimi, materyal desteği ve öğrenci motivasyonu gibi çok boyutlu etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenci başarısını artırmaya yönelik sürdürülebilir politikaların oluşturulabilmesi için müfredatın sürekli güncellenmesi, uygulamada esneklik sağlanması ve yerel ihtiyaçlara duyarlı hale getirilmesi elzemdir. Öğrenci başarısı, sınav performansının ötesinde, eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasıyla ölçülmektedir (Önal ve Erişen, 2019). Bu bağlamda, müfredat çalışmalarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve yenilikçi öğretim stratejileriyle desteklenmesi, Türkiye’de eğitimin geleceğe yönelik gelişiminde anahtar rol oynamaktadır. Eğitimde müfredatın revizyonu, öğretim yöntemleriyle entegrasyonunun sağlanması ve öğrenci merkezli uygulamaların yaygınlaştırılması, uzun vadede toplumsal refah ve ekonomik kalkınmaya da önemli katkılar sunacaktır.

1.1.2.5. Teknoloji ve Dijitalleşme

21.yüzyılda dijital teknolojilerin hızla gelişmesi, eğitim sistemlerini derinden etkilemiş ve eğitimde dijitalleşme kavramını ön plana çıkarmıştır. Türkiye’de de bu dönüşüm, eğitim politikalarının ve uygulamalarının merkezine yerleşmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), dijitalleşme sürecinde çeşitli projeler ve platformlar geliştirmiştir. Bunlardan biri olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), öğretmen ve öğrencilere çevrimiçi eğitim materyalleri sunarak uzaktan eğitimi desteklemektedir. EBA, özellikle COVID-19 pandemisi döneminde, eğitimin kesintisiz devam etmesini sağlamak adına önemli bir rol oynamıştır (MEB, 2020).

Öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artırmak amacıyla başlatılan "Öğretmen Eğitimi Dijital Ekosistemi Projesi", 200 bin öğretmene dijital okuryazarlık ve dijital eğitim içeriklerini kullanma becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu proje, öğretmenlerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayarak, eğitimde kaliteyi artırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2024).

Uluslararası düzeyde, OECD'nin 2022 yılında yayımladığı rapora göre, Türkiye'deki öğretmenlerin %88'i dijital cihazları eğitimde kullanabilmek için gerekli teknik ve pedagojik yeterliliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %89'u dijital cihazların nasıl kullanılacağını öğrenmek için etkili mesleki kaynaklar bulunduğunu ifade etmiştir (OECD, 2022). UNESCO ise dijital teknolojilerin eğitimdeki rolünü vurgulayarak, dijital öğrenmenin kapsayıcılığı artırma, öğrenme kalitesini iyileştirme ve eğitim yönetimini güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Dijital öğrenme, özellikle kriz dönemlerinde eğitimin sürekliliğini sağlama açısından kritik bir araç olarak görülmektedir (UNESCO, 2023). Türkiye'de teknoloji ve dijitalleşme, eğitim sisteminin dönüşümünde merkezi bir rol oynamaktadır. Dijital araçların etkin kullanımı, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması ve dijital öğrenme platformlarının geliştirilmesi, eğitimde kaliteyi ve erişilebilirliği artırma açısından büyük önem taşımaktadır.

1.1.2.6. Uluslararası Perspektif ve Karşılaştırmalı Analiz

Türkiye'nin eğitim sistemi, uluslararası karşılaştırmalı değerlendirmeler aracılığıyla küresel bağlamda analiz edilmekte ve bu sayede güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri daha net ortaya konmaktadır. Bu kapsamda en çok başvuru alan araçlardan biri OECD tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır (PISA). PISA, 15 yaş grubundaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki bilgi ve becerilerini ölçmektedir.

PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye, fen bilimlerinde 476, matematikte 453 ve okumada 456 ortalama puan elde etmiştir. Bu sonuçlar OECD ortalamalarının her üç alanda da altında kalmaktadır (OECD, 2022). Ayrıca öğrencilerin okul yaşamına dair görüşleri de PISA ile ölçülmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin %70'i okulda kolayca arkadaş edinebildiklerini belirtmiş, bu oran OECD ortalaması olan %76'nın gerisinde kalmıştır (ÖDSGM, 2024). PISA gibi ölçütler, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde

önemli bir rehber işlevi görmektedir. Türkiye'nin elde ettiği puanlar, özellikle öğretmen eğitimi, müfredat ve okullar arası eşitsizlik gibi alanlarda geliştirmeye açık yönlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, PISA'da başarılı olan Güney Kore, Finlandiya ve Kanada gibi ülkelerin eğitim sistemleriyle yapılan karşılaştırmalar dikkat çekicidir. Söz konusu ülkelerde öğretmen eğitimi uzun soluklu ve uygulama temellidir, müfredatlar ise beceri temelli yapılandırılmıştır (Maya ve Yakut, (2023). Türkiye'nin eğitim sistemini güçlendirmesi için yalnızca ulusal değerlendirmelere değil, aynı zamanda uluslararası kıyaslamalara dayalı olarak uzun vadeli, bütüncül eğitim reformlarına yönelmesi gerekmektedir. Bu tür reformlar yalnızca sınav puanlarını artırmakla kalmayacak, aynı zamanda eğitimin kapsayıcılığını ve niteliğini artırarak toplumsal kalkınmayı da destekleyecektir.

1.1.2.7. Sosyal ve Ekonomik Etkiler

Eğitim, bireylerin ve toplumların sosyal ve ekonomik gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Türkiye'de eğitim politikaları, sosyal eşitsizliklerin azaltılması, ekonomik büyümenin desteklenmesi ve toplumsal uyumun sağlanması gibi birçok alanda etkili olmuştur. Eğitim, bireylerin gelir düzeylerini artırarak yoksulluğun azaltılmasına katkıda bulunur. Eğitim düzeyi yüksek bireyler, iş gücü piyasasında daha rekabetçi hale gelir ve daha yüksek gelir elde etme olasılıkları artar. Bu durum, genel olarak toplumun ekonomik refahını yükseltir (Türkmen, 2002).

Sosyal açıdan, eğitim bireylerin topluma entegrasyonunu kolaylaştırır. Eğitimli bireyler, demokratik süreçlere daha aktif katılır, toplumsal sorumluluk bilinci gelişir ve suç oranları düşer. Özellikle ortaöğretim seviyesindeki eğitimin, suç oranlarının azaltılmasında önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Türkmen, 2002). Eğitim aynı zamanda çevre bilincinin artmasına da katkı sağlar. Eğitimli bireyler, çevresel sorunlara karşı daha duyarlı olur ve sürdürülebilir yaşam tarzlarını benimser. Bu durum, çevre kirliliğinin azaltılması ve doğal kaynakların korunması açısından önemlidir (Türkmen, 2002). Ancak, Türkiye'de sosyoekonomik faktörler, öğrencilerin eğitim performansını etkilemektedir. PISA 2015 verilerine göre, sosyoekonomik durumu iyi olan öğrenciler, fen bilimleri alanında daha yüksek başarı göstermektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Dolu, 2020).

Eğitim politikalarının sosyal ve ekonomik etkileri göz önünde bulundurularak, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, kaliteli eğitimin yaygınlaştırılması ve dezavantajlı grupların desteklenmesi gerekmektedir. Bu sayede hem bireylerin hem de toplumun genel refahı artırılabilir.

1.1.2.8. Geleceğe Yönelik Yenilikçi Yaklaşımlar

Günümüzün hızla değişen dünyasında, eğitim sistemleri de bu dönüşüme uyum sağlamak zorundadır. Dijitalleşme, yapay zekâ, sanal gerçeklik gibi teknolojik gelişmeler, eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini zorunlu hale getirmiştir. Türkiye’de ve dünyada eğitim politikaları bu doğrultuda yeniden yapılandırılmakta, öğrenme süreçleri daha kapsayıcı ve teknolojik hale getirilmektedir (Ahmad, Umirzakova, Muhtaba, Amin ve Whangbo, 2023).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitimde yenilikçi uygulamaları destekleyen çeşitli projeler geliştirmiştir. Bunlardan biri olan “Yenilikçi Sınıf” projesi, aktif öğrenme modellerinin uygulanabileceği, teknolojik olarak donatılmış öğrenme ortamlarını yaygınlaştırmayı hedeflemektedir (MEB, 2023). Bu sınıflarda, üç boyutlu yazıcılar, artırılmış gerçeklik uygulamaları ve interaktif tahtalar gibi dijital araçlarla öğrenci ilgisi artırılmaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi pedagojilere uyum sağlayabilmesi amacıyla eTwinning platformu üzerinde yürütülen “Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar” adlı çevrim içi eğitimler, proje tabanlı öğrenme, dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonu gibi konuları kapsamaktadır (eTwinning Türkiye, 2023). Bu kurslar, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini ve dijital çağın gereklerine uyum sağlamalarını desteklemektedir.

Uluslararası düzeyde, son yıllarda öne çıkan “Eğitim 5.0” kavramı ise yalnızca dijital araçların kullanılmasını değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinin yapay zekâ, nesnelerin interneti ve blok zinciri gibi ileri düzey teknolojilerle yeniden tasarlanmasını önermektedir. Bu yaklaşım, bireyselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme ortamları yaratmayı amaçlamakta, öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Ahmad, Umirzakova, Muhtaba, Amin ve Whangbo, 2023). Geleceğe yönelik yenilikçi yaklaşımlar, yalnızca teknolojiyi değil; pedagojik dönüşümü, öğretmen niteliğini ve öğrenme ortamlarını kapsayan bütünsel bir değişim gerektirmektedir. Türkiye’deki güncel uygulamalar bu yönde atılmış önemli adımlar olsa da, bu dönüşümün

sürdürülebilir olması için altyapı, öğretmen eğitimi ve kurumsal destek süreçlerinin birlikte geliştirilmesi gerekmektedir.

1.1.2.9.Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil eğitimi, küresel ölçekte önem verilen ve üzerinde çeşitli akademik çalışmalar yürütülen bir alandır. İngilizcenin uluslararası düzeyde ortak ve yaygın bir yabancı dil olarak benimsenmesi ve birçok ülkede zorunlu ders olarak sunulması, yabancı dil eğitime yönelik yenilikçi yaklaşımların gelişmesini teşvik etmektedir (Kırkgöz, 2007). Türkiye, hem küresel gelişmeleri hem de eğitim alanındaki çağdaş dönüşümleri yakalamak amacıyla yabancı dil eğitime büyük önem atfetmekte ve bu doğrultuda çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye, Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, NATO ve OECD gibi birçok uluslararası kuruluşun üyesi olması nedeniyle de yabancı dil öğretimine stratejik bir değer atfetmektedir. Avrupa Birliği'ne katılma hedefi doğrultusunda bilimsel gelişmeleri takip edebilen ve katkı sunabilen bireyler yetiştirmek adına, Türkiye'nin yabancı dil eğitime diğer pek çok ülkeden daha fazla önem vermesi gerekmektedir (Çelebi, 2006). Türkiye'de İngilizce eğitimi, ilkokuldan başlayarak üniversite düzeyine kadar olan tüm eğitim sürecini kapsamaktadır. İngilizce, eğitim sisteminde genellikle birinci yabancı dil olarak öğretilmekte ve temel derslerden biri olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), bu alandaki gelişmeleri takip ederek önemli reform kararları almıştır. Türkiye, yabancı dil öğretiminde etkili bir sistem oluşturma çabası içerisinde olmuş ve çoğunlukla Avrupa ve Amerika merkezli modelleri uygulamaya çalışmıştır.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi, uzun yıllardır eğitim sisteminin temel bir bileşeni olmasına rağmen, istenilen başarı düzeyine ulaşamamıştır. Bu durum, çeşitli yapısal, pedagojik ve sosyo-kültürel faktörlerin bir araya gelmesinden kaynaklanmaktadır. 1997, 2005 ve 2013 yıllarında gerçekleştirilen müfredat reformlarıyla, yabancı dil öğretimi erken yaşlara çekilmiş ve iletişimsel yaklaşımlar benimsenmiştir. Ancak, bu reformlar uygulamada beklenen etkiyi yaratamamıştır (Sönmez ve Köksal, 2022). Özellikle öğretmen eğitimi, materyal eksiklikleri ve sınıf içi uygulamalardaki yetersizlikler, bu reformların etkinliğini sınırlamıştır. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında, öğretmenlerin yetersizliği, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve mevcut müfredatın güncel ihtiyaçlara cevap verememesi öne çıkmaktadır. Bu sorunlar, öğretmen

adaylarının görüşleriyle de desteklenmektedir (Çapan, 2021). Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı, yabancı dil eğitim sisteminde çeşitli değişim ve dönüşümler içeren kapsamlı bir politika belgesi olan 2023 Eğitim Vizyonunu hazırlamıştır. 2023 Eğitim Vizyonu, mevcut aksaklıkları gidermek amacıyla yabancı dil eğitim sisteminde, öğretmen yeterliliklerinde ve öğrenci odaklı uygulamalarda kapsamlı yenilikler ve çözüm önerileri sunmaktadır. Bu vizyon belgesi kapsamında belirlenen hedef kazanımlar doğrultusunda, yabancı dil eğitiminin daha ileri bir düzeye taşınması amaçlanmıştır. Bu vizyon belgesi, yabancı dil eğitiminde köklü yapısal değişikliklerin hayata geçirilmesini hedeflemektedir. Bu sebeple 2023 Eğitim Vizyonu'nda yabancı dil öğretimi ile ilgili sistem, öğretmen ve öğrenci üzerine birçok yenilik ve değişiklik barındıran hedef ve çözümler bulunmaktadır. Ancak, 2019 yılı sonunda ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünyaya yayılan Covid-19 pandemisi, bu hedeflerin gerçekleşmesini olumsuz yönde etkilemiştir.

Covid-19 salgını, 2019'un sonlarında küresel çapta etkili bir kriz hâlini almış ve sosyal, kültürel, politik, ekonomik pek çok boyutta dünya genelinde öngörülemeyen sonuçlar doğurmuştur. Eğitim sistemi, bu büyük değişim dalgasının merkezinde yer almış ve pandemi, eğitime ilişkin bakış açımızda köklü bir dönüşüm yaratmıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020). Pandemi, yalnızca geçici bir kriz değil, aynı zamanda eski sistemlerin sorgulanmasına yol açan, yeni bir normalliğin ve paradigma değişiminin habercisi olarak da değerlendirilebilir.

Bu bağlamda, 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yabancı dil eğitimi için belirlenen temel ve alt düzey hedeflerin uygulamaya geçirilmesinde, pandeminin yarattığı çok boyutlu etkiler nedeniyle ciddi zorluklar yaşanmıştır. Eğitim politikalarının planlanan biçimde hayata geçirilmesi, pandemi sürecinin sistem üzerindeki olumsuz yansımaları nedeniyle sekteye uğramıştır.

1.2. Dünya’da ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil eğitimi, günümüzde birçok ülkede eğitim politikalarının öncelikli alanlarından biri haline gelmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle, bireylerin birden fazla dil bilmesi hem kişisel hem de toplumsal düzeyde önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Türkiye’de de yabancı dil öğretimi uzun süredir eğitim sisteminin bir parçasıdır ve bu alanda gelişim sağlamak amacıyla çeşitli reform çalışmaları yürütülmektedir.

1.2.1. Dünya’da Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil eğitimi, dünya genelinde bireylerin iletişim kurma, farklı kültürleri tanıma ve uluslararası alanda etkin olma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan önemli bir eğitim alanıdır. Pek çok ülke, bireylerin en az bir yabancı dili öğrenmesini temel bir eğitim hedefi olarak belirlemekte ve bu doğrultuda çeşitli programlar uygulamaktadır.

1.2.1.1. Yabancı Dil Eğitimi ve Tarihsel Gelişimi

Küreselleşme çağında yabancı dil eğitimi, bireyler ve toplumlar için her zamankinden daha önemli bir hale gelmiştir; küresel arenada yabancı dil becerileri artık bir lüks değil, gereklilik haline gelmiştir. Son yıllarda uluslararası etkileşimin artması, iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve sınır ötesi bağlantıların yaygınlaşması, farklı diller öğrenme gereksinimini büyük ölçüde yükseltmiştir (Devlin, 2018). Yabancı dil bilmek, bireylere küresel ölçekte iletişim kurma, eğitim ve iş olanaklarına erişme ve diğer kültürlerle etkileşime girme imkânı verir. Güçlü bir yabancı dil becerisi, bir bireyin uluslararası ticaret, diplomasi, akademi ve bilim gibi alanlarda etkin rol alabilmesine katkı sağlar. Nitelikli dil becerilerine sahip olmak yalnızca kişisel gelişim için değil, aynı zamanda ülkelerin ekonomik rekabetçiliği ve kültürlerarası diyalogu için de kritik görülmektedir (Gültekin Talayhan ve Babayigit, 2023). Bu bağlamda, yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması günümüz dünyasında temel bir eğitim stratejisi olarak kabul edilmektedir.

Yabancı dil öğretim yöntemleri, tarih boyunca eğitim anlayışlarındaki değişimlere paralel olarak dönüşüme uğramıştır. 19. yüzyılın baskın yaklaşımı olan dilbilgisi-çeviri yöntemi, klasik Latin ve Yunanca eğitiminin etkisiyle, dil öğretimini büyük ölçüde ezbere dayalı gramer kurallarına ve çeviri becerilerine indirgemekteydi. 20. yüzyıl başlarında buna tepki olarak geliştirilen Doğrudan Yöntem ise hedef dilin sınıf içinde aktif kullanımını ve ana dili kullanmamayı savunmuştur. Özellikle II. Dünya Savaşı döneminde yabancı dilde hızlı iletişim kurma ihtiyacı, davranışçı psikolojiye dayanan İşitsel-Dilsel Yöntemin (Audio-Lingual Method) ortaya çıkmasına yol açmıştır (Richards ve Rodgers, 2014). Öte yandan, aynı dönemde Avrupa’da uluslararası iletişim dili olarak İngilizcenin yükselişine karşı, Fransız eğitimciler görsel-işitsel yöntemi geliştirmiştir (Council of Europe, 2001).

1970’lerden itibaren ise dil eğitiminde köklü bir değişim yaşanmış; iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı benimsenmiş ve dil öğreniminde iletişim becerilerinin geliştirilmesi temel hedef haline gelmiştir. Zamanla her bir yöntemin tek başına yeterli olmadığı anlaşılmış ve günümüzde pek çok eğitimci, öğrenci ihtiyaçlarına ve bağlama göre harmanlanmış karma yaklaşımlar uygulamaktadır (Krashen, 1985). Dil eğitiminin akademik bir disiplin olarak gelişimi de 20. yüzyılın ikinci yarısında ivme kazanmıştır. Dilbilim, psikoloji ve eğitim bilimlerindeki kuramsal ilerlemeler, yabancı dil öğretimine bilimsel bir temel kazandırmıştır (Butler, 2015).

Chomsky’nin 1950’lerde dil edinimine getirdiği bilişsel yaklaşım, o dönemdeki davranışçı görüşün sorgulanmasına yol açmış; bunu takiben ikinci dil edinimi araştırmaları ayrı bir alan olarak doğmuştur. 1970’ler ve 1980’lerde gelişen uygulamalı dilbilim çalışmaları, yabancı dil öğrenenlerin karşılaştığı güçlükleri, hata analizi ve dil edinim süreçlerini bilimsel yöntemlerle incelemiştir (Nunan, 2003). Bu dönemde Krashen’in girdi hipotezi gibi teorileri, yabancı dil öğretiminde sınıf içi uygulamaları etkilemiştir. Ayrıca Hymes’in “iletişimsel yeterlik” kavramını ortaya atmasıyla dil öğretiminin hedefleri sadece dilbilgisel doğruluk değil, dili etkin kullanabilme becerisini de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Günümüzde yabancı dil eğitimi, saygın akademik dergilere ve konferanslara sahip, disiplinlerarası bir araştırma alanıdır. Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi üniversitelerde lisansüstü programlar düzeyine taşınmış; müfredat geliştirme, materyal tasarımı ve dil değerlendirme gibi alt alanlarda zengin bir literatür oluşmuştur. Tüm bu gelişmeler, yabancı dil eğitimi deneyime dayalı bir “sanat” olmanın ötesine taşıyarak, kuram ve araştırmaya dayalı bir uzmanlık alanı haline getirmiştir (Richards ve Rodgers, 2014).

1.2.1.2. Farklı Ülkelerde Yabancı Dil Eğitimi Uygulamaları

Avrupa: Avrupa ülkelerinde yabancı dil eğitimi genellikle erken yaşlarda başlamakta ve çok dilliliği teşvik eden politikalarla desteklenmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde öğrenciler ilköğretimden itibaren en az bir yabancı dil öğrenir; hatta pek çok ülkede ikinci bir yabancı dilin öğrenimi de teşvik edilmektedir (Devlin, 2018). İstatistikler, Avrupa’da öğrencilerin %90’ından fazlasının okul yaşamları boyunca en az bir yabancı dil eğitimi aldığını göstermektedir (Devlin, 2018). Özellikle İngilizce, kıtada en yaygın öğretilen dil olup, ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin neredeyse tamamı

tarafından öğrenilmektedir (European Commission, 2022). Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları çok dilliliği bir hedef olarak belirlemiştir; 1995 tarihli bir AB bildirgesinde üye ülke vatandaşlarının anadilleri yanında en az iki yabancı dil bilmeleri ilke olarak vurgulanmıştır (Council of Europe, 2001). Bu doğrultuda geliştirilen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR), üye ülkelerin müfredatlarında ortak standartlar oluşturmuş ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesini merkeze almıştır (Council of Europe, 2001). Bu bilgilerden hareketle, Avrupa genelinde öğrenciler yalnızca İngilizce değil, Almanca, Fransızca, İspanyolca gibi ikinci yabancı dilleri de öğrenebilmekte; bu sayede Avrupa, yüksek oranda çok dilli bireylerin bulunduğu bir bölge konumundadır. Bu sebeple, İskandinav ülkeleri ve Hollanda gibi yerlerde öğrencilerin mezuniyetlerinde birden fazla yabancı dile ileri düzeyde hâkim olması, bu politikaların bir sonucudur.

Amerika: Amerika kıtasında yabancı dil eğitimi uygulamaları ülkelere göre büyük farklılık göstermektedir. Birleşik Devletler'de, Avrupa'nın aksine ulusal düzeyde bir yabancı dil zorunluluğu bulunmamakta ve yabancı dil öğretimi çoğunlukla ortaöğretim ile sınırlı kalmaktadır. ABD'de K-12 düzeyindeki öğrencilerin yalnızca yaklaşık %20'si herhangi bir yabancı dil dersi almaktadır (Devlin, 2018). Yabancı dil eğitiminin görece sınırlı olması, federal bir eğitim politikasının yokluğuna ve öncelikli dilin İngilizce olmasına bağlanabilir. Okullarda en çok öğretilen yabancı dil İspanyolcadır (Devlin, 2018); bunun yanında Fransızca ve diğer dillere ilgi daha düşük düzeydedir. Kanada ise çift resmi dile (İngilizce ve Fransızca) sahip bir ülke olduğundan, ilkokuldan itibaren iki dilli eğitim modelleri uygulanmakta ve öğrenciler her iki dili de öğrenmektedir. Latin Amerika ülkelerinde son yıllarda İngilizceye verilen önem artmıştır; pek çok ülkede ilköğretimde İngilizce dersleri müfredata eklenmiş ve öğretmen yetiştirme programları güçlendirilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, kaynak yetersizliği ve öğretmen eksikliği gibi sorunlar nedeniyle, genel olarak Latin Amerika'da yabancı dil ediniminde istenen düzeye henüz tam olarak ulaşamadığı belirtilmektedir (Graddol, 2006). Son yıllarda ABD'nin bazı bölgelerinde İspanyolca-İngilizce çift dilli programlar gibi girişimler görülmekte, ancak bu uygulamalar genel eğitim sistemi içinde sınırlı kalmaktadır. Latin Amerika'da ise İngilizcenin yanı sıra, Brezilya'da komşu ülkelerle iletişimi güçlendirmek adına okullarda İspanyolca öğretimine önem verilmektedir.

Asya: Asya kıtasında yabancı dil eğitimi büyük ölçüde İngilizce ağırlıklıdır. Doğu Asya ülkelerinde (Çin, Japonya, Güney Kore vb.) İngilizce genellikle ilköğretim

sonlarında veya ortaöğretim başlarında zorunlu ders olarak başlamaktadır. Bu ülkeler, küresel arenada rekabet edebilmek için genç nüfuslarına güçlü İngilizce becerileri kazandırmayı stratejik bir hedef olarak görmektedir. Ancak, sınav odaklı eğitim sistemleri ve kalabalık sınıflar gibi etkenler nedeniyle, öğretimde iletişim yerine dilbilgisi-çeviri yöntemlerinin ağırlığı tam olarak azalmamaktadır (Nunan, 2003). Bu nedenle, Japonya ve Güney Kore’de üniversite giriş sınavlarının yoğun dilbilgisi ve okuma odaklı olması, öğrencilerin konuşma ve dinleme pratiği yapmasını kısıtlamaktadır. Son yıllarda bu ülkelerde iletişimsel yeterliği artırmaya yönelik müfredat reformları yapılmakta ise de uygulamada öğretmen eğitimi ve sınav sistemi gibi engeller devam etmektedir (Butler, 2015). Öte yandan, Hindistan, Pakistan, Singapur ve Filipinler gibi İngilizcenin resmi dil veya yaygın ikinci dil olduğu Güney ve Güneydoğu Asya ülkelerinde, çift dilli eğitim ve İngilizce öğretimi uzun süredir eğitim sisteminin bir parçasıdır. Bu ülkelerde İngilizceye ek olarak bölgesel veya ulusal diller de öğretilmekte, böylece çok dilli bir birey profili ortaya çıkmaktadır. Genel olarak Asya ülkeleri, yabancı dil eğitimine geniş kaynak ayırmakta ve İngilizce öğretimini erken yaşlara çekme eğilimi göstermektedir; ancak başarı düzeyleri ülkelerin sosyoekonomik koşullarına bağlı olarak farklılaşmaktadır (Nunan, 2003).

Diğer Bölgeler: Orta Doğu ve Afrika bölgelerinde yabancı dil eğitimi, tarihsel ve sosyal bağlamların etkisiyle şekillenmiştir. Orta Doğu’da pek çok ülke, özellikle petrol ekonomisine sahip Körfez ülkeleri, eğitim sistemlerinde İngilizceyi önemli bir konuma yerleştirmiştir. Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri gibi ülkelerde İngilizce erken yaşta öğretilmekte ve yükseköğretimde eğitim dili olarak da kullanılmaktadır. Kuzey Afrika ülkelerinde ise Fransızca, sömürge geçmişinin mirası olarak halen yaygın bir yabancı dildir; Cezayir, Fas gibi ülkelerin okullarında Fransızca öğretimi İngilizceyle birlikte sürdürülmektedir. Sahra-altı Afrika’da birçok ülke eski sömürge dili olan İngilizce veya Fransızca’yı bir nevi ikinci resmi dil olarak benimsemiş ve ilköğretimden itibaren öğretmektedir. Bu bölgelerde yabancı dil eğitimi ile ikinci dil eğitimi arasındaki çizgi bulanıktır. Nijerya ve Kenya gibi ülkelerde İngilizce hem yabancı dil hem de eğitim dili konumundadır. Afrika ülkelerinde ayrıca bölgesel ortak diller (ör. Svahili, Arapça) da okullarda öğretilerek bölgesel iletişim güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Genel eğilim, dünya genelinde İngilizcenin ortak iletişim dili olarak öneminin artması yönündedir. Ancak, yerel ihtiyaçlara göre farklı dillerin öğretimi de devam etmektedir. Turizm

sektörünün önemli olduğu ülkeler ikinci yabancı dil olarak çeşitli dilleri teşvik edebilmektedir. Küresel düzeyde değerlendirildiğinde, yabancı dil eğitimi politikalarında İngilizcenin baskın konumu sürmekle birlikte, çok dillilik ve kültürlerarası iletişim becerileri geleceğin eğitim vizyonunda önemli yer tutmaktadır (Graddol, 2006).

1.2.1.3. Çağdaş Yabancı Dil Eğitimi Yaklaşımları

Günümüzde yabancı dil öğretiminde benimsenen çağdaş yaklaşımlar, dili iletişim aracı olarak görerek öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı yöntemler etrafında şekillenmektedir. 1970’lerden bu yana yaygınlaşan İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımı, dil öğrenme sürecinde anlamlı etkileşim ve gerçek iletişim durumlarına odaklanır. Sınıf içinde ikili ve grup çalışmaları, rol yapma ve tartışma gibi etkinlikler sayesinde öğrenciler dili kullanarak öğrenir. İletişimsel yaklaşım, dilin kültürel boyutunu da vurgulayarak öğrenenlerin kültürlerarası iletişim becerisi edinmesini hedefler (Günday ve Aycan, 2018). Bu dönemde geliştirilen Görev Temelli Öğretim (Task-Based Language Teaching), öğrencilerin gerçek yaşamdan alınan görevleri yabancı dilde yerine getirerek öğrenmesini sağlarken; İçerik ve Dil Entegreli Öğretim (CLIL) ise çeşitli ders konularının yabancı dil aracılığıyla öğretilmesini öngörmektedir. Dil edinimi teorilerindeki yenilikler de uygulamaları etkilemiştir. Krashen’in “anlaşılır girdi” kuramı, öğretimde öğrencilerin seviyesine uygun bol dil girdisi sunulmasının önemini ortaya koymuştur (Krashen, 1985). Benzer şekilde, etkileşim ve çıktı kuramları, öğrencilerin dilsel hatalar yapsalar da etkileşime girerek öğrenmelerini teşvik etmektedir. Böylece, çağdaş dil eğitiminde hatalar öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülmekte ve öğretmenler daha rehber bir rol üstlenerek öğrencilerin dili keşfederek öğrenmelerine ortam hazırlamaktadır. Bu bilgiler ışığında, günümüzün iletişim odaklı yaklaşımları, yabancı dil öğrenimini dilbilgisi ezberinden çıkarıp, işbirlikli ve uygulamaya dayalı bir deneyime dönüştürdüğü anlaşılmaktadır.

Teknolojik gelişmeler de yabancı dil eğitimine yeni boyutlar kazandırmıştır. İnternet ve bilgisayar destekli eğitim araçlarının yaygınlaşmasıyla, dil öğrenenler için sınıf dışı pratik imkânları artmıştır. Çevrimiçi platformlar ve mobil uygulamalar üzerinden sunulan programlar sayesinde öğrenciler, kendi hızlarında alıştırma yapabilmekte ve dünyanın dört bir yanından içeriklere erişebilmektedir. Dijital uygulamalar aracılığıyla kelime öğrenme oyunları oynanabilmekte, telaffuzlar kaydedilip

anında geri bildirim alınabilmektedir. Yapay zekâ teknolojileri de son yıllarda dil eğitimine entegre edilmektedir. Yapay zekâ destekli akıllı öğretim sistemleri, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlayarak kişiselleştirilmiş egzersizler ve anlık geribildirim sunabilmektedir. Ses tanıma ve doğal dil işleme tabanlı uygulamalar, öğrencilerin telaffuz ve yazım hatalarını tespit edip düzeltme önerileri verebilmektedir. Araştırmalar, teknoloji kullanımının öğrencilerin motivasyonunu artırabildiğini göstermektedir ancak teknolojinin etkili olabilmesi, pedagojik açıdan doğru tasarlanmasına bağlıdır (Golonka, Bowles, Frank, Richardson ve Freynik, 2014). Makine çevirisi araçlarının yaygınlaşması, öğrencilerin bu araçlara aşırı güven duyarak üretken dil kullanımını ihmal etme riskini doğurabilmektedir. Bunun yanında, geleneksel sınıf ortamında yüz yüze iletişimin sağladığı sosyal etkileşim ve bağlam zenginliği, tek başına dijital ortamda tam olarak yeniden yaratılamayabilir. Bu nedenle güncel yaklaşımlarda teknoloji, öğretmenin yerini alan bir unsur değil, öğrenme sürecini zenginleştiren bir destek olarak görülmektedir. Nitekim, öğretmenlerin de teknolojiye uyum sağlaması ve bu araçları ders tasarımına etkin şekilde entegre etmesi gerekmektedir (Demirbilek ve Yücel, 2011). Uygun biçimde kullanıldığında çevrimiçi platformlar ve yapay zekâ uygulamaları, yabancı dil öğrenimini daha ilgi çekici ve erişilebilir kılmakta; gelecekte bu alandaki yeniliklerin dil eğitimini kökten değiştirebileceği öngörülmektedir.

1.2.1.4. Zorluklar ve Gelecek Perspektifleri

Yabancı dil eğitiminde küresel ölçekte çeşitli güçlükler bulunmaktadır. Bu zorlukların başında, nitelikli öğretmen ve uygun altyapı eksikliği gelmektedir. Birçok ülkede yetkin yabancı dil öğretmeni sayısının yetersiz olması, iletişimsel yöntemlerin etkin uygulanmasını güçleştirmektedir (Richards, 2006). Kalabalık sınıflar ve sınıf dışı pratik imkânlarının sınırlı oluşu da öğrencilerin dili kullanım becerisini olumsuz etkileyen faktörler arasındadır. Özellikle anadili İngilizce olmayan toplumlarda, öğrenciler okul dışında hedef dili kullanma fırsatı bulamadıkları için öğrendikleri bilgileri pekiştirmekte zorlanırlar (Littlewood, 2004). Ölçme ve değerlendirme sistemlerinin hala büyük ölçüde dilbilgisi odaklı olması, öğretmenleri sınav başarısına odaklanmaya yönlendirmekte; bu da iletişim becerilerinin arka planda kalmasına yol açmaktadır (Tokur Üner ve Aşılıoğlu, 2022). Müfredat ve politika tutarsızlıkları da bir diğer sorundur: sık değişen programlar ve gerçekçi olmayan hedefler hem öğretmenleri hem öğrencileri uyum sağlamakta zorlayabilir. Öğrenci motivasyonunu sürdürmek de önemli bir meydan okuma olarak

görülmektedir. Eğer öğrenciler, öğrendikleri dili gerçek yaşamda kullanma ihtiyacı hissetmez veya başarı duygusu yaşamazsa, öğrenme sürecine ilgileri azalabilir. Teknolojiye erişimin kısıtlı olduğu bölgelerde dijital kaynaklardan yararlanamamak da fırsat eşitsizlikleri yaratmaktadır. Bütün bu sorunlar, yabancı dil eğitiminde hedeflenen sonuçlara ulaşılmasını engelleyebilmektedir. Buna ek olarak, okul sonrasında yetişkinlerin dil öğrenimini sürdürmeleri için yeterli fırsatın olmaması ve iş yaşamındaki zaman kısıtları, öğrenilen dil becerilerinin kolayca unutulmasına yol açabilmektedir.

Yabancı dil eğitiminin gelişimi ve iyileştirilmesi için çeşitli stratejiler gündeme gelmektedir. Öncelikle, erken yaşta başlayan zorunlu dil eğitiminin dünyanın daha fazla bölgesinde yaygınlaşması beklenmektedir; birden çok dili akıcı biçimde konuşabilen bireyler yetiştirmek, 21. yüzyılın eğitim vizyonlarından biri haline gelmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle yeni yöntem ve teknolojilere uyum sağlaması kritik önem taşımaktadır (Gültekin Talayhan ve Babayiğit, 2023). Eğitim politikalarında istikrar ve tutarlılık sağlanması, uzun vadeli planlarla dil eğitiminin desteklenmesi gerekmektedir. Teknolojik yeniliklerin hız kesmeden devam edeceği öngörülmektedir; yapay zekâ tabanlı kişisel dil asistanları, sanal gerçeklik ile zenginleştirilmiş dil ortamları gibi uygulamalar gelecekte öğrenme deneyimini kökten değiştirebilir. Ancak uzmanlar, teknolojideki ilerlemenin dil öğrenme ihtiyacını ortadan kaldırmayacağını, aksine dil eğitimi daha erişilebilir ve etkili hale getireceğini vurgulamaktadır. Gelecekte İngilizcenin küresel lingua franca konumunu sürdürmesi beklenirken (Graddol, 2006), Çince ve İspanyolca gibi yaygın dillerin de ikinci yabancı dil olarak daha fazla ilgi görmesi olasıdır. Yabancı dil eğitimine ilişkin gelecek perspektiflerinde teknolojinin entegrasyonu, çok dilliliğin teşviki ve uluslararası iş birliğine dayalı projelerin artması ön plana çıkmaktadır. Bu alanda politika yapıcılar, eğitimciler ve toplumun tüm kesimlerinin iş birliği ile, yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunların aşılması ve daha etkin bir öğretim ortamının sağlanması mümkün olacaktır (Gültekin Talayhan ve Babayiğit, 2023).

Dünya genelinde yabancı dil eğitimi, bireylerin kişisel gelişiminden toplumların küresel rekabetçiliğine kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Günümüz yaklaşımlarının iletişim ve etkileşim odaklı, teknoloji destekli bir yönde evrildiği görülmektedir. Bununla birlikte, pek çok eğitim sistemi dil öğretiminde benzer zorluklarla karşılaşmaktadır: nitelikli öğretmen ihtiyacı, etkin yöntem seçimi, motivasyon ve uygulama eksiklikleri

gibi sorunlar evrenselidir. Bu sorunların giderilmesi ve yabancı dil eğitiminde başarının artırılması için kapsamlı ve iş birliğine dayalı stratejiler gerekmektedir. Erken yaşta başlayan çok yönlü dil programları, öğretmen eğitimi yatırımları, müfredat ve değerlendirme uyumu ile teknolojinin pedagojik amaçlarla entegrasyonu bu stratejilerin temel bileşenleridir. Yabancı dil eğitiminin önemi küresel ölçekte artarak devam etmektedir. Yabancı dil eğitimi alanında atılacak her adım, küresel diyalog ve iş birliğine katkı sunacak, bireylerin ufkunu genişletecek ve toplumları birbirine daha da yakınlaştıracaktır.

1.2.2. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi

Türkiye'de yabancı dil eğitimi, uzun yıllardır eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak yer almakta; özellikle İngilizce, temel yabancı dil olarak birçok kademede öğretilmektedir. Ancak uygulamada çeşitli yapısal sorunlar, yöntem farklılıkları ve dilin günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilememesi gibi nedenlerle istenilen başarı düzeyine her zaman ulaşamamaktadır. Son yıllarda bu durumu iyileştirmek amacıyla öğretim programlarında güncellemeler yapılmış, öğretmen yeterlikleri ve dijital içerik desteği gibi alanlarda reform girişimleri başlatılmıştır.

1.2.2.1. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Yabancı dil eğitimi, günümüz dünyasında bireylerin ve toplumların küresel etkileşime uyum sağlaması için kritik bir unsur haline gelmiştir. Özellikle İngilizce, bilim, teknoloji, ticaret ve diplomasi alanlarında ortak iletişim dili konumundadır (Demirel, 2007). Türkiye'de de yabancı dil bilmek, uluslararası platformlarda rekabet edebilmek ve bilgiye erişimde dil engelini aşmak açısından önem taşır. 1980'lerin sonlarından itibaren küreselleşme rüzgârıyla birlikte Türkiye'de yabancı dil öğreniminin önemi belirgin biçimde artmıştır (Küçüköğlu, 2012). Bu dönemde yabancı dil bilmek, sadece kültürel bir birikim değil, aynı zamanda ekonomik kalkınma ve bireysel kariyer için de bir gereklilik olarak görülmeye başlanmıştır.

Küreselleşmenin etkisiyle İngilizcenin lingua franca rolü üstlenmesi, Türkiye'deki eğitim politikalarını da etkilemiştir. Avrupa Birliği'ne uyum süreci ve uluslararası ilişkilerde etkin olma hedefi, yabancı dil eğitimine stratejik bir boyut kazandırmıştır. Bu nedenle, yabancı dil yeterlilik düzeyi, ülkelerin küresel standartlara uyumunda ölçütlerden biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de yabancı dil eğitimi

yalnızca bir eğitim meselesi olmaktan çıkıp Avrupa ile bütünleşmenin önemli bir unsuru olarak ele alınmaktadır (Bayraktaroğlu, 2012). Dolayısıyla, hem bireysel gelişim hem de ülkenin uluslararası konumu açısından yabancı dil eğitiminin önemi yadsınamaz bir gerçekliktir.

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin kökleri, Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzanmaktadır. Osmanlı’nın yükselme dönemlerinde eğitim kurumlarında yabancı dil olarak daha çok Arapça ve Farsça öğretilirken, Batı ile ilişkilerin yoğunlaştığı Tanzimat sonrası dönemde Avrupa dilleri önem kazanmaya başlamıştır (Tokçalar, 2025). Özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda askerî okullar ve diğer modern okullar müfredatlarına Fransızca gibi Batı dillerini dahil etmişlerdir. 1773’te açılan Denizcilik Mektebi (Bahriye Mektebi) ve sonrasında kurulan Mekteb-i Tıbbiye gibi kurumlardaki Fransızca dersleri, Osmanlı eğitiminde bir dönüm noktasıdır (Tokçalar, 2025). 1860’larda Sultan Abdülaziz döneminde Fransa ile artan kültürel temas sonucu Galatasaray Sultanisi (Mekteb-i Sultani) adıyla açılan okul, eğitim dilini Fransızca olarak belirleyip bu alanda başarılı mezunlar vermiştir (Tokçalar, 2025). Bununla birlikte, Osmanlı’nın klasik döneminde yabancı dil öğrenimi genelde devlet görevlileri ve elit kesimle sınırlı kalmış, halk genelinde yabancı dil becerisi yaygınlaşmamıştır.

İmparatorluğun diplomasi ve ticaret işlerinde, uzun süre tercümanlık görevlerini gayrimüslim dragomanlar üstlenmiş; Türk asıllı yabancı dil uzmanı yetiştirme ihtiyacı ancak 19. yüzyılın ortalarına doğru anlaşılmıştır (Tokçalar, 2025). Tanzimat’tan sonra başlayan batılılaşma hamleleri çerçevesinde yabancı dil eğitimi kurumsallaşmaya başlamış olsa da, imparatorluk genelinde yabancı dil öğretimi istenen yaygınlığa ulaşamamıştır.

Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte (1923) Türk eğitim sistemi köklü bir dönüşüme uğramış ve yabancı dil eğitimi yeni Türkiye’nin çağdaşlaşma hedefleri doğrultusunda yeniden ele alınmıştır. Mustafa Kemal Atatürk liderliğinde gerçekleştirilen eğitim reformları, öncelikle milli bilinci güçlendirmek ve Batı’nın bilimsel birikimini Türkçeye kazandırmak amacını taşıyordu. Bu dönemde yabancı eserlerin Türkçeye tercümesi teşvik edilmiş; Atatürk, dünya klasiklerinin ve bilimsel metinlerin dilimize çevrilmesini destekleyerek, vatandaşların yabancı dil bilmeden de evrensel bilgiye erişebilmesini sağlamaya çalışmıştır (Tokçalar, 2025). Erken Cumhuriyet yıllarında okullarda yabancı

dil olarak daha çok Fransızca ve Almanca dersleri verilirken, II. Dünya Savaşı sonrasında değişen uluslararası dengelerle birlikte İngilizce giderek daha fazla önem kazanmıştır (Kırkgöz, 2007). Özellikle 1950'lerden itibaren Türkiye'nin Batı ittifaklarına (NATO) katılımı ve ABD ile yakın ilişkileri, İngilizcenin eğitim sistemindeki ağırlığını artırmıştır. Bu çerçevede, 1950'li yıllarda seçilmiş öğrencileri yabancı dilde eğitmek üzere kurulan Maarif Kolejlere (daha sonra Anadolu Liseleri), Türkiye'de yabancı dil öğretiminde kalitenin yükselmesine yönelik önemli bir adım olmuştur (Akyüz, 2022; Demircan, 2005). Bu okulların müfredatında bir yıl hazırlık sınıfı ile yoğun İngilizce eğitimi ve bazı fen derslerinin İngilizce okutulması uygulaması, o dönemde başarılı sonuçlar vermiştir. Nitelikli öğretmen kadrosu ve seçkin öğrenci profili ile Maarif Kolejlere, yabancı dil öğretiminde "özel okul" standardında bir model oluşturmuştur. 1970'li yıllara gelindiğinde bu okullar Anadolu Lisesi adını alarak sayıca artmış ve yabancı dil eğitimini yaygınlaştırma misyonu üstlenmiştir (Akyüz, 2022).

1980'li yıllarda küresel gelişmeler ve Türkiye'nin dünya ile entegrasyon çabaları, yabancı dil politikalarında yeni düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. 1983 yılında çıkarılan Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu, Türkiye eğitim sisteminde yabancı dil öğretimini yasal bir çerçeveye oturtarak hedef, program, yöntem ve uygulamaları merkezi bir biçimde düzenlemiştir (Küçüköğlü, 2012). Bu kanunla birlikte, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm kademelerde yabancı dil eğitiminin esaslarını belirleyen yönetmelikler hazırlanmış ve yabancı dille eğitim yapan kurumların işleyişine dair kurallar tanımlanmıştır (Küçüköğlü, 2012). Özellikle 1980'lerin sonlarında ivme kazanan küreselleşme olgusu, bu yasal düzenlemelere zemin hazırlamıştır (Kayaoğlu, 2017). Sonuç olarak, Osmanlı'dan devralınan yabancı dil öğretimi mirası, Cumhuriyet döneminde aşamalı reformlar ve politikalarla yeniden şekillenmiştir. Bu tarihsel süreçte Fransızca ve Almanca gibi diller yerini büyük ölçüde İngilizceye bırakmış; yabancı dil eğitimi, Türkiye'de modernleşme projesinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Kırkgöz, 2007).

1.2.2.2. Mevcut Yabancı Dil Eğitimi Politikaları ve Uygulamaları

Günümüzde Türkiye'de yabancı dil eğitimine ilişkin politikalar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen müfredat ve düzenlemeler çerçevesinde yürütülmektedir. 1990'lı yılların sonunda başlatılan eğitim reformları, yabancı dil

öğretiminin erken yaşlara çekilmesi ve öğretim programlarının çağdaş yöntemlerle uyumlu hale getirilmesini hedeflemiştir. 1997 yılında gerçekleştirilen köklü müfredat değişikliğiyle zorunlu temel eğitim süresi 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış ve yabancı dil (özellikle İngilizce) dersleri ilköğretim 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır (Küçüköğlu, 2012). Bu düzenleme ile öğrencilerin yabancı dil ile daha küçük yaşta tanışması ve dil öğrenimine daha fazla süre ayrılması amaçlanmıştır. Sonrasında ise, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 yeni eğitim sistemi ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkmış; yabancı dil eğitiminin başlangıç sınıfı daha da erkene çekilerek 2. sınıfa indirilmiştir (Tokçalar, 2025). Artık devlet okullarında öğrenciler yaklaşık 7-8 yaşlarında İngilizce öğrenmeye başlamaktadır. Bu erken başlama yaşı, araştırmaların dil öğrenimi açısından kritik bir dönem olarak işaret ettiği çocukluk yıllarını hedef almaktadır. MEB'in güncel İngilizce dersi öğretim programı, iletişimsel dil becerilerini geliştirmeyi merkeze koymakta ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) standartlarına uyum göstermektedir (Bayraktaroğlu, 2012). Özellikle 2013 sonrasında yenilenen müfredatlar, dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli biçimde öğretilmesini ve dilin gerçek hayatta kullanılmasına yönelik etkinlikleri içermektedir. Resmî politikalarda vurgulanan bu iletişimsel yaklaşım sayesinde öğrencilerin gramer bilgisinin yanı sıra sözlü ve yazılı iletişim becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir (Kırkgöz, 2007). Ancak, politik düzeyde benimsenen bu modern yaklaşımların sınıf içi uygulamalara tam yansımaları ayrı bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Devlet okullarındaki yabancı dil eğitimi ile özel okullardaki uygulamalar arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmektedir. MEB'e bağlı devlet okulları, ülke genelinde ortak müfredatı uygulayarak da fiziki imkânlar, sınıf mevcutları ve öğretmen niteliği açısından birbirinden farklı koşullara sahiptir. Özel okullar ise genellikle yabancı dil eğitimine daha fazla ağırlık vermekte, haftalık ders saatlerini yüksek tutmakta ve özgün materyaller kullanmaktadır. Birçok özel okul, öğrencilerine erken yaşta hatta okul öncesi dönemde yabancı dil öğretmekle avantaj sağlamaya çalışır (Küçüköğlu, 2012). Pek çok özel eğitim kurumu anaokulu veya ilkokul 1. sınıftan itibaren İngilizce eğitimine başlamakta, böylece öğrenciler devlet okullarındaki akranlarına kıyasla daha uzun süreli bir dil öğrenim sürecinden geçmektedir. Ayrıca, özel okullarda sınıf mevcutlarının daha az olması, yabancı dil öğretmenlerinin görece daha iyi donanımlı ve bazen ana dili

İngilizce olan öğretmenlerden seçilmesi, dil öğrenimi için daha elverişli bir ortam yaratabilmektedir. Bu okullar, uluslararası sınavlara hazırlık programları ve çift dilli eğitim modelleriyle de öğrencilerin dil becerilerini pekiştirmektedir. Öte yandan, devlet okullarında yabancı dil derslerinin niteliği okuldan okula değişebilmekte; bazı devlet okullarında imkânlar kısıtlıyken, bazıları proje okulu veya Anadolu lisesi statüsüyle daha güçlü programlar sunmaktadır. Genel anlamda, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının devam ettiği okullar ile dezavantajlı bölgelerdeki okullar arasında yabancı dil kazanımları açısından bir uçurum olduğu belirtilmektedir (British Council ve TEPAV, 2014). Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında önemli bir sorun olarak görülmekte ve MEB tarafından son yıllarda yürütülen çeşitli projelerle (devlet okullarında yabancı dil öğretimini geliştirme projeleri) giderilmeye çalışılmaktadır.

Yükseköğretim düzeyinde de Türkiye’de yabancı dil eğitimi büyük önem taşımaktadır. Üniversitelerde yabancı dil öğretimi temel olarak iki şekilde karşımıza çıkar: Birincisi, üniversite öğrencilerinin zorunlu veya seçmeli yabancı dil dersleri alması; ikincisi ise bazı üniversitelerde eğitim dilinin kısmen veya tamamen yabancı dil (özellikle İngilizce) olması. Birçok üniversitede, tüm bölümlerde ortak zorunlu İngilizce dersleri ilk yıl müfredatına konmakta ve öğrencilerin temel düzeyde akademik İngilizce becerileri edinmesi hedeflenmektedir. Bunun yanında, İngilizce eğitim veren üniversiteler ya da programlar yaygınlaşmıştır. Özellikle vakıf üniversitelerin önemli bir kısmı ile Boğaziçi, Ortadoğu Teknik, İstanbul Teknik gibi köklü devlet üniversitelerde derslerin büyük bölümü İngilizce olarak işlenmektedir. Bu kurumlar, öğrencilerden yeterli dil düzeyine sahip olmalarını beklemekte ve çoğu zaman üniversiteye başlayan öğrenciler için İngilizce hazırlık sınıfı uygulaması bulunmaktadır. Hazırlık sınıflarında bir yıl yoğun dil eğitimi verilerek öğrencilerin fakülte derslerini İngilizce takip edebilecek seviyeye gelmeleri sağlanır. 2015 yılında British Council tarafından yayımlanan kapsamlı bir rapor, Türkiye genelinde 38 üniversitede 400’ü aşkın öğretim görevlisi ve 4300 öğrenciyle yapılan anketler sonucunda yükseköğretimde İngilizce eğitimin durumunu incelemiştir (British Council, 2015). Bu çalışma, üniversitelerin önemli bir kısmında öğrencilerin dil düzeylerinin istenilen seviyeye ulaşmadığını, öğretim elemanlarının ise pedagojik açıdan çeşitli zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Yükseköğretimde İngilizce eğitimi alanındaki bu sorunları gidermek üzere, rapor sonrası YÖK bünyesinde bir çalışma grubu oluşturulmuş ve ulusal düzeyde dil eğitiminde kalite standartlarını

yükseltme girişimleri başlatılmıştır (British Council, 2015). Bu girişimlerin bir sonucu olarak üniversitelerde yabancı dil eğitiminin akreditasyonu ve değerlendirmesi için DEDAK (Dil Eğitiminde Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu) adıyla bir yerel akreditasyon kurumu kurulmuştur (British Council, 2015). Genel tabloya bakıldığında, üniversitelerde yabancı dil öğretimi hem genel iletişim becerisi kazandırma hem de mesleki ve akademik literatürü takip etmeyi sağlama işlevlerini üstlenmektedir. Ancak, öğrencilerin lise düzeyinde edindikleri dil altyapısının yetersiz olması ve hazırlık okullarının standartlarının çeşitlilik göstermesi nedeniyle üniversite çıkışlı genç nüfus içinde üst düzeyde yabancı dil yetkinliğine sahip kesim halen sınırlıdır. Bu durum, yükseköğretimde yabancı dil eğitimi politikalarının önemini koruduğunu ve sürekli iyileştirme ihtiyacını göstermektedir.

1.2.2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Karşılaştığı Sorunlar

Türkiye’de yabancı dil eğitimi, yıllardır sistemin öncelikli hedeflerinden biri olsa da uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar arasında ezbere dayalı öğretim yöntemleri, iletişim temelli yaklaşımların yetersiz kullanımı, nitelikli öğretmen eksikliği, materyal sınırlılıkları ve öğrencilerin hedef dile maruz kalma düzeyinin düşük olması öne çıkmaktadır. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin gerçek dil kullanımını yansıtmaması, öğrencilerin dili aktif olarak kullanma becerilerini geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Tüm bu etkenler, yabancı dil öğretiminde istenilen yeterlik düzeyine ulaşılmasını engellemektedir.

- **Dil eğitimi yöntemleri ve eksiklikleri:** Türkiye’de yabancı dil eğitiminin yıllardır çözilemeyen sorunlarının başında, uygulanan öğretim yöntemlerindeki eksiklikler gelmektedir. Her ne kadar resmi müfredatlar iletişimsel ve öğrenci merkezli yöntemleri teşvik etse de, sınıf içinde geleneksel dil öğretme alışkanlıklarının devam ettiği sıklıkla gözlemlenmektedir (Işık, 2008). Birçok okulda yabancı dil dersleri hala büyük ölçüde dilbilgisi kurallarının ezberletilmesine ve çeviri-temelli alıştırmalara dayanmaktadır. Gramer-çeviri yöntemi ve doğrudan öğretmen anlatımına dayalı yaklaşım, öğrencilere dili kullanma fırsatı vermekte yetersiz kalmaktadır. Işık (2008), harcanan onca emek ve kaynağa rağmen istenilen verimin alınamamasının temelinde yöntem sorununun yattığını vurgulayarak, öteden beri süregelen bu geleneksel alışkanlıkların değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Kırkgöz (2007)

de Türkiye’deki devlet okullarında iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına geçiş çabalarının sınıf içi uygulamada engellerle karşılaştığını ortaya koymuştur. Kalabalık sınıflar, uygun materyal eksikliği ve öğretmenlerin yeni yöntemlere tam hakim olamaması gibi etkenler, modern öğretim tekniklerinin etkili şekilde hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu koşullar altında, öğrenciler yabancı dili gerçek iletişim durumlarında kullanmak yerine sınav odaklı bir öğrenme süreci yaşamaktadır. Öğretim programlarındaki hedefler ile fiili uygulama arasındaki bu açığı farkı, dil eğitiminde başarının önündeki önemli engellerden biridir. Son yıllarda MEB, yöntem eksikliklerini gidermek üzere öğretmen eğitimleri, yeni ders kitapları ve etkinlik temelli öğrenme materyalleri geliştirmiş olsa da, sınıf pratiğinde istenen düzeye her yerde ulaşamadığı görülmektedir (Haznedar, 2010). Yöntem konusundaki bu sorunların aşılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve mentörlük desteği ile yeni yaklaşımları içselleştirmesiyle mümkündür. Aksi takdirde, öğrenci merkezli ve iletişim odaklı öğretim hedefleri kâğıt üzerinde kalmaya devam edecektir.

- **Öğretmen yeterlilikleri:** Yabancı dil eğitimindeki başarısızlığın önemli bir boyutu da öğretmen niteliği ve yeterlilikleridir. Öğretmenin dilsel ve pedagojik yeterliliği, öğrencilerin dil öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmı üniversitelerin ilgili bölümlerinden formasyon alarak mezun olsa da, özellikle ilköğretim kademesinde görev yapan bazı öğretmenlerin hedef dile hakimiyet düzeyi tartışma konusudur (Haznedar, 2010). Kırsal bölgelerde veya branş öğretmeni açığının bulunduğu durumlarda, sınıf öğretmenlerinin ya da farklı branş mezunlarının yabancı dil derslerine girdiği örnekler geçmişte görülmüştür. Bu da öğrencilerin temel düzeyde dahi olsa doğru telaffuz, akıcı konuşma ve güncel dil kullanımını öğrenmelerini güçleştirmektedir. Ayrıca, formasyon sahibi dil öğretmenlerinin bile mesleki gelişim konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Bir ulusal ihtiyaç analizi raporuna göre, İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%76) ders kitaplarını etkili kullanma ve modern öğretim teknikleri konusunda herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır (British Council ve TEPAV, 2014). Bu önemli veri, öğretmen yetiştirme süreçlerindeki eksikliği işaret etmektedir. Öğretmenler genellikle üniversite mezuniyetinden sonra sınıf içerisinde tecrübe yoluyla öğrenme yoluna gitmekte, sistematik ve sürekli mesleki gelişim olanaklarına yeterince erişememektedir. Özellikle yeni yöntemler, dijital araçların kullanımı, sınıf yönetiminde

iletişimsel yaklaşım gibi konularda öğretmenlere sağlanan destek sınırlıdır. Bunun bir sonucu olarak, bazı öğretmenler geleneksel yöntemlere geri dönmekte veya motivasyon eksikliği yaşamaktadır (Haznedar, 2010). Öte yandan, dil öğretmenlerinin kendilerinin de belirli bir seviyenin üstünde yabancı dil becerisine sahip olması beklenir. Pratikte ise bazı öğretmenlerin konuşma becerisi veya telaffuzu geliştirmekte zorlandıkları, öğrencilerle hedef dilde iletişim kurmak yerine Türkçe açıklamalara başvurdukları görülebilmektedir. Bu durum, öğrencilere dil girdisi sağlama noktasında olumsuz bir etkidir. Son yıllarda MEB ve üniversiteler iş birliğiyle öğretmen yeterliliklerini artırmaya yönelik çeşitli projeler uygulanmaktadır. Bu konuda, İngilizce öğretmenlerine yönelik sertifika programları, atölye çalışmaları ve yurt dışı dil eğitimi bursları gibi imkanlar sunulmaktadır. “Birlikte İngilizce” projesi gibi uluslararası ortaklıklar da öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim toplulukları oluşturarak deneyim paylaşımlarını sağlamayı hedeflemektedir (British Council, 2023). Tüm bu çabalara karşın, öğretmen niteliği sorunu yabancı dil eğitiminin en kritik boyutlarından biri olmayı sürdürmektedir. Öğretmenlerin hem dil hakimiyeti hem de çağdaş dil öğretim yöntemleri konusunda güçlendirilmesi, genel başarıyı yükseltecek temel faktörlerden biridir (Işık, 2008).

- **Öğrenci motivasyonu ve öğrenme güçlükleri:** Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin motivasyonu ve karşılaştıkları güçlükler de başarı düzeyini etkileyen önemli unsurlardır. Türkiye’de pek çok öğrenci, yabancı dil derslerini okul müfredatının zorunlu bir parçası olarak görmekte ve bu derse yönelik ilgi ve heves konusunda problemler yaşamaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı için sınıf ortamı dışında yabancı dili kullanma veya maruz kalma imkânı sınırlıdır. Bu da dil öğrenimini soyut ve günlük yaşamdan kopuk bir etkinlik haline getirebilmektedir (Haznedar, 2010). Ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi alanlarına ve gerçek hayat deneyimlerine uzak kalması, motivasyon düşüklüğüne yol açan faktörlerden biridir. Bir araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir bölümü İngilizce derslerini daha ilgi çekici hale getirmek için kendi ilgi alanlarına yönelik konuların işlenmesini ve ders materyallerinin zenginleştirilmesini önermiştir (British Council ve TEPAV, 2014). Özellikle ergenlik çağındaki öğrenciler, müzik, oyun, spor, popüler kültür gibi konularla ilişkilendirilmiş dil etkinliklerine daha fazla ilgi göstermekte; tekdüze dilbilgisi alıştırmalarından ise çabuk sıkılmaktadırlar. Öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyen bir diğer husus, sınav odaklı eğitim sistemidir. Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı

(YKS) gibi sınavlarda yabancı dil ya belirleyici bir ağırlığa sahip değildir ya da ayrı bir kategori olarak ele alınmaktadır. Dil puanı sadece dil bölümü tercihi yapacak öğrenciler için özel bir alan olduğundan, çoğu öğrenci için yabancı dil derslerinde yüksek başarı hayati görülmemektedir. Bu durum, öğrencilerin derse yönelttiği çabayı sınırlayabilmektedir. Ayrıca, kalabalık sınıflar ve sınıf içinde bireysel farklılıklara yeterince eğilememek de bazı öğrencilerin geride kalmasına neden olur. Dil öğrenme sürecinde öz yeterlilik algısı düşük olan, “yapamam” duygusuna kapılan öğrenciler zamanla derse ilgilerini tamamen kaybedebilmektedir (Bandura, 1997). Oysa araştırmalar, öğrenci motivasyonunun dil ediniminde anahtar rol oynadığını göstermektedir (Dörnyei, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin motive edici bir öğrenme ortamı yaratması, başarıyı artıracak bir etkidir. Küçük başarıların ödüllendirilmesi, iletişimsel etkinliklerle öğrencilerin özgüven kazanması ve hata yapmanın doğal karşılandığı destekleyici bir atmosfer, motivasyonu yükseltebilir. Türkiye’deki yabancı dil sınıflarında ise öğrencilerin hata yapmaktan çekindiği, arkadaşlarının veya öğretmenin önünde konuşurken endişe duyduğu gözlemlenmektedir (British Council ve TEPAV, 2014). Bu kaygı düzeyi, özellikle konuşma becerisinin gelişmesini engelleyen bir unsurdur. Öğrenci motivasyonunu artırmak ve öğrenme güçlüklerini aşmak için son yıllarda çeşitli adımlar atılmaktadır. Ders kitapları daha interaktif hale getirilmekte, dinleme ve konuşma etkinliklerinin sayısı artırılmaktadır ve ayrıca EBA gibi dijital platformlar aracılığıyla öğrencilere okul dışında da pratik yapma fırsatı sunulmaya çalışılmaktadır. Tüm bu çabalara karşın, öğrencilerin yabancı dili sevmeleri ve içsel motivasyon geliştirmeleri noktasında henüz istenen sonuca ulaşamamıştır. Motivasyon eksikliği ve öğrenme güçlükleri, dil eğitiminde sabırla ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlarla üzerinde durulması gereken konular olarak önemini korumaktadır (Ushioda, 2011).

- **Teknolojinin dil eğitime entegrasyonu:** Teknoloji, eğitim alanında çığır açan değişimler yaratırken, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi süreçlerinde de büyük bir potansiyele sahiptir. Türkiye’de özellikle 2010’lu yıllardan itibaren eğitimde teknolojinin kullanımı konusunda ciddi yatırımlar yapılmış, FATİH Projesi kapsamında okullara akıllı tahtalar ve tabletler dağıtılmıştır (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Ancak, teknolojik altyapı iyileştirmelerine rağmen bu araçların yabancı dil derslerinde etkin ve verimli kullanımı istenen düzeyde olmayabilir. Öğretmenlerin bir kısmı, dijital araçları sınıf içinde nasıl entegre edecekleri konusunda yeterli eğitimi

almadıkları için teknolojiyi daha çok geleneksel ders sunumunu destekleyici şekilde kullanmaktadır (British Council ve TEPAV, 2014). Oysa dil eğitimi, teknoloji entegrasyonundan en fazla yarar sağlayabilecek alanlardan biridir. İnternet tabanlı uygulamalar, dil öğrenimini sınıfın dışına taşıyarak öğrencilere 7/24 pratik imkânı sunabilir. Türkiye bağlamında yapılan bir derleme çalışması, yabancı dil eğitiminde teknoloji entegrasyonu ile ilgili araştırmaların genel olarak olumlu sonuçlar verdiğini; teknoloji destekli dil öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu ve başarılarını artırabileceğini ortaya koymaktadır (Zengin ve Aksu, 2017). Akıllı tahta kullanımının derslere görsellik ve interaktiflik kattığı, çevrimiçi dil öğrenme platformlarının kelime öğrenimini eğlenceli hale getirdiği belirtilmektedir (Zengin ve Aksu, 2017). Bununla birlikte, Türkiye’de okullar arasındaki altyapı farkları nedeniyle teknolojinin dil eğitimine yansımaları tutarlı değildir. Büyük şehirlerdeki iyi donanımlı okullarda öğrenciler dijital dil laboratuvarlarından, çevrimiçi uygulamalardan yararlanabilirken; kırsal bölgelerde internet erişimi veya cihaz eksikliği gibi sorunlar teknoloji kullanımını kısıtlayabilmektedir. Ayrıca, her yeni teknolojik aracın eğitsel değeri olmayabileceği gibi, öğretmenin rehberliği olmadan öğrencilerin teknolojiden verimli öğrenme çıktıları elde etmesi de zordur (Cuban, 2001). Eğitim teknolojilerinin dil eğitimine entegrasyonunda bir diğer boyut da ölçme-değerlendirme ve içerik uyumu meselesidir. Çevrimiçi uygulamalarda öğrencilerin ilerlemesinin izlenmesi ve bu verilerin öğretim sürecine yansıtılması henüz sistematik bir şekilde çözümlenmiş değildir. Tüm bu zorluklara rağmen, çağın gerektirdiği dijital beceriler yabancı dil eğitimi için bir fırsat kapısı aralamaktadır (Godwin-Jones, 2018). Günümüzde mobil uygulamalar, yapay zekâ destekli sohbet robotları ve sanal gerçeklik ortamları, dil öğrenenlere benzersiz deneyimler sunmaya başlamıştır. Bu tür yenilikler, henüz yaygın olmasa da gelecekte dil eğitiminde daha fazla yer alabilir. Teknolojinin dil eğitimine entegrasyonunda Türkiye, altyapı kurulumunu büyük ölçüde tamamlamış ancak pedagojik entegrasyonu geliştirme aşamasındadır. Öğretmenlere bu konuda verilecek hizmet içi eğitimler ve başarılı örneklerin paylaşılması, teknolojinin dil öğrenimindeki katma değerini artıracaktır (Zengin ve Aksu, 2017).

1.2.2.4. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar

- **İletişimsel dil öğretimi ve öğrenci merkezli öğrenme:** Son yıllarda yabancı dil eğitiminde geleneksel yöntemlerin yerine iletişimsel ve öğrenci merkezli

yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching - CLT), dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasına odaklanan ve sınıf içinde gerçek hayat benzeri iletişim durumları yaratarak öğrencilerin dili aktif biçimde kullanmasını teşvik eden bir yöntemdir. Türkiye’de resmi öğretim programları 2000’li yıllardan itibaren iletişimsel yaklaşımı benimsediklerini vurgulamış ve ders kitapları ile etkinlikleri bu doğrultuda yenilemiştir (Kırkgöz, 2007). Öğrenci merkezli öğrenme ise, öğretmenin anlattığı geleneksel ders modelinden uzaklaşıp öğrencinin derse etkin katılımını, işbirlikli öğrenme yöntemlerini ve keşfetme yoluyla öğrenmeyi öne çıkarır. Bu yaklaşımda, öğretmen daha çok rehber veya kolaylaştırıcı rolündedir. Türk yabancı dil sınıflarında bu çağdaş yaklaşımların uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Birçok İngilizce öğretmeni derslerinde ikili ve grup çalışmaları, rol canlandırmaları, proje tabanlı görevler kullanarak öğrencilerin dili etkileşim içinde öğrenmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi yerine, anlamlı bağlamlar içinde kullanımı teşvik edilmektedir. Bu yöntemlerin başarısı üzerine yapılan gözlemler, öğrencilerin derse katılımının ve konuşma cesaretinin arttığını göstermektedir (Demirel, 2007). İletişimsel yaklaşımla yetişen öğrenciler, yabancı dili sadece bir ders konusu değil, iletişim için bir araç olarak görmeye başlarlar. Böylece dil öğrenme motivasyonları da güçlenir. Türkiye’de MEB’in düzenlediği hizmet içi eğitim programlarında ve öğretmen yetiştiren üniversitelerin müfredatında da iletişimsel dil öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Yeni nesil öğretmenler, sınıflarında yaratıcı drama, dil oyunları, problem çözme gibi öğrenci etkinliklerine dayalı teknikleri uygulama konusunda teşvik edilmektedir. Elbette bu dönüşüm tek adımda gerçekleşmemektedir; yılların alışkanlıklarını kırmak zaman alır. Ancak genel eğilim, yabancı dil eğitiminde giderek daha fazla öğrenci merkezli ve etkinlik temelli bir öğrenme ortamı yaratmak yönündedir. Bu yaklaşımda dil öğrenen öğrenciler, pasif alıcı olmaktan çıkıp kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu paylaşan aktif bireyler haline gelmektedir. Sonuç olarak, iletişimsel ve öğrenci merkezli yaklaşımlar Türkiye’de yabancı dil eğitiminin çağdaş yüzünü temsil etmekte ve eğitimciler tarafından 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bir şekilde geliştirilmektedir (Richards ve Rodgers, 2014).

- **Teknoloji destekli yabancı dil eğitimi:** Dijital çağın öğrenme alanına en büyük katkılarından biri, teknoloji destekli dil eğitimi uygulamalarıdır. Türkiye’de de e-öğrenme araçlarının ve yapay zekâ tabanlı sistemlerin yabancı dil eğitimine entegrasyonu

konusunda önemli adımlar atılmaktadır. Özellikle genç nesil, dil öğrenirken geleneksel metotların yanı sıra mobil uygulamalar, çevrimiçi platformlar ve oyun tabanlı yazılımlardan yararlanmaya başlamıştır. Bu durum, okul içi öğrenmeyi tamamlayıcı bir rol oynadığı gibi, yaşam boyu öğrenme perspektifinde de anlam kazanmaktadır (Zengin ve Aksu, 2017). Duolingo, Busuu gibi dil öğrenme uygulamaları ülkemizde geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşmış olup, öğrencilerin kendi kendine pratik yapmasına olanak tanımaktadır. Yine, MEB'in Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kapsamında sunduğu İngilizce eğitim içerikleri, animasyonlar, interaktif alıştırımlar ve kısa videolarla öğrencilere resmi ders programını destekleyici kaynaklar sunmaktadır. Teknoloji destekli dil eğitiminde, sınıflarda karma öğrenme (blended learning) modelinin benimsenmesidir. Karma öğrenme, yüz yüze dersler ile çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin bir arada kullanılması anlamına gelir. Türkiye'de bazı okullar ve dil kursları, haftanın belirli günleri çevrimiçi platformlar üzerinden etkileşimli ödevler, tartışma forumları veya sanal sınıf oturumları düzenleyerek, geleneksel dersleri dijital ortamla harmanlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, sınıf dışında da dil öğrenme atmosferine dâhil olup aktif kalabilmektedir. Ayrıca oyunlaştırma (gamification) yoluyla dil öğretimi de güncel yaklaşımlar arasındadır: Ödül puanları, rozetler, seviyeler gibi oyun unsurları barındıran dil öğrenme yazılımları, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve rekabetçi bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bütün bu gelişmeler, teknoloji destekli dil eğitiminin ne denli büyük bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Türkiye'de dil eğitimine yönelik teknolojik yeniliklerin etkin kullanımı için öğretmenlerin bu araçları tanınması ve müfredat ile uyumlu şekilde entegre edebilmesi kritik önem arz eder. Bu doğrultuda üniversitelerin İngilizce öğretmenliği programlarında "Eğitimde teknoloji kullanımı" dersleri verilmeye başlanmış, mevcut öğretmenlere de farklı projeler kapsamında dijital beceri eğitimleri sunulmuştur (Saykal ve Uluçınar Sağır, 2021). Önümüzdeki yıllarda yapay zekâ, artırılmış gerçeklik, büyük veri analizi gibi teknolojilerin dil eğitime daha derinlemesine nüfuz etmesi beklenebilir. Böylece, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, esnek ve zengin içerikli bir dil öğrenme deneyimi mümkün hale gelecektir. Teknoloji destekli yabancı dil eğitimi, Türkiye'de dil öğreniminin verimliliğini ve erişilebilirliğini artıran çağdaş bir yaklaşım olarak önem kazanmaya devam etmektedir (Altun, 2015).

1.2.2.5. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Başarıya Ulaşan Uygulamalar ve Örnekler

Türkiye’de yabancı dil eğitiminde başarıya ulaşan bazı uygulamalar, öğrenci merkezli yöntemler ve teknoloji destekli öğretim süreçleriyle öne çıkmaktadır. Özellikle iletişim temelli yaklaşımların benimsendiği okullarda öğrencilerin dil becerilerinde belirgin ilerlemeler gözlemlenmektedir.

- **Başarılı dil eğitimi programları ve özel kurumlar:** Türkiye’de yabancı dil eğitiminde başarı elde etmiş uygulamalara baktığımızda, genellikle belirli bir vizyonla hareket eden programlar ve kurumlar öne çıkmaktadır. Tarihsel olarak değerlendirildiğinde, 1950’lerden itibaren faaliyet gösteren Maarif Kolejleri ve devamında Anadolu Liseleri, yabancı dil öğretiminde özgün ve etkili bir model oluşturmuştur. Bu okullardaki hazırlık sınıfı uygulaması, yani öğrencilerin bir yıl boyunca yoğun şekilde sadece yabancı dil eğitimi alması, geçmişte oldukça başarılı sonuçlar vermiştir (Demircan, 2005). Bu kapsamda Anadolu liselerinin ilk kurulduğu dönemlerde mezun olan öğrenciler, üniversiteye başlamadan önce ileri düzeyde İngilizce becerisi kazanabilmiş ve bu sayede hem akademik hayatlarında hem de kariyerlerinde avantaj elde etmişlerdir. Kayaoğlu (2017), Anadolu liselerinin hazırlık sınıfında uygulanan yoğun programın öğrencilerin kısa sürede yabancı dilde yetkinlik kazanmalarında etkili olduğunu belirtmektedir. Günümüzde benzer modeli sürdüren bazı seçkin liseler bulunmaktadır. İstanbul Erkek Lisesi, Galatasaray Lisesi gibi köklü okullar bir yıl hazırlık eğitimi vererek öğrencilerini çift dilli (bilingual) bir eğitim ortamına hazırlamaktadır. Bunun yanı sıra, özel eğitim kurumları arasında yabancı dil eğitiminde marka haline gelmiş okullar mevcuttur. Türk Eğitim Derneği (TED) okulları, yabancı dilde yüksek başarıyı hedefleyen müfredatlarıyla tanınır. Birçok TED okulunda öğrenciler tek bir yabancı dille sınırlı kalmayıp, ikinci hatta üçüncü yabancı dili öğrenme şansına sahip olmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2025). Bu sayede öğrenciler mezuniyetlerinde en az iki yabancı dili iletişim kurabilecek düzeyde öğrenebilmektedir. Özel liselerin dışında, üniversitelerin hazırlık okullarında da başarılı dil eğitimi programları görülmektedir. Özellikle Boğaziçi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, ODTÜ gibi kurumların İngilizce hazırlık programları, yıllar içinde geliştirdikleri ölçme-değerlendirme sistemleri, akademik beceri odaklı müfredatları ve deneyimli eğitmen kadrolarıyla ön plana çıkar. Bu programlar, yoğun ders saatleri (haftada 20-25 saat) ve

öğrenci başına düşen düşük sınıf mevcutları ile dil öğretiminde verimliliği arttırmaktadır. Elde edilen veriler, bu üniversitelerin hazırlık okullarını başarıyla tamamlayan öğrencilerinin, uluslararası geçerliliği olan TOEFL, IELTS gibi sınavlarda yüksek puanlar alarak global ölçekte de rekabetçi dil becerilerine sahip olduğunu göstermektedir (British Council, 2015). Bahsedilen başarılı uygulamalardaki ortak payda, yabancı dil eğitimine ayrılan süre ve niteliğin yüksek oluşu, öğretim kadrosunun güçlü ve motive olması, öğrencilerin hedef dile maruz kalma oranının fazlalığıdır. Ayrıca bu kurumlar, genellikle kendi özgün materyallerini geliştirmekte veya uluslararası yayınları takip ederek güncel içerikle ders işlemektedir. Son yıllarda bazı belediyeler ve kurumlar da dil öğrenme merkezleri açarak halka yönelik başarılı programlar yürütmektedir. Bütün bu örnekler, doğru yöntem ve yeterli kaynak ayrıldığında yabancı dil eğitiminde Türkiye’de de yüksek başarı seviyelerine ulaşılabileceğini kanıtlamaktadır (Kırkgöz, 2009). Bu başarılı modellerin analiz edilip iyi yönlerinin diğer okullara uyarlanması, genel eğitim sistemi için faydalı olacaktır.

- **Türkiye’deki uluslararası projeler ve dil eğitimi:** Yabancı dil eğitiminde elde edilen başarıların artmasında uluslararası işbirliği projelerinin de önemli bir payı vardır. Türkiye, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında yürütülen pek çok projeye katılarak hem öğrencilerine hem de öğretmenlerine farklı deneyimler kazandırmaktadır (Ulusal Ajans, 2023). Özellikle Erasmus+ programı, lise ve üniversite düzeyinde öğrenci ve öğretmen değişimlerine imkân tanıyarak dil pratiği ve kültürlerarası etkileşim fırsatı sunmaktadır. Her yıl bini aşkın Türk öğrenci, Erasmus kapsamında Avrupa ülkelerine giderek birkaç ay boyunca eğitim almakta ve bu süreçte dil becerilerini yerinde geliştirmektedir. Benzer şekilde, Avrupa’dan Türkiye’ye gelen öğrencilerle gerçekleşen etkileşimler, ev sahibi kurumlarda yabancı dil kullanımını teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra, eTwinning platformu üzerinden Türk okulları yabancı okullarla ortak projeler yürütmekte, öğrenciler proje çalışmaları sırasında İngilizce veya diğer ortak dilleri kullanarak iletişim kurmaktadır. Örneğin, farklı ülkelerden okulların birlikte sürdürdüğü bir eTwinning projesinde Türk öğrenciler İngilizce sunumlar hazırlayıp videokonferans yoluyla arkadaşlarıyla paylaşmakta, böylelikle dili gerçek bir iletişim aracı olarak deneyimlemektedir. Bu tür projeler, dil öğrenimini sınıf duvarlarının dışına taşıdığı ve anlamlı hale getirdiği için katılımcı öğrencilerin motivasyonunu ciddi oranda artırmaktadır (Thomas, (2000). Uluslararası kuruluşların doğrudan desteklediği

projeler de Türkiye’de yabancı dil eğitime katkı sağlamıştır. Avrupa Konseyi ile işbirliği içinde yürütülen “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Kalitenin Yükseltilmesi” girişimi, öğretmen eğitiminden müfredat geliştirmeye çeşitli alanlarda öneriler sunmuş ve pilot uygulamalar gerçekleştirmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). British Council, uzun yıllardır Türkiye’de İngilizce öğretiminin geliştirilmesi adına hem devlet okullarına hem de üniversitelere yönelik araştırmalar, seminerler ve materyal desteği sağlamaktadır. 2010’lu yıllarda British Council ve TEPAV ortaklığıyla yapılan ulusal ihtiyaç analizi çalışması, mevcut sorunları tespit edip çözüm önerileri getirmesi bakımından önemli bir kilometre taşı olmuştur (British Council ve TEPAV, 2014). Bu raporun bulguları ışığında Millî Eğitim Bakanlığı, müfredat güncelleme ve öğretmen mesleki gelişimi alanlarında bazı adımlar atmıştır. Yine British Council ve Sabancı Vakfı iş birliğiyle 2019 yılında hayata geçen “English Together” (Birlikte İngilizce) projesi, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim toplulukları oluşturarak deneyim paylaşımında bulunmalarını hedeflemektedir (MEB, 2023). Proje kapsamında yüzlerce İngilizce öğretmeni, akran dayanışmasına dayalı atölye çalışmaları ve mentorluk programlarına katılmış ve modern öğretim tekniklerini birlikte öğrenip sınıflarında uygulama fırsatı yakalamıştır. Bu gibi uluslararası destekli projeler, öğretmenlerin motivasyonunu ve niteliğini artırarak dolaylı yoldan öğrencilerin dil öğrenme deneyimini de iyileştirmektedir. Uluslararası projeler ve işbirlikleri, Türkiye’de yabancı dil eğitime hem doğrudan hem de dolaylı katkılar sağlamıştır. Bu projelerin sürdürülebilir olması ve çıktılarına göre yaygınlaştırma yapılması, genel eğitim sistemi için büyük fayda sağlayacaktır. Dünya ile entegre olarak yürütülen her proje, dil eğitiminde yeni ufuklar açmakta ve Türkiye’nin küresel dil eğitim topluluğunun aktif bir üyesi olmasını desteklemektedir (Kırkgöz, 2009).

Türkiye’de yabancı dil eğitimi, tarihsel süreç içinde önemli gelişme gösterse de günümüzde hâlâ istenilen düzeye tam olarak ulaşamamıştır. Genel bir değerlendirme yapıldığında, yabancı dil eğitiminin önemi toplum tarafından kavranmış ve devlet politikaları düzeyinde de gerekli adımlar atılmaya çalışılmıştır (Demirel, 2015). Özellikle eğitim sisteminde yapılan yapısal değişiklikler (erken yaşta dil öğretime başlama, müfredat reformları vb.) ve ayrılan kaynaklar, bu alandaki kararlılığı yansıtmaktadır. Ancak mevcut tablo, yıllardır süregelen bazı yapısal sorunların devam ettiğine işaret etmektedir. Haznedar (2010), Türkiye’de İngilizce öğretiminde yapılan iyileştirme

abalarına rağmen gelinen noktanın halen parlak olmadığını belirtirken; kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel koşullar ve nitelikli rretmen eksikliği gibi kronik sorunların altını çizmektedir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Pek çok ğrenci uzun yıllar İngilizce eğitimi aldığı halde mezun olduğunda temel düzeyde iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Bu durum, yöntem, içerik ve lme değerlendirme boyutlarıyla yabancı dil eğitimimizin kendini sorgulamasını gerektirmektedir (Işık, 2008).

Geleceğe baktığımızda, Türkiye’de yabancı dil eğitiminin yn konusunda temkinli bir iyimserlik söz konusudur. Milli Eğitim Bakanlığı son olarak eğitim sisteminde birtakım değişiklikler ve dönüşümler içinde barındıran 2023 Eğitim Vizyonu belgesini hazırlamıştır. Bu vizyon belgesi Türk eğitim sisteminde köklü değişikler hedeflemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yabancı dil ğretiminde niteliğin artırılması öncelikli hedefler arasında yer almıştır (MEB, 2018). 2023 Eğitim Vizyonu, yabancı dil eğitimi alanında ğretmen, ğrenci ve sistem düzeyinde çok boyutlu yenilikler ve reform hedeflerini içermektedir. Bu vizyon belgesi aracılığıyla, belirlenen hedef kazanımlar doğrultusunda yabancı dil eğitiminin niteliğinin geliştirilmesi ve ileri bir seviyeye taşınması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda erken çocukluktan itibaren daha etkili bir dil öğrenme modeli, ortaöğretimde en az bir yabancı dilde iletişim kurabilen mezunlar ve yükseköğretimde uluslararası standartlarda İngilizce bilen gençler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Demirel (2007), yabancı dil öğrenimini bir ülkenin bilim ve teknoloji yarışındaki konumunu etkileyen bir faktör olarak görmekte ve bu nedenle ülke çapında seferberlik gerektiğini ifade etmektedir.

1.3. 2023 Eğitim Vizyonu ve Yabancı Dil Eğitim Vizyonu

2023 Eğitim Vizyonu, Türkiye’de eğitim sisteminin niteliğini artırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan kapsamlı bir yol haritasıdır. Bu vizyon; ğrenci merkezli öğrenme, dijitalleşme, ğretmen gelişimi ve eğitimde eşitlik gibi temel alanlarda dönüşüm hedeflemektedir. Vizyon belgesinde yabancı dil eğitimi de özel bir yer tutmakta; dil öğretiminin erken yaşta başlaması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve dijital materyallerle zenginleştirilmiş, iletişim temelli bir yaklaşımın benimsenmesi öngörülmektedir.

1.3.1. Vizyon Kavramı

Vizyon, bir kurumun gelecekte ulaşmayı arzuladığı durumu tanımlayan, uzun vadeli hedef ve idealleri içeren bir kavramdır. Eğitim kurumları için vizyon, öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun beklentilerini karşılayacak şekilde eğitimin kalitesini artırmayı ve geleceğin gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Senge, 2000). Eğitim sistemleri için belirlenen vizyon, hem öğrencilerin bireysel başarılarını artırmayı hem de toplumsal refahın yükseltilmesini hedefler. Eğitim bağlamında vizyon, sadece bireysel öğrenme süreçlerini değil, toplumsal kalkınmayı ve ekonomik gelişmeyi de doğrudan etkileyen bir faktördür (Fullan, 2007). Eğitimde belirlenen vizyonun başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için karar vericiler, akademisyenler ve öğretmenlerin bu süreci desteklemesi gerekmektedir (Schlechty, 2009). Ayrıca, eğitim vizyonunun belirlenmesi, pedagojik yaklaşımların ve müfredatın da şekillendirilmesine yardımcı olur. Eğitim vizyonu, genellikle hükümetler, akademisyenler ve eğitimle ilgili diğer paydaşlar tarafından belirlenen uzun vadeli stratejilerin bir yansımasıdır (Karakök, 2011). Stratejik yönetim anlayışıyla şekillenen vizyon, bireylerin ve toplumun geleceğe hazırlıklı olması için hayati bir rol oynamaktadır (Erdem ve Sarpkaya, 2010).

1.3.2. Vizyon Belgesi

Vizyon belgesi, bir kurumun veya ülkenin belirlediği vizyon doğrultusunda stratejik hedefleri, politikaları ve eylem planlarını içeren resmi bir dokümandır. Eğitim bağlamında vizyon belgeleri, eğitim sisteminin mevcut durumunu değerlendirerek gelecekte ulaşılması planlanan hedefleri belirler ve bu hedeflere ulaşmak için izlenecek yöntemleri açıklar (Hoy ve Miskel, 2012). Eğitim alanında hazırlanan vizyon belgeleri, sadece bir yol haritası niteliği taşımakla kalmaz, aynı zamanda eğitim sistemindeki reformların uygulanabilirliğini de artırır. Bu belgeler, eğitim politikalarının sürdürülebilirlik ilkesine uygun olarak geliştirilmesini ve eğitimde kalitenin artırılmasını sağlar. Eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve uygulanmasında vizyon belgeleri bu noktada devreye girer. Vizyon belgeleri, eğitim sistemlerinde sürdürülebilir gelişmeyi sağlamak ve uluslararası standartlara uyum göstermek için gerekli olan planlama araçlarıdır (Akyüz, 2018). Eğitim sistemlerinde vizyon belgelerinin oluşturulması, genellikle geniş katılımlı çalışmalar gerektirir. Eğitim yöneticileri, öğretmenler, akademisyenler, öğrenciler ve veliler gibi farklı paydaşların sürece katılımı, vizyon

belgesinin uygulanabilirliğini artırmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2009). Eğitimde vizyon belgesi hazırlanırken, uluslararası eğitim politikalarındaki iyi örneklerden ve akademik araştırmalardan yararlanılması, bu belgelerin bilimsel temellere dayanmasını sağlamaktadır (Han ve Elçiçek, 2021).

1.3.3. Eğitim Vizyon Belgeleri

Eğitim vizyon belgeleri, eğitim sistemlerinin geleceğe hazırlanmasında kritik öneme sahiptir. Bu belgeler, eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasında stratejik bir rehberlik sağlar. Eğitim vizyon belgeleri, bir ülkenin eğitim sisteminin gelecekte ulaşmayı hedeflediği noktayı ve bu hedeflere ulaşmak için izlenecek stratejileri detaylandırır. Bu belgeler, eğitimin kalitesini artırmak, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını amaçlar (OECD, 2019). Özellikle eğitimde dijitalleşme, disiplinlerarası öğretim yaklaşımları ve kapsayıcı eğitim gibi konuların eğitim vizyon belgelerinde ön planda olması, çağın gereksinimlerine uygun bir sistem oluşturulmasını desteklemektedir (Collins ve Halverson, 2018). Türkiye’de eğitimin ilerlemesi için birçok vizyon çalışmaları yapılmış bunlar vizyon belgeleri ile de ortaya koyulmuştur. Türkiye Millî Eğitim sistemi, özellikle 2000’li yıllardan itibaren stratejik planlar ve vizyon belgeleri aracılığıyla yönlendirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2018). Son olarak Türkiye’de 2018 yılında yayımlanan "2023 Eğitim Vizyonu" belgesi, eğitim sisteminin hemen her alanında değişim ve gelişimi hedefleyen kapsamlı bir plan sunmuştur (Ayanoğlu, Demir ve Erdoğan, 2021).

1.3.4. Türkiye'nin Eğitim Vizyonunun Tarihsel Gelişimi: Geçmişten Günümüze Bir İnceleme

Türkiye’de eğitim vizyonu, toplumsal ihtiyaçlara ve küresel gelişmelere bağlı olarak zaman içinde sürekli değişim göstermiştir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte modern ve bilimsel temelli bir eğitim sistemi kurulması hedeflenmiş; sonraki yıllarda çeşitli reformlarla bu hedefler güncellenmiştir. Günümüzde ise dijitalleşme, eşitlik ve nitelikli insan kaynağı gibi konular, eğitim vizyonunun temel odak noktaları haline gelmiştir.

1.3.4.1. Cumhuriyet'in İlk Yılları ve Eğitim Reformları (1923-1950)

Eğitim, toplumların kalkınmasında ve bireylerin gelişiminde kilit rol oynayan temel unsurlardan biridir. Türkiye’nin eğitim politikaları, Cumhuriyet’in kuruluşundan

günümüze kadar farklı dönemlerde çeşitli reformlarla şekillenmiş, toplumsal ve ekonomik değişimlere paralel olarak evrim geçirmiştir (Akyüz, 2018).

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte Türkiye'de eğitim alanında radikal değişimler yaşanmıştır. 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitimi tek çatı altında toplayarak laik ve modern bir sistemin temelini atmıştır (Atatürk Araştırma Merkezi [AAM], 2010). Bu dönemde, eğitim sisteminin çağdaşlaştırılması amacıyla yeni müfredatlar oluşturulmuş, ilköğretimin yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. 1928 yılında gerçekleştirilen Harf Devrimi ile okuryazarlık oranının artırılması amaçlanmış, bu doğrultuda Millet Mektepleri kurulmuştur (MEB, 2018).

1930'lu yıllarda, kırsal bölgelerde eğitimin güçlendirilmesi için Köy Enstitüleri kurulmuş ve bu enstitüler aracılığıyla öğretmen yetiştirme süreci hızlandırılmıştır (Akyüz, 2018). Köy Enstitüleri'nin temel amacı, kırsal kalkınmayı destekleyecek ve eğitimde fırsat eşitliği sağlayacak bir yapı oluşturmaktır. Ancak, bu model 1950'li yıllarda değişen siyasi atmosfer nedeniyle kapatılmıştır (Armutlu ve Armutlu, 2024).

1.3.4.2. Demokrat Parti Dönemi ve Sonrası (1950-1980)

1950'li yıllarda eğitim politikalarında farklı bir yönelim görülmüştür. Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte, eğitimde dini unsurların tekrar müfredata dahil edilmesi sağlanmış ve imam hatip okulları açılmıştır (Karakök, 2011). Ayrıca, 1961 Anayasası ile eğitimde fırsat eşitliği, parasız eğitim ve devletin eğitime daha fazla yatırım yapması gerektiği vurgulanmıştır (Kartal, 2020). 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile eğitimin genel amaçları ve ilkeleri resmi bir çerçeveye oturtulmuştur. Bu dönemde mesleki ve teknik eğitim yaygınlaştırılmış, yükseköğretime erişim oranları artırılmıştır (MEB, 1973).

1.3.4.3. 1980 Sonrası Dönem ve Neoliberal Politikaların Etkisi

1980 darbesi sonrasında eğitim politikalarında daha merkeziyetçi ve denetimci bir anlayış benimsenmiştir. 1983 yılında zorunlu eğitim süresi beş yıla çıkarılmış, ders içeriklerinde ulusal kimliği güçlendirmeye yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Erdem ve Sarpkaya, 2010). 1980'lerin sonlarından itibaren küreselleşme ve neoliberal politikaların etkisiyle eğitimde özelleştirme eğilimleri artmış, özel okulların sayısında ciddi bir yükseliş gözlemlenmiştir (Trowler, 2013).

1.3.4.4. 2000'li Yıllar ve Eğitimde Dönüşüm

2000'li yıllarda, Avrupa Birliği'ne uyum süreci ve küreselleşmenin etkisiyle eğitim politikalarında önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 2005 yılında, yapılandırmacı yaklaşımı esas alan yeni müfredat modeli kabul edilmiş, öğrenci merkezli eğitim anlayışı güçlendirilmiştir (Fullan, 2016). 2012 yılında hayata geçirilen 4+4+4 eğitim sistemi ile zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış ve eğitim sisteminde kademeli bir model benimsenmiştir (OECD, 2019). Buna ek olarak, dijitalleşmenin eğitime entegrasyonu hız kazanmış, 2010 yılında başlatılan FATİH Projesi ile okullara akıllı tahtalar yerleştirilmiş, öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır (Han ve Elçiçek, 2021). Bu süreç, Türkiye'nin eğitimde dijital dönüşümü hedefleyen en önemli projelerinden biri olarak değerlendirilmiştir (Schneider ve Ingram, 2019).

1.3.4.5. 2023 Eğitim Vizyonu ve Geleceğe Bakış

Türkiye'de eğitim vizyon belgelerinin tarihsel gelişimi, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze uzanan bir süreklilik içerisinde, eğitim sistemini çağın gereklerine göre şekillendirme çabasını yansıtmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu, bu sürekliliğin günümüzdeki en kapsamlı ve somut ifadesi olarak ortaya çıkmıştır. Belge, eğitim sisteminin hemen her boyutunda hedeflediği dönüşüm ile bir yandan yıllardır tartışılan sorunlara çözüm ararken diğer yandan geleceğin dünyasına hazırlanmış bir nesil yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Akademik literatürde de vurgulandığı üzere, 2023 Vizyon Belgesi eğitim politikalarında uzun vadeli ve bütüncül planlamaya duyulan ihtiyacın bir cevabı olarak görülmüştür (Ertürk, 2019).

Türkiye'de ilk kapsamlı eğitim vizyon belgesi, Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından “Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu” başlığıyla 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyuna tanıtıldı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). “Mutlu Çocuklar, Güçlü Türkiye” sloganıyla sunulan bu belge, çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış, bilim sevdalısı, kültürel ve ahlaki değerleri güçlü nesiller yetiştirme amacını ortaya koymaktadır (Han ve Elçiçek, 2021). Bakanlık, vizyon belgesini hazırlarken eğitim sisteminin hemen her boyutunda yıllardır tartışılan sorunlara çözüm getirmeyi hedefleyen köklü bir paradigma değişimine gitmiştir (Düşkün, Arık ve Aydagül, 2018). Bu belge, eğitim camiasında uzun zamandır beklenen dönüşümlere dair kapsamlı bir yol haritası sunduğu için paydaşlarca heyecan ve umutla karşılanmıştır (Ertürk, 2019).

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) analistleri Düşkün, Arık ve Aydagül (2018), MEB'in açıkladığı 2023 Vizyon Belgesi'ni veriye dayalı, katılımcı, bütüncül ve uzun vadeli politikalar ihtiyacını karşılama yolunda “uzun zamandır beklenen, umut verici bir adım” olarak değerlendirmektedir. Özellikle insan odaklı olması ve çocukların mutluluğunu merkeze alması, sivil toplum gözünde belgenin heyecan verici yönleri olarak vurgulanmıştır (Düşkün, Arık ve Aydağül, 2018). Bu geniş kabul, vizyonun uygulama sürecine güçlü bir toplumsal destek zemini hazırlamıştır.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, 18 ana başlık altında toplanmış toplam 44 hedef içermektedir (MEB, 2018). Belge, eğitimin yönetiminden finansmanına, öğretmen niteliğinden müfredat ve sınav sistemine, okul öncesinden lise kademesine kadar hemen her alanı kapsamaktadır. Temel hedef, eğitim sistemini sınav odaklı ve merkeziyetçi yapıdan çıkarıp öğrenci merkezli, beceri ve değer odaklı, esnek ve kapsayıcı bir yapıya kavuşturmadır.

Belgede belirlenen hedefler, kısa, orta ve uzun vadede gerçekleştirilecek eylemler olarak takvime bağlanmış; böylece vizyonun hayata geçirilmesinde gerçekçi ve zamana yayılmış bir planlama benimsenmiştir (Han ve Elçiçek, 2021). Aşağıda, 2023 Eğitim Vizyonu'nun ana başlıkları ve bu başlıklara ilişkin getirilen yenilikler detaylandırılmaktadır. Özellikle öğretmen eğitimi, müfredat reformu, yabancı dil öğretimi ve dijitalleşme gibi alanlarda ortaya konan hedefler, bilimsel araştırmalar ve uluslararası iyi örnekler ışığında şekillendirilmiş; bu da belgenin içerdiği politikaların uygulanabilirliğini artırmıştır.

2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu, Türkiye'nin eğitim politikalarında geleceğe yönelik kapsamlı hedefler içeren bir yol haritası niteliğindedir (MEB, 2018). Bu vizyon belgesi, eğitimde kaliteyi artırmayı, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeyi, dijitalleşmeyi teşvik etmeyi ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını amaçlamaktadır (Collins ve Halverson, 2018). Belgede, özellikle okul gelişim modelleri, ölçme ve değerlendirme sisteminde reformlar ve öğretmen eğitimine yönelik yeni stratejiler üzerinde durulmuştur. Ayrıca, eğitim yönetiminde veriye dayalı karar alma mekanizmalarının geliştirilmesi hedeflenmiştir (Leithwood ve Jantzi, 2009). 2023 Eğitim Vizyonu, Türkiye'nin eğitim alanında küresel rekabet gücünü artırma çabalarının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Senge, 2000).

1.3.5. 2023 Vizyon Belgesinin Ana Başlıklarının İncelenmesi

1.3.5.1. Veriye Dayalı Yönetim ve Okul Gelişim Modeli

Vizyon belgesinin ilk bölümünde, karar alma ve planlama süreçlerinde veriye dayalı yönetim vurgulanmıştır. Ülke genelinde eğitim yönetimi ve öğrenme etkinliklerinin izlenmesi ve geliştirilmesi amacıyla okul bazında **“Veriye Dayalı Planlama ve Yönetim Sistemi”**ne geçileceği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu kapsamda MEB merkez teşkilatından okul düzeyine kadar tüm kademelerde kararlar, ölçme sonuçları ve öğrenme analitiği araçlarından elde edilen kanıtlara dayanarak alınacaktır.

Okul Gelişim Modeli adıyla tanımlanan yeni yapıda, her bir okul kendi koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun Okul Gelişim Planı hazırlayacak ve bu plan yıllık olarak izlenecektir (Han ve Elçiçek, 2021). Okulların gelişimi, “Okul Profili Değerlendirme” sistemi ile sürekli takip edilip desteklenecek; böylece okullar arası rekabet yerine her okulun kendi ilerlemesine odaklanan bir anlayış yerleşecektir. Bu model, yerelleşme ve merkezî vizyonun dengelenmesini sağlayarak her okulun kendi bulunduğu noktadan iyileşme kaydetmesini temel başarı ölçütü olarak kabul etmektedir. Veriye dayalı yönetim ve okul gelişim modeli, eğitim sisteminde şeffaf, izlenebilir ve sürekli iyileştirmeye açık bir yönetim kültürü oluşturmayı hedeflemektedir.

1.3.5.2. Ölçme ve Değerlendirme Sisteminde Dönüşüm

Belgede ikinci ana başlık olarak ölçme ve değerlendirme yer almaktadır. Uzun yıllardır Türkiye’deki eğitim sistemi, merkezi sınavlara ve akademik başarı odaklı bir değerlendirme kültürüne dayalı olduğu için eleştirilmekteydi. 2023 Eğitim Vizyonu, bu alanda köklü bir dönüşüm öngörmektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkinleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi ile eğitimin kalitesinin yükseltilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Bu doğrultuda, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler açısından da izlenmesi planlanmaktadır. Kademeler arasındaki geçiş sınavlarının (ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları) oluşturduğu baskıyı azaltmak için, sınav odaklı değerlendirmeler yerine yeterlilik temelli ve süreç odaklı bir değerlendirme anlayışı geliştirilecektir (Düşkün, Arık ve Aydagül, 2018).

Bu durum, öğrencilerin ezber bilgisini ölçmekten ziyade kazanımları uygulama becerilerini ve yetkinliklerini değerlendirmeye yönelik yeni araçların devreye sokulacağı

anlamına gelmektedir. Bundan dolayı vizyon belgesi, merkezi sınavların etkisini azaltmak için okul içi değerlendirme kapasitesinin artırılmasını ve farklı ölçme araçlarının kullanılmasını öngörmektedir. Böylece, her bir öğrencinin çok yönlü gelişimini takip eden, geri bildirim odaklı ve daha adil bir değerlendirme ekosistemi hedeflenmiştir. Sonuç olarak, ölçme-değerlendirme sistemindeki bu dönüşüm, eğitimde kalite güvencesini güçlendirmeyi ve sınav kaygısını azaltarak öğrenme süreçlerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Ertürk, 2019).

1.3.5.3. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim

Vizyon belgesinde eğitimde başarıyı belirleyen en kritik unsur olarak öğretmen niteliği ele alınmış ve üçüncü bölümde öğretmenlere yönelik kapsamlı hedefler tanımlanmıştır. “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” başlığı altında, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin yeniden yapılandırılacağı vurgulanmıştır (Han ve Elçiçek, 2021). Bu kapsamda hizmet içi eğitimlerin etkinliği artırılacak, öğretmenlerin sürekli öğrenen profesyoneller olması için yeni mekanizmalar oluşturulacaktır. Vizyon belgesi, öğretmenlerin verimli kullanılmasını ve başarılı öğretmenlerin hakkaniyete uygun biçimde ödüllendirilmesini de hedeflemektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler için teşvik uygulamaları ve kariyer basamaklarında ilerleme imkânları, öğretmen motivasyonunu artırmak üzere planlanmıştır.

Bu konu üzerine yapılan bir karşılaştırmalı analiz, 2023 Vizyon Belgesi ile Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) arasında, öğretmenlerin kariyerlerini geliştirme, ücretlerinin iyileştirilmesi ve elverişsiz ortamlarda teşvik sağlanması gibi konularda önemli paralellikler olduğunu ortaya koymuştur (Ertürk, 2019). Öte yandan, öğretmen yetiştirme süreçlerinde de yenilikler gündeme gelmiştir. Vizyon belgesi, öğretmenlik mesleğine girişte aranacak nitelikleri yükseltmek amacıyla pedagojik formasyon sertifikası uygulamasını kaldırarak yerine öğretmenlik için yüksek lisans eğitimi modelini getirmeyi hedeflemiştir (MEB, 2018). Bu düzenlemeye göre, öğretmen adaylarının lisans eğitimi sonrasında üniversitelerle iş birliği içinde yürütülecek tezsiz yüksek lisans programlarına katılarak mesleki formasyonlarını kazanmaları planlanmıştır. Söz konusu değişiklik, 2018 yılı itibarıyla Bakanlıkça duyurulmuş ve pedagojik formasyon sertifikası programlarının iptal edildiği açıklanmıştır (Han ve Elçiçek, 2021).

Deneyimli öğretmenlerin, mesleki gelişim çalışmalarında mentor ve eğitici rolü üstlenerek yeni öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sunacakları belirtilmektedir. Bütün bu adımlar, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve motivasyonlarını artırarak eğitimde hedeflenen dönüşümün sahada etkin biçimde gerçekleşmesini sağlamayı amaçlamaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu, öğretmen boyutunda hem öğretmen yetiştirme hem de kariyer gelişimi ve hizmet içi eğitim konularında yenilikçi ve bütüncül bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

1.3.5.4. Okul Finansmanı, Denetim ve Özel Öğretim

Eğitimde sürdürülebilir kalite artışı için kaynakların etkin kullanımı ve denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi de vizyon belgesinin önemli bileşenlerindendir. Okulların finansmanı başlığı altında, okul finansman yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve kaynak dağılımında adaletin sağlanması hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Devlet okullarının bütçeleri, yalnızca merkezi kaynaklarla sınırlı kalmayıp yerel yönetimler, özel sektör ve sivil toplum katkılarıyla desteklenecek modeller geliştirilecektir. Okullar arası imkân farklarını azaltmak için ihtiyaca göre kaynak tahsis eden bir finansman sistemi amaçlanmaktadır. Denetim konusunda ise vizyon belgesi, mevcut teftiş sistemini geliştirerek rehberlik odaklı bir denetim anlayışı getirmeyi planlamıştır. “Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri” başlığı altında, müfettişlik sistemi yeniden yapılandırılarak okullara sadece denetleyici değil aynı zamanda yol gösterici bir rehberlik hizmeti sunulması öngörülmektedir (Han ve Elçiçek, 2021). Bu sayede okul geliştirme süreçlerinde teftiş mekanizması, cezai yaklaşımdan ziyade okul idarecilerine ve öğretmenlere danışmanlık eden, onların ihtiyaçlarını merkeze alan bir yapıya kavuşacaktır.

Vizyon belgesinin bir diğer yönetim boyutu da özel öğretim kurumlarına ilişkindir. “Özel Öğretim” başlığı altında, özel okullar ve çeşitli kurslar gibi kurumların yönetim ve denetim yapısının etkinleştirilmesi hedefi konmuştur. Özellikle sertifika programı sunan özel eğitim kurumlarının kalite standartlarının yükseltilmesi için yasal düzenlemeler yapılacağı belirtilmiştir. Bu alanda, özel öğretim sektörünün büyümesiyle ortaya çıkan standartlaşma ihtiyacına cevap verecek adımlar planlanmaktadır. Tüm bu hedefler, eğitim sisteminin kaynak yönetimi ve denetim yönünden daha şeffaf, adil ve etkin işlemlerini sağlama vizyonunun parçasıdır.

1.3.5.5. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri

2023 Eğitim Vizyonu, öğrencilerin sadece akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda psikososyal iyilik halleriyle de ilgilidir. Bu doğrultuda “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” başlığı altında okul rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi planlanmıştır (Düşkün, Arık ve Aydagül, 2018). Belgeye göre, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılacaktır. Her okulda öğrencilerin duygusal, sosyal ve kariyer gelişimlerine destek olacak yeterli sayıda rehber öğretmen bulunması ve hizmetlerin niteliğinin artırılması hedeflenmektedir. Rehberlik hizmetlerinin kapsamı genişletilerek önleyici ve gelişimsel rehberlik anlayışı benimsenecektir. Bu, yalnızca problem ortaya çıktığında müdahale eden bir rehberlik yerine, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan proaktif bir yaklaşımı içerir.

Vizyon belgesi, rehberlik hizmetlerini okul gelişim modeliyle entegre ederek her öğrencinin izlenmesini, yönlendirilmesini ve ihtiyaç duyduğunda psikolojik destek almasını sağlamayı öngörmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin sınav kaygısı, meslek seçimi, akran ilişkileri, dijital dünyadaki riskler gibi çağın getirdiği çeşitli konularda desteklenmesi için rehberlik birimlerine yeni araçlar ve eğitimler sağlanacaktır. Nihai amaç, okullarda öğrenci refahını ve uyumunu artırarak akademik başarının yanı sıra öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini de güvence altına alan bir destek sistemi oluşturmaktır.

1.3.5.6. Özel Eğitim ve Üstün Yetenekli Bireyler

Vizyon belgesi, kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendirmek adına özel eğitim ve üstün yetenek eğitimi konularını ayrı başlıklar altında ele almıştır. “Özel Eğitim” başlığı altında, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için sunulan hizmetlerin kalite ve yaygınlığının artırılması hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu bağlamda, engelli bireylere yönelik okullar ve sınıflardaki fiziki altyapının iyileştirilmesi, özel eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve öğretmen yeterliklerinin artırılması planlanmaktadır. Her bölgedeki özel eğitim kurumlarına erişimin kolaylaştırılması, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının nitelikli şekilde sürdürülmesi ve erken tanı-tedavi-değerlendirme süreçlerinin etkinleştirilmesi de bu hedefler arasındadır. Böylece,

özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkına eşit erişim sağlaması ve toplumsal hayata tam katılımı desteklenecektir.

“Özel Yetenek” başlığı altında üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik önemli adımlar öngörülmüştür (Han ve Elçiçek, 2021). Bu öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilmeleri için kurumsal yapı ve süreçlerin iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) gibi üstün yetenekli öğrenciler için faaliyet gösteren kurumların sayısı ve kapasitesi artırılacak; bu merkezlerde uygulanan programlar zenginleştirilecektir. Vizyon belgesi, üstün yetenekli öğrencilerin erken tanınması ve düzenli izlenmesini vurgulayarak, değerlendirme araçlarının geliştirilmesini planlamıştır (Düşkün, Arık ve Aydagül, 2018). Bu öğrencilerin eğitiminde müfredat farklılaştırma, hızlandırma ve zenginleştirme gibi pedagojik stratejilerin kullanılması teşvik edilecektir. Öğrenme ortamlarının, ders yapısının ve eğitim materyallerinin üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması da hedefler arasındadır. Bu adımlar sayesinde, hem özel eğitim gerektiren bireylerin hem de üstün yeteneklilerin eğitim sistemi içinde ihmal edilmeden desteklenmesi ve toplumun her kesimi için kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulması amaçlanmaktadır.

1.3.5.7. Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Teknoloji Kullanımı

21. yüzyıl becerilerinin vazgeçilmez bir parçası olan dijital okuryazarlık ve eğitim teknolojilerinin kullanımı, 2023 Eğitim Vizyonu’nda stratejik bir öncelik olarak belirlenmiştir. “Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm” başlıklı bölüm, eğitimde dijitalleşmenin hızlandırılması için somut hedefler ortaya koymaktadır (MEB, 2018). Dijital içeriklerin geliştirilmesi ve öğrencilerin dijital becerilerinin artırılması için bir ekosistem kurulacağı belirtilmiştir. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi mevcut platformların zenginleştirilerek ülke genelinde tüm öğrencilere kaliteli dijital öğrenme materyalleri sunması sağlanacaktır. Her ders ve seviyeye uygun dijital eğitim içeriklerinin üretimi teşvik edilecek ve bu içeriklere kolay erişim imkânı sunulacaktır. Vizyon belgesi, kodlama, yapay zeka uygulamaları, üç boyutlu tasarım gibi dijital beceri alanlarının eğitim programlarına entegre edilmesini de öngörmektedir. Bu sayede öğrencilerin dijital dünyada üretici ve yaratıcı olabilmeleri için gerekli altyapı oluşturulacaktır.

Dijital dönüşüm hedefleri yalnızca öğrencileri değil, öğretmenleri de kapsamaktadır. Belgeye göre öğretmenlere, dijital pedagojik yeterliklerini geliştirmeleri için kapsamlı eğitimler verilecektir (Han ve Elçiçek, 2021). Özellikle yeni dijital içeriklerin sınıflarda etkin kullanımına yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenecek, öğretmenlerin EBA ve benzeri platformları zenginleştirici şekilde kullanmaları sağlanacaktır. Bu alandaki hedeflerden biri de her okulda teknik kapasitenin ve internet altyapısının kesintisiz bir dijital eğitimi mümkün kılacak düzeye çıkarılmasıdır. FATİH Projesi ile başlatılan sınıflara etkileşimli tahta, öğrencilere tablet sağlanması gibi altyapı çalışmaları, vizyon belgesi döneminde de devam ettirilecek ve güncellenecektir (Düşkün, Arık ve Aydagül, 2018).

2020 yılında patlak veren COVID-19 pandemisi, eğitimde dijitalleşme ihtiyacını dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur. Salgın sürecinde MEB’in yıllardır yatırım yaptığı EBA platformu, uzaktan eğitimin ana mecrası haline gelmiş ve 2020 sonu itibariyle dünyanın en çok ziyaret edilen eğitim siteleri arasında yer almıştır. Bu gelişme, 2023 Eğitim Vizyonu’nda öngörülen dijital dönüşüm hedeflerinin ne denli isabetli olduğunu göstermiş ve bazı dijitalleşme adımlarının beklenenden daha hızlı hayata geçirilmesine yol açmıştır. Vizyon belgesinde planlanan çevrim içi içerik geliştirme ve dijital araçların kullanımı hedefleri, pandemi nedeniyle 2020 itibariyle fiilen uygulamaya konmuş; öğretmenler ve öğrenciler kısa sürede dijital öğrenme ortamlarına adapte olmuştur. Bu deneyim, eğitimde dijitalleşmenin bir seçenekten öte bir zorunluluk haline geldiğini ortaya koymuş ve vizyon belgesinin bu alandaki öngörülerini doğrulamıştır. 2023 Eğitim Vizyonu eğitimde dijital dönüşüm açısından bütüncül bir yaklaşım benimseyerek altyapı, içerik ve insan kaynağının dijital çağın gereklerine uygun hale getirilmesini hedeflemektedir.

1.3.5.8. Eğitim Kademelerinde Müfredat ve Yapısal Değişiklikler

Vizyon belgesinde, eğitim öğretim süreçlerine yönelik reformlar okul öncesinden lise düzeyine kadar tüm kademeleri kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Erken çocukluk eğitimi, belgenin önem verdiği alanlardan biridir. “Erken Çocukluk” başlığı altında, 0-5 yaş grubu çocukların eğitim hizmetlerine erişimini artırmak ve okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak için somut adımlar planlanmıştır (MEB, 2018). 2023 itibariyle 5 yaş grubundaki çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi hedefi, bu

vizyonun bir parçasıdır. Vizyon belgesi, erken çocukluk dönemine yönelik bütünleşik bir sistem kurulacağını, dezavantajlı şartlarda yaşayan çocukların okul öncesi eğitime katılımının teşvik edilerek fırsat eşitliğinin sağlanacağını belirtmektedir (Han ve Elçiçek, 2021). Bu doğrultuda, yeni anaokulu ve anasınıfı açılışları, ailelere yönelik farkındalık programları ve erken çocukluk eğitimi kalitesini artırmaya yönelik mesleki gelişim faaliyetleri öngörülmüştür. Amaç, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyini yükselterek ileriki eğitim yaşamlarına güçlü bir başlangıç yapmalarını sağlamaktır.

Temel eğitim (ilkokul ve ortaokul) kademesinde de vizyon belgesi önemli değişimler hedeflemektedir. “Temel Eğitim” başlığı altında, ilkokul ve ortaokulların gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılacağı ifade edilmektedir (Düşkün, Arık ve Aydagül, 2018). Bu hedefin bağlamında ders programlarının ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin yaş özelliklerine daha duyarlı hale getirilmesi, yenilikçi uygulamalara imkân tanınması, okullar arasındaki başarı farklarının azaltılması, farklı bölge ve okullar arasındaki imkan uçurumunu azaltacak önlemler ve destek programları geliştirilmesi planlanmıştır.

Vizyon belgesi, temel eğitimde öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin dengeli olmasına da vurgu yapmaktadır. Akademik bilgi ile uygulama arasında köprü kuran etkinliklerin (örneğin proje tabanlı öğrenme, atölye çalışmaları, kulüp faaliyetleri) müfredata entegre edilmesiyle öğrencilerin öğrenirken yaparak yaşayarak beceri kazanmaları sağlanacaktır. İlkokul ve ortaokul müfredatında millî ve manevi değerler eğitime de önem verilerek, değerler eğitiminin ders çizelgelerinde bütüncül bir şekilde yer alması öngörülmüştür. Bütün bu adımlar, zorunlu eğitimin ilk kademelerinde kalite ve eşitliği artırmayı, öğrencilerin temel becerilerde sağlam bir altyapı edinmelerini hedeflemektedir. Ortaöğretim (lise) kademesi, vizyon belgesinde belki de en radikal değişimlerin hedeflendiği alandır. “Ortaöğretim” başlığı altında, liselerde öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına daha uygun, esnek ve modüler bir program yapısına geçileceği belirtilmiştir (MEB, 2018). Lise düzeyinde farklı okul türleri arasındaki kalite farklarını azaltmak da önemli bir hedeftir. Anadolu liseleri, fen liseleri, meslek liseleri ve imam hatip liseleri gibi farklı lise türlerinin her birinin belirli bir standardın üzerinde eğitim vermesi ve öğrencilerin akademik başarısının okuldaki bağımsız olarak belirli bir seviyede olması amaçlanmaktadır.

1.3.5.9. Yabancı Dil Eğitimi

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin kalitesi ve öğrenci başarısı, yıllardır tartışılan ve geliştirilmesi gereken bir alan olarak dikkat çekmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu, bu konuda iddialı bir çerçeve sunarak “Yabancı Dil Eğitimi” başlığını ayrı bir bölümde ayrıntılı biçimde işlemiştir (MEB, 2018). Belge, yabancı dil öğretiminde güncel dil eğitim yaklaşımlarını ulusal ihtiyaçlar doğrultusunda harmanlayarak pedagojik bir dönüşüm öngörmektedir. Öncelikle, İngilizce başta olmak üzere yabancı dil derslerinin öğretiminde mevcut ders saati süreleri korunmakla birlikte, içerik ve yöntemlerin öğrencinin yaş ve dil seviyesine uygun biçimde yenileneceği belirtilmiştir.

Okul öncesi ve ilkokul kademelerinde oyun tabanlı öğrenme yöntemlerine ağırlık verilecek; ortaokul ve lise kademelerinde ise öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluğuna göre farklılaştırılmış yöntemler uygulanacaktır (Özmen, 2018). Bu yaklaşım, vizyon belgesinde “Farklılaştırılmış Eğitim” modeli olarak kuramsal bir zemine oturtulmuştur.

Yabancı dil müfredatı ve öğretim programları, okul türü ve seviyesine göre çeşitlendirilerek yeniden tasarlanacaktır. Genel akademik liseler ile mesleki liselerde yabancı dil öğretimine farklı amaçlar ve içeriklerle yaklaşılabilecek; 9-12. sınıflarda özel amaçlı İngilizce programları sunularak öğrencilerin okul türüne göre ihtiyaç duyabilecekleri iletişimsel dil becerilerine odaklanılacaktır. Bu, mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin alanlarına özgü İngilizce terminolojiye ağırlık vermek gibi uygulamaları içerebilecektir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda da değişim öngörülmüş; dil becerilerini ölçen uygulamalar yaygınlaştırılarak, dil öğreniminin gerçek ilerlemeyi yansıtacak biçimde değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Vizyon belgesinin en önemli vurgularından biri, öğretim materyalleri ve kaynakları konusunda dijital teknolojiye dayalı zenginleşmeye gitmektir. Belge, ülke genelinde doğal dil girdisi sunmak ve fırsat eşitliği sağlamak amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT gibi çevrim içi platformlar üzerinden yabancı dil içerikleri sunulacağını belirtmektedir (MEB, 2018). İnternet tabanlı interaktif uygulamalar, mobil öğrenme araçları, çevrim içi hikâye yazma etkinlikleri gibi yenilikçi dijital materyaller sayesinde öğrencilerin sınıf dışında da dil becerilerini geliştirebileceği bir ekosistem

oluşturulacaktır. Bu yaklaşım, geleneksel ders kitaplarının yanı sıra çağın gereksinimlerine uygun dijital kaynakların dil eğitimine entegrasyonunu öngörmektedir.

Yabancı dil eğitiminin başarısında kilit role sahip olan yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi ve nitelikleri de vizyon belgesinde özel olarak ele alınmıştır. Belge, öğretmen niteliğini pekiştirmek için iki temel uygulamaya vurgu yapmaktadır: uluslararası sertifika programları ve yüksek lisans eğitimi (Özmen, 2018). Yabancı dil öğretmenlerine, TESOL, CELTA gibi uluslararası alanda geçerliliği olan sertifikalar edinebilmeleri için fırsatlar sunulacak; böylece öğretmenlerin modern dil öğretim tekniklerine hakimiyeti artırılacaktır. Ayrıca, Bakanlık, yabancı dil öğretmenlerinin mesleğe başladıktan sonra yüksek lisans düzeyinde uzmanlaşma eğitimleri almasını planlamaktadır. Bu doğrultuda, pedagojik formasyonun yerini alacak tezsiz yüksek lisans programları özellikle İngiliz Dili Eğitimi alanında teşvik edilecektir. Tüm bu düzenlemeler ışığında, 2023 Eğitim Vizyonu yabancı dil eğitimi açısından köklü bir dönüşüm perspektifi sunmaktadır.

1.3.6. 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil eğitimi, bireylerin küresel dünyada iletişim kurabilmesi, farklı kültürleri tanıyabilmesi ve ekonomik anlamda rekabet edebilir bir konuma gelmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Crystal, 2003; Graddol, 2006). Türkiye’de yabancı dil öğretimi yıllar içinde birçok kez reforme edilmiş ve geliştirilmiş olsa da, hala istenilen seviyeye ulaşamadığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Kırkgöz, 2007; Çelik, 2013). 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan *2023 Eğitim Vizyonu* belgesi, yabancı dil öğretiminde kapsamlı bir dönüşüm hedefi sunarak, dil eğitiminde yaşanan yapısal sorunlara çözüm getirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu alanda vizyon belgesinde çeşitli stratejik hedefler ve uygulamaya dönük çalışmalar yer almaktadır. Bu vizyon belgesi, öğretmen yeterliliklerinin artırılması, dijital teknolojilerin entegrasyonu, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin benimsenmesi ve uluslararası standartlara uyum gibi konuları içermektedir (MEB, 2018; Karatepe, 2012). Belge kapsamında, yabancı dil eğitime yönelik üç temel hedef belirlenmiş ve bu hedefler doğrultusunda sistematik iyileştirme süreçleri öngörülmüştür.

1.3.6.1. Öğretmen Yeterliliklerinin Artırılması

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan “*Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri Yükseltilecek*” hedefi ile ilgili 7 farklı alt kazanım belirlemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

1) *Uluslararası kuruluşlar, yükseköğretim kurumları, STK’lar desteğiyle yabancı dil öğretmenlerinin tümü için üç yıllık bir projeksiyonda yüksek lisans, uluslararası sertifikalandırma, temalı sertifikalar ve benzeri eğitim çalışmaları çevrimiçi, çevrim dışı ve yüz yüze gerçekleştirilecek*

2) *Yabancı dil öğretmenlerine Yaşam Boyu Öğrenme felsefesi doğrultusunda çevrimiçi ve yüz yüze eğitimler verilecek, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışmaları sağlanacak*

3) *Öğretmenlerin alan metodolojisine hâkim olmalarının yanı sıra, dijital kaynakları kullanmalarına yönelik imkânlar sağlanacak*

4) *Öğretmenler ve eğiticiler yaz tatilinde yurt dışı öğretmen eğitimi sertifika programlarına gönderilecek*

5) *Nitelikli yabancı dil eğitimi için, yabancı dil eğitiminde dil politikalarını, dil öğretim standartlarını ve sınıf içi uygulamalar ile öğretmen yeterliklerini belirleyecek olan bir Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Konseyi oluşturulacak*

6) *Merkezi Sınavlar Komisyonu kurulacak*

7) *Eğitim Malzemeleri Komisyonu kurulacaktır* şeklinde yer almaktadır (MEB,2018).

2023 Eğitim Vizyonu, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimini öncelikli alanlardan biri olarak belirlemiştir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde en büyük sorunlardan biri, öğretmenlerin hem dil yeterlilikleri hem de pedagojik becerilerinin istenilen düzeyde olmamasıdır (Karatepe, 2012; Kırkgöz, 2009). MEB, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla sürekli eğitim programları, uluslararası sertifikasyon süreçleri ve yüksek lisans düzeyinde formasyon eğitimleri gibi çeşitli önlemler almayı planlamaktadır (Demirel, 2010). Özellikle yabancı dil öğretmenlerinin, uluslararası kabul gören *TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages)* ve *CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages)* gibi

sertifikalara sahip olmaları teşvik edilmektedir (MEB, 2018; Richards, 2017). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini artırarak, teknoloji destekli eğitim ortamlarında daha etkili bir şekilde ders verebilmeleri hedeflenmektedir (Demirekin, (2023). Dijital öğretim materyallerinin hazırlanması ve sınıf içi uygulamalarına yönelik atölye çalışmaları düzenlenmesi de vizyon belgesinde öne çıkan konular arasındadır (MEB, 2018). Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, yalnızca teorik bilgiyle değil, uygulamalı öğretim teknikleriyle desteklenerek sahadaki eksikliklerin giderilmesi sağlanacaktır (Littlewood, 2012). Bunun yanı sıra, mesleki gelişim programlarına öğretmenlerin sürekli olarak katılım sağlamasını teşvik edecek politikalar geliştirilecek ve böylece öğretmenlerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı sağlanacaktır (Borg, 2015). Yabancı dil öğretmenlerinin meslek içi eğitimlerinin artırılmasıyla birlikte öğretmenler, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha etkin rehberlik yapabilecek donanıma sahip olacaklardır (Richards ve Farrell, 2011). Bu doğrultuda, öğretmenlerin yalnızca dilbilgisi ve kelime öğretimi üzerine değil, aynı zamanda dilin kültürel boyutlarını ve iletişim becerilerini de kapsayan bir yaklaşım geliştirmeleri hedeflenmektedir (Nation ve Macalister, 2010).

1.3.6.2. Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar ve Müfredat Esnekliği

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan “*Ülke Geneline Yabancı Dil Eğitimi, Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanacak*” hedefi ile ilgili 7 farklı alt kazanım belirlemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

1) *Yabancı dil eğitimi öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun metodolojiler kullanılarak ele alınacak*

2) *Disiplinler arası yaklaşımla Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar gibi farklı disiplinlerin İngilizce dil eğitimine entegrasyonu sağlanarak, öğrencilerin yabancı dili kullanımlarını farklı alanlara aktarmaları mümkün kılınacak*

3) *Okul ve program türlerine göre yabancı dil beceri ve ihtiyaçları yapılandırılacak*

4) *Öğretim programlarının ülke sathında tek tip olarak uygulanmasından vazgeçilecek*

5) *Zorunlu, seçmeli yabancı dil dersleri ihtiyaçlar doğrultusunda tanzim edilecek*

6) *Ders saati sürelerine ilişkin esnekleştirilmiş düzenlemeler yapılacaktır*

7) *TRT'yle iş birliği yapılarak film, animasyon vb. konularda alt yazılı ve doğrudan yabancı dilde üretilmiş özgün prodüksiyonlar hazırlanacak şeklindedir*(MEB, 2018).

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme hızlarını dikkate alan esnek müfredat yapıları oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Yabancı dil eğitiminde geçmişte uygulanan geleneksel yöntemlerin, öğrencilerin dil becerilerini etkin bir şekilde geliştirmekte yetersiz kaldığı görülmüştür (Demirel, 2010; Littlewood, 2012). Bu nedenle, 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiş ve farklı yaş gruplarına yönelik özgün öğretim modelleri önerilmiştir (Graddol, 2006). İlkokul düzeyinde yabancı dil eğitiminde oyun tabanlı öğrenme yöntemleri kullanılacak ve öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dili doğal bir şekilde edinmeleri sağlanacaktır (MEB, 2018; Cameron, 2001). Ortaokul kademesinde, öğrencilerin dil seviyelerine uygun olarak farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirilecek ve onların kişisel ilgi alanlarına yönelik içerikler sunularak, öğrenme motivasyonları artırılacaktır (Nation ve Macalister, 2010). Lise düzeyinde ise, öğrencilerin eğitim aldıkları okul türüne göre özel amaçlı İngilizce programları uygulanacaktır (Hyland, 2002). Meslek liselerinde teknik terminolojiye dayalı İngilizce eğitimi verilirken, akademik liselerde akademik dil becerilerini geliştirmeye yönelik içerikler hazırlanacaktır (Coyle, Hood ve Marsh, 2010). Böylece, öğrencilerin mezun olduklarında yabancı dili yalnızca sınavlar için değil, gerçek hayatta kullanabilecekleri bir yetkinlik düzeyine ulaşmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

1.3.6.3. Dijital Teknolojilerin Entegrasyonu ve Uzaktan Eğitim İmkanları

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan “*Yeni Kaynaklar ile Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Dünyayı Deneyimlemesi Sağlanacak*” hedefi ile ilgili 7 farklı alt kazanım belirlemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

1) *Öğrencilerin anadili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrimiçi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamlar oluşturulacak*

2) *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerindeki içerik havuzunu genişletmek üzere ulusal ve uluslararası yayıncılardan yenilikçi dijital kaynaklar temin edilecek*

3) *Tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanacak*

4) *Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve teknikler tasarlanacak*

5) *4. sınıflarda video oyunları, şarkılar, interaktif etkinlikler, interaktif oyunlar ve hikâyeler yer alacak*

6) *5-8. sınıflarda her bir öğrencinin bireysel gereksinimine cevap verecek şekilde seviyelendirilmiş çevrim içi hikâye kitaplarına, yazma etkinlikleri, kelime çalışmaları vb. çalışmaları yapmalarına imkân veren öğrenme kaynakları sağlanacak*

7) *9-12. sınıflarda öğrencilerin devam ettikleri okul türünün öncelikleri uyarınca konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek içerikler hazırlanacak şeklindedir (MEB, 2018).*

Teknolojinin eğitimdeki rolü her geçen gün artmakta ve yabancı dil eğitimi de bu değişimden etkilenmektedir (Chapelle, 2017). 2023 Eğitim Vizyonu'nda, yabancı dil eğitiminde dijital teknolojilerin entegrasyonu önemli bir başlık olarak ele alınmıştır (MEB, 2018). MEB, dil öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunun içeriklerini zenginleştirmeyi ve öğrencilere yapay zeka destekli dil öğrenme uygulamaları sunmayı planlamaktadır (Chapelle, 2017). Ayrıca, öğrencilerin ana dili İngilizce olan öğretmenlerden ders alabilecekleri çevrimiçi eğitim platformlarının oluşturulması hedeflenmektedir (Godwin-Jones, 2018). Dil öğrenme uygulamalarında yaygın olarak kullanılan yapay zeka tabanlı teknolojilerin, Türkiye'deki yabancı dil eğitimine entegre edilmesi planlanmaktadır (Godwin-Jones, 2018). Bu yenilikler, öğrencilerin sınıf dışında da yabancı dil pratiği yapmalarına olanak tanıyacak ve öğrenme sürecini daha sürdürülebilir hale getirecektir (Chapelle, 2017). Bunun yanı sıra, uzaktan eğitim sistemleri ile öğrencilerin bireysel hızlarına göre eğitim alabilecekleri ortamlar yaratılması ve bu süreçte interaktif materyallerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Richards, 2017). Böylece, dil öğrenme sürecinin daha bağımsız hale gelmesi sağlanacak ve öğrencilere pratik yapma imkanı sunulacaktır (MEB, 2018).

1.4. Pandemi ve Eğitime Etkileri

1.4.1. Pandemi Kavramının Tanımı ve Tarihsel Arka Planı

“Pandemi” terimi, belirli bir bölgede veya ülkede sınırlı kalmayıp, küresel ölçekte yayılan bulaşıcı hastalıkları ifade eder. Tarih boyunca pek çok toplumu derinden sarsan pandemiler, sadece yüksek ölüm oranları ile değil; sosyal, ekonomik ve politik yapıları kökten dönüştürmesi bakımından da kritik önem taşır (Ziegler, 1969). 14. yüzyılda yaşanan “Kara Veba” salgını, Avrupa nüfusunun önemli bir bölümünü etkisiz hâle getirerek feodal sistemin çöküş sürecini hızlandırmış, ticaret yolları ve toplumsal dinamiklerde köklü değişimlere neden olmuştur. Benzer şekilde 1918’de yaşanan “İspanyol Gribi”, küresel ölçekte milyonlarca insanın ölümüne yol açmış ve devletlerin halk sağlığı önlemlerini merkezi bir politika meselesi olarak ele almasına önayak olmuştur (WHO, 2020). Bu süreçte gelişen tıp bilimi ve aşı teknolojileri, büyük salgınlara karşı daha güçlü tepkiler verilmesini sağlarken, aynı zamanda uluslararası iş birliğinin önemini de vurgulamıştır. Günümüzde ise küreselleşme, ulaşım ağlarının genişlemesi ve hızlanması sayesinde virüslerin veya diğer patojenlerin yayılımı çok daha kısa sürede gerçekleşmektedir. Dolayısıyla pandemi kavramı, günümüz dünyasında tüm sektörleri etkileyebilecek ölçüde çok boyutlu bir kriz alanı olarak değerlendirilmektedir. COVID-19 da bu bağlamda modern çağın en çarpıcı örneklerinden biri olarak tarihe geçmiştir.

1.4.2. Tarihsel Pandemiler: Toplumsal ve Ekonomik Yansımalar

Tarih boyunca farklı dönemlerde ortaya çıkan pandemiler, toplumların örgütlenme biçimlerini, yönetim yapısını ve uluslararası ilişkileri derinden etkilemiştir. Örneğin, MS 2. yüzyılda patlak veren Antonine Vebası, Roma İmparatorluğu’nun hem askerî hem de idari yapısını zayıflatarak imparatorluğun çöküş sürecini hızlandırdığı düşünülmektedir (Ziegler, 1969). Orta Çağ’da yaşanan “Kara Veba” salgını, nüfus azalması ile feodal düzenin çözülmesine ve ücretli emeğe dayalı ekonomik sistemin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Ziegler, 1969). Bu dönemde ticaret yollarının yeniden şekillenmesi, Avrupa’nın demografik yapısındaki değişiklikler ve sanatsal-kültürel alanlardaki dönüşümler de bu büyük krizin dolaylı sonuçları arasındadır (Ay ve Dağhan, 2022). 19. yüzyılda görülen kolera salgınları, dönemin büyük kentlerinde hijyen ve altyapı sorunlarını gündeme taşıyarak modern şehir planlamasının önünü açmıştır. 20. yüzyılın başında yaşanan İspanyol Gribi ise birinci dünya savaşından yeni çıkmış

toplumları daha da yıpratarak sağlık politikalarının ulusal güvenliğin bir parçası olduğunu göstermiştir (Hotaman, 2020). Her büyük salgın, toplumlarda sadece kayıp ve yıkım değil, aynı zamanda yenilenme ve dönüşüm fırsatları da yaratmıştır. Ticaret, ulaşım ve teknolojiye yaşanan değişimler, salgınların yakıcı etkilerine rağmen toplumsal gelişmenin ivmelendiği dönemlerle de çakışmaktadır.

1.4.3. COVID-19’un Doğuşu ve Küresel Yayılım Süreci

COVID-19, ilk olarak 2019’un sonlarında Çin’in Hubei eyaletine bağlı Wuhan şehrinde tespit edilen bir koronavirüs tipi olan SARS-CoV-2’nin neden olduğu bir solunum yolu enfeksiyonudur (WHO, 2020). Virüsün damlacık ve temas yoluyla hızlı biçimde yayılması, ulusal sınırları kısa sürede aşarak pandemik boyuta ulaşmasına zemin hazırlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), Mart 2020’de COVID-19’u resmen “pandemi” ilan ederek küresel çapta çok seviyeli önlemler alınması çağrısında bulunmuştur. Birçok ülke, virüsün yayılımını sınırlamak amacıyla sokağa çıkma yasakları, seyahat kısıtlamaları ve karantina uygulamaları gibi sert tedbirler almıştır (CDC, 2020). Bu dönem, sağlık sistemlerinin hastane kapasitesi, yoğun bakım üniteleri ve tıbbi malzeme stokları açısından ciddi bir sınavdan geçtiği bir süreç olarak tarihe geçmiştir. Virüsün mutasyona uğrayarak yeni varyantların ortaya çıkması, salgının seyrinin öngörülmesini daha da zorlaştırmıştır (Acar ve Korkmaz, 2022). Aşı geliştirme çalışmaları hız kazanmış, birçok ülkede farklı aşilar üretilerek geniş kapsamlı aşılama kampanyaları başlatılmıştır. Ancak, aşı dağıtımındaki eşitsizlikler ve toplumun belirli kesimlerinde gözlenen aşı tereddüdü, pandeminin kontrol altına alınmasını güçleştirmiştir. Bu nedenle COVID-19, çağdaş dünyada sağlık güvenliğinin uluslararası koordinasyon ve iş birliği gerektiren en önemli meselelerden biri olduğuunu bir kez daha gözler önüne sermiştir.

1.4.4. Eğitim Alanında Olumlu ve Olumsuz Etkiler: Uzaktan Eğitime Geçiş

COVID-19 pandemisi, Türkiye’de ve dünyada beklenmeyen bir hızla yayılmış; sağlık sistemlerinin yanı sıra toplumsal ve ekonomik düzeni de derinden etkilemiştir. Bu sürecin en çok dönüştürdüğu alanlardan biri de eğitim olmuştur. COVID-19 pandemisi, eğitim sektöründe eşine az rastlanır ölçekte bir dönüşümü tetiklemiştir. Türkiye’de Mart 2020’den itibaren ilk ve orta dereceli okullar ile yükseköğretim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi, geleneksel öğretim yöntemlerinin hızla dijital platformlara

aktarılmasını zorunlu kılmıştır (Kesik ve Baş, 2021). Bu dönüşümün etkileri arasında, eğitim teknolojilerinin yaygınlaşması ve dijital okuryazarlığın hem öğrenciler hem de öğretmenler nezdinde gelişmesi bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemi aracılığıyla uzaktan eğitimi yaygınlaştırmaya çalışırken, Yükseköğretim Kurulu da üniversitelerde çevrimiçi derslerin düzenlenmesi için genelgeler yayımlamıştır. Böylece ülkede kısa sürede yaygın bir uzaktan eğitim seferberliği oluşmuştur. Öğrenme materyallerinin çevrimiçi ortama taşınması, farklı öğrenme stillerine yönelik zengin kaynaklar ve esnek ders programları sunarak, bireyselleştirilmiş öğrenme olanaklarını artırmıştır (Ay ve Dağhan, 2022). Ayrıca, coğrafi engellerin azalması sayesinde uluslararası iş birliği projeleri ve çevrimiçi seminerler kolaylaşmış, öğrencilere küresel etkileşim fırsatları sunmuştur.

Bazı bölgelerde, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları, yeterli cihaza sahip olmadıkları için derslere düzenli katılım gösterememiştir. Bu süreçte, dijital altyapı ve internet erişimi eksiklikleri, öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim teknolojileri konusundaki yeterlikleri gibi birçok sorun gün yüzüne çıkmıştır (Hotaman, 2020). Özellikle küçük yaş gruplarında, akran etkileşiminin sınırlı kalması sosyal gelişimi olumsuz etkilemiş, yüz yüze iletişimin eksikliği öğrenme motivasyonunu düşürmüştür. Bunun yanı sıra, ölçme-değerlendirme konusunda yaşanan belirsizlikler, akademik dürüstlük ve sınav güvenliği gibi konular, pandemi döneminin eğitime dair yeni tartışma alanlarını oluşturmuştur (Acar ve Korkmaz, 2022). Tüm bu gelişmeler, Türk eğitim sisteminin kriz yönetimi becerilerini test ederken, aynı zamanda dijital dönüşümün ne kadar kaçınılmaz ve acil bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur.

1.4.5. Psikososyal Boyut ve Öğrenci Motivasyonu

Eğitim süreçlerinin aniden çevrimiçi ortama taşınması, öğrencilerin ve öğretmenlerin psikososyal durumlarını da derinden etkilemiştir. Uzun süre evde kalmak ve sosyal etkileşimi çevrimiçi ortamlara sınırlandırmak, özellikle ergenlik ve çocukluk dönemindeki bireylerin duygusal gelişimine olumsuz yansımalar getirmiştir (Ay ve Dağhan, 2022). Akran desteğinin azalması, yüz yüze sosyal faaliyetlerin sınırlanması ve belirsiz bir gelecek algısı, kaygı ve stres düzeylerini artırmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin de yeni teknolojileri hızlıca öğrenme zorunluluğu, dijital pedagojik beceriler geliştirme baskısı ve artan iş yükü gibi etmenler, tükenmişlik hissine yol açabilmektedir (Hotaman, 2020). Bazı eğitim kurumları, çevrimiçi psikolojik destek

hizmetleri ve danışmanlık uygulamalarıyla bu sorunları hafifletmeye çalışsa da imkânların eşit olmadığı bölgelerde ciddi öğrenme ve motivasyon kayıpları kaydedilmiştir (Kesik ve Baş, 2021).

Evde çalışma disiplini yüksek olanlar, zaman yönetimini daha iyi yapmak suretiyle akademik başarılarını koruyabilmiş hatta artırabilmiştir. Çevrimiçi eğitim, kendi öğrenme hızına göre çalışabilen, bireysel öğrenme yöntemlerini tercih eden veya teknolojiyi içselleştirmiş öğrenciler için daha rahat bir öğrenme ortamı oluşturabilmektedir (Acar ve Korkmaz, 2022). Ancak bu durum, eğitimdeki eşitsizliklerin psikolojik yönünü de gözler önüne sermiştir. COVID-19'un eğitimdeki psikososyal etkileri, öğrenme motivasyonunu çok boyutlu şekilde belirlemiş ve eğitim sistemine yeni stratejiler eklenmesi gerekliliğini gündeme getirmiştir.

1.4.6. Pandemi Sonrası Eğitim Vizyonu: Sürdürülebilirlik ve Hibrit Modeller

Pandemi sürecinin derinden hissettirdiği dijital dönüşüm, eğitim sisteminde köklü bir paradigma değişimini tetiklemiştir. İleriye dönük olarak, geleneksel sınıf içi öğretim modelleri ile dijital teknolojileri harmanlayan hibrit öğrenme yaklaşımlarının kalıcı hâle gelmesi beklenmektedir (Ay ve Dağhan, 2022). Bu süreçte, eğitim kurumlarının altyapılarını güçlendirmesi ve öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerini sürekli güncellemesi kritik bir önem taşır (Hotaman, 2020). Yabancı dil öğretimi başta olmak üzere, yüksek düzeyde etkileşim gerektiren alanlarda sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ destekli uygulamaların daha yoğun kullanılması, iletişim becerilerini çevrimiçi ortamda da destekleyebilecektir (Acar ve Korkmaz, 2022). Ölçme ve değerlendirme alanında da teknolojinin getirdiği yenilikler, geleneksel sınav modellerine alternatif oluşturan ve akademik dürüstlüğü koruyan sistemlerin geliştirilmesine ivme kazandıracaktır (Kesik ve Baş, 2021). Ayrıca, öğrencilerin duygusal dayanıklılığına ve psikolojik iyi oluşuna odaklanan rehberlik hizmetleri, uzaktan eğitim veya hibrit eğitim modellerinin sürdürülebilirliği için olmazsa olmaz bir unsur hâline gelmektedir. Böylece gelecekte ortaya çıkabilecek benzer krizlerde, eğitim sistemi aniden durmak yerine, esnek ve uyum sağlayıcı nitelikleriyle varlığını sürdürebilecektir. Tüm bu dönüşümler, eğitimde kalite ve eşitlik ilkelerini gözeten çok boyutlu bir yeniden yapılanmayı gerektirmektedir.

1.4.7. COVID-19 Pandemisinin Eğitime ve Yabancı Dil Öğretimine Yansımaları

Yabancı dil eğitimi, doğası gereği etkileşime ve sözlü-pratik uygulamalara dayalı olduğu için COVID-19'un getirdiği uzaktan eğitim sürecinden en çok etkilenen alanlardan biri olmuştur. Olumlu yönden bakıldığında, çevrimiçi dil platformlarının hızla yayılması, öğrencilerin farklı kültürlerle daha sık iletişime geçme imkânı bulmasını sağlamıştır (Acar ve Korkmaz, 2022). Video konferans araçları üzerinden uluslararası konuşma kulüplerine katılmak, anadili farklı olan kişilerle pratik yapma fırsatını artırmış ve küresel ağırları güçlendirmiştir. Ayrıca, dijital ders materyalleri, oyun tabanlı uygulamalar ve mobil uygulamalar gibi teknolojik çözümler, öğrenme motivasyonunu yenilikçi yollarla desteklemeye yardımcı olmuştur (Ay ve Dağhan, 2022).

Yüz yüze eğitimde doğal olarak gelişen beden dili, mimik, vurgu ve akıcılık gibi sözlü iletişim becerilerinin takibi çevrimiçi ortamda zorlaşmıştır (Kesik ve Baş, 2021). Öğretmenlerin öğrencilerin telaffuz hatalarını anında düzeltme imkânı kısıtlanmış ve akran etkileşimi azalmıştır. Ayrıca, özellikle düşük bant genişliği veya teknik imkânların yetersiz olduğu bölgelerde, kesintili internet bağlantısı ders sürekliliğini sekteye uğratmıştır. Bu da dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi zorlaştıran temel engellerden biri hâline gelmiştir (Hotaman, 2020). Dolayısıyla pandemi dönemi, yabancı dil öğretiminde dijitalleşmeyi hızlandırırken, geleneksel sınıf etkileşiminin vazgeçilmez önemini de ortaya çıkarmıştır. Öğretmen eğitimine yönelik programlarda, çevrimiçi ve yüz yüze öğretimi harmanlayan hibrit yöntemlerin geliştirilmesi, bu alandaki geleceğin temel eğilimlerinden biri hâline gelmektedir.

1.5. Pandeminin Yabancı Dil Eğitime Etkisi

COVID-19 pandemisi, yabancı dil eğitimini tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de olumsuz yönde etkilemiştir. Yüz yüze iletişime dayalı öğretim ortamlarının yerini çevrim içi platformların alması, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini sınırlamıştır. Bu süreç, yabancı dil öğretiminde etkileşim, motivasyon ve erişim gibi alanlarda yeni sorunları beraberinde getirmiştir.

1.5.1. Yabancı Dil Eğitiminde Dönüşüm: Fırsat ve kriz

COVID-19 pandemisi, eğitim alanında belki de yüzyıllardır görülmemiş ölçekte bir yenilenme ve dönüşüm sürecini zorunlu kılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları, dijital

materyallerin çeşitlenmesi ve teknolojinin yoğun kullanımı, geleneksel anlayışların yeniden gözden geçirilmesini sağlamıştır. Olumlu açıdan bakıldığında, internet erişimi olan bölgelerde eğitim sürdürülmüş, küresel çapta ders materyallerine erişim kolaylaşmış ve öğrenme süreçleri esnek bir hâle gelmiştir (Hotaman, 2020). Yabancı dil öğretiminde ise konuşma kulüpleri, uluslararası online etkileşim fırsatları ve dijital içeriklerin yaygınlaşması, öğrencilerin farklı kültürleri tanımasına ve hedef dili gerçek bağlamlarda deneyimlemesine ortam yaratmıştır (Acar ve Korkmaz, 2022). Öte yandan, dijital uçurum, akran etkileşiminin sınırlanması ve ölçme-değerlendirme zorlukları gibi sorunlar, eğitimin kalitesi ve eşitliği konusunda ciddi soru işaretleri doğurmuştur (Kesik ve Baş, 2021). Bazı öğrenciler, uygun dijital cihaz eksikliği veya yoğun aile sorumlulukları gibi nedenlerle eğitimden kopma riskiyle karşı karşıya kalmıştır. Tüm bu tablo, COVID-19 pandemisinin “kriz” ve “fırsat” unsurlarını eşzamanlı barındırdığını göstermektedir. Bu noktada, geleceğe dair geliştirecek politikalar ve eğitim modelleri, öğrenenlerin gereksinimleriyle teknolojik imkânları dengeleyen, esnek ve yenilikçi bir anlayışla şekillendirilmelidir. Böylece eğitim sisteminin, benzer krizlere karşı hazırlık ve dayanıklılık düzeyi artacak; yabancı dil öğretimi de dâhil olmak üzere pek çok alanda kalıcı iyileşmeler sağlanabilecektir.

1.5.2. Teknolojik Altyapı ve Erişim

Uzaktan ve hibrit eğitim modellerinde verimli bir dil öğretimi için en kritik unsur, sağlam bir teknolojik altyapıdır. Yüksek hızlı internet bağlantısı, kullanıcı dostu çevrimiçi platformlar ve yeterli sayıda cihaz erişimi, öğrenci ve öğretmenlerin etkileşimli ders faaliyetlerine katılımını doğrudan etkiler (Hotaman, 2020). Dezavantajlı bölgelerde veya sosyoekonomik olarak yetersiz kaynaklara sahip ailelerde, bu altyapının eksikliği ciddi öğrenme kayıplarına yol açmaktadır. Ayrıca, internet bağlantısının kalitesiz veya kesintili olması, senkron derslerdeki iletişimi sekteye uğratar; telaffuz ve konuşma pratiği gibi anlık geri bildirim gerektiren etkinlikler zayıflar. Bu nedenle eğitim politikalarında, teknolojik donanımın yaygınlaştırılması ve altyapı yatırımlarının uzun vadeli planlarla desteklenmesi büyük önem taşır (Kesik ve Baş, 2021).

Çevrimiçi eğitim platformları ve öğrenme yönetim sistemleri üzerinden erişilebilen ders materyalleri, kayıtlı videolar ve forumlar, öğrencilerin ders kaçırma kaygısını azaltmakta ve bireysel öğrenme hızlarına uyum sağlamaktadır (Acar ve

Korkmaz, 2022). Bu sayede, farklı beceri seviyelerindeki öğrenciler, kendi ihtiyaçlarına yönelik materyalleri seçme ve tekrar gözden geçirme imkânı bulabilmektedir. Buna ek olarak, bulut teknolojileri ve mobil uygulamalar sayesinde öğrenme deneyimi mekândan ve zamandan bağımsız hâle gelmiştir. Ancak, tüm bu olumlu yönlerin sürdürülebilir kılınabilmesi için teknik destek, dijital rehberlik ve öğretmen eğitimi gibi unsurların da aynı derecede güçlendirilmesi gerekmektedir (Ay ve Dağhan, 2022).

1.5.3. Uzaktan Dil Öğretiminde Sözlü İletişim ve Telaffuz Gelişimi

Yabancı dil öğretiminin en önemli ayaklarından biri, hedef dilde akıcı ve doğru telaffuzla iletişim kurabilmektir. Geleneksel sınıf ortamında, öğretmenler öğrencilerin telaffuz hatalarını anında yakalayıp düzeltme fırsatı bulur; akran etkileşimiyle de konuşma pratiği daha doğal bir şekilde gelişir. Ancak, uzaktan eğitimde bu süreç çeşitli nedenlerle sekteye uğramaktadır (Acar ve Korkmaz, 2022). İnternet bağlantı kalitesindeki dalgalanmalar veya teknik aksaklıklar, öğrencilerin konuşmalarının tam olarak anlaşılmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle, sözlü iletişimi geliştirme amacıyla tasarlanan çevrimiçi dersler veya konuşma kulüplerinin, kaliteli ses ve görüntü aktarımını destekleyen platformlar üzerinden yürütülmesi önem taşır (Kesik ve Baş, 2021).

Eşzamanlı dersler, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimi canlı tutmakla birlikte, tek oturumda çok sayıda öğrenci varsa anında geribildirim almak zorlaşır. Bu noktada, küçük gruplu çevrimiçi toplantılar veya ikili eşleştirme (pair work) etkinlikleriyle konuşma pratiğini yaygınlaştırmak mümkündür (Hotaman, 2020). Ayrıca, öğrencilerin kendi konuşma performanslarını kaydedip öğretmene göndermesi, geri bildirimini asenkron biçimde de alabilmeleri açısından faydalı bir yöntemdir. Öğretmenlerin, doğru telaffuz örneklerini kaydederek çevrimiçi platformlarda öğrencilere sunması ve öğrencilerin bunları tekrar dinleyerek kendi kayıtlarıyla karşılaştırması, telaffuz eğitiminde etkili sonuçlar doğurabilir (Ay ve Dağhan, 2022). Böylece uzaktan da olsa etkileşim ve dönüt mekanizmalarını canlı tutmak, sözlü becerilerin sürdürülebilir gelişimine katkı sağlayacaktır.

1.5.4. Kültürlerarası İletişim ve Kültürel Farkındalık

Yabancı dil eğitiminin bir diğer kritik boyutu, dilin kültürel bağlamıyla birlikte öğretilmesidir. Dil, yalnızca gramer kuralları ve kelime bilgisinden ibaret değildir; aynı zamanda bir toplumun tarihini, değerlerini ve iletişim tarzını yansıtan bir araçtır (Ay ve

Dağhan, 2022). Uzaktan eğitim döneminde, kültürlerarası etkileşim imkânlarının artması, bu bağlamda önemli fırsatlar sunmaktadır. Öğrenciler, çevrimiçi projeler, uluslararası sanal değişim programları veya eTwinning benzeri platformlar aracılığıyla, hedef dili doğal bağlamında kullanma şansı elde edebilir (Acar ve Korkmaz, 2022). Bu tür ortamlarda, farklı kültürlerden akranlarla ortak çalışmalar yapmak, hem dil pratiğini zenginleştirir hem de önyargıları azaltarak küresel bir bakış açısı kazandırır.

Kültürel farkındalığı geliştirmek için hazırlanan ders materyallerinin, yüz yüze ortamlardan çevrimiçi ortamlara uyarlanması da hassas bir planlama gerektirir. Görsel-ışitsel kaynaklar, sanal müzeler veya dijital hikâye anlatımı gibi yöntemler, kültürü yansıtmada etkili olsa da öğrencilerin pasif konumda kalmasını önleyecek etkileşimli etkinliklere de ihtiyaç vardır (Hotaman, 2020). Özellikle kültürlerarası değerlerin tartışılması, karşılaştırmalı araştırma ödevleri veya sohbet odaları gibi uygulamalar, öğrenenlerin kendi kültürlerini ve karşılaştıkları diğer kültürleri eleştirel bir gözle değerlendirmesine imkân tanır (Kesik ve Baş, 2021). Böylece uzaktan eğitim, kültürel duyarlılığı artıran bir platform işlevi de görebilir.

1.5.5. Motivasyon ve Öğrenci Katılımı

Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse ilgisini ve bağlılığını korumak, geleneksel sınıf ortamına göre daha zorlu bir çaba gerektirir. Yabancı dil öğreniminde bu durum, özellikle konuşma ve dinleme pratiklerinin sürdürülebilirliği açısından kritik önemdedir (Hotaman, 2020). Motivasyonu yüksek tutmak için öğrenme sürecine oyunlaştırma unsurlarının eklenmesi, dijital rozetler ve puanlama sistemleri gibi uygulamalar tercih edilmektedir. Aynı zamanda, akran öğrenmesi ve grup projelerini desteklemek amacıyla, küçük çalışma grupları, çevrimiçi forumlar ve tartışma panelleri kullanılabilir (Ay ve Dağhan, 2022).

Öğrenci katılımını artırmak için düzenli geribildirim sağlamak yabancı dil eğitiminde önemli bir unsurdur. Öğretmenin anlık veya gecikmeli dönüt vermesi, öğrencinin hangi konularda eksik kaldığını fark etmesine ve kendisini geliştirmesine yardımcı olur. Buna ek olarak, ders içeriklerinin öğrencinin ilgi alanlarıyla bağlantılı hâle getirilmesi de motivasyonu besleyen bir diğer faktördür (Kesik ve Baş, 2021). Müzik, edebiyat veya popüler kültürle ilgili metin ve videolar, öğrencilerin hedef dili keyifli bir biçimde deneyimlemesine imkân tanır. Çevrimiçi ortamda başarıyı ve aktif katılımı teşvik

eden sanal sertifikalar, yarışmalar ve yaratıcı etkinlikler de öğrencilerin motivasyonunu yükseltmeye katkı sağlayabilir (Acar ve Korkmaz, 2022). Bu bilgilerden anlaşılacağı üzere, iyi planlanmış pedagojik stratejiler ve etkileşimli uygulamalar, uzaktan eğitimde motivasyonun sürekliliğini sağlamanın anahtarı konumundadır.

1.5.6. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim

Pandemi döneminde büyük ölçüde hız kazanan uzaktan eğitim modelleri, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini de yeniden tanımlama gereğini ortaya koymuştur. Geleneksel sınıf yönetiminden farklı olarak, çevrimiçi ortamda öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde tasarlamak, dijital pedagojik becerileri ve teknoloji okuryazarlığını zorunlu kılmıştır (Hotaman, 2020). Yabancı dil öğretmenlerinin, hedef dildeki iletişim becerilerini dijital araçlar yardımıyla aktarması, ders materyallerini uygun formatlarda üretmesi ve öğrencilerin geribildirim ihtiyaçlarını çevrimiçi platformlarda karşılaması beklenmektedir (Acar ve Korkmaz, 2022).

Bu pandemi sürecinde öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim programlarının önemi daha da artmıştır. Web seminerleri, çevrimiçi atölye çalışmaları, dijital konferanslar gibi etkinlikler, eğitimcilerin yeni yöntemleri öğrenmesine ve meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunmasına olanak tanır (Ay ve Dağhan, 2022). Öğretmenlerin kendi öğrenme topluluklarını oluşturarak deneyim alışverişi yapması, yeni uygulamaların hızla test edilmesi ve uyarlanması açısından değerli bir yöntemdir. Bu noktada, kurumsal destek de önemlidir. Okullar veya üniversiteler, öğretmenlere teknik yardım sağlayarak ve gerekli altyapıyı kurarak kaliteyi yükseltebilir (Kesik ve Baş, 2021). Böylece, hem öğrencilerin dil becerilerine katkı sunacak daha verimli çevrimiçi dersler planlanabilir hem de öğretmenler uzaktan eğitim ortamının getirdiği yeniliklere daha hızlı adapte olabilirler.

1.5.7. Ölçme, Değerlendirme ve Akademik Dürüstlük

Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme yöntemleri, yabancı dil öğretiminde de en çok tartışılan konular arasına girmiştir. Geleneksel yüz yüze sınavların çevrimiçi ortama taşınması, kopya çekme veya intihal gibi akademik dürüstlük ihlallerinin artabileceğine yönelik endişeleri beraberinde getirmiştir (Hotaman, 2020). Bunun yanı sıra, geleneksel sınav yöntemlerinin ötesine geçmek ve çok boyutlu değerlendirme araçları kullanmak, uzaktan dil öğretiminde daha sağlıklı sonuçlar

verebilir. Proje tabanlı değerlendirmeler, portfolyo uygulamaları, sözlü sınavlar veya sürekli geribildirim mekanizmaları, öğrenci performansını daha gerçekçi ölçebilir (Ay ve Dağhan, 2022). Öğrencilere çevrimiçi sunumlar veya konuşma kayıtları hazırlatarak telaffuz ve akıcılık becerilerini ölçmek, basit çoktan seçmeli testlerden daha geçerli sonuçlar sağlayabilir. Öğretmenlerin şeffaf değerlendirme ölçekleri ve rubrikler paylaşması da öğrenciye kendi gelişimini izlemesi açısından rehberlik etmektedir (Kesik ve Baş, 2021). Bu bilgilerden hareketle uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme, sadece bir not verme süreci değil, aynı zamanda akademik dürüstlüğün ve öğrenme kalitesinin korunması için bütünsel bir yaklaşıma ihtiyaç duyar.

1.5.8. Dijital Öğrenme Materyalleri ve Kaynak Zenginliği

Uzaktan veya hibrit modelde yabancı dil öğretimi, ders materyalleri ve kaynak çeşitliliği açısından önemli yenilikler getirmiştir. Geleneksel ders kitaplarının yanı sıra, çevrimiçi etkileşimli e-kitaplar, mobil uygulamalar ve multimedya içerikler öğrencilerin dikkatini daha uzun süre canlı tutabilmektedir (Acar ve Korkmaz, 2022). Dijital materyallerin sunduğu en büyük avantajlardan biri, öğrencilerin seviyesine, ilgi alanlarına ve öğrenme hızına göre uyarlanabilir olmasıdır (Kesik ve Baş, 2021). Kelime öğrenme uygulamalarında kişiselleştirilmiş tekrar aralıkları kullanarak, öğrencilerin hafıza güçlerini verimli biçimde harekete geçirmek mümkündür.

Açık eğitim kaynakları ve kullanıcı tarafından üretilen içeriklerin yaygınlaşması, öğretmenlerin ders planlarını zenginleştirmesine yardımcı olur (Ay ve Dağhan, 2022). Öğrenciler, çevrimiçi platformlar üzerinden çeşitli hedef dil metinlerini, videolarını veya podcast'lerini inceleyebilir, hatta kendi içeriklerini üreterek öğrenme sürecine aktif katılım sağlayabilir. Bu etkileşim, sadece dili öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık becerilerini de güçlendirir (Hotaman, 2020). Ancak, dijital materyal bolluğu, içerik seçiminde kalite kontrolü ve pedagojik uyumluluk konularını da gündeme getirir. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim hedeflerine uygun materyalleri seçmesi ve öğrenciyi aşırı bilgi karmaşasından koruması esastır. Bu nedenle, kaynak zenginliği kadar, seçici ve bilinçli kullanım da önem taşımaktadır.

1.5.9. Okuma, Yazma ve Kelime Dağarcığı Geliştirme Stratejileri

Yabancı dil öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin kelime dağarcığını zenginleştirmek ve dilbilgisi kurallarını uygulamak için kritik bir

süreçtir. Uzaktan eğitim döneminde, çevrimiçi okuma platformları, dijital sözlükler ve otomatik düzeltme araçları, bu becerileri destekleyen pratik çözümler sunar (Ay ve Dağhan, 2022). Yoğun okuma ve geniş okuma etkinliklerinin dijital ortamda yürütülmesi, öğrencilerin farklı türlerde metinlerle sık sık karşılaşmasına ve kelime bilgisini genişletmesine olanak tanır. Bunun yanında, e-kitaplar veya web tabanlı makaleler üzerinden yapılan okumalarda, öğrenciler bilinmeyen kelimelere anında sözlük aracılığıyla ulaşarak öğrenme sürecini hızlandırabilir (Kesik ve Baş, 2021).

Yazma becerisine yönelik çevrimiçi araçlar da dikkat çekicidir. Özellikle blog, wiki ve forum gibi etkileşimli platformlarda yapılan paylaşımlar, öğrencilerin yazdıkları metinlere akran veya öğretmen geribildirimini almasını kolaylaştırır (Hotaman, 2020). Otomatik düzeltme ve dilbilgisi denetimi yapan yazılımlar da yazma sürecinde anında dönüt sağlar. Ancak, bu teknolojik imkânların yanında, öğretmenin rehberliği ve eleştirel geribildirim de önemini korur (Acar ve Korkmaz, 2022). Kelime dağarcığı inşasında, dijital flash kartlar, mobil uygulamalar ve hatırlatma takvimleri gibi yöntemler sıkça kullanılmaktadır. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini özelleştirebilmesi, uzun vadede kalıcı öğrenmeyi destekler (Hotaman, 2020). Bu sayede, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için hem bireysel hem de işbirlikçi öğrenme yöntemlerini aynı ekosistem içinde birleştirmek mümkündür.

1.5.10. Hibrit ve Karma Eğitim Modelleri

Tamamen uzaktan ya da tamamen yüz yüze eğitimin yerine, her iki modelin avantajlarını birleştiren hibrit yani karma eğitim yaklaşımları, yabancı dil öğretimi açısından giderek daha popüler hâle gelmektedir. Hibrit modelde, derslerin bir kısmı geleneksel sınıf ortamında gerçekleşirken, diğer kısmı çevrimiçi etkinlikler ve öğrenme materyalleriyle desteklenir (Ay ve Dağhan, 2022). Böylece, sözlü iletişim ve anında geribildirim gerektiren etkinlikler yüz yüze oturumlarda yoğunlaşabilir; öğrenciler ders dışında dijital kaynaklardan yararlanarak konuları tekrar edebilir veya ödevlerini asenkron biçimde tamamlayabilir (Acar ve Korkmaz, 2022).

Bu model, zaman ve mekân esnekliği sağlayarak öğrenci ve öğretmenlerin programlarını daha rahat planlamalarına olanak tanır. Öte yandan, hibrit modelde kaliteyi korumak için planlama ve koordinasyon çok önemlidir (Kesik ve Baş, 2021). Yüz yüze ve çevrimiçi derslerin öğrenme hedefleri açısından tutarlı olması, değerlendirmelerde

adalet ve bütünlük sağlanması gibi konular titizlikle ele alınmalıdır (Hotaman, 2020). Teknolojik altyapının ve öğretmen yeterliklerinin yeterli seviyede olmaması durumunda, hibrit modele geçiş beklenen verimi sağlayamayabilir. Buna rağmen, doğru uygulandığında hibrit yaklaşım, öğrenme süreçlerini zenginleştirir, öğrenci katılımını yükseltir ve dil becerilerinin farklı ortamlarda pekişmesine yardımcı olur (Ay ve Dağhan, 2022). Uzmanlar, gelecekteki eğitim sistemlerinin bu tür karma yapıları daha sık kullanacağını öngörmektedir.

1.5.11. Psikososyal ve Duygusal Boyut

Uzaktan veya hibrit eğitim modellerinde öğrencilerin psikososyal ve duygusal ihtiyaçları çoğu zaman göz ardı edilebilmektedir. Özellikle yabancı dil öğretiminde, özgüven eksikliği, konuşma kaygısı ve çekingenlik, öğrenme motivasyonunu doğrudan etkileyen faktörlerdir (Ay ve Dağhan, 2022). Çevrimiçi ortamlarda bu kaygılar, kamera veya mikrofon kullanımı sırasında daha da yoğunlaşabilir; öğrenciler, akranları tarafından gözlemlenmekten veya hata yapmaktan çekinebilir. Bu nedenle, derslerin ilk aşamalarında güvenli bir öğrenme atmosferi oluşturmak, hata yapmanın doğal olduğu mesajını vermek ve pozitif geribildirim sağlamak önemlidir (Kesik ve Baş, 2021).

Sosyal izolasyon ve yüz yüze etkileşimin azalması, öğrencilerin duygusal dayanıklılığını zayıflatır. Öğretmenlerin ve kurumların çevrimiçi rehberlik, psikolojik danışma ve akran destek grupları gibi hizmetleri daha erişilebilir kılması bu sorunları hafifletebilir (Hotaman, 2020). Öğrenme ortamının sadece akademik becerileri değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını da dikkate alması gerekir. Örnek olarak, ders sırasında küçük molalar, sosyalleşme etkinlikleri veya sanal kulüp faaliyetleri düzenlenerek, öğrenciler arasında bağlılık hissi pekiştirilebilir (Acar ve Korkmaz, 2022). Çevrimiçi ya da hibrit ortamlarda dil eğitimi verirken psikososyal boyutu göz önünde bulundurmak, akademik başarıyla birlikte öğrenci mutluluğunu ve sürdürülebilir öğrenme motivasyonunu da garanti altına alacaktır.

Pandemi süreci, uzaktan ve hibrit eğitim modellerinin yalnızca geçici bir çözüm değil, geleceğin eğitim ekosisteminin kalıcı bir unsuru olabileceğini göstermiştir (Ay ve Dağhan, 2022). Özellikle yabancı dil öğretiminde, teknoloji temelli yenilikler sayesinde öğrenciler farklı ülkelerden akranlarıyla iletişim kurarak, dili doğal bağlamında deneyimleme fırsatı yakalamaktadır (Acar ve Korkmaz, 2022). Ancak, bu yeni düzenin

sürdürülebilir hâle gelmesi için hem altyapı hem de içerik zenginliği bakımından kapsamlı yatırımlara ihtiyaç vardır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin her biri, çevrimiçi ortamda farklı araçlar ve yöntemlerle desteklenmeli; ölçme-değerlendirme süreçleri, akademik dürüstlük ve güvenilirliği koruyacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır (Kesik ve Baş, 2021).

Öğretmenlerin dijital becerilerini sürekli güncellemesi, öğrencilerin de psikososyal gereksinimlerini göz önünde bulundurarak esnek, işbirlikçi ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemesi kritik önemdedir (Hotaman, 2020). Kültürlerarası etkileşim, motivasyon yönetimi ve ileri düzey iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi alanlar, teknolojinin sadece bir araç değil, aynı zamanda pedagojik yeniliği tetikleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, gelecekteki yabancı dil öğretimi uygulamalarının, uzaktan ve yüz yüze modellerin avantajlarını bir araya getiren hibrit yapılarla daha güçlü ve kapsayıcı bir boyut kazanacağı öngörülmektedir (Ay ve Dağhan, 2022). Bütüncül bir perspektifle ele alındığında, pandemi deneyimi, yabancı dil eğitiminde hem fırsatlar hem de dersler sunmuş; küresel ölçekte eğitimin dönüşümünü hızlandıran bir katalizör işlevi görmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılandırılmış ve desen olarak durum çalışması (case study) benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarına ilişkin anlamların ve olayların sosyal bağlam içindeki etkilerinin derinlemesine anlaşılmasına odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışması ise, belirli bir olgunun, olayın ya da sürecin gerçek yaşam bağlamı içinde, çok boyutlu bir biçimde incelenmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, hem betimleyici hem de açıklayıcı yönleriyle sosyal bilimlerde karmaşık olguları anlamak için sıkça tercih edilir (Merriam, 2009; Yin, 2014).

Bu çalışmada ele alınan durum, COVID-19 pandemisinin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyon Belgesi'nin uygulanabilirliği üzerindeki etkileridir. Pandemi sürecinde eğitim sisteminin olağan dışı koşullara adapte olması, öğretim yöntemlerinden öğretmen yeterliliklerine, dijital içerik kullanımından kaynakların erişilebilirliğine kadar birçok faktörü yeniden şekillendirmiştir. Araştırma, söz konusu politika belgesinin sahadaki yansımasının, özellikle pandemi koşullarında nasıl şekillendiğini öğretmen görüşleri üzerinden analiz etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, görev yaptıkları okul türleri, dijital eğitim araçlarını kullanma biçimleri ve pandemi sürecinde karşılaştıkları uygulama temelli değişimler; bu çalışmada belirli bir eğitim politikası bağlamında değerlendirilmiştir. Tüm bu unsurlar, söz konusu eğitim politikası olan MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu'nun sahadaki yansımalarını analiz etmek amacıyla bir bütün olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışma, pandemi sürecinde yaşanan eğitimsel dönüşümün

politika belgeleriyle ilişkili olarak öğretmen görüşleri üzerinden incelendiği nitel bir durum çalışması (case study) olarak tasarlanmıştır.

Durum çalışması, araştırmanın hem derinlemesine analiz imkânı sunması hem de bağlamsal yorumlara olanak sağlaması açısından uygun bir zemin sunmuştur. Çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak vizyon belgesinin hangi yönlerinin hayata geçirilebildiği, hangilerinin pandemi nedeniyle sekteye uğradığı ve bu sürecin öğretmenlerin mesleki uygulamalarına nasıl yansıdığı çok yönlü olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla bu model, araştırmanın amacına uygun biçimde, hem yapısal hem de işlevsel analizlere olanak tanımıştır. Bu araştırma, MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu'nun pandemi koşullarında uygulanma süreçlerini bir vaka olarak ele alarak, ilgili sürecin sahadaki karşılığını öğretmen deneyimleri bağlamında ortaya koymayı hedefleyen nitel bir durum çalışmasıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Erzincan ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan 15 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde farklı okul türlerinde görev yapmakta olup, mesleki deneyimleri, görev yaptıkları eğitim kademeleri ve teknolojik araç kullanma düzeyleri bakımından çeşitlilik göstermektedir.

Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırma yöntemlerinin doğasına uygun olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” (convenience sampling) tekniği tercih edilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmacının erişebileceği, pandemi sürecine ilişkin deneyimlerini paylaşabilecek ve vizyon belgesine yönelik uygulama farkındalığı bulunan öğretmenlere ulaşabilmesidir.

Katılımcı sayısı belirlenirken hem veri analizinin yönetilebilirliğini sağlamak hem de elde edilecek verilerin çeşitliliğini artırmak amacıyla dikkatli bir denge kurulmuştur. Benzer nitelikteki önceki araştırmalar incelendiğinde katılımcı sayılarının genellikle 10 ila 15 arasında değiştiği görülmektedir (Monroe, 2000 ; Şenel, 2014).

Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin seçiminde aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

- COVID-19 pandemisi süresince aktif olarak uzaktan ve yüz yüze öğretim faaliyetlerinde bulunmuş olmaları,
- En az 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olmaları,
- Farklı okul türlerinde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapma deneyimlerinin bulunması,
- MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu'na ilişkin bilgi, farkındalık ya da uygulama deneyimlerinin olması,
- Cinsiyet dağılımında çeşitlilik gözetilmesi.

2.3. Katılımcı Profili

Araştırma kapsamında yer alan 15 İngilizce öğretmeni, görev yaptıkları okul türleri, yaş grupları, cinsiyet dağılımı, mesleki deneyim süresi ve daha önce görev yaptıkları eğitim kademeleri açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, araştırmanın amacına uygun biçimde öğretmenlerin MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu kapsamındaki uygulamaları çok boyutlu olarak değerlendirebilmesine olanak tanımaktadır.

Katılımcıların yaş aralığı 32 ile 50 arasında değişmektedir. Cinsiyet dağılımı açısından 6 erkek ve 9 kadın öğretmen yer almaktadır. Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğu 10 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Eğitim düzeyine bakıldığında, katılımcıların tamamının lisans mezunu, yalnızca bir öğretmenin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğu, yalnızca mevcut görev yaptıkları okul türüyle sınırlı kalmayıp, daha önce farklı eğitim kademelerinde de görev yapmışlardır. Bu durum, vizyon belgesinde belirtilen hedeflerin farklı düzeylerdeki uygulanabilirliği ve karşılaşılan zorlukların daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Katılımcıların bir kısmı, pandemi öncesinde ve sırasında farklı okul türlerinde (ilkokul, ortaokul, lise) İngilizce öğretimi gerçekleştirmiştir. Ayrıca dijital araç kullanımına dair deneyim düzeyleri de farklılık göstermektedir. Bu çeşitlilik, araştırmada kullanılan tematik analiz sürecinin daha zengin veri kümeleriyle desteklenmesine olanak tanımıştır. Tablo 2.1'de katılımcılara ait bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem ve Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Alt Boyut	Öğretmen Sayısı	Detaylar
Cinsiyet	Erkek	6	-
	Kadın	9	-
Yaş Grupları	30-35	2	32, 34
	36-40	6	37, 38, 38, 39, 39, 40
	41-45	4	41, 43, 45, 40
	46 ve üzeri	3	50
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	2	10
	11-15 yıl	5	11, 12, 13, 14, 14
	16-20 yıl	4	16, 17, 17, 19
	21 yıl ve üzeri	4	18, 18, 18, 27
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Ortaokul	5	Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Lise	5	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10

2.4. Katılımcıların Seçimi ve Etik Süreç

Araştırma süreci, etik kurallara uygun olarak yapılandırılmış ve uygulanmıştır. Çalışma başlamadan önce, gerekli etik onay alınmıştır. Etik izin doğrultusunda, veri toplama sürecinden önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, yöntemi ve gizlilik esasları sözlü ve yazılı biçimde açıklanmıştır. Katılımcılarla yapılan her görüşme öncesinde, aydınlatılmış onam formu alınmış ve bireylerin gönüllü katılımlarının esas olduğu belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara, diledikleri zaman çalışmadan çekilme haklarının bulunduğu hatırlatılmıştır. Tüm görüşmeler anonimleştirilmiş ve katılımcı kimliklerinin gizliliği korunmuştur. Araştırmanın raporlanma sürecinde de mahremiyet ve gizlilik ilkelerine tam olarak uyulmuştur.

2.5. Veri toplama araçları

Araştırmada nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği belirlenen konu üzerine bireysel bazda farklı cevaplar elde etme, tam cevaplanamamış, anlaşılmamış konuları tekrar sorma ve verilen cevaplara açıklama ve örnekleme getirme gibi olanakları araştırmacıya sunduğundan tercih edilmiştir (Çepni, 2009). Görüşmelerden önce her bir öğretmene 2023 Eğitim Vizyonundaki yabancı dil eğitim hedefleri fotokopi olarak verilmiş ve böylelikle her öğretmenin hedefler hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Sabit

sorular hedeflerle ilgili genel görüşler, hedeflerin uygulanabilirliği ile ilgili olumsuzluklarla alakalıdır. Görüşmeler öğretmenler ile çalışmakta oldukları okulda boş ders saatlerinde öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme dili olarak Türkçe kullanılmış olup her bir görüşmenin yaklaşık 10-15 dakika sürmesi hedeflenmiştir.

2.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, pandemi sürecinin MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu üzerindeki etkilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Formun geliştirilme sürecinde, öncelikle literatür taraması yapılmış ve benzer çalışmalarda yer alan soru örneklerinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen taslak form, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda içerik geçerliği açısından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşme formunda yer alan sorular, açık uçlu ve esnek bir yapıda olup katılımcıların kendi deneyimlerini özgürce aktarmalarına olanak tanımaktadır. Sorular; pandemi sürecinde uygulamaya geçirilen dijital eğitim ortamlarının etkinliği, yabancı dil eğitiminde karşılaşılan zorluklar, vizyon belgesinde öngörülen hedeflerin gerçekleşme düzeyi ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları gibi temaları kapsamaktadır.

Formun kapsam geçerliği ve dilsel netliğinin sağlanması amacıyla iki alan uzmanı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, formun uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla iki İngilizce öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama sayesinde, soruların mantıksal akışı, ifade açıklığı ve teknik yeterliliği değerlendirilmiş ve nihai hali şekillendirilmiştir.

2.5.2. Belge İncelemesi

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olarak belge incelemesi tekniğinden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi”, çalışmanın kuramsal ve tematik çerçevesinin oluşturulmasında temel kaynaklardan biri olarak değerlendirilmiştir. Belge incelemesi, görüşme verilerinin anlamlandırılmasında ve öğretmen görüşlerinin mevcut politika belgeleriyle karşılaştırılmasında destekleyici bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan yabancı dil eğitimi ile ilgili stratejik hedefler, öğretmenlerin değerlendirmeleriyle birlikte analiz edilmiştir. Böylece öğretmen görüşlerinin, politika belgelerinde öngörülen hedeflerle ne ölçüde örtüştüğü ya da farklılaştığı ortaya konulmuştur. Ayrıca görüşme öncesinde öğretmenlere belge içerikleri hakkında ön bilgi sunulması, paylaşılan değerlendirmelerin belge bağlamında şekillenmesine katkı sağlamıştır.

2.6. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci, 2025 yılının Mart ve Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Sürecin ilk aşamasında, katılımcılar gönüllülük ilkesi doğrultusunda belirlenmiş; ardından yarı yapılandırılmış bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yanı sıra, çalışmayı destekleyici nitelikteki belgeler de toplanarak veri setine dâhil edilmiştir.

2.6.1. Katılımcı Bilgilendirme ve Rıza Süreci

Araştırma sürecinde etik ilkelere tam uyum sağlanması amacıyla, veri toplama öncesinde tüm katılımcılar detaylı biçimde bilgilendirilmiştir. Her bir öğretmene araştırmanın amacı, kapsamı, yöntemi ve elde edilecek verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıkça ifade edilmiştir.

Bilgilendirme sürecinin ardından, katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmış ve her bireyden yazılı onam alınmıştır. Katılımcılar, istedikleri takdirde görüşmeyi durdurma ya da soruları yanıtsız bırakma hakkına sahip oldukları konusunda bilgilendirilmiştir. Bu süreçte etik ilkelere dayalı bir araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınarak saha çalışması yürütülmüştür.

2.6.2. Görüşme Ortamı ve Süresi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ve onların programlarına uygun olarak planlanmıştır. Görüşmeler, genellikle ders dışı zamanlarda, okul yönetimiyle önceden yapılan planlamaya uygun şekilde öğretmen odasında veya sessiz bir çalışma ortamında bire bir olarak yürütülmüştür. Bu tercih, katılımcıların rahat ve güvende hissettikleri doğal ortamda görüşmeye katılmalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Her bir görüşme, önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış form doğrultusunda ilerlemiş olmakla birlikte, katılımcıların deneyimlerini serbestçe aktarabilmelerine olanak tanıyacak şekilde esnek bir yapıda yürütülmüştür. Görüşmelerin süresi, ortalama 10 ila 15 dakika arasında değişmiştir. Süre, katılımcıların görüş açıklama düzeyine ve konuya dair detaylı örnekler sunma isteğine göre değişiklik gösterebilmiştir.

2.6.3. Belge Toplama ve Derleme Süreci

Araştırma sürecinde, nitel verileri destekleyici bir unsur olarak belge toplama ve inceleme yöntemine de başvurulmuştur. Bu kapsamda öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi”, araştırmanın kuramsal ve tematik çerçevesini oluşturmak üzere incelenmiştir. Belge, özellikle yabancı dil eğitime yönelik hedef ve stratejiler bakımından analiz edilmiş, öğretmen görüşlerinin yorumlanmasında bağlamsal bir referans noktası olarak değerlendirilmiştir.

2.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tematik analiz, katılımcı ifadelerinden anlamlı desenlerin, tekrar eden konuların ve örtük anlamların sistematik biçimde ortaya çıkarılmasını amaçlayan nitel bir analiz yaklaşımıdır (Braun ve Clarke, 2006). Veri toplama sürecinde öğretmenlerden elde edilen yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formları, öncelikle dijital ortama aktarılmış, ardından analiz işlemleri için NVivo 12 Plus yazılımına yüklenmiştir. NVivo yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilen kodlama sürecinde, araştırmanın kuramsal çerçevesine uygun olarak dört ana tema esas alınmış, bu temalar altında anlamlı ifadeler gruplanarak alt temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri arasında ortaya çıkan ortaklıklar, farklılıklar ve örüntüler belirlenerek sistematik bir analiz gerçekleştirilmiştir.

2.7.1. Kodlama Süreci ve Tema Yapısı

Araştırmada toplanan nitel veriler, tematik analiz yöntemi çerçevesinde çözümlenmiştir. Verilerin sistematik biçimde analiz edilmesi amacıyla, Braun ve Clarke’ın (2006) önerdiği altı aşamalı tematik analiz yaklaşımı temel alınmıştır. Bu süreçte öğretmenlerden elde edilen yazılı görüşler öncelikle dijital ortama aktarılmış, ardından NVivo 12 Plus nitel analiz yazılımı aracılığıyla incelenmiştir.

Analiz süreci, araştırmanın amacına uygun biçimde aşağıdaki aşamaları izlemiştir:

1. Verilere aşinalık kazanma: Tüm öğretmen görüşleri defalarca okunarak içerikte öne çıkan tekrarlar, vurgular ve anlatılar belirlenmiştir.
2. İlk kodların oluşturulması: Katılımcı ifadelerinden anlamlı veri parçaları belirlenerek açık kodlar tanımlanmıştır.
3. Temaların geliştirilmesi: Benzer ve ilişkili kodlar gruplanarak ortak anlam kümeleri oluşturulmuş; bu kümeler altında ana ve alt temalar tanımlanmıştır.
4. Temaların gözden geçirilmesi ve adlandırılması: Kod-tema ilişkileri gözden geçirilmiş; temaların tutarlılığı, temsil gücü ve araştırma sorularıyla uyumu test edilmiştir.
5. Tema raporlarının yazılması: Her temaya ait örnek katılımcı görüşleri ve anahtar kodlar seçilmiş; bu ifadeler temaların anlamını derinleştirmek amacıyla kullanılmıştır.

Bu sürecin sonunda ana tema ve alt temalar belirlenmiştir. Temaların belirlenmesinde kuramsal duyarlılık ve veriye dayalı içerik yoğunluğu esas alınmıştır. NVivo yazılımı sayesinde her bir alt temanın kaç katılımcı tarafından ifade edildiği (frekans), hangi alt temaların daha çok tekrarlandığı ve hangi ana temalar altında kümelendiği kolaylıkla belirlenmiştir.

Her öğretmenin ifadesi anonimleştirilerek Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmış, etik ilkelere uygun olarak kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Kodlama sürecinde doğrudan ifadelerden türetilmiş kısa ve anlamlı kelimeler tercih edilmiş; örneğin “Web 2.0 ve platform kullanımı”, “veli desteği”, “motivasyon kaybı” gibi kavramsallaştırmalar kod adlarını oluşturmuştur. Örnek kodlar, ilgili temaların bağlamını yansıtacak şekilde aşağıda tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.2: Ana Tema, Alt Tema ve Örnek Kodlar

Ana Tema	Alt Tema	Örnek Kod
Dijitalleşme ve İçerik Zenginleşmesi	Web 2.0 ve Platform Kullanımı	Web 2.0, dijitalleşme, zorunlu geçiş
	Dijital İçerik Kalitesi	Nitelikli materyal, içerik kalitesi
Eğitimde Devamlılık	Uzaktan Eğitimle Süreklilik	Online dersler, uzaktan eğitim, süreklilik
	Velilerin Katkısı	Veli desteği, öğrenci dönütü
Mesleki Gelişim	Hizmet İçi Eğitimler	Hizmet içi eğitim, içerik memnuniyeti
	Dijital Uyum ve Akademik Destek	eTwinning, TÜBİTAK, dijital yeterlilik
İnsan Kaynakları	Motivasyon Kaybı	Yalnızlık, motivasyon kaybı
	Proje Tabanlı Katılım	eTwinning, yabancı etkileşim, proje

Bu yapılandırma sayesinde, öğretmen görüşleri yalnızca betimsel düzeyde değil; aynı zamanda kavramsal olarak da sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Kodlama ve temalandırma süreci, araştırmanın geçerliği açısından uzman görüşleriyle de desteklenmiş; elde edilen bulguların doğruluğu tematik yoğunluk ve görüş çeşitliliği esas alınarak değerlendirilmiştir.

2.8. Geçerlik ve Güvenilirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik, nitel araştırma yöntemlerinin doğasına uygun olarak, Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel araştırmalarda önerdiği temel ölçütler doğrultusunda sağlanmıştır. Araştırmanın hem veri toplama süreci hem de analiz aşamaları bu ölçütler dikkate alınarak yapılandırılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla, veri toplama süreci dikkatli biçimde planlanmış ve tüm katılımcılara 2023 Eğitim Vizyonu'ndaki yabancı dil eğitimi hedeflerine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin görüşlerini konu hakkında bilgi sahibi olarak bildirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, kullanılan görüşme formu alan uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda geliştirilmiş ve iki öğretmenle yapılan pilot uygulama sonucu gerekli düzenlemeler yapılarak formun geçerliliği artırılmıştır.

Veriler, katılımcıların kendi çalışma ortamlarında, dış etkilerden arındırılmış bir şekilde yazılı olarak toplanmış; bu durum, katılımcıların rahat ve içten ifadeler sunmasını

desteklemiştir. Analiz sürecinde, öğretmen görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılarla temalar desteklenmiş ve yorumlamalarda bu ifadelerle sadık kalınmıştır. Araştırma bağlamı, örneklem seçimi, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri ayrıntılı biçimde açıklanmış; bu sayede elde edilen bulguların benzer bağlamlarda yorumlanabilirliği ve başka çalışmalara aktarılabilirliği sağlanmıştır. Katılımcı profiline ilişkin detaylı demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, görev yapılan okul türü) sunularak bağlamsal zenginlik artırılmıştır.

Veri toplama ve analiz süreçleri sistematik ve tekrarlanabilir biçimde yürütülmüştür. Görüşme formunun tüm katılımcılara aynı biçimde uygulanması, kodlama sürecinin NVivo yazılımı ile desteklenmesi ve temaların yapılandırılmış biçimde oluşturulması, araştırmanın iç tutarlılığını güçlendirmiştir. Araştırmada tüm analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış; temaların hangi kodlardan türetildiği açık şekilde gösterilmiştir. Kodlama işlemleri sırasında öznel yorumlardan kaçınılmış, elde edilen bulgular doğrudan katılımcı ifadelerine dayandırılmıştır. Ayrıca, elde edilen temalar başka bir araştırmacı ile karşılaştırılarak analiz uyumu sağlanmış ve kodlar arası yüksek tutarlılık gözlenmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği; veriye sadakat, analiz şeffaflığı ve bağlamsal açıklık ilkeleri temelinde sağlanmış ve nitel araştırmalar için gerekli bilimsel ölçütler dikkate alınarak yapılandırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, pandemi sürecinin Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yer alan yabancı dil eğitimi hedeflerinin gerçekleştirilmesine etkilerine ilişkin elde edilen nitel veriler analiz edilerek sunulmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan temalar doğrultusunda bulgular hem içeriksel bütünlük hem de analitik derinlik gözetilerek yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, her tema altında öğretmenlerin doğrudan alıntılarına yer verilmiş ve yorumlamalarla desteklenerek anlamlı bir bütünlük içinde raporlanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin deneyimlerini ve gözlemlerini yansıtarak, saha gerçekliğini ortaya koymak ve vizyon belgesi ile uygulama arasındaki ilişkiyi sorgulamak amacıyla yapılandırılmıştır.

3.1. Pandemi Sürecinde MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonundaki Hedeflerin Gerçekleşen ve Gerçekleşmeyen Yönlerine Dair Bulgular ve Yorumlar

MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu, Türkiye’de yabancı dil eğitimini daha etkili hale getirmeyi hedefleyen bir eğitim vizyon belgesidir. Ancak pandemi süreci, bu hedeflerin uygulanmasını önemli ölçüde etkilemiştir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar analiz edilerek, pandeminin bu hedefler üzerindeki etkisi belirli temalar altında incelenmiştir. Pandemi süreci, eğitim sistemini birçok yönden zorlamış ve özellikle yabancı dil eğitimi konusunda planlanan hedeflerin hayata geçirilmesini olumsuz yönde etkilemiştir. MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu çerçevesinde belirlenen hedeflerin gerçekleşme durumunu öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda incelediğinde, bazı yönlerden olumlu gelişmeler yaşandığı ancak birçok temel hedefin eksik kaldığı görülmektedir.

3.1.1. Gerçekleşen Hedefler(%35)

Pandemi süreci, eğitimde bazı dijital dönüşüm adımlarının atılmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum, yabancı dil eğitiminde dijital araçların kullanımını ve uzaktan öğretim becerilerinin gelişimini desteklemiştir. Böylece, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan bazı hedefler kısmen de olsa hayata geçirilmiştir.

3.1.1.1. Dijitalleşme ve Online İçeriklerin Artışı

Pandemi süreciyle birlikte dijitalleşme, yabancı dil eğitiminde önemli bir dönüşüm yaratmıştır. Öğretmenlerin bu süreçte edindikleri deneyimler, çevrim içi platformların kullanımındaki artışı ve dijital içeriklerin çeşitlenmesini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Aşağıda, öğretmenlerin dijitalleşmenin yabancı dil eğitimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri sunulmuştur.

- Ö1: "Yüz yüze yapılması gereken etkinlik ve uygulamalar aksamış, online olanlar amacına doğru artış göstermiştir."
- Ö3: "Pandemi süreci dijitalleşme hedeflerinin gerçekleşmesi açısından verimli geçen bir süreç olmuştur. Dijital içerikler ve online platformlar sayesinde ana dili İngilizce olan öğretmenlere ve bu öğretmenler tarafından oluşturulan içeriklere erişim mümkün olmuştur. Dijitalleşme sayesinde materyal çeşitliliği mümkün olmuştur."
- Ö11: "Dijitalleşme ve online eğitim EBA gibi eğitim siteleri pandemi döneminden bu yana aktif olarak kullanılıyor. Diyalekt İngilizce dil portalı ve EBA dil portalı öğrenciye sunulmaya devam etmektedir."

Pandemi süreci, eğitim sistemlerinde dijitalleşmeyi hızlandırarak, özellikle yabancı dil öğretiminde yeni içerik ve kaynaklara erişimi mümkün kılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, çevrimiçi platformlar aracılığıyla sağlanan dijital materyallerin çeşitliliği belirgin şekilde artmış, özellikle EBA, TRT EBA TV gibi ulusal platformların kullanımı yaygınlaşmıştır. Ö1 ve Ö3'ün ifadelerinde görüldüğü gibi, dijital içeriklerin artışı, öğretmenlerin özellikle materyal çeşitliliği ve ana dili İngilizce olan öğretmenlerin içeriklerine erişim açısından süreci olumlu bir deneyime dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu da pandeminin dijital eğitim hedeflerine yönelik olumlu bir katkı sağladığını işaret etmektedir (Bozkurt, 2022).

Pandemi süreci, dijitalleşmenin yabancı dil eğitime entegrasyonunu hızlandırmış ve belirli alanlarda önemli gelişmeler sağlamıştır. Öğretmenlerin aktardıkları deneyimler, özellikle kelime bilgisi ve dilbilgisi gibi ölçülebilir alanlarda çevrimiçi ortamların etkili kullanımına imkan tanıdığını göstermektedir. Ö11'in de vurguladığı gibi, çevrim içi eğitim platformları, öğrencilerin gramer ve kelime bilgisi (Diyalekt İngilizce dil portalı ve EBA dil portalı) ediniminde önemli ilerlemeler kaydetmelerine destek olmuştur (Adedoyin ve Soykan, 2020).

Çevrim içi eğitim sayesinde öğrenciler, çeşitli dijital kaynaklara ve hazır içeriklere erişim sağlayarak dilin temel yapı taşlarını daha sistematik bir biçimde öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Bununla birlikte, üretimsel becerilerin (konuşma ve yazma) gelişimi için gereken etkileşim temelli yöntemlerin (drama, oyunlaştırma, grup çalışmaları gibi) çevrim içi ortamlarda tam kapasiteyle uygulanamaması bazı sınırlılıklar oluşturmuştur (König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020). Ancak bu durum, dijital öğrenme ortamlarının gelişim potansiyelini ve gelecekte iletişim temelli uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiği yönündeki ihtiyaçları da açıkça ortaya koymuştur. Pandemi dönemi dijitalleşmenin hızlanmasını sağlayarak yabancı dil eğitiminin önemli bir dönüşüm geçirmesine katkı sağlamış, kelime bilgisi ve dilbilgisi alanlarında sağlam bir temel oluşturulmasına yardımcı olmuştur.

3.1.1.2. Eğitim Sürecinin Devam Ettirilmesi

Pandemi süreci, dünya genelinde eğitim sistemlerini ani ve köklü bir değişime zorlamış, Türkiye'de de tüm kademelerde yüz yüze eğitim faaliyetlerinin yerini çevrim içi öğrenme ortamlarına bırakmasına neden olmuştur. Bu değişimle birlikte, MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu çerçevesinde belirlenen hedeflerin sürdürülebilirliği tartışma konusu haline gelmiştir. Ancak öğretmen görüşlerine bakıldığında, pandemi koşullarına rağmen eğitim sürecinin tamamen durmaması ve uzaktan eğitimle belirli düzeyde devam ettirilebilmesi, sürecin olumlu yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir.

- Ö2: "Pandemi sürecinde online olarak tüm dersleri gerçekleştirdik. Konuları tamamladık. Veli desteği önemliydi çünkü öğrenciden dönüt almak zordu."
- Ö6: "Fakat asgari düzeyde de olsa eğitim sürecinin uzaktan eğitim yoluyla devam etmesi, öğrencilerin üst sınıflara telafi edilemeyecek eksikliklerle geçmelerini engelledi."

Pandemi sürecinde eğitim faaliyetlerinin tamamen kesintiye uğramaması, öğretmenler açısından en büyük kazanımlardan biri olarak görülmektedir. Ö2 ve Ö6'nın görüşleri, özellikle uzaktan eğitimin müfredatın tamamlanması ve öğrencilerin akademik süreçte tamamen geride kalmalarının önlenmesi noktasında işlevsel bir çözüm sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu ifadeler, eğitim sisteminin esnekliğini ve kriz koşullarına adaptasyon kapasitesini göstermesi bakımından dikkate değerdir. Ö2 ve Ö6'nın ifadeleri, öğretmenlerin uzaktan eğitim koşullarına hızla adapte olduklarını ve müfredat hedeflerini mümkün olduğunca gerçekleştirme yönünde çaba sarf ettiklerini ortaya koymaktadır (Bozkurt, 2022).

Uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin akademik ilerlemelerinin korunmasına katkı sağlamış, onların tamamen eğitim dışı kalmalarının önüne geçmiştir. Ö2'nin vurguladığı veli desteği, çevrim içi eğitimin başarısı açısından belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Özellikle küçük yaş gruplarında, velilerin desteğiyle öğrencilerin çevrim içi derslere düzenli katılımı sağlanmış, öğrenme süreçlerinin sürekliliği korunmuştur (Trust ve Whalen, 2020). Bu bağlamda, öğrenme sürecinin sürdürülebilirliği yalnızca teknolojik altyapıya değil, aynı zamanda aile içi öğrenme ortamlarının varlığına da bağlı hale gelmiştir.

Ö6'nın belirttiği gibi, çevrim içi eğitim, her ne kadar geleneksel sınıf ortamının yerini tam olarak alamasa da, öğrencilerin eğitim sürecinden tamamen kopmalarını engellemiş ve sınıf tekrarlarının önüne geçilmesini sağlamıştır. Çevrimiçi öğrenmenin doğası gereği bazı zorluklar yaşanmış olsa da, öğretmenlerin çabaları eğitimde bir kopukluk yaşanmasını engellemiş, pandeminin yol açabileceği daha büyük öğrenme kayıplarının önüne geçilmiştir (Hodges, Moore, Lockee, Trust, ve Bond, 2020). Eğitim süreçlerinin devam ettirilebilmesi, hem öğretmenlerin esnekliği hem de öğrencilerin ve velilerin gösterdiği adaptasyon sayesinde mümkün olmuştur. Pandemi sürecinde eğitimin çevrimiçi platformlar aracılığıyla sürdürülebilmiş olması, kriz koşullarında bile eğitimin devamlılığını sağlamanın mümkün olduğunu ortaya koymuş ve gelecekte karma öğrenme modellerinin önemini bir kez daha vurgulamıştır.

3.1.1.3. Kelime ve Dilbilgisi Öğreniminin Artışı

Yabancı dil eğitimi, dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçlerini bütüncül biçimde geliştirmeyi hedeflerken, pandemi sürecinde uygulanan

çevrim içi eğitim modeli bu dengeyi bozmuş, özellikle bazı alanlarda sınırlı ilerlemelere neden olmuştur. Öğretmen görüşü, bu dönemde özellikle dilbilgisi ve kelime bilgisi konularında göreceli bir ilerleme sağlandığını ancak üretimsel dil becerilerinin gelişiminin büyük ölçüde sekteye uğradığını göstermektedir.

- *Ö13:"Sadece kelime bilgisi ve dilbilgisi konusunda hedeflere ulaşılmıştır. Konuşma, dinleme ve yazma becerileri gerçekleşmemiştir."*

Ö13'ün değerlendirmesi, pandemi sürecinde çevrim içi eğitimin özellikle kelime bilgisi ve dilbilgisi öğrenimi alanlarında öğrencilere anlamlı katkılar sunduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitim platformları, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve dilbilgisi kurallarını daha sistematik şekilde öğrenmelerine fırsat tanımıştır (Bozkurt, 2022).

Çevrim içi ortamda sunulan çevrim içi kelime oyunları, quizler ve etkileşimli dil etkinlikleri gibi dijital uygulamalar öğrencilerin hem dil farkındalıklarını artırmış hem de öğrenmeyi daha eğlenceli ve sürdürülebilir hale getirmiştir (Moorhouse, 2020). Öğrencilerin bireysel hızlarında çalışabilmeleri, çevrim içi kaynaklardan sürekli tekrar yapabilmeleri ve çeşitli interaktif araçlarla desteklenmeleri, dilbilgisi öğrenimini güçlendiren önemli etkenler olmuştur (Trust, 2020). Ö13'ün vurguladığı gibi, uzaktan eğitim süreci kelime bilgisi ve dilbilgisi alanında öğrencilerin daha fazla pratik yapmasına ve bu alanlarda belirgin gelişme göstermesine olanak sağlamıştır. Bu deneyimler, gelecekte hibrit eğitim modellerinin oluşturulmasında çevrim içi araçların nasıl daha etkili kullanılabileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

3.1.2. Gerçekleşmeyen Hedefler (%65)

Pandemi süreci, eğitimde planlanan birçok hedefin ertelenmesine veya uygulanamamasına neden olmuştur. Yabancı dil eğitimi açısından bakıldığında, özellikle yüz yüze uygulamalara dayalı hedefler hayata geçirilememiştir. Bu durum, 2023 Eğitim Vizyonu'nda öngörülen bazı yeniliklerin pandemi koşullarında gerçekleştirilmesini zorlaştırmıştır.

3.1.2.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanamaması

Öğrenci merkezli eğitim, çağdaş öğretim yaklaşımlarında öğrencinin aktif katılımını esas alan, öğrenenin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve öğrenme hızını dikkate alan

bir modeldir. Bu yaklaşımda öğretmen kolaylaştırıcı, öğrenci ise öğrenme sürecinin öznesi olarak konumlanır. Ancak pandemi süreciyle birlikte çevrim içi ortamlara taşınan eğitimde, öğrencilerin pasifleşmesi, görünür olmaması ve öğretmenlerle etkileşimin azalması, bu yaklaşımın etkin biçimde uygulanmasını zorlaştırmıştır. Öğretmenlerin aktardıkları deneyimler, öğrenci merkezli öğrenmenin pandemi sürecinde neredeyse olanaksız hale geldiğini göstermektedir.

- Ö8: "Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemek zor idi, öğrenciyi göremediğimiz için kontrol edebilmek, motivasyonu var mı yok mu anlamak zordu."
- Ö9: "Öğrenci görüntü açmadığı için genelde dinlemiyordu bile. Açıp ekran karşısında oyun oynayanlar mı dersiniz, online görünüp ekranı bırakıp giden mi dersiniz?"

Ö8 ve Ö9'un görüşleri, pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarının ciddi şekilde sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını, iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini hedeflerken; çevrim içi eğitim ortamları bu tür dinamik, etkileşimli uygulamaları desteklemekte yetersiz kalmıştır (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia ve Koole, 2020).

Çevrim içi ortamlarda uygulanan dersler genellikle öğretmen merkezli sunumlara dönüşmüş, öğrencilere özgün problem çözme, proje tabanlı öğrenme veya grup çalışması gibi öğrenci merkezli etkinlikler için yeterli fırsat tanınamamıştır (Bao, 2020). Bu durum, öğrencilerin yalnızca pasif dinleyiciler olarak derse katılmalarına yol açmış ve yaratıcı düşünme, iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir.

Çevrim içi eğitim sürecinde teknik yetersizlikler, bağlantı sorunları ve sınırlı öğretim süresi gibi faktörler, öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojik yöntemlere yönelmesini daha da zorlaştırmıştır (Trust ve Whalen, 2020). Öğrenciler arasında bireysel farklara uygun farklılaştırılmış öğretim sunma imkanının daralması da öğrenci merkezli öğrenmenin etkili biçimde uygulanmasını engellemiştir. Pandemi sürecinde çevrim içi eğitimin doğası gereği öğrenci merkezli öğretim uygulamaları büyük ölçüde sekteye uğramış, öğretmen merkezli anlatım yöntemleri ağırlık kazanmıştır. Bu durum, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerinden uzaklaşmasına ve öğrenmenin niteliğinin düşmesine neden olmuştur.

3.1.2.2. Konuşma ve Yazma Becerilerinin Gelişmemesi

Yabancı dil öğretiminin temel bileşenlerinden biri olan üretimsel beceriler, yani konuşma ve yazma, dilin aktif kullanımına olanak tanıyan süreçleri içerir. Ancak çevrim içi eğitim sürecinde bu becerilerin yeterince geliştirilemediği, öğretmen görüşleri doğrultusunda açık bir şekilde görülmektedir. Pandemi sürecinde öğrencilerin daha çok pasif içeriklerle karşılaşması, dilin üretimsel yönlerini sınırlamış ve özellikle iletişim temelli becerilerin gelişimini engellemiştir.

- Ö12: *"Yabancı dili okuma – anlama konusunda daha ilerlemiş ancak konuşma ve yazma konusunda istenilen hedefe ulaşılmış olduğunu düşünmüyorum."*
- Ö7: *"Dört temel beceriden biri olan konuşma becerisine ders kitaplarında yeteri kadar yer verilmemiştir."*
- Ö13: *"Sadece kelime bilgisi ve dilbilgisi konusunda hedeflere ulaşılmıştır. Konuşma, dinleme ve yazma becerileri gerçekleşmemiştir."*

Ö12, Ö7 ve Ö13'ün ifadeleri, pandemi sürecinde çevrim içi eğitim ortamlarının yabancı dilde üretimsel becerilerin geliştirilmesi konusunda ciddi eksiklikler barındırdığını açıkça göstermektedir. Özellikle konuşma ve yazma gibi aktif üretim gerektiren beceriler, çevrim içi ortamların doğasından kaynaklı sınırlamalar nedeniyle yeterli düzeyde desteklenememiştir (König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020).

Çevrim içi platformlarda yapılan uzaktan eğitim, daha çok bilgi aktarımına dayalı pasif öğrenmeyi desteklemiş, öğrenci katılımına ve etkileşimli dil kullanımına dayalı etkinlikler sınırlı kalmıştır (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia ve Koole, 2020). Ayrıca, ders kitaplarının da üretimsel becerileri destekleyecek etkinlikler açısından yetersiz olduğu, Ö7'nin vurguladığı gibi bu becerilere gereken önemin verilmediği anlaşılmaktadır.

Çevrim içi eğitimde yaşanan teknik aksaklıklar, bağlantı problemleri ve sınırlı ders süreleri, öğrencilerin dil üretimine dayalı becerilerini uygulamalı şekilde geliştirmelerini daha da zorlaştırmıştır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Bu durum, öğrencilerin sadece kelime ve dilbilgisi alanlarında ilerleme kaydederken, üretimsel dil kullanımında hedeflerin gerisinde kalmalarına sebep olmuştur. Pandemi sürecinde çevrim içi eğitimin üretimsel beceriler üzerinde oluşturduğu sınırlamalar,

öğrencilerin yabancı dili aktif bir şekilde kullanarak iletişim kurabilme yeteneklerini olumsuz yönde etkilemiştir.

3.1.2.3. Teknolojik Altyapı ve Erişim Sorunları

Pandemi sürecinde eğitimin çevrim içi ortama taşınması, teknolojik donanım ve altyapının eğitimde ne denli belirleyici olduğunu açık bir şekilde ortaya koymuştur. Uzaktan eğitimin sağlıklı ve etkili biçimde yürütülebilmesi için gerekli olan internet erişimi, dijital cihaz kullanımı ve dijital okuryazarlık gibi unsurlar, öğrenciler arasında ciddi eşitsizliklere yol açmıştır. Öğretmen görüşleri, bu eşitsizliklerin özellikle yabancı dil derslerinde öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

- Ö3: *"Pandemi sürecinde her ne kadar dijitalleşme hız kazansa da, dijital ortamlara erişimde sorun yaşayan öğrencilerin bu ortama dahil edilmesi tam anlamıyla mümkün olamamıştır. (Teknolojik cihazlara erişim zorluğu, alt yapı sorunları, teknoloji kullanımına öğrenci ve veli seviyesinde aşinalık durumu)."*
- Ö6: *"Pandemi sürecinde, diğer derslerde olduğu gibi yabancı dil dersinde de uzaktan eğitim verildi. Bu durumda teknolojik altyapı yetersizliği tarzı sorunlardan dolayı öğrencilerin bir kısmına eğitim verilemedi. Sınıf içerisinde uygulanabilirliği olan farklılaştırılmış eğitim modeli uzaktan eğitimle uygulanamadı."*

Ö3 ve Ö6'nın ifadeleri, pandemi sürecinde teknolojik altyapı eksikliklerinin ve dijital erişim sorunlarının eğitim sürecini ciddi şekilde sekteye uğrattığını açıkça ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim sistemleri her ne kadar dijitalleşmeyi hızlandırmış olsa da, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler için gerekli cihazlara ve kesintisiz internet erişimine ulaşmak önemli bir problem oluşturmuştur (Bozkurt, 2022).

Kırsal bölgelerde ve dezavantajlı gruplarda internet altyapısının yetersizliği, eğitimde eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir (Van Dijk, 2020). Öğrenci ve veli seviyesinde teknoloji kullanımında yaşanan aşinalık eksiklikleri, çevrim içi eğitim araçlarının etkin kullanımını engellemiş ve öğrenme süreçlerinde kopukluklara neden olmuştur. Ayrıca, uzaktan eğitimde farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin uygulanamaması, bireysel ihtiyaçlara uygun öğretim sunulmasını zorlaştırmış ve birçok öğrencinin akademik olarak geri kalmasına yol açmıştır (Trust ve Whalen, 2020). Uzaktan eğitimin etkinliği, yalnızca dijital içeriklerin sunulmasıyla sınırlı kalmamakta;

aynı zamanda güçlü bir teknolojik altyapı, öğrenci ve veli dijital okuryazarlığı gibi faktörlere de bağlıdır. Bu faktörlerde yaşanan eksiklikler, pandemi sürecinde eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini daha görünür hale getirmiştir.

3.1.2.4. Müfredat ve Ders Saatlerinin Yetersizliği

Yabancı dil öğretiminin etkili biçimde sürdürülebilmesi, yalnızca öğretmen yeterliliklerine veya teknolojik altyapıya değil, aynı zamanda öğretim programının niteliği ve ders saatlerinin yeterliliğine de bağlıdır. Müfredat, öğrencilerin düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun biçimde yapılandırılmadığında, öğrenme süreci yüzeysel kalmakta; ders saatlerinin sınırlı oluşu ise dört temel becerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesini engellemektedir. Pandemi sürecinde, mevcut müfredatın güncellenmemesi ve ders saati düzenlemelerinin yapılmaması, öğretmenler tarafından sıkça dile getirilen başlıca sorunlardan biri olmuştur.

- Ö4: *"İlkokul kademesinde ne ders sayısı artırıldı ne de müfredatta bir düzenleme yapıldı. İlkokulda İngilizce öğretim programı tek tip olarak uygulanmaya devam etti."*
- Ö7: *"Özellikle 11. ve 12. sınıf düzeyindeki ders kitapları öğrenci seviyesinin çok üzerinde kalmıştır."*

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sistemi içinde müfredatın yapısal olarak gözden geçirilmemesi, yabancı dil eğitiminin etkililiğini doğrudan olumsuz yönde etkilemiştir. Ö4 ve Ö7'nin değerlendirmeleri, pandemi sürecinde mevcut müfredat yapısının ve ders materyallerinin uzaktan eğitim ortamlarına uyum sağlamada yetersiz kaldığını açıkça göstermektedir. Özellikle ilkokul düzeyinde müfredatta herhangi bir esnekliğe gidilmemesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanmasını zorlaştırmıştır (Bozkurt, 2022).

Ö4'ün ifade ettiği gibi, İngilizce öğretim programının tek tip ve katı biçimde uygulanması, öğrenci seviyeleri arasındaki farklılıkları göz ardı etmiş ve öğrenme sürecinde fırsat eşitsizliklerini derinleştirmiştir (Reimers ve Schleicher, 2020). Uzaktan eğitim ortamlarında bu farklılıklar daha da belirginleşmiş; öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına yönelik esneklik göstermeleri zorlaşmıştır.

Ö7'nin belirttiği gibi, özellikle üst sınıflarda kullanılan ders kitaplarının öğrenci seviyesinin çok üzerinde kalması, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemiş ve öğrenme süreçlerinde kopmalar yaratmıştır. Ders içeriklerinin öğrencilerin mevcut dil düzeylerine uygun olmaması, çevrim içi ortamda etkin dil öğretimini engellemiş ve dil gelişimini sınırlamıştır (Trust ve Whalen, 2020). Pandemi sürecinde müfredat ve ders materyalleri, uzaktan eğitimin dinamiklerine uyarlanamadığı için öğrenme süreçlerinde önemli aksaklıklar yaşanmış; öğrencilerin bireysel gelişim ihtiyaçlarına yönelik yeterli destek sağlanamamıştır.

3.1.2.5. Disiplinlerarası Yaklaşımın Yetersizliği

Eğitimde disiplinlerarası yaklaşım, farklı ders alanları arasında anlamlı bağlantılar kurarak öğrencinin bilgi ve becerilerini bütüncül bir yapıda geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım özellikle yabancı dil öğretiminde, dili sadece bir iletişim aracı değil; aynı zamanda fen, matematik, sosyal bilgiler gibi farklı alanlarda bilgiye ulaşma ve üretme aracı olarak kullanma becerisini destekler. Ancak pandemi sürecinde çevrim içi eğitim ortamlarının sınırlı doğası, farklı disiplinlerin entegrasyonunu zorlaştırmış ve disiplinlerarası öğretim uygulamalarını büyük ölçüde sekteye uğratmıştır. Aşağıdaki öğretmen görüşleri, bu yaklaşımın neredeyse hiç uygulanamadığını ve yabancı dil öğretiminin izole bir biçimde sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır.

- Ö2: "Diğer branşlarla etkileşimimiz yoktu. Disiplinler arası yaklaşım uygulanamadı."
- Ö4: "Disiplinler arası yaklaşım konusunda öğrenciler yabancı dili Fen Bilgisi dersine ve Matematik dersine entegre ederek kullanabildiler. Ancak sınıf mevcutları-öğrencilerin tümünün canlı derslere ulaşamaması nedeniyle öğrenci merkezli eğitim konusunda bir gelişme göremedim."

Pandemi sürecinde öğretmenler, çevrim içi eğitimin doğası gereği, diğer branşlarla ortak çalışmaları yürütmekte güçlük yaşamışlardır. Ö2 ve Ö4'ün ifadeleri, pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarında disiplinlerarası öğrenme fırsatlarının sınırlı kaldığını açıkça göstermektedir. Özellikle çevrim içi eğitimin getirdiği yapısal kısıtlamalar, farklı branş öğretmenleri arasında iş birliği kurulmasını ve ders içeriklerinin bütüncül bir yaklaşımla tasarlanmasını zorlaştırmıştır (Bozkurt, 2022).

Ö2'nin vurguladığı gibi, uzaktan eğitim sırasında branşlar arası etkileşimin neredeyse tamamen ortadan kalkması, öğrencilerin bilgileri disiplinler arası bağlamda ilişkilendirerek öğrenme şansını azaltmıştır (Cahapay, 2020). Disiplinlerarası yaklaşımın uygulanamaması, öğrencilerin yabancı dili anlamlı ve farklı bağlamlarda kullanabilme becerilerinin sınırlı kalmasına yol açmıştır.

Ö4'ün belirttiği gibi, bazı durumlarda yabancı dil Fen Bilgisi ve Matematik gibi derslere entegre edilmeye çalışılsa da çevrim içi derslere erişim problemleri ve sınıf mevcudu nedeniyle bu girişimler sınırlı kalmıştır. Özellikle tüm öğrencilerin aktif katılım sağlayamaması, öğrenci merkezli ve disiplinler arası öğrenme hedeflerinin tam olarak gerçekleşmesini engellemiştir (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia ve Koole, 2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim modelinde disiplinlerarası yaklaşım yeterince etkili bir şekilde uygulanamamış, bu da öğrencilerin çoklu bağlamlarda bilgi kullanma ve anlam kurma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir.

3.2. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Dair Bulgular ve Yorumlar

Pandemi süreci, eğitim sistemlerini zorunlu olarak dijital platformlara taşıdı. Türkiye’de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Zoom, Microsoft Teams, Google Meet gibi diğer dijital araçlar bu süreçte aktif olarak kullanıldı. Bu bölümde öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitimde kullanılan EBA ve diğer uzaktan eğitim araçlarının olumlu ve olumsuz yönlerine dair görüşleri incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinden doğrultusunda uzaktan eğitim sistemi hem avantajlar hem de çeşitli zorluklar içerdiği anlaşılmaktadır.

3.2.1. Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri (%45)

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin olumlu yönleri, öğretmenlerin doğrudan deneyimlerinden yola çıkarak incelenmiştir. Bu süreçte eğitim faaliyetlerinin devamlılığının sağlanması, dijital araçların etkin kullanımı ve erişilebilirlik gibi çeşitli avantajlar öne çıkmıştır. Aşağıda, her bir olumlu yön analiz edilerek ilgili öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir.

3.2.1.1. Eğitime Devamlılık

Pandemi sürecinde eğitimin sürekliliğinin sağlanması, tüm eğitim paydaşları için öncelikli bir hedef olmuştur. Uzaktan eğitim platformları ve dijital araçlar, fiziksel

sınıfların kapalı olduğu dönemlerde eğitim süreçlerinin devam ettirilebilmesini mümkün kılmıştır. Aşağıda bu duruma ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerine yer verilmiştir:

- Ö11: "*Olumlu yanları öğrenciler eğitimine devam ettiler. Süreklilik devam etti ancak daha derse katılımı öğrenci merkezli bir eğitim olmadı.*"
- Ö14: "*Pandemide kullanılan uzaktan eğitim araçlarının eğitim öğretimin aksamadan devam etmesini sağladığını düşünüyorum.*"
- Ö15: "*Pandemi sürecinde kullanılan uzaktan eğitim ve EBA sayesinde öğrencilerimiz eğitim öğretimden kopmamışlardır.*"

Uzaktan eğitim, pandemi sürecinde eğitimin sürekliliğini sağlamış ve öğrencilerin akademik süreçten tamamen kopmalarını önlemiştir. Öğretmenler, bu sistemin fiziksel sınıfların kapalı olduğu dönemde eğitim faaliyetlerini devam ettirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir ve uzaktan eğitimin eğitimi tamamen durduraktan çok daha iyi bir alternatif olduğunu vurgulamıştır. Ö11, Ö14 ve Ö15'in görüşleri, pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının eğitime devamlılığı sağlama açısından etkili bir çözüm sunduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Eğitim faaliyetlerinin dijital platformlar aracılığıyla devam ettirilebilmesi, öğrencilerin akademik süreçten tamamen kopmalarını önlemiş ve böylece kriz döneminde bile öğrenmenin devamlılığı korunmuştur. Bu durum, eğitim sisteminin esnekliği ve kriz yönetimi becerileri açısından önemli bir başarı olarak değerlendirilmektedir (Saber, Ghafari ve Hasanabadi, 2025).

Öğrencilerin eğitimlerine ara vermeden devam edebilmeleri, yalnızca akademik bilgi edinimi açısından değil, aynı zamanda psikososyal gelişimleri açısından da kritik bir rol oynamıştır. Eğitim sürecinin tamamen durmaması, öğrencilerde aidiyet duygusunun korunmasına ve düzenli bir yaşam ritmi sürdürmelerine katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda, EBA gibi ulusal platformların yanı sıra Zoom, Google Meet gibi araçların da aktif kullanımı, farklı bölgelerdeki öğrencilerin erişim imkanlarını artırmış ve eğitimin kapsayıcılığını desteklemiştir.

Ö11'in belirttiği gibi, her ne kadar eğitimde süreklilik sağlansa da, öğrenci merkezli etkinliklerin sınırlı kalması, uzaktan eğitim modellerinde pedagojik anlamda geliştirilmesi gereken bir alanı işaret etmektedir. Ancak burada dikkate alınması gereken önemli nokta, sürecin ilk aşamasında önceliğin eğitim faaliyetlerinin kesintisiz sürdürülmesi olduğudur. Ö14 ve Ö15'in ifadeleri de bu önceliğin başarıyla yerine

getirildiğini ve öğrencilerin akademik süreçten kopmalarının önlendiğini desteklemektedir.

Bu süreçte öğretmenlerin dijital araç kullanımında hızlı adaptasyon göstermeleri, öğrencilerin motivasyonunu korumada önemli bir faktör olmuştur. Öğretmenlerin bireysel çabaları ve çeşitli çevrim içi kaynaklardan yararlanmaları, uzaktan eğitim sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamıştır. Özellikle EBA TV üzerinden sağlanan ders içerikleri, ulusal ölçekte bir standart sağlayarak eğitimde eşitsizlikleri en aza indirme çabalarının somut bir örneği olmuştur.

3.2.1.2. Dijital Araçların Kullanımı

Pandemi süreci, öğretmen ve öğrencilerin dijital teknolojilere olan ilgisini ve kullanım düzeyini önemli ölçüde artırmıştır. Eğitim faaliyetlerinin dijital platformlar aracılığıyla sürdürülmesi, öğretim süreçlerinde yenilikçi uygulamaların daha yaygın hale gelmesine olanak tanımıştır. Bu dönemde EBA başta olmak üzere çeşitli Web 2.0 araçları, canlı ders platformları ve interaktif içerikler eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Aşağıda, öğretmenlerin bu sürece ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir:

- Ö1: *"Tamamen EBA üzerinden dijital oyunlar yoluyla kelime öğrenimi gerçekleşti. Web 2.0 araçlarıyla etkili kelime öğrenimi öğrenciler için faydalı oldu."*
- Ö2: *"EBA ve internetteki birçok uygulamayı aktif olarak kullandım. Yüz yüze gelemediğimiz zor zamanlarda bizim için çok etkili oldular. Etkileşimli ödevler, videolar ve şarkılar öğrenmede etkili oldu ve çocukların ilgisini çekti."*
- Ö6: *"Pandemi sürecinde kullanılan uzaktan eğitim araçları okul ortamının sağlanamadığı durumlarda faydalı olmuştur. Öğrencilerin EBA, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet gibi uygulamalarla online sınıf ortamına ulaşmaları sağlanmıştır."*
- Ö12: *"Pandemi sürecinde EBA ve diğer platformlar dil öğretiminde önemli bir destek olarak kullanılmıştır. Öğrenciler teknoloji nasıl daha verimli kullanılabileceğini ve farklı dinleme, okuma ve görsel materyallere kolay ve hızlıca ulaşılabilceğini öğrenmiştir."*

Dijital oyunlar, Web 2.0 araçları, etkileşimli ödevler ve video tabanlı öğrenme içerikleri, öğrencilerin uzaktan eğitime ilgisini artıran faktörler olmuştur. Teknoloji

destekli eğitim materyalleri, dersleri daha eğlenceli hale getirmiş ve öğrencilerin motive olmasını sağlamıştır. Öğrencilerin dijital araçlarla desteklenen eğitim içeriklerinden keyif aldığı görülmektedir. Ö1, Ö2, Ö6 ve Ö12'nin değerlendirmeleri, pandemi sürecinde dijital araçların eğitimdeki önemini ve etkisini net bir biçimde ortaya koymaktadır. EBA, Zoom, Microsoft Teams gibi platformlar, sadece öğretim sürecinin sürekliliğini sağlamakla kalmamış; aynı zamanda öğrenme sürecini daha etkileşimli, ilgi çekici ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürmüştür. Dijital oyunlar, videolar, etkileşimli içerikler gibi yenilikçi uygulamalar, öğrencilerin motivasyonunu artırmada ve öğrenmeye aktif katılımlarını sağlamada önemli roller üstlenmiştir (Subhash ve Cudney, 2018).

Ö1'in vurguladığı gibi, dijital oyunlar ve Web 2.0 araçları, özellikle kelime öğreniminde öğrencilerin öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirmiş ve böylece öğrenme motivasyonlarını güçlendirmiştir. Özellikle oyunlaştırma unsurlarının öğrenme ortamlarına entegre edilmesi, öğrencilerin dil öğrenimine karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Ö2'nin ifade ettiği gibi, videolar, etkileşimli ödevler ve şarkılar gibi çoklu ortam materyallerinin kullanımı, sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal becerilerin de desteklenmesine imkân tanımıştır. Bu tür materyaller, öğrencilerin öğrenmeye karşı daha yüksek bir ilgi ve bağlılık geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Ö6'nın ifadesine göre, uzaktan eğitim araçları sayesinde öğrenciler, okul ortamı fiziksel olarak sağlanamasa bile dijital sınıf ortamlarına erişebilmişlerdir. Bu durum, özellikle pandemi döneminde öğrenmenin tamamen durmasının önüne geçmiş ve eğitimde erişim imkânlarının artırılmasına katkı sağlamıştır. Ö12'nin görüşü ise öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinde kaydedilen ilerlemeye işaret etmektedir. Farklı platformlar üzerinden dinleme, okuma ve görsel materyallere hızlı erişim imkânı, öğrencilerin teknolojiyi sadece tüketici olarak değil, aynı zamanda etkin bir kullanıcı olarak deneyimlemelerini sağlamıştır. Bu deneyimler, öğrencilerin gelecekteki dijital öğrenme ortamlarında daha yetkin bireyler olarak yer almalarına önemli katkılar sunmuştur.

3.2.1.3. Kolay Erişim

Pandemi döneminde eğitim-öğretim süreçlerinin uzaktan yürütülmesi, öğretim materyallerinin dijital ortamlarda sunulmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu süreç,

öğrencilerin öğrenme kaynaklarına daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilmeleri açısından önemli fırsatlar yaratmıştır. Dijital platformların sunduğu erişim imkânları, hem öğretmenlerin ders içeriklerini çeşitlendirmelerine hem de öğrencilerin bağımsız öğrenme süreçlerine katkı sağlamıştır. Aşağıda bu sürece ilişkin öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

- Ö3: "*Öğretimi desteklemek için geniş bir dijital kaynak havuzuna erişim sağlandı. Öğrenciler, materyallere kolaylıkla ulaşabildi.*"

Dijital ortamlar, öğrencilere ders materyallerine daha hızlı ve pratik bir şekilde erişme imkânı sunmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde dijital materyallere ulaşım kolaylaşmış, öğrenciler diledikleri zaman ders içeriklerine erişebilmiştir. Geleneksel eğitimde fiziksel materyallere bağımlılık söz konusuysa, uzaktan eğitimde kaynaklara anında ulaşım sağlanabilmiştir (Akay, 2024). Ö3'ün değerlendirmesi, pandemi sürecinde dijital kaynakların sağladığı kolay erişimin eğitim süreçlerine olumlu katkısını açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle çevrim içi platformlar sayesinde öğrencilere sunulan ders materyalleri, etkinlikler ve öğretim içerikleri, öğrenmenin sürekliliğini sağlamış ve bireysel öğrenme süreçlerini desteklemiştir (Anandaraj, Muruganathan, Gladies ve Senthilkumaran, 2025). Dijital kaynak havuzlarının genişliği hem öğretmenlerin içerik üretimini kolaylaştırmış hem de öğrencilerin farklı kaynaklardan kendi öğrenme süreçlerini zenginleştirmelerine olanak tanımıştır (Akay, 2024).

Öğrenciler, öğretmenlerin paylaştığı sunumlar, videolar, dijital çalışma kitapları ve interaktif uygulamalar gibi kaynaklara anlık olarak ulaşabilmiş ve öğrenme süreçlerini kendi ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmiştir. Bu süreç, aynı zamanda öğrenmede bireyselleştirme ilkesinin güçlenmesine de katkıda bulunmuştur. Ö3'ün de belirttiği gibi, geniş bir dijital kaynak havuzuna ulaşılabilmesi, öğretmenlerin derslerini daha çeşitli materyallerle destekleyebilmesine olanak tanımış ve öğretim sürecinin monotonlaşmasını önlemiştir. Öğrencilerin ev ortamında farklı kaynaklardan aynı konuyu farklı açılardan inceleyebilme imkânı, eleştirel düşünme ve bilgiye çok yönlü bakabilme becerilerinin gelişimine katkı sunmuştur. Pandemi döneminde dijital kaynaklara kolay erişim, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitim süreçlerini daha esnek, dinamik ve bireyselleştirilmiş bir şekilde yönetmelerini sağlamış ve öğrenme ortamlarını önemli

ölçüde zenginleştirmiştir (Anandaraj, Murugananthan, Gladies ve Senthilkumaran, 2025).

3.2.1.4. Maliyet Avantajı

Pandemi sürecinde yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları, eğitimde yalnızca pedagojik değil, ekonomik boyutlarıyla da dikkat çekmiştir. Bu süreçte özellikle fiziki ortam gereksiniminin ortadan kalkması; ulaşım, materyal, kırtasiye ve zaman gibi çeşitli alanlarda tasarruf imkânı yaratmıştır. Bu sürece ilişkin öğretmen gözlemleri, uzaktan eğitimin sunduğu maliyet avantajlarını ortaya koymak açısından önemli birer veri niteliğindedir.

- Ö6: "Online ortamda, öğrencilerin yaptığı ödevlerin kontrolü, başarı istatistikleri çok daha kolay görülebilmektedir. Online eğitimde sınıf yönetimi ve disiplin problemleri, eğitim materyallerinin, ödevlerin evde unutulması gibi problemler yoktur."

Uzaktan eğitim süreci, özellikle COVID-19 pandemisiyle birlikte, eğitimde ciddi maliyet avantajları sağlamıştır. Fiziksel okullara gitme zorunluluğunun ortadan kalkmasıyla ulaşım, yemek, kırtasiye ve kıyafet gibi kalemlerde hem öğrenci hem de öğretmenler için önemli ölçüde tasarruf sağlanmıştır. Böylece, eğitim hem zamansal hem de maddi anlamda daha erişilebilir bir hale gelmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020).

Ö6'nın da belirttiği gibi, online ortamda ödevlerin dijital olarak kontrol edilebilmesi, başarı verilerinin kolaylıkla izlenebilmesi, öğretmenlerin zaman yönetimini optimize etmiş ve kırtasiye gibi fiziksel materyal masraflarını azaltmıştır. Ayrıca sınıf yönetimi ve disiplin problemleri gibi yüz yüze eğitime özgü bazı sorunların azalması, öğretmenlerin iş yükünü hafifletmiş ve eğitim sürecini daha verimli hale getirmiştir (Stecula ve Wolniak, 2022). Bunun yanında, çevrimiçi eğitim platformları; evde unutulmuş materyal ve ödev problemlerini minimize ederek ders sürelerinin daha etkin kullanılmasına da katkı sağlamıştır. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zaman yönetiminde verimliliği artırmış, dolaylı olarak ekonomik kayıpların önüne geçmiştir. Online eğitim ortamlarında dijital kaynakların kullanılması, uzun vadede kağıt tüketimini azaltmış ve çevresel maliyetlerin de düşmesine katkıda bulunmuştur (Akay, 2024). Uzaktan eğitim, ekonomik anlamda hem bireysel hem de kurumsal düzeyde çeşitli

tasarruflar sağlamış ve bu yönüyle pandeminin getirdiği zorluklara karşı eğitim sistemlerinin daha dirençli hale gelmesine olanak tanımıştır.

3.2.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Dijital içerik oluşturma, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde geliştirdiği önemli becerilerden biri olmuştur. Uzaktan eğitimin yaygınlaştığı pandemi süreci, öğretmenlerin dijital araçlarla tanışmalarını hızlandırmış ve bu durum mesleki gelişim alanında yeni fırsatların doğmasına zemin hazırlamıştır.

- *Ö13:"Artan teknoloji kullanımı, dijital içerik oluşturarak mesleki gelişimin olanaklarının artması olumlu yönlerdir."*

Öğretmenler, dijital becerilerini geliştirerek derslerini daha yaratıcı ve etkili hale getirme fırsatı yakalamıştır. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yöntemlerini zenginleştirmiştir. Uzaktan eğitim süreci, öğretmenlerin dijital araçları daha etkili kullanmasını sağlamış ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Teknolojinin öğretmenler tarafından daha fazla kullanılması, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca, dijital içerik oluşturma becerilerinin öğretmenler tarafından kazanılması, eğitimde daha yaratıcı ve etkili çözümler üretilmesine olanak tanımaktadır. Araştırmalar, dijital teknolojiye dayalı mesleki gelişim fırsatlarının öğretmenlerin hem pedagojik bilgi birikimlerini hem de özgüvenlerini artırdığını ortaya koymaktadır. Bu tür gelişim süreçleri, sadece bireysel öğrenmeye değil, aynı zamanda öğretmenler arasında dijital topluluklar kurularak deneyim paylaşımına da katkı sunmuştur. Dolayısıyla teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin bilgiye erişimini demokratikleştirerek yaşam boyu öğrenme kültürünün güçlenmesine olanak tanımaktadır (Trust, 2017).

Ö13'ün değerlendirmesi, dijital teknolojilerin mesleki gelişim üzerindeki olumlu etkilerini açık biçimde ortaya koymaktadır. Geleneksel eğitim ortamlarında sınırlı kalan öğretmen eğitimi, pandemiyle birlikte zorunlu olarak dijital ortama taşınmış ve bu durum öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma becerilerini artırmıştır. Dijital içerik hazırlama, çevrim içi eğitim platformlarını kullanma ve uzaktan öğrenci etkileşimi kurma gibi beceriler, öğretmenlerin yalnızca kısa vadeli ihtiyaçlara cevap vermesini değil; aynı zamanda dijital çağın gerekliliklerine adapte olmalarını da sağlamıştır.

3.2.1.6. TRT Yayınlarının Olumlu Katkısı

Pandemi süreciyle birlikte eğitimin dijital platformlara taşınması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın TRT iş birliğiyle yürüttüğü EBA TV yayınları gibi kamu temelli çözümleri ön plana çıkarmıştır. Devlet destekli TRT yayınları, eğitimin daha düzenli ve erişilebilir olmasına katkı sağlamıştır. Bu yayınlar, özellikle internet erişiminde zorluk yaşayan öğrenciler için kritik bir rol oynamıştır.

- *Ö4: "TRT yayınları ise bence bu sürecin en olumlu ve düzgün işleyen tarafıydı."*

TRT yayınlarının organize bir yapı içinde öğrencilere sunulması, özellikle teknolojik erişimi sınırlı olan öğrenciler için önemli bir avantaj sağlamıştır. TRT destekli eğitim yayınları, uzaktan eğitimin en düzenli ve erişilebilir unsurlarından biri olmuştur. Özellikle internet erişimi olmayan veya dijital cihaz kullanamayan öğrenciler için bu yayınlar önemli bir öğrenme kaynağı haline gelmiştir. İnternet erişimi kısıtlı öğrenciler, bu yayınlar sayesinde eğitimden tamamen kopmamış; devlet destekli TV içerikleri, öğrencilere temel ders konularını takip etme şansı sunmuştur. Uzaktan eğitimin olumlu yönleri, eğitimde sürekliliğin sağlanması, dijital araçların etkili kullanımı, maliyet avantajı ve öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi alanlarda kendini göstermiştir.

Ö4'ün ifadesi, TRT tarafından sunulan uzaktan eğitim yayınlarının güvenilirliğine ve düzenli işleyişine dikkat çekmektedir. EBA TV yayınları, özellikle dijital erişim olanaklarının sınırlı olduğu bölgelerde, öğrencilerin ders içeriklerine ulaşabilmesini mümkün kılarak uzaktan eğitimin kapsayıcılığını artırmıştır. Öğrenciler, bu yayınlar aracılığıyla belirli bir program çerçevesinde dersleri takip edebilmiş, bu da eğitimde sürekliliği ve yapısalılığı desteklemiştir. EBA TV yayınları, özellikle dijital erişim olanaklarının sınırlı olduğu bölgelerde, öğrencilerin ders içeriklerine ulaşabilmesini mümkün kılarak uzaktan eğitimin kapsayıcılığını artırmıştır (Yıldız, 2021).

3.2.2. Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönlerinin Analizi (%55)

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin bazı avantajları olduğu gibi, ciddi dezavantajları da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, özellikle teknolojik erişim sorunları, sınıf içi etkileşimin azalması, odaklanma problemleri ve uzaktan eğitim materyallerinin yetersizliği gibi konuların öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda, bu olumsuz yönler detaylandırılmış ve öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir.

teknoloji sunmakla değil, erişimi ve kullanım becerisini de kapsayan bütüncül politikalarla desteklenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymuştur.

3.2.2.2. Sınıf İçi Etkileşimin Azalması ve Öğrenci Katılımının Düşmesi

Uzaktan eğitim sürecinde en çok tartışılan konulardan biri, sınıf içi etkileşimin doğrudan iletişim ortamına kıyasla ciddi şekilde zayıflamasıdır. Öğrenci katılımı, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve geri bildirim döngüsü önemli ölçüde sekteye uğramıştır.

- Ö2: "Öğrencilerden veya velilerden bana dönüş yapılmadıkça konunun anlaşılıp anlaşılmadığını bilemedim."
- Ö13: "Öğrenci katılımının az olması, geri bildirim alamama, sınıf atmosferi oluşturamama, sanal iletişim olması, daha az duyuya hitap etme olumsuz yönleridir."
- Ö15: "Öğrenciler fiziksel olarak farklı yerlerde olduğu için ders yönetimi konusunda öğretmenler için sorun teşkil etmiştir."

Öğrencilerin pasif bir şekilde derse katılması, öğretmenlerin anlatım sürecini zorlaştırmış ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir. Geleneksel sınıf ortamındaki yüz yüze iletişim, uzaktan eğitimde yeterince sağlanamamış ve öğrenciler derslerden kopmaya başlamıştır. Bu sorunun önüne geçmek için daha fazla interaktif içerik kullanımı, öğrenci merkezli öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekmektedir. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimi sınırlamış, derslerde aktif katılımı düşürmüştür. Öğrencilerden alınan geri bildirimler azalmış, öğretmenler öğrencilerin dersi anlama düzeyini belirlemede zorlanmıştır. Öğrenci katılımının azalması, öğretmenlerin ders anlatım sürecini de zorlaştırmış ve öğrenme sürecinin pasif hale gelmesine neden olmuştur.

Ö2'nin ifade ettiği gibi, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler öğrencilerden ya da velilerden dönüş almadıkça dersin ne kadar anlaşıldığını tespit edememiştir. Bu durum, çevrim içi eğitimin doğrudan geri bildirim mekanizmasını zayıflatmasıyla ilişkilidir. Geleneksel sınıf ortamında öğretmen, öğrencilerin yüz ifadeleri, beden dili ve anlık tepkileriyle dersin etkili olup olmadığını anlayabilirken; uzaktan eğitimde bu tür ipuçlarının kaybolması öğretim sürecinin niteliğini belirsiz hale getirmiştir. Ö13'ün vurguladığı gibi, uzaktan eğitimde öğrenci katılımının düşük olması, öğretmenin yalnız

kalması hissini artırmakta ve sınıf atmosferinin oluşmasını zorlaştırmaktadır. Sanal ortamda iletişimin yüzeysel kalması, öğretmenin öğrencilerle duygusal bağ kurmasını zorlaştırırken, dersin çok daha az duyuya hitap eden, pasif bir aktarım sürecine dönüşmesine neden olmuştur. Bu da hem öğrenme motivasyonunu azaltmış hem de öğrenme sürecinin çok boyutluluğunu sınırlamıştır. Benzer şekilde, Ö15'in belirttiği gibi, öğrencilerin fiziksel olarak farklı mekânlarda bulunması, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda ciddi sorunlarla karşılaşmasına neden olmuştur. Dersin sürekliliği, öğrenci disiplininin sağlanması ve dikkat dağınıklığının önlenmesi gibi konular, dijital ortamda çok daha zorlu hale gelmiştir. Özellikle küçük yaş gruplarında bu zorluk daha da belirgin olmuş; öğretmenler pedagojik yeterliliklerini uygulamaya koymakta zorlanmıştır.

Tüm bu değerlendirmeler, uzaktan eğitimin pedagojik zemininde ciddi bir sınıf içi etkileşim eksikliği yarattığını göstermektedir. Literatürde de vurgulandığı gibi, çevrim içi eğitimin doğrudan etkileşim eksikliği, öğrenci başarısını ve öğretmen etkinliğini olumsuz etkilemektedir (Basilaia ve Kvavadze, 2020). Bu bağlamda, uzaktan eğitim süreçlerinin iyileştirilmesinde etkileşimi güçlendiren teknolojik araçların, etkileşim odaklı öğretim stratejilerinin ve öğretmen destek mekanizmalarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

3.2.2.3. Odaklanma/Dikkat Dağınıklığı ve Ekran Süresinin Artması

Uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin ekran karşısında geçirdiği süreyi önemli ölçüde artırmış ve bu durum dikkat dağınıklığı, zihinsel yorgunluk ve öğrenme isteğinde azalmayla sonuçlanmıştır. Öğretmenlerin gözlemleri, bu etkilerin sınıf içi etkileşimi ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

- Ö5: *"Ekran önünde süre geçirme çok fazla arttı, çocuklar bu durumu ders adı altında başka kanallara yönelmeye başladılar."*
- Ö6: *"Sürekli ekrana bakarak eğitim görmeye çalışmak hem zihnin yorulmasına sebep olur hem de odaklanma problemlerine yol açar."*

Uzun süre ekran başında kalmak, öğrencilerin dikkatini toplamasını zorlaştırmış ve odaklanma süresini azaltmıştır. Öğrencilerin ekran süresinin artması, dikkat dağınıklığı, göz yorgunluğu ve öğrenme motivasyonunun azalması gibi sorunlara neden olmuştur. Ayrıca, dijital ortamın sunduğu diğer dikkat dağıtıcı unsurlar öğrencilerin dersi

tam anlamıyla takip etmesini zorlaştırmıştır. Bu durum, öğrencilerin dikkat sürelerinin azalmasına, motivasyon kaybına ve öğrenme sürecinden kopmalarına sebep olmuştur.

Ö5'in aktardığı gibi, öğrencilerin ders saatlerinde ekran başında bulunmaları her zaman derse odaklandıkları anlamına gelmemektedir. Aksine, uzun süreli ekran maruziyeti, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve öğrenme ortamından uzaklaşmalarına neden olmuştur. Öğrencilerin ders sırasında farklı dijital içeriklere yönelmesi, öğrenme sürecini bölmekte ve öğretmenlerin ders akışını kontrol etmelerini zorlaştırmaktadır. Ö6'nın da belirttiği gibi, sürekli ekran takibi yalnızca dikkat eksikliğine değil, aynı zamanda zihinsel yorgunluğa da yol açmıştır. Göz teması, beden dili ve sınıf içi dinamiklerden uzak bir ortamda öğrenciler, öğrenme sürecine tam anlamıyla odaklanmakta güçlük çekmişlerdir. Bu durum, öğrenilen bilginin kalıcılığını azaltmakta ve öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarını düşürmektedir.

Araştırmalar da ekran süresindeki artışın çocuklarda dikkat süresini azalttığını, zihinsel tükenmişlik yarattığını ve öğrenme verimliliğini düşürdüğünü göstermektedir. Özellikle uzun süreli senkron derslerin öğrencilerin odaklanma becerilerini olumsuz etkilediği, ekran yorgunluğuna bağlı olarak bilişsel işlevlerin zayıfladığı raporlanmıştır (Radesky, Schumacher, ve Zuckerman, 2015). Bu bağlamda, uzaktan eğitim uygulamalarında ekran süresi dengesi gözetilerek yapılandırılmış, interaktif ve molalı öğretim tasarımlarının önem kazandığı görülmektedir.

3.2.2.4. Etkileşimsiz Dersler

Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmen ve öğrenciler arasındaki doğrudan etkileşim olanaklarını sınırlamış, öğrenme süreçlerini daha çok bilgi aktarımına dayalı hale getirmiştir. Bu durum, öğrenci merkezli eğitim anlayışından uzaklaşmaya ve derslerin tek yönlü sunuş biçiminde ilerlemesine yol açmıştır.

- *Ö7: "Zengin materyal ve içerik yönünden eksik kalmıştır. Uzaktan eğitim videoları etkileşimden uzak, sadece sunuş yöntemiyle gerçekleşmiştir."*
- *Ö11: "Olumlu yanları öğrenciler eğitimine devam ettiler. Süreklilik devam etti ancak daha derse katılımda öğrenci merkezli bir eğitim olmadı."*

Uzaktan eğitimde kullanılan ders içeriklerinin büyük bir bölümü, sadece bilgi aktarımına dayalı olmuştur. Sunuş yöntemi ağırlıklı dersler, öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katılmasını zorlaştırmıştır. Bu, öğrencilerin hangi konularda eksik olduğunu belirlemeyi zorlaştırmış ve dersin verimliliğini düşürmüştür. Etkileşimli platformlar ya da anlık geri bildirim mekanizmaları kullanılmadığında, öğrencilerin derse aktif katılımı azalmakta ve öğrenme kalitesi düşmektedir. Uzaktan eğitim, öğrencilerin öğretmenleriyle birebir etkileşimde bulunmalarını engellediği için bazı konular tam olarak kavranamamıştır. Yapılan çalışmalarda, çevrim içi eğitim ortamlarında öğrenci merkezli stratejilerin eksik olması durumunda, öğrencilerin derse katılım düzeylerinin ve öğrenme başarılarının belirgin şekilde düştüğünü göstermektedir. Etkileşim odaklı olmayan çevrim içi derslerin, öğrenci odaklı öğrenmenin sağladığı derin kavrayış düzeylerine ulaşmada yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Martin ve Bolliger, 2018).

Ö7'nin belirttiği gibi, uzaktan eğitim sürecinde sunulan içeriklerin büyük bölümü etkileşimli öğrenme fırsatlarını yeterince desteklememiştir. Eğitim videoları, çoğu zaman pasif izleyici konumundaki öğrencilere yönelik hazırlanmış, öğrenci katılımını ve etkileşimini teşvik eden yapılandırılmış etkinlikler eksik kalmıştır. Bu da, öğrencilerin aktif katılım göstermeden yalnızca bilgi tüketicisi oldukları bir öğrenme modeline yol açmıştır. Ö11'in görüşü, sürecin olumlu yönlerine dikkat çekmekle birlikte, öğretimin yapısal eksikliklerini de vurgulamaktadır. Her ne kadar derslerin devam etmesi eğitimde bir süreklilik sağlamış olsa da, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak, onları merkezine alan öğrenme yöntemlerinin yeterince uygulanamaması, eğitim süreçlerinin etkililiğini sınırlamıştır. Öğrenci merkezli yöntemlerin eksikliği, hem öğrencilerin motivasyonunu azaltmış hem de öğrenmenin kalıcılığını olumsuz yönde etkilemiştir.

3.2.2.5. EBA'nın Yetersizliği ve İçerik Eksiklikleri

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin temel araçlarından biri haline gelen EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu, öğrencilerin ders materyallerine erişimini sağlama noktasında merkezi bir rol üstlenmiştir. Ancak öğretmen görüşleri, bu platformun içerik ve etkileşim bakımından bazı yetersizlikler barındırdığını göstermektedir.

- *Ö10: "EBA'daki eğitim materyalleri uzaktan eğitim için yeterli gelmemiştir, maalesef ani gelen pandemiye, eğitim sektörü uzaktan eğitim için gerekli hazırlığı yapacak vakit bulamamıştır."*

- *Ö12:"Yabancı dil aktiviteleri daha kısa, etkileşimli videolarla, daha fazla görsel içeren etkinliklerle desteklenebilir."*
- *Ö14:"Bu eğitim süreci, okul ortamındaki gibi yeterince sağlıklı, kontrol edilebilir ve hemen geri dönüt verilebilir olmadı."*

EBA platformunun altyapısındaki eksiklikler nedeniyle bazı dersler yapılamamış, içerikler yetersiz kalmıştır. Platformun daha kapsamlı, etkileşimli ve öğrenci odaklı hale getirilmesi gerekmektedir. EBA, geniş kapsamlı bir eğitim platformu olmasına rağmen, özellikle interaktif ve öğrenci merkezli içeriklerin eksikliği nedeniyle eleştirilmiştir. İçeriklerin çoğunun öğretmen merkezli olması, öğrencilerin aktif katılımını sınırlandırmıştır. Uzaktan eğitimde ders materyallerinin yetersizliği, özellikle öğrenci etkileşimini artırmak için kullanılan araçların eksikliği, öğretim süreçlerini olumsuz etkilemiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini ve motivasyonlarını düşürmüştür. Özellikle öğretim materyallerinin çeşitliliğinin sınırlı oluşu ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin sunulamaması, platformun pedagojik etkililiğini sınırlamıştır (Bozkurt, 2020)

Ö10'un görüşü, uzaktan eğitime geçişin ani olması nedeniyle EBA platformunun içerik açısından hazırlıksız yakalandığını vurgulamaktadır. Mevcut ders materyalleri, özellikle uygulamalı veya etkileşim gerektiren derslerde öğrenmeyi destekleyecek çeşitlilikten yoksun kalmıştır. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve farklı öğrenme stillerine hitap eden içeriklerin sınırlı olması, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkilemiştir. Ö12'nin ifadesi ise, özellikle yabancı dil eğitimi gibi etkileşime dayalı derslerde, görsel destekli ve kısa, dikkat çekici videoların eksikliğini gündeme getirmektedir. Bu eksiklikler, öğrencilerin ilgisini sürdürmesini ve öğrenme motivasyonunu azaltmıştır. Ö14'ün belirttiği gibi, EBA platformu üzerinden sunulan içeriklerin öğretmen-öğrenci etkileşimini yeterince desteklememesi, sürecin kontrol edilebilirliğini ve geri bildirim mekanizmasını zayıflatmıştır. Bu da öğretim sürecinin etkili biçimde sürdürülmesini engellemiştir.

3.3. Pandemi Sürecinin Vizyon Belgesinde Belirtilen İçerik Zenginleşmesini ve Dijitalleşmeyi Hızlandırma Düzeyine Dair Bulgular ve Yorumlar

2023 Eğitim Vizyonu'nda içerik zenginleşmesi ve dijitalleşme, yabancı dil eğitiminin kalite ve erişilebilirlik açısından geliştirilmesi adına stratejik öncelikler

arasında yer almaktadır. Araştırma bulguları, COVID-19 pandemisinin bu hedeflere yönelik dönüşüm sürecini kısmen hızlandırdığını ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitime geçişle birlikte dijital materyallere olan ihtiyaç artmış, öğretmenler bireysel çabalarla çeşitli çevrim içi kaynaklar, video dersler ve etkileşimli uygulamalar üretmeye yönelmiştir. Bununla birlikte, içerik zenginleşmesinin sistematik değil, daha çok bireysel düzeyde ve eşit olmayan koşullarda gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca merkezi dijital platformların (özellikle EBA) sunduğu içeriklerin niteliği ve çeşitliliği zamanla artmış olsa da, okul türü, sınıf seviyesi ve hedef dil becerileri bakımından özelleştirilmiş içeriklerin yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Katılımcı görüşleri, pandemi sürecinin dijitalleşme yönündeki dönüşümü tetiklediğini ancak bu dönüşümün hâlâ planlı ve bütüncül bir yapıya ulaşmadığını göstermektedir.

3.3.1. Dijitalleşmenin Hızlanması ve Kullanımının Artışı (%35)

COVID-19 pandemisi, eğitim sistemlerini küresel ölçekte beklenmedik bir şekilde dönüştürmüş; öğretim süreçlerinin dijital ortama taşınmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunlu geçiş, sadece bir teknik adaptasyonu değil, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinde hızlı bir gelişimi de beraberinde getirmiştir. Özellikle öğretmenlerin dijital araçları aktif kullanma düzeyinin artması, hem içerik üretiminde çeşitliliğe hem de eğitimde teknolojinin kalıcı olarak benimsenmesine zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, öğretmen görüşleri pandemi sürecinin dijitalleşme üzerindeki etkilerini somut biçimde ortaya koymaktadır.

- *Ö1: "Mecburiyetten online eğitime yönelmek, dijitalleşmeyi ve Web 2.0 araçlara olan ilgiyi artırmıştır."*
- *Ö3: "Eğitim dijital ortamlar üzerinden gerçekleşti ve öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanımı arttı. Pandemi süreci, dijitalleşme ve içerik zenginleşmesi konusunda büyük bir hız kazandırmıştır."*
- *Ö4: "Pandemi süreci bu dijitalleşmeyi hem çok kısa sürede hızlandırdı hem de içerikler çok fazla zenginleşti."*
- *Ö6: "Eğitimin içeriği teknolojinin daha fazla kullanılmasıyla kısa zamanda zenginleşmiştir."*
- *Ö9: "Mecburen öğrenciyi de öğretmeni de dijitalleşmeye itti."*

- Ö11: "EBA kullanımı arttı. Öğrencilere online ödevler verme alışkanlığı arttı."
- Ö13: "Pandemi süreci dijital içerik zenginleştirmeyi oldukça hızlandırmıştır."

Pandemi, öğretmenleri ve öğrencileri hızla dijital araçlara adapte olmaya zorlamıştır. Bu süreçte:

- Web 2.0 araçlarının kullanımı artmıştır. Öğretmenler Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams gibi platformları daha etkin kullanmaya başlamışlardır.
- Online platformlar yaygınlaşmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından EBA ve ÖBA gibi platformlar geliştirilmiş, ancak bu platformların altyapısının yetersiz olduğu bazı öğretmenler tarafından eleştirilmiştir.
- Dijital içerikler kolay erişilebilir hale gelmiştir. Telefonlar ve tabletler gibi cihazlar aracılığıyla ders materyalleri daha geniş bir kitleye ulaşmıştır.

Pandemi süreci, dijitalleşme sürecini zorunlu bir hızlanmaya zorlamıştır. Geleneksel sınıf içi eğitim modelleri, çevrimiçi platformlara taşınırken öğretmenler ve öğrenciler dijital araçlarla daha yoğun bir şekilde etkileşimde bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin Web 2.0 araçları gibi teknolojik yeniliklere daha hızlı uyum sağlamasını ve dijital platformların kullanımını artırmasını beraberinde getirmiştir. Öğretmenler dijital ders materyalleri oluşturma, video konferans uygulamaları aracılığıyla ders anlatma ve çevrimiçi testler yapma konularında önemli bir mesafe kaydetmiştir.

Öğretmenlerin ortak görüşü, COVID-19 pandemisinin eğitimde dijitalleşmeyi tetikleyici bir unsur haline getirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Ö1 ve Ö9'un vurguladığı gibi, süreç bir zorunlulukla başlamış olsa da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dijital araçlara yönelmesi kalıcı bir dönüşüme neden olmuştur. Web 2.0 tabanlı platformların kullanımı artmış; öğretmenler, içerik oluşturma, çevrim içi etkileşim sağlama ve ödevlendirme süreçlerini dijital ortama aktarmaya başlamıştır. Ö3, Ö4 ve Ö6'nın ifadeleri, yalnızca dijital araç kullanımındaki artışı değil, aynı zamanda içerik üretiminin niteliksel olarak zenginleştiğini de göstermektedir. Önceden sınırlı sayıda kullanılan araçlar ve kaynaklar, kısa sürede çeşitlenmiş ve öğretim materyallerinin daha görsel, etkileşimli ve öğrenci merkezli hale gelmesine katkı sağlamıştır. EBA gibi ulusal platformların kullanım oranı artarken, öğretmenler kendi dijital içeriklerini üretme ve paylaşma konusunda daha aktif roller üstlenmiştir (Ö11).

Bu öğretmen görüşleri, aynı zamanda pandemi döneminde dijital dönüşümün eğitimde hız kazanmasına dair uluslararası araştırmalarla da örtüşmektedir (Bao, 2020). Ayrıca, dijitalleşme sayesinde öğrenciler yalnızca sınıf içi öğrenmeyle sınırlı kalmamış, farklı dijital kaynaklara erişim sağlayarak eğitim süreçlerini daha geniş bir boyutta deneyimlemiştir. Ancak bu hızlı adaptasyon ve geçiş süreci, sadece teknik becerileri artırmakla kalmamış, aynı zamanda öğretmenlerin kendi dijital materyallerini geliştirme çabalarını da tetiklemiştir. Bu bağlamda, pandeminin eğitim teknolojileri üzerindeki etkisi oldukça güçlü ve belirleyici olmuştur. Bu süreç, teknolojik okuryazarlığın öğretmenler arasında artmasına neden olmuş, eğitim teknolojilerinin pedagojik amaçlarla daha bilinçli kullanımını beraberinde getirmiştir.

3.3.2. İçerik Zenginleşmesi ve Kalitesi (%25)

Pandemi sürecinde hızla artan uzaktan eğitim uygulamaları, dijital içerik üretimi ve erişimini daha önce eşi görülmemiş bir şekilde artırmıştır. Dijitalleşmenin ivme kazanmasıyla birlikte, öğretmenler ve eğitim kurumları, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak daha çeşitli, erişilebilir ve interaktif materyaller üretmeye yönelmiştir. Ancak, içerik zenginliğindeki bu artışın beraberinde kalite ve pedagojik uygunluk tartışmalarını da gündeme getirdiği gözlemlenmiştir. Bu çerçevede öğretmen görüşleri hem içerik çeşitliliğindeki artışı hem de kalite konusundaki mevcut endişeleri ortaya koymaktadır.

- Ö2: "*Dijital araçlar ve kaynaklar sayesinde İngilizce ders içerikleri daha erişilebilir ve kişiselleştirilmiş hale geldi. Online platformların artan kullanımı, dijital içeriklerin kullanımı, öğrenciler için dijital ders kitapları, video dersler, sesli materyaller ve çevrimiçi uygulamalar gibi araçlar, İngilizce öğrenme sürecini daha zengin ve interaktif hale getirdi.*"
- Ö7: "*Çok fazla materyal ortaya koymak değil, nitelikli materyal ortaya koymak önemlidir.*"
- Ö3: "*Dijital materyallere ulaşım kolaylaştı ve bu materyallerin telefon gibi yaygın cihazlara uygun hale getirilmesi sağlandı.*"
- Ö13: "*Öğretmenler eğitim- ve öğretimi farklılaştırmak ve öğrenci katılımını en üst düzeye çıkarmak için içerik üretmeye başlamıştır.*"

- Ö12: "Kaynak zenginleşmesi konusunda zenginleşme elbette olmuştur. Ancak, bu zenginleşmede bazı içeriklerde kalite sorunuyla karşı karşıya kaldığımızı görmekteyim."

Dijitalleşme, içerik zenginleşmesini de beraberinde getirmiştir:

- Dijital içeriklerin sayısı artmıştır. Video dersler, dijital ders kitapları ve çevrimiçi uygulamalar sayesinde İngilizce gibi dil dersleri daha etkileşimli hale gelmiştir.
- Nitelik sorunları ortaya çıkmıştır. Bazı materyallerin kalite açısından yetersiz olduğu, kazanımları desteklemediği ve öğrenci için uygun olmadıkları dile getirilmiştir.

Pandemi, sadece dijital araçların kullanımını artırmakla kalmamış, bu etkiye ek olarak dijital içeriklerin çeşitlenmesine ve artmasına da katkı sağlamıştır. Online eğitim süreçlerinde ders kitaplarının dijitalleştirilmesi, etkileşimli materyallerin geliştirilmesi ve yeni öğrenme platformlarının ortaya çıkmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu süreçte İngilizce gibi dil derslerinde dijital materyallerin zenginleşmesi, öğrenmenin daha erişilebilir ve interaktif hale gelmesini sağlamıştır. Bununla birlikte, içerik zenginleşmesi her zaman kaliteyi beraberinde getirmemiştir. Bazı öğretmenler, sunulan içeriklerin pedagojik açıdan yeterli olmadığını, dijital materyallerin yalnızca niceliksel olarak çoğaldığını belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyen "kaliteli ve anlamlı içerikler" ihtiyacının hala tam anlamıyla karşılanamadığı ifade edilmiştir.

Ö2'nin değerlendirmesi, dijital içeriklerin öğrencilere daha erişilebilir ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Özellikle İngilizce gibi dil temelli derslerde, sesli materyaller, video dersler ve çevrimiçi uygulamalar öğrenme sürecini hem zenginleştirmiş hem de daha etkileşimli hale getirmiştir. Ö3'ün vurguladığı gibi, bu içeriklerin mobil cihazlara uyumlu hale getirilmesi, özellikle öğrencilerin öğrenmeye her yerden ve her zaman erişebilmesini kolaylaştırmış, öğrenme fırsatlarını genişletmiştir. Ö7 ve Ö12'nin görüşleri ise, içerik artışının niteliğe dönüşmediği durumlara dikkat çekmektedir. Özellikle hızlı içerik üretimi sürecinde pedagojik kalite standartlarının tam anlamıyla sağlanamaması, öğrenme süreçlerinde yüzeysel bir bilgi aktarımı riski doğurmuştur. Nitelikli içerik üretiminin önemine yapılan bu vurgu, dijitalleşmenin yalnızca nicelik artışıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, kalite temelli içerik politikalarının geliştirilmesinin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Ö13'ün ifade ettiği

gibi, öğretmenler eğitim süreçlerini farklılaştırmak amacıyla daha fazla içerik üretmeye başlamış, bu da öğrenci katılımını artırmaya yönelik önemli bir adım olmuştur. Ancak, içerik üretiminin sadece miktar değil kalite odaklı yürütülmesi, uzun vadede dijital eğitimde başarıyı belirleyecek temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Nitekim yapılan araştırmalar da, dijital ortamlarda sunulan materyallerin sayısının artmasının öğrenme kalitesini otomatik olarak yükseltmediğini, içerik tasarımında pedagojik ilkelerin ve öğrenci merkezli yaklaşımların belirleyici olması gerektiğini göstermektedir (Bozkurt ve Sharma, 2020).

3.3.3. Dijitalleşmenin Olumsuz Etkileri (%20)

Pandemi süreci ile hız kazanan dijitalleşme, eğitim alanında birçok fırsat sunmakla birlikte, beraberinde önemli sorunları da getirmiştir. Dijital araçların aşırı ve bilinçsiz kullanımının, özellikle öğrencilerde dikkat dağınıklığı, bilgi karmaşası ve dijital bağımlılık gibi olumsuz sonuçlara yol açtığı gözlemlenmiştir. Öğretmen görüşleri, dijitalleşmenin olumlu yönleri kadar kontrolsüz ve niteliksiz dijital içerik tüketiminin doğurduğu riskleri de açıkça ortaya koymaktadır.

- Ö5: *"Dijital bağımlılık adında bir hastalık ortaya çıktı. Çok fazla hızlandırmıştır ama ben bunu bir artı olarak görmüyorum, dijital bağımlılık adında bir hastalığımız daha ortaya çıktı diye düşünüyorum."*
- Ö12: *"Fazla görünen içerik, öğrenciyi sıkıcı ve karmaşık bir duruma itebilir. Öğrencilerin gereğinden fazla içeriğe değil, kaliteli ve kazanımı net ve kafa karıştırmadan anlatan içeriklere ihtiyacı vardır."*
- Ö7: *"Dijitalleşme zoraki olarak hız kazanmıştır fakat içerik zenginleşmesini sorgulamak gerekir çünkü en önemli unsur fazlaca materyal ortaya koymak değil nitelikli materyal ortaya koymaktır."*
- Ö14: *"Dijitalleşme hızının çok fazla olduğu ve öğrencilerin dijital bağımlılık noktasında yeterince bilinçlendirilmeden yapılmasının bazı zararları olduğunu düşünmekteyim."*

Dijitalleşmenin hızlanması, bazı olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir:

- Dijital bağımlılık artmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler dijital cihazlara daha bağımlı hale gelmiştir.

- Yazma becerileri gerilemiştir. Geleneksel yöntemlerin az kullanılmasından dolayı öğrencilerin yazma alışkanlıklarının azaldığı belirtilmiştir.

Pandemi sürecinde dijitalleşmenin hızlanması bazı olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir. Dijital bağımlılık, bunların başında gelmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler, dijital cihazlara gereğinden fazla bağımlı hale gelmiş, bu durum birtakım sorunlara yol açmıştır. Öğrencilerin yüz yüze eğitimde kazandıkları yazma becerilerinin, dijital eğitimin etkisiyle gerilediği belirtilmiştir. Dijital materyallere dayalı öğrenim süreçleri, öğrencilerin ellerine kalem alıp yazmalarını gerektirmediği için bazı temel becerilerin ihmal edilmesine neden olmuştur. Diğer bir sorun ise, dijital araçların bilinçsiz kullanımınıdır. Öğrenciler, çevrimiçi derslerde verimli çalışmaktan çok sosyal medya ve diğer eğlence platformlarına yönelmiş, bu da dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliğine yol açmıştır. Bu durum, acil geçiş dönemlerinde yaşanan adaptasyon sürecinin yarattığı zorlukları ve dijital araçların bilinçli kullanılmasının önemini göstermektedir (Hodges, Moore, Lockee, Trust, ve Bond, 2020).

Öğretmenlerin görüşleri, dijitalleşmenin yalnızca bir araç olmadığını, aynı zamanda yanlış kullanım durumunda ciddi pedagojik ve psikolojik riskler taşıdığını göstermektedir. Ö5 ve Ö14'ün belirttiği gibi, kontrolsüz dijitalleşme süreci, özellikle küçük yaş gruplarında dijital bağımlılık eğilimlerini artırmış ve öğrenci sağlığını tehdit eden bir boyut kazanmıştır. Sürekli ekrana maruz kalmanın, dikkat eksikliği, motivasyon kaybı ve öğrenme sürecinde derinleşememe gibi olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir. Ö7 ve Ö12'nin vurguladığı bir diğer önemli nokta ise, dijital içeriklerin niceliksel artışının niteliksel gelişimi garanti etmediğidir. Öğrencilerin bilgiye boğulması, hem bilişsel yükün artmasına hem de öğrenme süreçlerinin yüzeyselleşmesine yol açmaktadır. Bu durum, öğrencilerde zihinsel yorgunluk ve derslere karşı ilgisizlik gibi sonuçlar doğurmuş, içeriklerin pedagojik açıdan daha özenli tasarlanması gerektiği ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Çevrim içi eğitim ortamlarında dijital içerik tüketiminin aşırıya kaçması, öğrencilerde sadece bilgi kirliliği yaratmakla kalmamakta, aynı zamanda psikolojik iyi oluşu da olumsuz yönde etkilemektedir (Radesky, Schumacher, ve Zuckerman, 2015). Bu nedenle, dijitalleşmenin eğitim süreçlerine entegrasyonu sırasında içerik yönetimi, dijital bilinçlendirme ve denetim mekanizmalarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

3.3.4. Devlet ve Eğitim Politikalarının Rolü (%10)

Pandemi süreci, eğitimde dijitalleşme yönündeki kamu politikalarının etkisini ve eksikliklerini gözler önüne sermiştir. Devlet destekli projelerin uzun vadeli stratejiler doğrultusunda yapılandırılmasının öneminin arttığı bu dönemde, öğretmenler hem kamu girişimlerinin sağladığı katkıları hem de bireysel çabaların ön planda olduğu alanlardaki eksiklikleri açıkça ortaya koymuştur.

- Ö6: "*Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzun süredir yürüttüğü dijitalleşme çalışmaları pandemi döneminde fayda sağladı. Millî Eğitim Bakanlığı, Fatih projesi kapsamında eğitimde dijitalleşme adına yaklaşık 15-16 yıldır çalışmalar yürütüyordu.*"
- Ö10: "*Devlet eliyle herhangi bir dijitalleşme olmamıştır, bu öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sınırlı kalmıştır.*"

Pandemi sürecinde dijitalleşmenin hızlanması, devletin eğitim politikalarındaki geçmiş yatırımların etkilerini gözler önüne sermiştir. Türkiye'de Fatih Projesi kapsamında sağlanan teknolojik altyapının pandemi döneminde faydalı olduğu belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın EBA platformunu güçlendirmesi ve yeni platformlar (ÖBA gibi) oluşturması olumlu bir adım olarak değerlendirilmiştir. Ancak, devlet eliyle dijitalleşmenin daha çok bireysel öğretmen çabalarına dayandığı eleştirisi yapılmıştır. Bazı öğretmenler, dijitalleşme sürecinde bireysel çabalarının yeterince desteklenmediğini ve devletin öğretmenlere sağladığı kaynakların sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ifadeleri, devlet destekli dijitalleşme çalışmalarına dair farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Ö6'nın vurguladığı gibi, Fatih Projesi gibi kamu girişimleri, pandemi döneminde dijital altyapının varlığını belirli ölçüde desteklemiş ve eğitim sisteminin tamamen çökmesini önlemiştir. Özellikle akıllı tahta, tablet ve internet altyapısı yatırımları, uzaktan eğitim süreçlerine bir temel oluşturmuştur. Bununla birlikte, Ö10'un ifadesi, sahadaki uygulamaların öğretmenlerin bireysel çabalarına dayalı kaldığını ve devlet destekli projelerin yeterince etkili şekilde hayata geçirilemediğini göstermektedir. Özellikle eğitim içeriklerinin güncellenmesi, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerinin artırılması ve altyapının ülke genelinde eşit dağılımı gibi konularda eksiklikler yaşandığı anlaşılmaktadır.

Pandeminin, dijital eğitim altyapısının sadece fiziksel yatırımlarla değil, aynı zamanda öğretmen eğitim programları, içerik geliştirme stratejileri ve sürdürülebilir teknoloji entegrasyonu politikalarıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koyduğu belirtilmektedir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Bu açıdan bakıldığında, devlet politikalarının yalnızca teknolojik donanım sağlamaya odaklanmasının yeterli olmadığı; pedagojik, kültürel ve sosyal boyutları da içerecek şekilde kapsamlı stratejiler geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

3.3.5. Erişim ve Uygulama Eksiklikleri (%10)

Pandemi süreciyle hız kazanan dijitalleşme, eğitim sistemine birçok yeni fırsat kazandırmakla birlikte, bu dönüşümün herkese eşit ölçüde ulaşmadığı gerçeğini de görünür kılmıştır. Dijital araçların ve çevrim içi platformların yaygınlaşması, erişim imkânları ve uygulama becerilerinde yaşanan eksikliklerle sınırlanmış; özellikle maddi olanaklar ve teknolojik yeterlilik farklılıkları, eğitimde yeni eşitsizlik türleri doğurmuştur.

- Ö8: *"Dijitalleşme hızlanmış olsa da öğrenci ve öğretmenlerde teknoloji kullanımında yetersizlikler gözlemlendi."*
- Ö15: *"Paralı üyelik sistemleri yüzünden interaktif içeriklere ulaşmak zorlaştı."*

Pandemi sürecinde dijitalleşme hızlanmış olsa da erişim sorunları ciddi bir problem olarak öne çıkmıştır. Özellikle kırsal bölgelerde internet altyapısının yetersizliği, dijital materyallere ulaşımı zorlaştırmıştır. Aynı zamanda, dijital içeriklerin genellikle paralı platformlar üzerinden sunulması, gelir düzeyi düşük olan öğrenciler için eşitsizlik yaratmıştır. Bunun yanında, dijitalleşme sürecinde öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanma becerilerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Teknolojik okuryazarlığın düşük seviyelerde olması, öğrencilerin online eğitimden tam anlamıyla faydalanmasını engellemiştir. Uzaktan eğitime geçiş sürecinde dijital erişim sorunlarının yalnızca teknik altyapı değil, aynı zamanda ekonomik, kültürel ve beceri temelli faktörlerle şekillendiği; bu faktörlerin eğitimdeki mevcut eşitsizlikleri derinleştirdiği vurgulanmaktadır (Stecula ve Wolniak, 2022). Bu nedenle dijital eğitim politikalarının sadece donanım sağlamaya değil, erişim maliyetlerini azaltmaya ve dijital beceri gelişimini desteklemeye de odaklanması gerektiği açıktır.

Ö8'in değerlendirmesi, dijitalleşmenin yalnızca teknolojik altyapının sağlanmasıyla tamamlanmadığını; etkili kullanım becerilerinin geliştirilmesinin de en az

donanım kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Teknolojiye erişimi olan birçok öğrenci ve öğretmenin, araçları eğitim süreçlerine entegre etme konusunda yeterli dijital yetkinliğe sahip olmaması, uzaktan eğitim süreçlerinin verimliliğini olumsuz etkilemiştir. Eğitimde dijitalleşmenin yalnızca hızla yaygınlaşması değil, aynı zamanda bu araçların pedagojik amaçlarla etkili kullanımının desteklenmesi gerektiği bir kez daha anlaşılmıştır. Ö15'in ifade ettiği bir diğer önemli sorun ise içerik erişimi üzerindeki mali engellerdir. Pandemi sürecinde birçok interaktif eğitim platformu ve içerik sağlayıcısının sunduğu kaynaklara tam erişim, çoğunlukla ücretli üyelikler gerektirmiştir. Bu durum, özellikle ekonomik durumu sınırlı olan öğrenciler için dijital öğrenme fırsatlarının eşitsizleşmesine yol açmış; öğretmenlerin de öğrenci grupları arasında fırsat eşitsizliğini minimize etme çabalarını zorlaştırmıştır.

3.4. 2023 Eğitim Vizyonundaki “Ülke Geneline Yabancı Dil Eğitimi, Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanacak” Hedefine Dair Bulgular ve Yorumlar

2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan “Ülke genelinde yabancı dil eğitiminin seviye ve okul türlerine göre uyarlanması” hedefi, öğretim süreçlerinin öğrenci profiline ve kurumsal farklılıklara göre esnek biçimde yeniden yapılandırılmasını öngörmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, bu hedefin pandemi süreci boyunca sınırlı düzeyde hayata geçirilebildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle uzaktan eğitimin yaygınlaştığı dönemde, okul türlerine ve öğrenci seviyelerine özgü öğretim materyallerinin yeterince geliştirilemediği, öğretmenlerin ise çoğunlukla merkezi içeriklere bağımlı kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital altyapı eksiklikleri ve pedagojik uyarlama süreçlerine ilişkin yetersizlikler, bu hedefin sahada etkili biçimde uygulanmasını zorlaştırmıştır. Katılımcı görüşleri, vizyon belgesinde tanımlanan bu uyarlama hedefinin taşıdığı önemi vurgulamakla birlikte, uygulamada bu farklılaştırmanın büyük ölçüde teorik düzeyde kaldığını göstermektedir.

3.4.1. Yapılan Çalışmalar (%40)

Bu başlık altında, 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde yabancı dil eğitimi konusunda gerçekleştirilen somut çalışmalar detaylandırılmaktadır. Özellikle okul türlerine ve öğrenci seviyelerine göre farklılaştırılmış programlar, yabancı dil ağırlıklı sınıflar ve artırılmış ders saatleri ile dijital kaynaklar ve teknolojinin kullanımı öne çıkan gelişmeler arasında yer almaktadır.

3.4.1.1. Okul Türleri ve Seviyelere Göre Farklılaştırılmış Programlar

Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıkları ve okul türlerine özgü ihtiyaçları gözetmek, eğitimin niteliğini artıran temel uygulamalardan biridir. Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik yeterlilikleri, ilgi alanları ve mesleki hedefleri farklılık gösterdiğinden, öğretim programlarının da bu çeşitliliğe uyarlanması gereklidir. Bu bağlamda seviyeye uygun, öğrenciye özgü kazanımların belirlenmesi, hem öğrencinin derse olan ilgisini artırmakta hem de öğrenme sürecini daha etkili ve anlamlı hale getirmektedir. Bazı öğretmenler, hedef doğrultusunda okul türleri ve seviyelere uygun farklılaştırılmış programların uygulandığını belirtmiştir:

- *Ö6:"Okul türlerine, öğrencilerin seviyelerine göre yabancı dil eğitimi uyarlanmaktadır. Okulumuzun akademik seviyesine göre kazanımlar sınıf seviyelerine göre basitleştirilerek verilmektedir. Fen lisesinde eğitim gören bir öğrenciyle meslek lisesinde eğitim gören bir öğrenci aynı zorlukta sorularla karşılaşmamıştır. Öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını artırmak için seviyelerine göre eğitim vermek önemlidir."*
- *Ö13:"Bütün öğrencilere aynı kazanımı verme uygulamasından vazgeçilmesi yerinde bir karar olmuştur. Spor lisesinde okuyan öğrenci sporla ilgili kazanımları öğrenmeli, güzel sanatlar okuyan bölümüyle alakalı kazanımları öğrenmesi gerekliydi. Tek tip kazanımlar her öğrencinin ihtiyacına cevap vermezken alanı ile ilgili kazanımları öğrenmesi gereklidir."*
- *Ö12:"İlkokul oyun ve kelime temelli, ortaokul ve lise seviyelerinde iletişim temelli yabancı dil eğitimi hedeflenmiştir."*
- *Ö14:"Yabancı Dil Eğitiminde ilkokuldan lise sona kadar çeşitli seviyelerde birbirini takip eden kazanımların olduğu programlar hazırlanmıştır."*

2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde yabancı dil eğitiminde öğrencilerin akademik seviyelerine ve okul türlerine göre farklılaştırılmış programlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda, fen liseleri, meslek liseleri ve güzel sanatlar liseleri gibi farklı okul türlerinde öğrencilerin alanlarına yönelik dil eğitimi verilmesi hedeflenmiştir. Spor lisesindeki öğrencilerin spor terimlerine, sanat lisesindeki öğrencilerin ise sanatla ilgili terminolojiye odaklanması gerektiği vurgulanmış, böylece her öğrencinin kendi mesleki

alanına yönelik yabancı dil becerileri kazanması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, akademik başarısı düşük öğrenciler için kazanımlar sadeleştirilerek sunulmuş, yüksek akademik seviyedeki öğrenciler için ise daha ileri düzeyde bir müfredat uygulanmıştır. Ayrıca, ilkokul düzeyinde oyun ve kelime temelli, ortaokul ve lise düzeyinde ise iletişim odaklı bir dil eğitimi modeli benimsenerek, öğrencilerin dil gelişiminin aşamalı ve bütüncül bir şekilde ilerlemesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşım, çağdaş yabancı dil öğretimi anlayışlarıyla da örtüşmektedir. Tomlinson (2003), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre uyarlanmış içerikler sunarak öğrenme motivasyonunu ve başarısını artırdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, tek tip programlar yerine esnek ve farklılaştırılmış öğretim modelleri, dil öğrenimini bireyselleştiren ve derinleştiren etkili araçlardır.

Ö6 ve Ö13'ün ifadeleri, kazanımların okul türüne göre farklılaştırılmasının, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığını ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiğini göstermektedir. Özellikle fen, meslek, spor ve güzel sanatlar liseleri gibi farklı disiplinlerde eğitim alan öğrencilerin kendi alanlarına özgü içeriklerle desteklenmesi, dil öğretiminin işlevselliğini artırmaktadır. Ö12 ve Ö14'ün vurguladığı gibi, ilkokuldan liseye kadar uzanan bir öğretim sürecinde, kazanımların yaş gruplarına ve gelişim düzeylerine uygun biçimde yapılandırılması, dil gelişiminin kademeli ve sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır. Bu farklılaştırma; ilkokul düzeyinde oyun, görsellik ve sözcük temelli yaklaşımlarla başlarken, üst düzeylerde iletişimsel becerilerin geliştirilmesine odaklanan daha karmaşık ve hedefli uygulamalarla devam etmektedir.

Bu öğretmen görüşlerinden hareketle, yabancı dil eğitiminin öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesine yönelik önemli bir adım olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılaştırma, eğitim sisteminin her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesi açısından olumlu bir adımdır. Fen liselerinde akademik İngilizceye yönelik programlar uygulanırken, meslek liselerinde iş hayatına yönelik dil becerileri ön plana çıkarılabilir. Yukarıdaki ifadeler, yabancı dil eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanmasının önemine işaret etmektedir. Öğrencilerin okul türleri, akademik seviyeleri ve ilgi alanlarına göre düzenlenen öğretim programları, dil öğrenme sürecinde verimliliği ve motivasyonu artırmakta; aynı zamanda öğrenme sürecinin bireyselleştirilmiş ve bağlamsal hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşımlar,

uluslararası literatürde (Tomlinson, 2003; Krashen, 1982) desteklenen öğrenci merkezli ve kademeli öğretim modelleriyle örtüşmektedir.

3.4.1.2. Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıflar ve Artırılmış Ders Saatleri

Yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri, öğrencinin hedef dile maruz kalma süresidir. Özellikle erken yaşlarda yoğunlaştırılmış dil eğitimi programları, dilin yapısal özelliklerine alışma ve iletişimsel becerilerin gelişmesi açısından önemli fırsatlar sunar. Bu bağlamda, yabancı dil ağırlıklı sınıfların açılması ve ders saatlerinin artırılması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha sistematik ve yoğun biçimde odaklanmalarını sağlamaktadır. Bazı okullarda, yabancı dil ağırlıklı 5. sınıfların açıldığı ve dil saatlerinin artırıldığı ifade edilmiştir:

- *Ö11: "Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıflar açıldı ve dil saatleri artırıldı. Bu durumun İngilizceyi geliştirmede çok faydası oldu. Devam etmelidir."*
- *Ö13: "Ders saatleri ve süreleri ilk ve ortaokulda 30 dk. ya düşürülebilir, ortaöğretimde ise istek ve ilgilerine göre esnetilmelidir."*
- *Ö6: "Öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını artırmak için seviyelerine göre eğitim vermek önemlidir."*

Yabancı dil öğretiminin en büyük sorunlarından biri olan ders saatlerinin yetersizliği, yapılan çalışmalarla aşmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, 5. sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı sınıflar açılmış ve bu sınıflarda ders saatleri artırılmıştır. Yabancı dilde yoğunlaştırılmış programların öğrencilerin hedef dile karşı tutumunu olumlu etkilediğini ve daha hızlı gelişim sağladığını göstermektedir. Krashen'in (1982) dil edinimi kuramına göre, öğrenenlerin dile mümkün olduğunca sık ve anlamlı biçimde maruz kalmaları, dilin doğal yollarla edinilmesinin önünü açmaktadır. Bu uygulama, öğrencilerin erken yaşta daha fazla yabancı dile maruz kalmalarını sağlayarak, dil öğrenimini daha etkili hale getirmiştir. Ancak, bu programın sürdürülebilir olması ve daha geniş kapsamda yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Bazı öğretmenler, ders saatlerinin ilk ve ortaokul seviyelerinde 30 dakikaya düşürülmesini, lise düzeyinde ise öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre esnek bir planlamaya gidilmesini önermiştir.

Öğretmen görüşleri, yabancı dil eğitiminde erken yaşta ve yoğun bir şekilde dil eğitiminin verilmesi, ders sürelerinin öğrenci yaş ve ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi,

eğitim sürecinin bireyselleştirilmiş yöntemlerle desteklenmesi ve kaliteli kaynaklarla zenginleştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin derse olan ilgisini ve başarılarını artırmak açısından uluslararası araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Krashen, 1982; Tomlinson, 2003). Ö11'in vurguladığı gibi, 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıfların açılması ve ders saatlerinin artırılması, öğrencilerin İngilizceye daha fazla maruz kalmasını sağlayarak gelişim sürecini olumlu etkilemiştir. Özellikle erken yaşta başlayan yoğunlaştırılmış programların dil edinimi üzerindeki olumlu etkileri, öğretmenlerin gözlemlerine de açıkça yansımaktadır. Bu tür programlar, öğrencilerin dört temel dil becerisini daha sistemli biçimde edinmesini kolaylaştırırken, aynı zamanda özgüvenlerini ve iletişimsel yeterliliklerini de geliştirmektedir. Ö13'ün görüşü ise ders süresi ve esnekliğinin öğrencilerin yaş düzeyine ve ilgisine göre uyarlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin bilişsel kapasitesi, dikkat süresi ve motivasyonu açısından farklılaştırılmış süre planlamasının önemini ortaya koyar. Ö6 da benzer şekilde, öğrenci seviyesine göre uyarlanmış eğitim programlarının, ilgi ve tutumu artırarak dil öğrenimini daha etkili hale getirdiğini belirtmektedir.

3.4.1.3. Dijital Kaynaklar ve Teknolojinin Kullanımı

Pandemi süreci, yabancı dil eğitiminde dijital içeriklerin ve teknolojik platformların daha sistemli kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu dönüşüm, eğitim ortamını yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlamaktan çıkarıp dijital kaynaklarla desteklenen çok boyutlu bir yapıya dönüştürmüştür. Özellikle uzaktan eğitim döneminde öğretmenler, dijital araçları ders içeriklerini zenginleştirme, etkileşimi artırma ve öğrencilerin dikkatini toplama amacıyla kullanmışlardır. Pandemi döneminde yabancı dil eğitimine yönelik dijital içerikler ve platformlar geliştirilmiş, bazı okullarda dijital kaynakların kullanımı sağlanmıştır:

- Ö3: "*Pandemi süreci ve sonrasında yabancı dil eğitimi için dijital içerik ve platformlar oluşturuldu.*"
- Ö5: "*İlkokulda dijital kaynak kullanma dışında farklılaşan bir durum olmadı.*"
- Ö9: "*Online oyunlar oynatabiliyordum.*"

Dijital kaynaklar, yabancı dil eğitiminde daha erişilebilir ve esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Pandemi süreci, yabancı dil eğitiminde dijital dönüşümün hızlanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu dönemde, dijital içerik ve platformların oluşturulması sayesinde öğrencilerin yabancı dil öğrenimine erişimi artmış ve eğitim sürecinde teknoloji daha aktif bir rol oynamaya başlamıştır (Bao, 2020). Eğitimde dijitalleşme, yabancı dil öğretiminde de önemli bir yer tutmaya başlamış ve pandemi süreciyle birlikte bu alanda önemli adımlar atılmıştır. Özellikle çevrimiçi platformlar ve dijital içerikler geliştirilerek yabancı dil eğitimine entegre edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler derslerinde çevrimiçi oyunlar gibi dijital araçları kullanarak öğrencilerin ilgisini artırmayı başarmıştır.

Ö3'ün vurguladığı gibi, pandemi döneminde yabancı dil eğitimi için özel olarak tasarlanmış dijital içerik ve platformların yaygınlaştığı görülmektedir. Bu içerikler, öğretmenlere derslerini çeşitlendirme ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun materyaller sunma açısından fırsatlar yaratmıştır. Ancak Ö5'in belirttiği gibi, özellikle ilkökul düzeyinde dijital araçların kullanımı çoğunlukla sınırlı kalmış, pedagojik farklılaşma yeterince sağlanamamıştır. Bu durum, dijital kaynakların eğitim seviyesine uygun biçimde yapılandırılmasının önemini göstermektedir. Ö9'un deneyimi ise oyun tabanlı dijital etkinliklerin, özellikle genç öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Online oyunlar, dil öğrenme sürecini daha eğlenceli ve motive edici hale getirmiş; kelime bilgisi, dinleme ve anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu tür uygulamaların öğrenmeye katkısı, öğrencilerin pasif alıcılar yerine aktif katılımcılar olmalarını sağlayan yapılar sunmalarıyla ilişkilidir. Oyunlaştırılmış dijital içeriklerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, öğrenme motivasyonunu desteklediği ve bilişsel süreçleri olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Subhash ve Cudney, 2018). Ancak bu içeriklerin eğitim seviyelerine uygun seçilmesi, pedagojik hedeflere hizmet etmesi ve teknik yeterlilikle desteklenmesi dijitalleşmenin etkili olabilmesi için kritik önemdedir.

3.4.2. Eksik Kalan Yönler (%60)

2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan “Yabancı dil eğitiminin seviye ve okul türlerine göre uyarlanması” hedefi, uygulamada yeterince karşılık bulamamıştır. Eğitim

kademeleri arasında farklılık gözeten bütüncül ve esnek bir yapı oluşturulamamıştır. Bu nedenle yabancı dil eğitimi, her düzeyde benzer şekilde uygulanmaya devam etmiştir.

3.4.2.1. İlkokul Düzeyinde Yetersiz Çalışmalar

İlkokul kademesi, öğrencilerin temel akademik ve sosyal becerileri kazandığı kritik bir evredir. Ancak bu düzeye yönelik özgün ve uygulamaya dönük çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle pedagojik yenilikler ve öğretim stratejileri konusunda ilkokula özel araştırmaların yetersizliği, sahada doğrudan yansıma bulmaktadır. İlkokul düzeyinde yabancı dil eğitiminin ihmal edildiği birçok öğretmen tarafından dile getirilmiştir:

- Ö4: “İlkokul kademesinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır.”
- Ö5: “İlkokulda dijital kaynak kullanımı dışında farklılaşan bir durum olmadı.”
- Ö12: “İlk okul oyun ve kelime temelli, orta okul ve lise seviyelerinde iletişim temelli yabancı dil eğitimi hedeflenmiştir. Ancak, bu hedeflere ulaşıldığını düşünmüyorum.”

Bu durum, yabancı dil eğitiminin temel yaş gruplarında yeterince önemsenmediğini göstermekte ve öğrencilerin ileriki kademelerde yetersiz altyapıyla karşılaşmasına yol açmaktadır. İlkokul, yabancı dil eğitimi için kritik bir dönemdir. Çocukların dil öğrenme potansiyelleri bu yaşlarda oldukça yüksektir. Ancak ilkokul düzeyindeki yetersiz çalışmalar, öğrencilerin sonraki kademelerdeki dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Erken yaşta etkili bir dil eğitimi sağlanmadığında, öğrenciler daha ileri yaşlarda bu eksiklikleri telafi etmekte zorlanabilir. Tomlinson (2003), öğrenci ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış yaklaşımların, özellikle ilkokul gibi erken eğitim dönemlerinde, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini tam olarak karşılayabilmesi için büyük önem taşıdığını belirtir. Ancak mevcut durumda, ilkokul düzeyinde dijital eğitim uygulamalarının yalnızca temel dijital kaynak kullanımına indirgenmiş olması, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının ve öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulmadığına işaret etmektedir. İlkokul düzeyine yönelik akademik çalışmaların yetersizliği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda pedagojik olarak yalnızlaştığını göstermektedir. Bu durum, özellikle öğretim yöntemlerinin çeşitliliği, içerik geliştirme süreçleri ve öğrenci merkezli uygulamalarda ciddi bir boşluk

oluşturmuştur. Öğretmenlerin sahadaki gözlemleri, akademik üretimin sınıf uygulamalarına doğrudan yansımadığını ve teorik bilgiyle pratik arasında bir kopukluk yaşandığını ortaya koymaktadır.

Ö4'ün dikkat çektiği gibi, ilkokul düzeyine yönelik kapsamlı ve uygulamaya dönük araştırmaların yok denecek kadar az olması, öğretmenlerin sahada karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmakta zorlanmalarına yol açmaktadır. Bu durum, hem içerik hem de yöntem açısından belirgin bir rehberlik eksikliği doğurmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, gelişigüzel çözümlerle ilerlemek zorunda kalmakta; bu da pedagojik niteliğin istikrarsızlaşmasına neden olmaktadır. Ö5'in değerlendirmesi ise bu sorunu farklı bir boyuttan ele almaktadır. Her ne kadar dijital kaynaklar sınıf ortamına entegre edilmiş olsa da, bu entegrasyonun pedagojik bir dönüşüm yaratmadığı görülmektedir. Ö5'in işaret ettiği gibi, dijital araçların kullanımı çoğunlukla yüzeysel kalmakta; öğretimin niteliğini dönüştürmekten çok, yalnızca teknik bir eklenti işlevi görmektedir. Bu, eğitimde dijitalleşmenin varlığına rağmen pedagojik derinliğin eksik olduğuna işaret eder. Ö4 ve Ö5'in ifade ettiği farklı açılar, ortak bir probleme işaret etmektedir: ilkokul düzeyinde bilimsel içerikler ve dijital araçlar, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun şekilde yapılandırılmamaktadır. Eğitim teknolojileri, ancak pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde bütünleştirildiğinde etkili olabilir.

3.4.2.2. Kaynak ve Materyal Sorunları

Yabancı dil eğitiminde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyalleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesinde temel araçlardır. Ancak bu materyallerin niteliği, içerik yapısı ve pedagojik uygunluğu zaman zaman eleştiri konusu olabilmektedir. Özellikle devlet okullarında kullanılan MEB kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu ve dil öğretimine katkısı, öğretmenler tarafından sıkça sorgulanmaktadır. MEB tarafından sağlanan ders kitaplarının içerik açısından yetersiz olduğu, öğretim hedeflerine ulaşmada eksik kaldığı sıkça dile getirilmiştir:

- Ö2: *“Kitaplar dinleme ve konuşma ağırlıklı şekilde basılıyor fakat içerik yetersiz, evde tekrar ve alıştırma konusunda başarısız.”*
- Ö7: *“Okulumuzda kullandığımız 11. ve 12. Sınıf ders kitaplarında birtakım sadeleştirmeler yapılmıştır fakat yine de öğrenci seviyesinin çok üzerindedir.”*

- *Ö12:“MEB ders kitaplarının ne kadar öğrencileri hedeflenen kazanımlara ulaştırdığı tartışılır.”*

Bu sorun, öğrencilerin yalnızca sınıf içindeki öğrenme sürecine bağımlı hale gelmesine ve dil gelişimlerinin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Materyal eksikliği, yabancı dil eğitiminin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler, kitap ve materyallerin yetersizliği nedeniyle sınıf dışında yeterli pratiği yapamamakta ve dil becerilerini geliştirmekte zorlanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin ek kaynaklara yönelmesini gerektirmekte, bu da eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu öğretmen görüşleri, dil öğretiminin yalnızca belirli becerilere odaklanmaktansa, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi tüm dil becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Krashen (1982), dil ediniminde etkili girdinin ve doğru materyallerin önemine dikkat çekerken, Tomlinson (2003) farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrenci ihtiyaçlarına uygun ders materyalleriyle desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde materyal kalitesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ve dil becerilerini dengeli geliştirmesini doğrudan etkiler. Öğretmen görüşleri, mevcut materyallerin özellikle dinleme ve konuşma becerilerini hedefleyen şekilde tasarlandığını; ancak bu yönelimin içerik derinliği açısından yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Ö2'nin vurguladığı gibi, kitapların ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma odaklı hazırlanması olumlu bir yön gibi görünse de, evde tekrar ve bağımsız alıştırma yapma imkânı sağlamayan içerik yapısı, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini destekleyememektedir. Bu durum, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının kurulmasını zorlaştırmakta ve özellikle ilkökul çağındaki çocukların bireysel öğrenme sorumluluğu geliştirmesini engellemektedir. Buna karşılık Ö12, materyal sorununun yalnızca içerik türüyle sınırlı kalmadığını; öğrenme çıktılarıyla içerik yapısı arasında uyumsuzluk olduğunu öne sürmektedir. Bu ifade, kitapların yüzeyde kazanım odaklı gibi görünse de, öğrencilerin gerçek anlamda hedeflenen becerileri kazanıp kazanmadığının belirsiz olduğunu ortaya koymaktadır. Ö12'nin değerlendirmesi, yalnızca içerik eleştirisi değil; aynı zamanda ölçme-değerlendirme süreçleriyle ilgili yapısal bir sorgulamayı da barındırmaktadır. Bu iki görüş birlikte ele alındığında, hem içerik zayıflığı (Ö2) hem de kazanım ilişkisi eksikliği (Ö12), materyal temelli yabancı dil öğretiminde bütüncül bir tasarım sorununa işaret etmektedir. Etkili bir materyal yalnızca dil becerilerini

hedeflemekle kalmamalı; aynı zamanda öğrencinin yaş gelişimine uygun, evde de sürdürülebilir, kazanımlarla bütünleşik bir yapı sunmalıdır. Gilmore (2007), yabancı dil öğreniminde kullanılan materyallerin yalnızca hedeflenen becerileri değil, aynı zamanda içerik niteliğini, etkileşim düzeyini ve gerçek yaşama yakınlığını da kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin dile getirdiği materyal yetersizliği ve içerik-kazanım uyumsuzluğu eleştirileriyle doğrudan örtüşmektedir.

3.4.2.3. Uygulama Yaygınlaşma Sorunu

Yabancı dil eğitiminde geliştirilen yeni materyallerin veya öğretim yaklaşımlarının belirli bölgelerde ya da okullarda uygulanarak tüm ülke genelinde geçerli sayılması, eğitim bilimi açısından problemlili bir genellemedir. Eğitim ortamları, öğrenci profilleri, sosyoekonomik düzeyler ve öğretmen yeterlilikleri bakımından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu nedenle sınırlı pilot uygulamalardan elde edilen bulguların tüm ülkeye yaygınlaştırılması, beklenen etkiyi göstermeyebilir. Başarılı pilot uygulamaların ülke geneline yaygınlaştırılmadığı belirtilmiştir:

- Ö12: “Yalova, Ankara veya birkaç pilot okulda uygulanan kitapların tüm ülke genelinde aynı sonucu vereceği düşüncesi yanlıştır.”
- Ö11: “Kısmen bazı şehirlerde ve okullarda bu madde uygulanmıştır.”

Pilot uygulamaların temel amacı, belirli bir yöntem ya da materyalin etkisini küçük bir ölçekte test etmek ve gerektiğinde revize etmektir. Ancak uygulamaya alınan sistemlerin aynı biçimde geniş ölçekli yaygınlaştırılması, genellikle sahadaki farklılaşmaları dikkate almadan yapılan farklı kararlarla gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım, okul türü, öğretmen profili, öğrenci ihtiyaçları gibi dinamiklerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Fullan (2007), eğitimde değişimin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için uygulamaların yerel bağlama duyarlı olarak tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, merkezden yürütülen tek tip politikalar, yerel koşulları dikkate almadığında etkisini kaybetmekte ve öğretmenler ile öğrenciler arasında bağ kurmakta başarısız olmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında, Ö12’nin eleştirisi yalnızca uygulama başarısını değil, aynı zamanda eğitim politikalarının sahadaki gerçekliğe uyarlanabilirliğini de sorgulamaktadır. Bu öğretmen görüşü, yerelleştirilmiş ve bölgesel ihtiyaçlara uygun eğitim politikalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Başarılı uygulamaların yalnızca belirli bölgelerle sınırlı kalması, genel eğitim sisteminde istenen etkiyi yaratamamaktadır.

Yerelleştirilmiş politikaların oluşturulması ve bu uygulamaların daha geniş bir coğrafyaya yayılması, eşit bir eğitim sistemi için gereklidir.

Ö12'nin dikkat çektiği gibi, Yalova, Ankara veya belirli bölgelerde pilot olarak kullanılan kitapların tüm Türkiye genelinde benzer sonuçlar vereceği varsayımı, yerel bağlam farklılıklarını göz ardı eden merkezîyetçi bir bakış açısını temsil etmektedir. Türkiye gibi kültürel, sosyoekonomik ve bölgesel çeşitliliğin yüksek olduğu bir ülkede, eğitsel müdahalelerin tek tip olarak genellenmesi, uygulamada verimsizliklere ve pedagojik kopukluklara yol açabilmektedir.

3.4.2.4. Öğretmen Eğitimi ve Desteği

Yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak, yalnızca materyallerle değil; bu materyalleri etkili şekilde kullanabilecek donanımına sahip öğretmenlerle mümkündür. Öğretmen eğitimi, dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen temel bileşenlerden biridir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri hem içerik hem de pedagojik açıdan sürekli güncellenmeli ve uygulama odaklı hale getirilmelidir. Öğretmen eğitiminin yeterince etkin olmadığı ve bu durumun eğitim hedeflerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir:

- Ö2: *“Bu hedefe ulaşılabilmek için öğretmen eğitiminin daha etkin hale getirilmesi gerekmektedir.”*
- Ö5: *“Hedefteki öğretmen eğitimleri gerçekleşebilseydi çok daha faydalı olabilirdi, ama bizim her durum için ne yazık ki karşımıza çıkan ve dil eğitiminin büyük engeli mevcut sayımız.”*

Eğitim vizyonundaki hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiği açıktır. Ancak bu konuda somut bir adım atılamadığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil eğitiminin başarısı, öğretmenlerin yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir. Ancak mevcut sistemde öğretmen eğitimi yeterli düzeyde değildir. Eğitim vizyonu doğrultusunda, öğretmenlere daha fazla kaynak, rehberlik ve profesyonel gelişim fırsatı sağlanmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca dilsel yeterliklerini artırmaya değil; aynı zamanda yöntem bilgisi, sınıf yönetimi ve teknoloji entegrasyonu gibi alanlarda da desteklenmeleri gerekir. Ancak Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme sistemleri çoğu zaman teorik bilgi aktarımına dayalı kalmakta; öğretmen adaylarının sınıf

içi uygulama deneyimleri sınırlı kalmaktadır. Bu durum, mezun öğretmenlerin görev başında ciddi uyum sorunları yaşamasına neden olabilmektedir.

Ö2'nin ifade ettiği gibi, yabancı dil öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için öğretmen eğitimi süreçlerinin daha etkin ve nitelikli hale getirilmesi zorunludur. Öğretmenin dil öğretimi sürecinde rehberlik edici rolü, sadece dili bilen biri olmakla sınırlı değildir; aynı zamanda çağdaş yöntemleri uygulayabilen, öğrenci ihtiyaçlarını fark edebilen ve materyalleri pedagojik hedeflerle eşleştirebilen bir donanımı gerektirir. Richards (2008), etkili yabancı dil öğretiminin, güçlü bir hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim sistemi ile desteklenmesi gerektiğini vurgular. Ona göre, öğretmenlerin yalnızca başlangıç düzeyinde değil, meslek hayatı boyunca sürekli olarak desteklenmeleri, öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan olumlu etkileyen bir faktördür. Bu görüş, Ö2'nin dile getirdiği ihtiyaçla örtüşmektedir: Öğretmen eğitimi yalnızca bir başlangıç değil, sürekli ve dinamik bir süreç olarak ele alınmalıdır.

3.4.2.5. Sınav Odaklı Yaklaşım

Yabancı dil öğretiminin amacı, bireylerin dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamaktır. Ancak sınav odaklı sistemler, bu amacın dışına çıkarak dili yalnızca akademik başarıya ulaşmak için ezberlenen bir konuya dönüştürebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu ve dili doğal biçimde kullanma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dil öğretiminin hâlâ büyük ölçüde sınav odaklı bir yapıya sahip olduğu eleştirilmiştir:

- Ö1: “Ortaokullarda yoğun bir sınavla değerlendirme süreci var, fakat öğretmen ve öğrencilere fayda sağladığını düşünmüyorum.”
- Ö12: “Sınav için yabancı dil öğreniyorum mantığı, dil öğreniminin iletişim temelli öğretimle tezat oluşturuyor.”

İletişim temelli dil öğretimi (Communicative Language Teaching – CLT), dili bir etkileşim ve anlam üretme aracı olarak ele alır. Oysa sınav odaklı sistemlerde, bu yaklaşım büyük ölçüde devre dışı kalmaktadır. Öğrenciler gramer bilgisiyle sınanmakta; ancak konuşma, yazma ya da anlama gibi beceriler sınav sistemlerinde yeterince değerlendirilmemektedir. Bu da doğal olarak öğrenmede yüzeyselliğe, kullanımda güvensizliğe yol açar. Sınav odaklı yaklaşımlar genellikle dilin mekanik ve kurallara

dayalı öğrenilmesini teşvik ederken, iletişim temelli öğretim; öğrencilerin dili doğal ortamında, etkileşim yoluyla öğrenmelerini, anlamlı iletişim kurmalarını ve dilsel yetkinliklerini geliştirmelerini hedefler (Krashen, 1982)

Ö12'nin dile getirdiği gibi, öğrencilerin “sınav için dil öğrenme” algısı, dil öğretiminin iletişim temelli yapısıyla doğrudan çelişmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler, dili anlamak, kullanmak ve iletişim kurmak yerine; test çözmeye, kalıpları ezberlemeye ve doğru şıkkı bulmaya odaklanmaktadır. Sınav odaklı yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenimini kısa vadeli bir hedefe indirgemektedir. Bu durum, iletişim temelli öğrenme anlayışını zayıflatmakta ve öğrencilerin dil becerilerinde uzun vadeli bir gelişim göstermesini engellemektedir. Littlewood (2004), sınav merkezli yaklaşımların iletişim temelli öğrenmenin doğasına zarar verdiğini ve öğrencilerin dili gerçek yaşamda kullanma becerilerini körelttiğini ifade etmektedir. Ona göre, öğrenciler sınavlara göre değil, hayatın içinde anlam üretmeye yönelik bir yaklaşımla yetiştirilmelidir. Bu görüş, Ö12'nin sınav-motivasyonlu öğrenmenin dil eğitimi sığlaştırdığı yönündeki eleştirisiyle birebir örtüşmektedir.

3.4.2.6. Yabancı Dile Maruz Kalma Eksikliği

Yabancı dil öğreniminde başarı, yalnızca sınıf içi etkinliklerle değil; öğrencinin hedef dile maruz kaldığı süre ve bağlamlarla da doğrudan ilişkilidir. Dil ediniminin doğal süreçlere dayandığı kabul edildiğinde, dilin yalnızca okul ortamında kullanılması yeterli olmamaktadır. Bu nedenle dilin okul dışı ortamlarda da işlevsel olarak kullanılması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve pratiğe dönüşmesi açısından kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin öğrendikleri dili sınıf dışında kullanma fırsatlarının olmaması ciddi bir eksiklik olarak görülmüştür:

- *Ö12: “Okuma anlama anlamında genel olarak tüm kademelerde hedeflere ulaşılabilirdi ancak dinleme ve konuşma alanlarında hedeflere ulaşıldığını düşünmüyorum. 30 kişilik sınıflarda iletişim temelli bir öğretim zor gözükmemektedir. Yabancı dilde 10-15 kişilik sınıflarla iletişimci yaklaşımı benimsemek mümkündür.”*
- *Ö14: “Yabancı dil eğitiminde sadece okul ortamında dil pratiği yapılması ve dil eğitiminin sadece okulla sınırlandırılmasını yanlış buluyorum. Yabancı dil*

eğitimindeki en büyük eksiklik, öğrendikleri yabancı dili okul bağlamı dışında kullanamamalarıdır.”

Bu eksiklik, dil becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olan sürekli maruziyetin sağlanamamasına yol açmaktadır. Dil öğreniminde maruziyet, kalıcı öğrenmenin temel unsurlarından biridir. Ancak eğitim sistemi, öğrencilerin sınıf dışında dil pratiği yapmasını destekleyecek mekanizmalar geliştirmemektedir. Bu eksiklik, öğrencilerin dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarını engellemektedir. Lightbown ve Spada (2013), dil öğreniminin otantik ortamlarda gerçekleşen iletişim yoluyla daha kalıcı ve işlevsel hale geldiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili okul dışında da aktif bir şekilde kullanabilmeleri, dil becerilerinin gelişiminde kritik rol oynamaktadır.

Ö14'ün vurguladığı gibi, yabancı dil öğretiminin sadece okul ortamında gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin öğrendikleri dili okul dışı bağlamlarda kullanamaması, dil öğrenimini yapay ve sınırlı bir sürece dönüştürmektedir. Öğrenciler, dilin yalnızca derste doğru cevap vermek için gerektiğini düşünmekte; bu da dili iletişim amacıyla değil, görevsel bir araç olarak görmelerine neden olmaktadır. Krashen (1982), dil ediniminin en etkili biçimde doğal ve anlamlı girdilerle gerçekleştiğini ileri sürer. Ona göre, öğrenenlerin motive edici ve anlaşılabilir bir dil girdisine sürekli şekilde maruz kalmaları gerekir; aksi takdirde öğrenme yalnızca kısa vadeli bilgi ezberine dönüşür.

3.5. 2023 Eğitim Vizyonu Kapsamında “Yeni Kaynaklar ile Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Dünyayı Deneyimlemesi” Hedefine Dair Bulgular ve Yorumlar

Türkiye'nin eğitim politikaları kapsamında hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu'nda, yabancı dil eğitiminin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimleyebilmeleri hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yapılan çalışmaların etkisini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerden alınan yanıtlar analiz edilmiş, süreçte uygulanan yöntemler, karşılaşılan eksiklikler ve çözüm önerileri belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar ışığında yapılan tematik analiz sonucunda elde edilen ana ve alt temalar detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

3.5.1. Yapılan Çalışmalar(%35)

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda, bu hedefe yönelik yapılan çalışmaların dört ana başlık altında toplandığı görülmektedir:

3.5.1.1. Dijital İçeriklerin Kullanılması ve Teknolojik Destek

Günümüzde yabancı dil öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından öğretim süreçlerini dönüştüren önemli bir etkidir. Özellikle 2023 Eğitim Vizyonu gibi ulusal stratejik belgeler, dil öğretimini destekleyici dijital içeriklerin geliştirilmesini ve teknolojik altyapının iyileştirilmesini teşvik etmiştir. Bu gelişmeler, sınıf içi uygulamaların daha etkileşimli, erişilebilir ve çeşitli hâle gelmesini sağlamıştır. Dijitalleşmenin eğitim sistemine entegre edilmesi, dil öğretimini destekleyici önemli bir unsur olarak görülmektedir:

- Ö3: “2023 Eğitim Vizyonu'ndaki bu hedef doğrultusunda bazı ilerlemeler kaydedilmiş ve öğrencilerin dijital içeriklerle ve yurt dışı ziyaretlerle İngilizce konuşulan dünyaya daha fazla temas etmeleri sağlanmıştır.
- Ö9: “Sınıflarda akıllı tahtanın kullanımı bizler açısından çok daha kullanışlı hale getirdi eğitim ve öğretimi. Dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinlikleri çok daha kolay ve uygulanabilir oldu.”

Öğretmen ifadelerinden hareketle, özellikle 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde dijital içeriklere erişimin artırıldığı ve bu durumun öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalmalarını sağladığı anlaşılmaktadır. Dijital kaynaklar, öğrencilerin otantik dil girdisiyle karşılaşmalarını kolaylaştırmakta ve dil öğrenimini daha anlamlı hale getirmektedir (Peacock, 1997; Gilmore, 2007). Akıllı tahta kullanımına yönelik olumlu geri bildirimler, bu araçların dört temel dil becerisinin öğretiminde öğretmenler açısından işlevsel bulunduğunu göstermektedir. Etkileşimli teknolojiler, dersleri hem öğrenci merkezli hale getirmekte hem de görsel-işitsel zenginlik sunarak dil girdisinin kalitesini artırmaktadır (Türel ve Johnson, 2012). Bu bağlamda, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının öğrencinin motivasyonuna, katılımına ve öğrenme kalitesine olumlu katkı sunduğu ifade edilebilir.

Öğretmen görüşleri, dijital içeriklerin ve teknolojik araçların sınıf içi dil öğretimini kolaylaştırdığı ve zenginleştirdiği yönündeki olumlu algıyı yansıtmaktadır. Ö3'ün işaret ettiği gibi, 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda geliştirilen dijital içerikler, öğrencilerin yalnızca ders materyallerine değil, aynı zamanda İngilizce konuşulan dünyaya daha fazla maruz kalmalarına olanak sağlamıştır. Bu durum, yabancı dilin yalnızca bir ders konusu değil, aynı zamanda kültürel bir temas alanı hâline gelmesine

katkı sunmaktadır. Ö9'un vurguladığı gibi, akıllı tahta ve diğer dijital araçların derslerde kullanılması, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin daha uygulanabilir ve erişilebilir olmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin dijital kaynaklara erişimi arttıkça, sınıf içi uygulamaların kalitesinde de gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Teknoloji, özellikle içerik sunumunu çeşitlendirme ve öğrenci ilgisini artırma konusunda önemli bir araç hâline gelmiştir.

Bu değerlendirmeler, dijital içeriklerin eğitimdeki rolüne dair literatürdeki bulgularla da örtüşmektedir. Türel ve Johnson (2012), öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının, sınıf içi etkililiği doğrudan etkilediğini ve özellikle etkileşimli tahtaların kullanımının öğretme-öğrenme sürecine pozitif katkı sağladığını belirtmektedir. Öğretmenlerin deneyimlediği bu teknolojik kolaylık, yalnızca sunum aracı değil; aynı zamanda öğrenci katılımını artıran, beceri temelli eğitimi destekleyen bir öğretim ortamı sunmaktadır.

3.5.1.2. Okul İçi Etkinlikler ve Projeler

Yabancı dil eğitiminin sınıf içi öğretimle sınırlı kalmaması, öğrencilerin dili gerçek iletişim ortamlarında kullanmalarını sağlayacak uygulamalara entegre edilmesi büyük önem taşır. Bu amaçla okul içi projeler ve etkinlikler, dilin sosyal bağlamlarda kullanılmasını destekleyen etkili araçlardır. Özellikle eTwinning projeleri, öğrencilerin hem farklı kültürlerle tanışmasını hem de otantik iletişim kurma becerilerini geliştirmesini sağlayarak yabancı dil eğitimine somut katkılar sunmaktadır. Bazı okullarda öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayla etkileşime geçmesini sağlamak adına projeler yürütülmektedir. Özellikle eTwinning projeleri bu noktada önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir:

- Ö10: *“Lise seviyesinde dinleme ve konuşma sınavları getirilmiştir. Bu sayede dinleme ve konuşma becerilerine önem verilmesi sağlanmıştır. eTwinning projeleri ile yabancı öğretmen ve öğrencilerle buluşma gerçekleştirilebilir.”*
- Ö11: *“Speaking Cafe ve Talking Club gibi projeler başladı. Ayrıca eTwinning projeleriyle yabancı İngilizce hocaları oldu. Tamamen yabancı dil kullanılarak oluşturulan bir platform olduğu için öğrencilere çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”*

Öğretmenlerin görüşleri, İngilizce öğretiminde iletişimsel dil yeterliliğini merkeze alan uygulamaların giderek önem kazandığını ortaya koymaktadır. Özellikle lise düzeyinde dinleme ve konuşma sınavlarının uygulanmaya başlaması, öğretim programında uzun süre ihmal edilen sözlü dil becerilerine yönelik bir farkındalığın oluştuğunu göstermektedir. Bu gelişme, dil öğretiminde dört becerinin dengeli biçimde geliştirilmesi gerektiğini savunan iletişimsel dil öğretimi (Communicative Language Teaching- CLT) yaklaşımıyla örtüşmektedir (Richards, 2006). Ayrıca öğretmenlerin vurguladığı eTwinning projeleri, Speaking Cafe ve Talking Club gibi platformlar, öğrencilerin hedef dilde otantik iletişim kurabilecekleri sosyal alanlar oluşturmakta ve öğrenci motivasyonunu artırmaktadır. Bu tür işbirlikçi ve kültürlerarası projeler, hem dil girdisinin niteliğini artırmakta hem de öğrencilerin yabancı dili gerçek iletişim bağlamlarında kullanmalarını teşvik etmektedir (Kern, 2014).

Ö10'un belirttiği gibi, lise düzeyinde uygulanan dinleme ve konuşma sınavları, öğrenme sürecinde bu becerilere verilen önemin artmasına katkı sağlamıştır. Özellikle ölçme-değerlendirme sistemine bu becerilerin dâhil edilmesi, öğretmenleri ve öğrencileri daha dengeli bir dil öğretimi yaklaşımına yönlendirmiştir. Ö10 ve Ö11'in ortak vurgusu olan eTwinning projeleri, yabancı öğretmen ve öğrencilerle çevrim içi etkileşim sağlayan önemli platformlardır. Bu tür etkileşimlerin dili kullanım bağlamına yerleştirdiği ve öğrencilerin güven duygusunu artırdığı ifade edilmektedir. Ö11'in örneğini verdiği "Speaking Cafe" ve "Talking Club" gibi uygulamalar, dili yapay sınırların dışına çıkararak, öğrencinin öğrenilen dili aktif biçimde kullanabileceği yarı yapılandırılmış sosyal öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Bu etkinlikler, öğrencinin motivasyonunu artırmakla kalmamakta, aynı zamanda iletişimsel yeterliğin doğal yollarla gelişmesini desteklemektedir. Öğrencilerin yabancı öğretmenlerle çevrim içi etkileşim yaşadığı eTwinning gibi platformlar, dilin anlamlı ve kültürel bağlamda kullanılması açısından oldukça değerlidir. Peterson (2010), bu tür dijital ortamların, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi değil, aynı zamanda kültürlerarası iletişim becerileri kazanmalarına da katkı sağladığını belirtmektedir.

3.5.1.3. Öğretmenin Kendi Çabalarıyla Destek Sağlaması

Yabancı dil öğretiminde öğretmenin rolü yalnızca öğretim programı uygulamakla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrenme ortamlarını zenginleştirme, kaynakları

çeşitlendirme ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verme gibi görevleri de kapsar. Merkezi destek ve materyal yetersizliği durumlarında, öğretmenler bu sorumluluğu kendi çabalarıyla karşılamaya çalışmaktadır. Bu durum, hem öğretmenin yaratıcılığını öne çıkarsa da aynı zamanda sistematik eksikliklere işaret eder.

- Ö7: “Bize sunulan herhangi bir yeni kaynak bulunmamaktadır. Öğrencilerin konuşma becerilerini kendi yaptığım araştırmalar sonucu ortaya koyduğum etkinlikler sayesinde desteklemekteyim.”

Öğretmenlerin, resmi kaynakların yetersiz kaldığı durumlarda inisiyatif alarak kendi materyal ve etkinliklerini üretmeleri, mesleki özveri ve profesyonel bağlılığın güçlü bir göstergesidir. Ö7’nin de belirttiği gibi, öğrencilerin konuşma becerilerini desteklemek amacıyla kişisel araştırmalara dayalı etkinlikler geliştirmek, öğretmenin yalnızca görevini yerine getirmekle kalmadığını, aynı zamanda öğrenme sürecini zenginleştirmek için gönüllü çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin öne çıktığı bir tabloyu yansıtmaktadır. Özellikle konuşma becerisi gibi uygulama temelli alanlarda, öğretmenin inisiyatifiyle geliştirilen materyallerin öğrencilerin katılım ve performanslarına olumlu etkisi literatürde de vurgulanmaktadır (Scrivener, 2005).

Bu tür bireysel girişimler, özellikle dil becerileri gibi uygulama odaklı alanlarda öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Öğretmenin özgün içerikler tasarlaması, hem öğrencinin derse ilgisini artırmakta hem de öğrenme ortamını daha dinamik ve öğrencinin ihtiyaçlarına duyarlı hâle getirmektedir. Bu yaklaşım, öğretmeni pasif bir program uygulayıcısı olmaktan çıkarıp, aktif bir öğrenme tasarımcısı konumuna yükseltmektedir. Richards (2010) da, öğretmenlerin sınıf içi yaratıcılıklarının, öğrenme sürecine değer katan en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgular. Kurumsal destek eksikliğinde bile bu tür yaratıcı girişimlerin, öğrenme ortamlarında olumlu farklar yarattığını belirtmektedir. Ö7’nin uygulamaları da bu tür etkili öğretmen profiline güçlü bir örnek teşkil etmektedir.

3.5.2. Eksik Kalan veya Gerçekleş(e)meyen Yönler (%65)

Bu gruptaki öğretmenler, sürecin uygulanmadığını ve herhangi bir somut adım atılmadığını ya da sürecin belli noktalarda ilerleme kaydettiğini ancak uygulamanın bütüncül ve kapsayıcı olmadığını belirtmiştir.

3.5.2.1. Dijital Altyapı Eksiklikleri ve Erişim Sorunları

Dijitalleşmenin eğitimde sunduğu olanaklar kadar, beraberinde getirdiği altyapı ve erişim sorunları da göz ardı edilemez. Özellikle yabancı dil öğretimi gibi dijital kaynaklara dayalı alanlarda, teknolojik altyapı eksiklikleri ve erişim eşitsizlikleri, eğitimde fırsat adaletini olumsuz etkilemektedir. Eğitim politikalarında hedeflenen dijital dönüşümün sahaya etkili biçimde yansiyabilmesi için altyapı desteği kadar erişim imkânlarının da güvence altına alınması gerekmektedir.

- Ö1: *“Hiçbirinin gerçekleştiğini düşünmüyorum.”*
- Ö3: *“Gerekli olan dijital altyapının eksiklikleri, sürecin tüm öğrencilere ulaşmasını engellemiştir.”*
- Ö8: *“Şimdi pek çok siteye ulaşamıyor olması bir dezavantajdır.”*
- Ö13: *“Dijital belgelere ulaşım konusunda destek sağlanmalıdır.”*

Öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu dijital belgelere ve sitelere erişimde yaşanan sınırlılıklar, özellikle otantik materyallerin kullanımı ve etkileşimli dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir dezavantajdır. Gilmore (2007), otantik dil girdisinin öğrencilerin gerçek hayattaki iletişim becerilerini geliştirmede kritik rol oynadığını belirtmektedir. Ancak bu içeriklere erişim sınırlı olduğunda, hedef dile maruz kalma miktarı azalmakta ve öğrencilerin motivasyonu olumsuz etkilenebilmektedir. Dijital kaynaklara erişimde yaşanan bölgesel ya da kurumsal farklılıklar, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine de zarar verebilmektedir.

Teknolojinin yabancı dil öğretimine entegrasyonu önemlidir, ancak altyapı eksiklikleri öğrencilerin fırsat eşitsizliği yaşamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, İngilizce öğretiminde dijital teknolojilerin potansiyelinden tam anlamıyla faydalanılamadığını ve özellikle altyapı eksiklikleri ile içerik erişimi sorunlarının bu süreci olumsuz etkilediğini göstermektedir. Öğretmen görüşleri, dijitalleşme hedeflerinin sahaya yansımada önemli engeller olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Ö1'in "hiçbirinin gerçekleşmediği" yönündeki saptaması, öğretmenlerin stratejik belgelerde yer alan dijital hedeflerin büyük ölçüde uygulama düzeyinde karşılık bulmadığına dair algısını yansıtırken; Ö3 ise bu durumu daha somut bir şekilde gerekçelendirerek, dijital altyapı eksikliklerinin öğrenci erişimini engellediğini vurgulamaktadır. Bu ifade, fırsat

eşitliğine doğrudan bir tehdit olarak yorumlanabilir. Ö8'in vurguladığı erişim kısıtları, dijital içeriklerin zaman zaman güvenlik duvarları, içerik kısıtlamaları veya teknik engeller nedeniyle kullanılamaz hâle geldiğini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin hazır içeriklere anlık ulaşamamasına ve ders planlarının aksamasına neden olabilmektedir. Benzer biçimde Ö13, dijital belgelere ulaşım konusunda daha fazla kurumsal destek gerektiğini belirterek, sistemin sadece içerik üretmekle değil, bu içeriğe erişim konusunda da aktif destek sağlaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu görüşler, dijital dönüşümün yalnızca araçların varlığıyla değil, bu araçlara etkin, eşit ve sürdürülebilir biçimde erişim sağlanmasıyla mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Örtülü dijital eşitsizlik, yalnızca internet bağlantısı olmayan bölgelerle sınırlı kalmayıp, dijital yeterlilik, teknik destek eksikliği ve platform erişimindeki kısıtlarla da ilişkilidir.

Kern (2014), teknolojinin eğitimde hem büyük bir potansiyel hem de ciddi riskler taşıyan “çift yönlü” bir yapıya sahip olduğunu savunur. Ona göre, dijital araçlar pedagojik amaçlara uygun kullanılmadığında ya da erişim sorunlarıyla sınırlandığında, vaat ettikleri dönüşüm etkisiz hâle gelir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ifade ettiği erişim temelli sorunlarla doğrudan örtüşmektedir.

3.5.2.2. Materyal Yetersizliği

Yabancı dil öğretiminde materyal kalitesi ve çeşitliliği, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesinde temel belirleyicilerden biridir. Materyallerin yetersizliği ya da öğrencinin seviyesine, ihtiyaçlarına ve çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarına uygun olmaması, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle devlet okullarında öğretmenlerin sınırlı sayıda ve nitelik açısından sorgulanan materyallerle eğitim vermeye çalışması, pedagojik etkinliği düşürmektedir.

- Ö2: “Ders saati ve kitaplar yetersiz.”
- Ö4: “Yanlış hatırlamıyorsam Oxford kitaplarının dijital versiyonları EBA’ya yüklenmişti ama müfredatın yoğunluğundan kullanmaya fırsat olmadı.”
- Ö7: “Bize sunulan herhangi bir yeni kaynak bulunmamaktadır.”
- Ö15: “Hazırlanan kaynaklar içerik olarak maalesef istenilen düzeyde değil. Yabancı menşeli kaynaklarla kıyaslama yapıldığında aradaki fark gözle görünür durumda.”

Öğretmenlerin ifadelerinden, kullanılan materyallerin kaliteli olmadığını ve yetersiz kaldığını görmekteyiz. Mevcut ders materyallerinin yetersiz ve güncellikten uzak olması, öğrencilerin gelişimini sınırlandırmaktadır. Uluslararası standartlarla kıyaslandığında, Türkiye’deki kaynakların zayıf kalması öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin dile getirdiği ders saati yetersizliği ve ders materyallerinin niteliğine ilişkin eleştiriler, İngilizce öğretiminde karşılaşılan yapısal sorunların başında gelmektedir. Ders süresinin sınırlı oluşu, dört temel dil becerisinin dengeli ve işlevsel biçimde öğretimini zorlaştırmakta; özellikle konuşma ve dinleme gibi zaman gerektiren becerilerin ihmal edilmesine neden olmaktadır (Richards,2006). Bu durum, öğrencilerin dili kullanma pratiğini yeterince gerçekleştirememesine yol açmakta ve öğrenmenin yüzeyde kalmasına neden olmaktadır.

Öğretmen görüşleri, yabancı dil eğitiminde materyal eksikliğinin yalnızca nicel değil, aynı zamanda nitel bir problem olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ö2’nin ders saatleriyle birlikte kitapların yetersizliğine dair ifadesi, öğrenciye yeterli tekrar ve pekiştirme fırsatı sunulamamasıyla ilgilidir. Özellikle haftalık ders süresinin kısıtlı olması, mevcut materyallerin pedagojik anlamda etkili biçimde işlenmesini zorlaştırmaktadır. Ö4 ise aslında bazı dijital kaynakların sisteme entegre edildiğini, ancak müfredatın yoğunluğundan bu kaynakların kullanılamadığını belirtmektedir. Bu ifade, yalnızca materyal sağlanmasının yeterli olmadığını; aynı zamanda bu materyallerin öğretim programına entegre edilebilecek şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yani sorun, yalnızca eksiklik değil, kullanım koşullarının da uygun olmamasıdır. Ö7’nin görüşü ise kurumsal destek eksikliğine dikkat çekmektedir. Yeni kaynak sunulmadığını ve öğretmenin kendi araştırmalarıyla materyal geliştirmek zorunda kaldığını belirtmesi, sistemin öğretmeni yalnızlaştırdığına ve eşgüdümlü öğretim süreçlerinin eksikliğine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenler arasında uygulama farklılıklarına ve öğrenme fırsatlarında eşitsizliklere neden olabilir. Ö15’in içerik kalitesine dair yaptığı eleştiri ise en dikkat çeken noktalardan biridir. Yabancı menşeli kaynaklarla karşılaştırıldığında yerli içeriklerin “gözle görülür biçimde” zayıf kaldığını ifade etmesi, dil seviyesi, görsel ve kültürel zenginlik, aktivite çeşitliliği gibi temel dil öğretim unsurlarında yetersizlik olduğuna işaret eder. Bu durum, öğrencilerin hedef dile maruz kalma düzeylerini azaltmakta ve dil öğreniminde motivasyon eksikliğine neden olabilmektedir (McGrath, 2002).

3.5.2.3. Öğrencilerin Yeterince Yabancı Dile Maruz Kal(a)maması

Yabancı dil öğretiminde başarı, sadece sınıf içi öğretim saatlerine değil; öğrencinin dile sürekli, doğal ve anlamlı biçimde maruz kalmasına bağlıdır. Özellikle hedef dilin çevrede doğal olarak kullanılmadığı bağlamlarda öğrencilerin okul dışı dil girdilerine ulaşımı kritik önem taşımaktadır. Bu nedenle aile desteği, dijital içerikler ve sosyal dil etkileşimleri, okul içi öğrenmeyi destekleyecek ek maruziyet alanları oluşturmaktadır.

- Ö5: *“Bu hedefi gerçekleştirebilmek okul saatleri içinde yeterli olmayacaktır. Bunun için aile desteği ile gerçekleştirebiliriz.”*
- Ö8: *“Öğrenci okulda gerçek İngilizceye ne kadar çok maruz kalırsa o kadar faydalı olur.”*

Öğretmenler, öğrencilerin okul dışı zamanlarda İngilizceye yeterince maruz kalmadığını ve bu yüzden dil gelişiminin sınırlı olduğunu ifade etmektedirler. Dil öğrenimi sadece ders saatleriyle sınırlı kalmamalıdır. Okul dışında İngilizceye maruz kalma sürecinin desteklenmesi için medya, sosyal platformlar ve topluluk tabanlı projelerin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, İngilizce öğretiminin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin hedef dile mümkün olduğunca yoğun biçimde maruz kalmaları dil edinimi açısından kritik bir faktördür (Krashen, 1985).

Öğretmen görüşleri, öğrencilerin yalnızca okul saatleriyle sınırlı kalan dil temasının, hedeflenen iletişimsel yeterliğe ulaşmak için yetersiz kaldığını açıkça ortaya koymaktadır. Ö5’in vurguladığı gibi, bu hedef ancak ailelerin sürece aktif olarak dâhil edilmesiyle ve öğrencinin okul dışında da dili kullanabileceği ortamların yaratılmasıyla mümkündür. Bu, yalnızca aile desteğini değil; aynı zamanda sistemin okul dışı kaynakları nasıl harekete geçireceğini planlaması gerektiğini de gösterir. Ö8’in görüşü ise, maruz kalmanın miktarını artırmanın önemini vurgular: Öğrenci ne kadar çok İngilizceyle “karşılaşırsa”, o kadar kalıcı ve işlevsel öğrenme yaşar. Ancak bu maruz kalma okul saatleriyle sınırlı kaldığında, öğrenme süreci yalnızca teorik düzeyde kalır ve öğrenciler dili üretme becerisi geliştirmekte zorlanır. Krashen’in (1985) Input Hypothesis’ine göre, dil edinimi ancak öğrenenin seviyesinin biraz üzerindeki anlaşılabilir girdiye düzenli şekilde maruz kalmasıyla gerçekleşebilir. Türkiye’de dil girdisi büyük oranda sınıf içi

ders kitapları ve öğretmen konuşmasıyla sınırlı kaldığında, bu süreç doğal akışını kaybetmekte ve öğrenciler dili "ezberlenen bilgi" olarak algılamaktadır. Bu da dilin bir iletişim aracı değil, bir sınav nesnesi olarak içselleştirilmesine neden olur.

3.6. 2023 Eğitim Vizyonu Kapsamında “Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri Yükseltilecek” Hedefine Dair Bulgular ve Yorumlar

2023 Eğitim Vizyonu, Türkiye’de eğitimin niteliğini artırmayı amaçlayan kapsamlı bir dönüşüm süreci olarak yapılandırılmıştır. Bu vizyonun önemli hedeflerinden biri de “*Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterliliklerinin Yükseltilmesi*” olarak belirlenmiş ve öğretmen niteliği ve mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi, yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmada temel bir unsur olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak bu hedef doğrultusunda yapılan uygulamalar ve karşılaşılan sorunlar tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşleri, içerik analizi doğrultusunda iki ana tema altında toplanmıştır: Yapılan Çalışmalar ve Eksik Kalan/Yapılamayanlar. Her iki ana tema altında öne çıkan alt temalar aşağıda açıklanmaktadır.

3.6.1. Yapılan Çalışmalar (%20)

Bu bölümde, hizmet içi eğitimler, dijital materyal desteği, okul bazlı projeler, yüksek lisans teşvikleri ve online seminerler gibi öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye yönelik adımlar incelenmektedir.

3.6.1.1. Hizmet İçi Eğitimler

Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamaları açısından önemli bir araçtır. Bu eğitimler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine olanak tanırken, eğitim sisteminin niteliğini artırmayı da hedefler. Öğretmenin bu süreçlere ilişkin görüşleri, hizmet içi eğitimlerin etkililiğini değerlendirmek açısından belirleyici bir rol oynamaktadır.

- Ö7: *"Birtakım hizmet içi eğitimler verilmekte ve bunların içerik olarak gayet güzel olduğunu düşünüyorum."*

Ö7’nin hizmet içi eğitimleri içerik açısından olumlu değerlendirmesi, bu tür eğitimlerin öğretmenin mesleki ihtiyaçlarıyla örtüştüğü, güncel ve uygulanabilir bilgiler içerdiği durumlarda daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu görüş, hizmet içi

eğitimlerin öğretmenler açısından verimli olabilmesi için içeriğin kaliteli, amaca uygun ve doğrudan sınıf pratiğine yansıtılabilir olması gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda uygulama becerilerini artıracak örneklerle desteklenen eğitimleri daha faydalı buldukları anlaşılmaktadır. Guskey (2002), öğretmenlerin mesleki gelişim programlarından gerçek anlamda yarar sağlayabilmeleri için, bu programların onların doğrudan sınıf içi uygulamalarına katkı sunması gerektiğini ifade etmektedir. Ö7'nin olumlu yaklaşımı, bu tür nitelikli eğitim programlarının öğretmen motivasyonuna doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir.

Bu öğretmen görüşünde yer alan olumlu değerlendirme, sistematik ve ihtiyaç temelli planlanmış eğitim programlarının sahada karşılık bulduğunu göstermektedir. Nitelikli hizmet içi eğitimlerin öğretmen tutumu, mesleki doyum ve sınıf içi uygulamaları üzerinde anlamlı etkiler yarattığı literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Avalos (2011), hizmet içi eğitimin yalnızca bilgi aktarmaya değil, aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel düşünme, pedagojik farkındalık ve meslekî aidiyetlerini güçlendirmeye de hizmet ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen Ö7'nin olumlu yaklaşımı, büyük olasılıkla içeriğin öğretimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin kalitesi, öğretmenlerin bu eğitimlere yönelik tutumlarını doğrudan etkileyen temel unsurdur (Desimone ve Garet, 2015).

3.6.1.2. Öğretmenlere Yönelik Dijital Materyal ve Yöntemlere Uyum Sağlama Desteği

Dijitalleşmenin eğitimi dönüştürme gücü, öğretmenlerin dijital materyal ve yöntemlere entegrasyonunu kaçınılmaz hale getirmiştir. Öğretmenlerin dijital araçlara adaptasyonu, sadece bireysel çaba değil, aynı zamanda kurumsal destek, mesleki gelişim fırsatları ve proje temelli uygulamalarla mümkün hale gelmektedir. Bu bağlamda sunulan desteklerin niteliği, öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve pedagojik teknoloji kullanım becerilerini doğrudan etkilemektedir.

- Ö3: *"Öğretmenlerin dijital materyal ve yöntemlere uyum sağlamaları desteklendi."*
- Ö6: *"Öğretmen nitelik ve yeterlilikleri noktasında okul bazında e-Twinning ve TÜBİTAK faaliyetleri yürütülmektedir. Bu projeler ve etkinlikler vasıtasıyla farklı"*

okullarla etkileşime girerek kıyas yapma, yeni deneyimler yaşama, farklı yöntem ve teknikler öğrenme kazanımları elde edilmektedir."

Yukarıdaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin dijital materyal ve yöntemlere uyum sağlama sürecinde kurumsal düzeyde çeşitli destekler aldıkları yönünde bazı olumlu örneklerin bulunduğu görülmektedir. Özellikle proje tabanlı dijital platformlar, öğretmenlerin hem dijital araçlara erişimini hem de pedagojik uygulamalarını dönüştürmelerine olanak sağlayan önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu tür uygulamalar aracılığıyla öğretmenlerin yalnızca dijital araç kullanım becerileri değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, farklı öğretim yöntemlerini deneyimleme ve uluslararası etkileşim kurma gibi üst düzey pedagojik yeterlikleri geliştirme imkânı elde ettikleri anlaşılmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Ö3, öğretmenlerin dijital materyaller ve yöntemlerle çalışma sürecinde belirli düzeyde desteklendiğini ifade ederek, dijital uyumun öğretmen merkezli değil, kurumsal bir yönlendirme ile sağlandığını ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenin dijital araçları kullanma konusunda yalnız bırakılmadığını, belirli bir rehberlik ve yapılandırma sürecine dahil edildiğini göstermektedir. Diğer yandan Ö6, okul bazlı yürütülen eTwinning ve TÜBİTAK gibi ulusal/uluslararası projelerin, öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirme sürecinde etkin rol oynadığını belirtmektedir. Bu görüş, öğretmenin sadece bireysel dijital becerilerini değil; aynı zamanda farklı okullarla etkileşime girerek karşılaştırmalı öğrenme, mesleki paylaşım ve ortak dijital içerik üretimi gibi iş birliğine dayalı pedagojik kazanımlar elde ettiğine işaret etmektedir.

Bu ifadeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, dijital dönüşümün Türkiye'deki bazı eğitim kurumlarında sadece teknik donanım desteğiyle sınırlı kalmadığı; aynı zamanda pedagojik gelişimi de kapsayacak biçimde proje temelli olarak yapılandırılabilirdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu iki öğretmenin deneyimleri, dijital dönüşüm sürecinin homojen bir biçimde yürütülmesine de yer yer başarılı örneklerle içselleştirildiğini ve mesleki gelişim süreçlerine olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

3.6.1.3. Üniversitelerle İş Birliği ve Akademik Destek

Eğitimde nitelikli dönüşümün sürdürülebilir hale gelmesi, öğretmenlerin akademik gelişimini destekleyen kurumsal iş birliklerine bağlıdır. Bu bağlamda,

üniversitelerle kurulan protokoller ve ortak projeler, öğretmenlerin yüksek lisans gibi akademik fırsatlara erişimini kolaylaştırmakta ve mesleki yeterliliklerini artırmaktadır. Aynı zamanda dijital platformlar üzerinden yürütülen akademik destek çalışmaları, öğretmenlerin bilgiye erişimlerini hızlandırmakta ve yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik etmektedir.

- *Ö14: "Öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi için üniversitelerle protokoller yapılarak yüksek lisans eğitiminin teşvik edildiği ve ayrıca dijital ortamda öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilgili çeşitli çalışmalar olduğunu biliyorum."*

Öğretmenlerin akademik gelişim süreçlerinin desteklenmesi, mesleki niteliğin artırılmasında temel bir unsurdur. Bu bağlamda, üniversitelerle yapılan iş birlikleri, öğretmenlerin özellikle lisansüstü eğitim olanaklarına erişimini kolaylaştırmakta, aynı zamanda akademik bilgi ile pratik uygulama arasındaki bağı güçlendirmektedir. Ö14, üniversitelerle imzalanan protokoller kapsamında yüksek lisans eğitiminin teşvik edilmesini ve dijital ortamdaki mesleki yeterlik çalışmalarını olumlu bir gelişme olarak sunmakta; bu durumun öğretmen niteliklerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca görüşte, yabancı dil öğretmenlerinin yurt dışındaki dil öğretimini araştırmacı kimliğiyle yerinde gözlemlemesi gerektiği belirtilmekte; bu da öğretmenin sürekli mesleki gelişim ve akademik bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu tür akademik destek uygulamaları, öğretmenlerin yalnızca mevcut görevlerini yerine getirmekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünen, araştırma temelli yaklaşan ve mesleki yeterliğini sistematik biçimde geliştirmeyi amaçlayan bireyler haline gelmesini sağlayabilir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yoluyla hem akademik bilgi düzeylerini artırdıkları hem de öğretim süreçlerinde daha analitik ve sorgulayıcı bir yaklaşıma sahip oldukları sıklıkla vurgulanmaktadır (Kennedy, 2016). Üniversite iş birlikleri, öğretmenlerin sadece bireysel değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde mesleki öğrenme topluluklarının bir parçası olmalarını teşvik edebilir. Bu durum, öğretmenlerin güncel araştırmalarla temasını sürdürmesini, yeni yöntem ve modellerle tanışmasını ve mesleki pratiklerini bu doğrultuda yeniden yapılandırmasını mümkün kılar (Altan, 2016). Bu nedenle, bu tür iş birliklerinin yaygınlaştırılması, eğitim sisteminin tüm paydaşları için uzun vadeli ve sürdürülebilir bir kazanım sağlayacaktır. Özellikle üniversiteler ve okullar arasında

kurulacak güçlü bağlar, teorik bilgi ile saha deneyiminin dengeli biçimde bütünleşmesini destekleyecektir.

3.6.1.4. Online Seminerler ve Dijital İçerik Geliştirme Eğitimleri

Eğitimde dijitalleşmenin hız kazanması, öğretmenlerin yalnızca dijital araçları kullanmalarını değil, aynı zamanda dijital içerik üretme ve paylaşma becerilerini de geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda sunulan online seminerler, uzaktan eğitim sistemlerinin etkinliğini artırmakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimine esnek, erişilebilir çözümler sunmaktadır. Ancak bu seminerlerin kapsamı, niteliği ve öğretmenler üzerindeki etkisi uygulamaya göre değişkenlik gösterebilir.

- Ö4: *"Bu konuda eğitim alan öğretmenlerimiz tarafından seminer ve kurslar verildi. Çevrimiçi tez fırsatı Türkiye'deki üniversiteler kapsamında verildi."*
- Ö6: *"Türkiye Yüzyılı Maarif modeli kapsamında online seminerler dışında bir faaliyet yürütülmemiştir."*

Online seminerler, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilir. Ö4, çevrimiçi ortamda hem öğretmenler arası seminer ve kurs faaliyetlerinin yürütüldüğünü hem de üniversiteler tarafından sunulan çevrimiçi tez imkânlarının varlığını dile getirmiştir. Bu görüş, öğretmenlerin dijital ortamda yalnızca öğrenici değil, aynı zamanda paylaşımcı ve eğitici roller üstlendiklerini ortaya koyması açısından önemlidir. Aynı zamanda, öğretmenlerin üniversitelerle kurdukları dijital bağlantılar yoluyla akademik süreçlere dahil oldukları, bu sayede akademik kariyerlerini uzaktan sürdürebilme imkânına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu ifade, dijital öğrenme olanaklarının çeşitliliğini ve bazı öğretmenlerce etkin biçimde kullanıldığını göstermektedir.

Ö6 ise, Türkiye Yüzyılı Maarif modeli çerçevesinde yalnızca online seminerlerin yapıldığını, bunun dışındaki faaliyetlerin eksik kaldığını belirtmiştir. Her ne kadar bu ifade eleştirel bir ifade barındırsa da, online seminerlerin yapıldığına dair bir kabul içermesi bakımından dolaylı bir şekilde olumlu bir içeriğe sahiptir. Bu ifade, eğitim sisteminin en azından bazı dijital uygulamaları hayata geçirebildiğini, ancak bunun yeterli düzeyde çeşitlendirilmediğini ve yaygınlaştırılamadığını göstermektedir.

Bu iki görüş birlikte değerlendirildiğinde, online seminer ve dijital içerik geliştirme faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki yaşamında farklı biçimlerde deneyimlendiği ancak bütüncül ve sistemli bir dijital mesleki gelişim stratejisine henüz

tam olarak dönüştürülemediği ortaya çıkmaktadır. Çevrimiçi hizmet içi eğitim programlarının etkili olabilmesi için yalnızca teknik değil, pedagojik boyutun da planlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Desimone ve Pak (2017). Öğretmenlerin bu süreçlerde aktif katılım, uygulama yapma, geri bildirim alma gibi niteliklere sahip dijital eğitim ortamlarında yer alması, öğrenme çıktılarının niteliğini belirleyen faktörler arasındadır (Trust ve Horrocks, 2017).

3.6.2. Uygulamalardaki Eksiklikler ve Gerçekleşmeyen Unsurlar (%80)

Bu bölümde, 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaların neden yeterli olmadığı, hangi alanlarda eksikliklerin olduğu ve bu eksikliklerin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği incelenmektedir.

3.6.2.1 Hizmetiçi Eğitimlerin ve Seminerlerin Yeterli Verimliliğe Ulaşamaması

Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncellemeyi hedefleyen önemli gelişim araçlarıdır. Ancak bu tür programların etkililiği; içeriğin öğretmen ihtiyaçlarına uygunluğu, uygulama biçimi, erişilebilirliği ve kalıcılığı gibi faktörlere bağlıdır. Öğretmenlerin bu eğitimleri verimli bulmamaları, sistemsel eksikliklerin ve uygulama farklılıklarının varlığına işaret eder. Özellikle fırsat eşitliği, içerik yeterliliği ve katılım düzeyinde yaşanan sorunlar, eğitimin sahadaki etkisini azaltmaktadır.

- Ö1: “Komisyonlar kurulmuş olabilir bilgim yok. Öğretmenlere seminerler verildi, fakat faydasızdı.”
- Ö2: “Hizmet içi eğitimlerle çoğunlukla uzaktan bir şeyler yapılmaya çalışılsa da verimli olamadı. Yüz yüze eğitimler çok az sayıda kişiye ulaşabiliyor. Kırsal kesimdeki öğretmenler için fırsat eşitliği yok.”
- Ö5: “Ben kendi adıma bu eğitimlerden hiçbirini almadım.”
- Ö6: “Türkiye Yüzyılı Maarif modeli kapsamında online seminerler dışında bir faaliyet yürütülmemiştir.”
- Ö15: “Bu hedefe yönelik çeşitli seminerler verilmektedir ancak seminerlerde verilen etkinlikler ders içerisinde her sınıfta kullanılabilir nitelikte değiller.”

Hizmetiçi eğitimler ve seminerler, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeyi, öğretim süreçlerini güncel yaklaşımlarla desteklemeyi ve pedagojik becerilerini güçlendirmeyi amaçlayan önemli bir mesleki gelişim aracıdır. Ancak sahada yürütülen uygulamalar, bu ideal yapının çoğu zaman amacına ulaşamadığını ortaya koymaktadır. Yukarıdaki öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, hizmetiçi eğitimlerin yetersiz, etkisiz, erişimi sınırlı, uygulama temelli olmayan ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılamayan nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, çoğunlukla uzaktan ve teorik düzeyde sunulan seminerlerin sınıf içi uygulamalara dönüştürülemediğini, yüz yüze eğitimlere erişimin sınırlı olduğunu ve bazı öğretmenlerin hiçbir eğitim fırsatından faydalanamadığını belirtmektedir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerde hem eşitlik ilkesinin hem de etkililik boyutunun ihmal edildiğini göstermektedir. Etkili hizmet içi eğitim programları; öğretmenlerin mesleki gereksinimlerine duyarlı, uzun vadeli, uygulama odaklı ve geri bildirim temelli yapılarla yürütülmelidir (Guskey, 2002). Bu eğitimlerin öğretmenlerin bilgi düzeyinde artış sağlamasının ötesinde, sınıf içi davranışlarını ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini de hedeflemesi beklenir. Ancak mevcut durum, öğretmenlerin büyük kısmının bu eğitimlerden duyarsız, dışlanmış ve yararsız hissettiğini göstermektedir.

Bu bağlamda yapılan araştırmalarda da benzer sorunlara dikkat çekilmektedir. (Borko, 2004), hizmetiçi eğitimlerin genellikle yukarıdan aşağıya bir yaklaşımla planlandığını, bu nedenle sahadaki öğretmen ihtiyaçlarıyla örtüşmediğini ifade etmektedir. Desimone ve Garet (2015) ise kısa süreli, içerik bakımından yüzeysel kalan seminerlerin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde kalıcı ve işlevsel bir etki yaratmadığını vurgular. Özellikle uzaktan yürütülen seminerlerde etkileşim düzeyinin düşüklüğü, öğretmen motivasyonunu ve katılımını olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer yandan, eğitimlerin yetersizliği yalnızca içerik değil, erişim olanakları açısından da sorunludur. Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin bu tür etkinliklere ulaşamaması, sistemin fırsat eşitliği ilkesini yeterince gerçekleştirmediğini göstermektedir. Bu da hem öğretmenlerin mesleki doyumunu azaltmakta hem de bölgeler arası eğitim kalitesi farklarını derinleştirmektedir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan bu değerlendirme, hizmet içi eğitimlerin günümüz ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimler, öğretmenin yalnızca bilgi alacağı değil; deneyimlerini paylaşacağı, iş birliği kuracağı, uygulama yapacağı,

geribildirim alacağı ve mesleki gelişimini sürekli kılacağı dinamik öğrenme ortamlarına dönüştürülmelidir. Bu dönüşüm gerçekleşmediği sürece, hizmetiçi eğitimler sadece zorunlu, etkisiz ve katılımcılar açısından anlamsız bir bürokratik süreç olarak kalmaya devam edecektir.

3.6.2.2. Eşitlik ve Erişim Sorunları

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi yalnızca öğrencilere değil, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim imkânlarında da sağlanmalıdır. Ancak uygulamada öğretmenlerin yaşadıkları bölge, okul türü ya da sosyoekonomik koşulları, erişimlerini doğrudan etkilemektedir. Dijital altyapı eksikliği, kaynakların adaletsiz dağılımı ve merkezi planlamaların bölgesel farklılıkları gözetmemesi, mesleki gelişim olanaklarını eşitsiz hale getirmektedir. Bu durum, öğretmenler arasında nitelik farkı yaratmakta ve eğitim sisteminin bütünsel kalitesini zedelemektedir.

- Ö2: *“Hizmet içi eğitimlerle çoğunlukla uzaktan bir şeyler yapılmaya çalışılsa da verimli olamadı. Yüz yüze eğitimler çok az sayıda kişiye ulaşabiliyor. Kırsal kesimdeki öğretmenler için fırsat eşitliği yok.”*
- Ö4: *“Dijital imkanları kullanmak için herhangi bir imkân sağlanmadı, bizler kendi imkanlarımızla yapılması gerekenleri yaptık. Yaz tatilinde yurtdışı eğitim programına gönderilmedi, bu konuda en ufak destek verilmedi.”*
- Ö5: *“Ben kendi adıma bu eğitimlerden hiçbirini almadım. Planlama yapılarak ayırım yapılmaksızın bütün öğretmen arkadaşlara bu eğitim olanakları sağlanmalı.”*
- Ö9: *“Fakat bu konuda çok da imkân sağlandığını düşünmüyorum. Nitekim seminer veya yurtiçi yurtdışı herhangi bir seminere katılma şansımız pek de olmadı.”*
- Ö14: *“Yurt dışındaki dil öğretimini tıpkı bir araştırmacı gibi yerinde gözlemleyerek tecrübe edinmesi ve tecrübelerini kendi görevine yansıtabilmesi noktasında hem eğitim hem de fırsatlar sağlanması gerektiğini düşünüyorum.”*

Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle, 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yürütülen çalışmaların kırsal bölgelerdeki ve belirli öğretmen grupları için yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle hizmet içi eğitimlerin erişilebilirliği konusunda ciddi

sıkıntılar olduğu vurgulanmaktadır. Uzaktan eğitimlerin yaygın olarak kullanılmasına rağmen, bu yöntemlerin kırsaldaki öğretmenler için etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Ö2'nin belirttiği gibi, *“Yüz yüze eğitimler çok az sayıda kişiye ulaşabiliyor. Kırsal kesimdeki öğretmenler için fırsat eşitliği yok.”* ifadesi, fırsat eşitsizliğini açıkça ortaya koymaktadır. Hargreaves (2000), özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına erişimde ciddi engellerle karşılaştığını ve bu durumun öğretmen motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yarattığını vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenlerin kendi olanaklarıyla gelişim sağlama çabaları, sistemsel desteğin yetersizliğine işaret etmektedir. Ö4'belirttiği gibi *“bizler kendi imkanlarımızla yapılması gerekenleri yaptık”* ifadesi, öğretmenlerin sistemin sağladığı imkânlardan yeterince faydalanamadığını göstermektedir. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017), öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde destekleyici politikalar ve kaynaklara erişimin önemini vurgulayarak, bireysel çabaların yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Eşitlik ve erişim sorunları, 2023 Eğitim Vizyonu'nun uygulama sürecinde önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin eğitim fırsatlarına erişimi sınırlı kalmakta; bu durum da vizyonun hedeflediği öğretmen niteliği ve yeterliliklerinin geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Sürdürülebilir bir gelişim için, eğitim fırsatlarının tüm öğretmenler için erişilebilir hale getirilmesi kaçınılmazdır.

3.6.2.3 Yurt Dışı Eğitim Eksikliği

Günümüzde öğretmenlerin küresel eğitim sistemlerine aşina olmaları, yalnızca pedagojik değil kültürel ve dilsel farkındalık açısından da büyük önem taşımaktadır. Yurt dışı eğitim programları, öğretmenlerin özellikle yabancı dil, yenilikçi yöntemler ve çok kültürlü sınıf yönetimi gibi alanlarda gelişimini destekler. Ancak bu tür programların sistematik ve kapsayıcı biçimde uygulanmaması, öğretmenler arasında gelişim fırsatlarının eşitsiz dağılmasına ve verimsizliğe neden olmaktadır. Öğretmen görüşleri, bu eksikliğin sahada nasıl hissedildiğini açıkça ortaya koymaktadır.

- Ö4: *“Yaz tatilinde yurtdışı eğitim programına gönderilmedi, bu konuda en ufak destek verilmedi.”*
- Ö8: *“Öğretmenler ve eğiticiler yaz tatilinde yurt dışı öğretmen eğitimi sertifika programlarına gönderilecek fikrini sonuna kadar desteklerim. Biz öğretmenler*

öğretmeye çabaladığımız o yabancı dili ne kadar çok özümsersek, ne kadar çok maruz kalırsak bu yabancı dile o kadar çok faydalı oluruz öğrencilerimize.”

- Ö9: “Seminer veya yurtiçi yurtdışı herhangi bir seminere katılma şansımız pek de olmadı. Devlet olarak bu konuda eksik kalındığını düşünüyorum.”
- Ö11: “Öğretmenleri yurt dışına eğitime alınabilir ya da okullara native speaker hocalar ayda bir gönderilebilir, söyleşi olabilir, seminer ya da proje şeklinde.”
- Ö12: “Yurt dışı seminerleri, ilgi alanda yurt dışı kurumlarında zaman geçirme ve iş birliği yöntemiyle ve ekonomik olarak desteklenerek öğretmen gelişimleri gerçekleştirilebilir.”
- Ö13: “Tatillerde dört becerisinin geliştirilmesi konusunda yurt dışı eğitimlerinin olması...”
- Ö14: “Yabancı Dil öğretmenlerinin yurt dışı deneyimlerinin olması gerektiği, yurt dışındaki dil öğretimini tıpkı bir araştırmacı gibi yerinde gözlemleyerek tecrübe edinmesi ve tecrübelerini kendi görevine yansıtabilmesi noktasında hem eğitim hem de fırsatlar sağlanması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmen görüşleri açıkça göstermektedir ki, yurt dışı eğitim fırsatlarının sınırlılığı, 2023 Eğitim Vizyonu’nda hedeflenen öğretmen yeterliliklerinin artırılması amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda temel bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Yurt dışı eğitim, özellikle dil öğretmenleri için sadece bir gelişim aracı değil, aynı zamanda dilin kültürel bağlamını da deneyimleme fırsatı sunar (Buchanan, 2015). Öğretmenler, yurt dışı eğitimlerin önemini sadece teorik bilgi kazanımı olarak değil, maruz kalma yoluyla dil gelişimi ve kültürel farkındalık kazandırıcı bir süreç olarak değerlendirmişlerdir. Özellikle Ö8’in dile getirdiği gibi: “Öğretmeye çabaladığımız o yabancı dili ne kadar çok özümsersek, ne kadar çok maruz kalırsak bu yabancı dile o kadar çok faydalı oluruz öğrencilerimize.” Bu ifade, dil öğretiminde doğal ortamda bulunmanın katkısına öğretmenlerin ne kadar önem verdiğini gösteriyor. Richards (2017), öğretmenlerin dil ve kültür yeterliliklerini artırmak için uluslararası eğitim deneyimlerinin öğretmenlik uygulamalarını daha etkili hale getirdiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin beklentileri yalnızca bireysel gelişime değil, sistemli ve kurumsal iş birliklerine de yöneliktir. Yurt dışı eğitim olanaklarının eksikliği, öğretmenlerin kendilerini küresel eğitim standartlarına uygun olarak geliştirme fırsatlarını sınırlamakta, dolayısıyla öğretim kalitesini de dolaylı yoldan etkilemektedir. (Richards ve Farrell,

2005). Öğretmenlerin yurt dışı deneyimi eksikliği, yalnızca mesleki gelişimi değil; kültürel farkındalık, pedagojik yenilikçilik ve dil yeterliliği gibi çok boyutlu kazanımları da olumsuz etkilemektedir. 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerinin başarıya ulaşabilmesi için, öğretmenlerin küresel eğitim ağlarına dâhil edilmesi ve bu tür uluslararası deneyimlerin sistemli olarak desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

3.6.2.4. Dijital İmkanların Yetersizliği

Eğitimde dijitalleşme, özellikle COVID-19 süreciyle birlikte zorunluluk haline gelmiş ve öğretmenlerin dijital içerik üretimi, dijital araçları kullanma becerileri ile dijital pedagojik yeterlilikleri ön plana çıkmıştır. Bu dönüşüm sürecinde, dijital altyapının eksikliği, içerik geliştirme desteğinin sınırlılığı ve metodolojik yönlendirme yetersizliği gibi yapısal sorunlar, öğretmenlerin bu süreci verimli yürütmesini engellemiştir. Öğretmenlerin sahadan aktardığı görüşler, bu eksiklikleri doğrudan ortaya koymaktadır.

- Ö3: *“Öğretmenlerin dijital materyal ve yöntemlere uyum sağlamaları desteklendi. Ancak, uluslararası düzeyde sertifikasyon ve metodolojik gelişim fırsatlarının yaygınlaştırılması gibi alanlarda ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir.”*
- Ö4: *“Dijital imkanları kullanmak için herhangi bir imkân sağlanmadı, bizler kendi imkanlarımızla yapılması gerekenleri yaptık.”*
- Ö13: *“Dijital uygulama ve içeriklerin eğitimlerinin verilmesi, oluşturulacak kazanımlarda öğretmen görüşü alınması ve gerekli eğitim malzemelerinin temini sağlanmalıdır.”*

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinden hareketle, dijital dönüşümün öğretmen mesleki gelişiminde kritik bir unsur olduğu açıkça görülmektedir. Ancak bu süreçte, sistemli ve kapsayıcı bir dijital destek eksikliği yaşandığı ifade edilmektedir. Özellikle Ö4'ün belirttiği gibi: *“Dijital imkanları kullanmak için herhangi bir imkân sağlanmadı, bizler kendi imkanlarımızla yapılması gerekenleri yaptık.”* Bu ifade, dijital dönüşümün öğretmenlerin kişisel çabalarına bırakıldığını göstermektedir.

COVID-19 pandemisi sürecinde dijital eğitim araçlarının önemi daha da belirginleşmişken, öğretmenlerin bu alanda yetersiz destekle karşılaşması, mesleki gelişimi olumsuz etkilemiştir. Bozkurt ve Sharma (2020), pandemi sürecinde dijital pedagojinin hızlı geçiş sürecinde öğretmenlerin yeterince desteklenmediğini, bu durumun eğitim kalitesini düşürdüğünü belirtmektedir. Ö13 ise çözüm önerileri sunarak dijital

eğitimlerin yalnızca uygulanmasının değil, öğretmen görüşlerinin de dikkate alınarak yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2013), dijital araçların etkin kullanımının yalnızca teknolojik yeterlilikle sınırlı olmadığını, öğretmenlerin pedagojik inançları ve ihtiyaçlarının da bu sürece entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dijital imkânların yetersizliği, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde ciddi bir engel teşkil etmektedir. Etkili bir öğretmen eğitimi politikası, dijital kaynaklara erişimi artırmalı, öğretmenlere uygulamalı dijital eğitimler sunmalı ve öğretmen geri bildirimlerini dikkate alarak sürekli bir gelişim döngüsü oluşturmalıdır.

3.6.2.5. Sistemsel ve Politik Eksiklikler

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitimde verimlilik, yalnızca bireysel yetkinliklerle değil; sistemin bütüncül işleyişi, politikaların niteliği ve kurumsal yapıların sağlıklı çalışmasıyla ilişkilidir. Sistemsel eksiklikler –ekonomik koşullar, müfredat dayatmaları, sınav odaklılık, kaynak yetersizliği– öğretmenleri yalnızlaştırabilir, onları çözüm üretici konumdan sorun kaynağı gibi göstermeye başlar. Bu bağlamda öğretmen görüşleri, sistemin sahadaki gerçek etkilerini ve kırılma noktalarını açıkça ortaya koymaktadır.

- Ö12: “Ancak bozuk olan bir sistemde sorun öğretmen gözükebilir. Ekonomik koşullar, veli baskısı, öğrenci disiplini konusunda yaşanan sorunlar, okul idaresi baskısı, ders kitapları yetersizliği, LGS, YDS vb. sınavlar, ölçme ve değerlendirmedeki sorunlar öğretmeni sorun olarak işaret gösterebilmektedir.”
- Ö15: “Seminerlerde verilen etkinlikler ders içerisinde her sınıfta kullanılabilir nitelikte değiller.”

Her iki görüş de eğitimdeki mesleki gelişim süreçlerinin yalnızca öğretmene odaklanarak kurgulanmasının yeterli olmadığını göstermektedir. Eğitim sistemi; politik kararlar, kurumsal organizasyon, ekonomik eşitsizlikler, sınav merkezlilik gibi yapılarla öğretmenleri sınırlamakta, gelişimlerini desteklemek yerine engellemektedir. Ayrıca verilen mesleki gelişim programları, sınıf içi gerçeklikten uzak kaldığında, öğretmenlerin katılım motivasyonunu ve uygulama becerisini zayıflatmaktadır.

Düzenlenen seminerlerin içerik açısından yetersiz ve sınıf içi uygulamaya dönük olmaması, Ö15’in eleştirdiği bir önemli noktadır. Eğitimin kalitesinin artırılması için mesleki gelişim programlarının doğrudan sınıf içi ihtiyaçlara cevap vermesi önemlidir

(Desimone ve Garet, 2015). Ö12 ise, sistemsal sorunların öğretmeni başarısız gibi gösterdiği belirtmektedir. Ekonomik koşullar, veli ve yönetici baskısı, öğrenci disiplini sorunları ve sınav odaklı sistem, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Sahlberg (2011), eğitimin sadece öğretmen odaklı değil, daha geniş bir ekosistem içinde ele alınması gerektiğini, sistemdeki yapısal eksikliklerin öğretmen performansını gölgede bırakabileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin aktardığı görüşler, yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi yönündeki politikaların sahada yetersiz kaldığını, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığını ve sistemin bütünsel olarak güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Sadece öğretmen odaklı değil, tüm eğitim paydaşlarını kapsayan bir yaklaşım benimsenmediği sürece, hedeflenen öğretmen niteliği ve yeterlilikleri sürdürülebilir şekilde geliştirilemeyecektir.

3.6.2.6. Uluslararası Sertifikasyon ve Profesyonel Gelişim Eksikliği

Eğitimde uluslararasılaşma süreci, öğretmenlerin yalnızca kendi ülkelerinde değil, küresel düzeyde de geçerli yeterlikler edinmesini gerektirmektedir. Bu süreçte uluslararası sertifikasyon programları hem öğretmenlerin pedagojik yeterliğini artırmakta hem de onların dünya eğitim sistemleriyle etkileşimini güçlendirmektedir. Ancak bu fırsatların yaygınlaştırılamaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sınırlar, özellikle dil öğretimi ve dijital pedagojide uluslararası standartların gerisinde kalınmasına neden olur.

- *Ö3: “Öğretmenlerin dijital materyal ve yöntemlere uyum sağlamaları desteklendi. Ancak, uluslararası düzeyde sertifikasyon ve metodolojik gelişim fırsatlarının yaygınlaştırılması gibi alanlarda ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir.”*
- *Ö9: “Seminer veya yurtiçi yurtdışı herhangi bir seminere katılma şansımız pek de olmadı. Devlet olarak bu konuda eksik kalındığını düşünüyorum.”*
- *Ö14: “Yabancı Dil öğretmenlerinin yurt dışı deneyimlerinin olması gerektiği, yurt dışındaki dil öğretimini tıpkı bir araştırmacı gibi yerinde gözlemleyerek tecrübe edinmesi ve tecrübelerini kendi görevine yansıtabilmesi noktasında hem eğitim hem de fırsatlar sağlanması gerektiğini düşünüyorum.”*

Öğretmenlerin ifadeleri, profesyonel gelişimin uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Uluslararası sertifikasyon ve metodolojik gelişim fırsatlarının eksikliği, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini küresel düzeyde

geliştirmelerini sınırlamaktadır. Ö3'ün açıkça belirttiği gibi, öğretmenler yalnızca dijital araçlara uyum konusunda değil, aynı zamanda uluslararası alanda tanınan sertifikalarla da desteklenmeyi beklemektedirler. Bu durum, yabancı dil öğretimi gibi küresel boyut taşıyan alanlarda daha da önem kazanmaktadır. Borg (2015), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin uluslararası standartlarla uyumlu hale getirilmesinin, dil öğretiminde pedagojik yeterlilikleri artırdığını ve öğretmenlerin özgüvenlerini pekiştirdiğini vurgulamaktadır. Ancak mevcut durumda öğretmenler, bu tür fırsatlara sınırlı erişimden dolayı mesleki doyum ve yetkinlik açısından eksiklik yaşamaktadır. Uluslararası eğitim programlarına katılım yalnızca mesleki gelişimi değil, aynı zamanda öğretmenlerin kültürel farkındalıklarını da artırmaktadır (Richards, 2017). Ö14'ün vurguladığı, öğretmenlerin *“yurt dışındaki dil öğretimini yerinde gözlemleyerek tecrübe edinmesi”* gerektiği yönündeki ifade, sadece teorik değil, aynı zamanda uygulamalı deneyim kazanımına duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır.

Ö9'ün, devlet desteğinin sınırlı olduğu vurgusu da dikkat çekmektedir. Bu, öğretmenlerin kendi imkanlarıyla uluslararası sertifikalara ulaşmalarını zorlaştırmakta, dolayısıyla yaygınlaşmasını engellemektedir. Kırkgöz ve Dikilitaş (2018), Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerinde yapısal desteklerin eksikliğinin, uluslararası standartlara ulaşma çabalarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin uluslararası sertifikasyon ve metodolojik gelişim beklentileri, küresel standartlarla bütünleşmiş bir mesleki gelişim sürecine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının uluslararası akreditasyon süreçleriyle entegre edilmesi, öğretmenlerin dünya çapında tanınan niteliklere sahip olmalarını sağlayacak ve yabancı dil eğitiminde kaliteyi artıracaktır.

3.6.2.7. Motivasyon Kaybı ve Öğretmenlerin Kendi İmkanlarına Bırakılması

Eğitim sisteminde sürdürülebilir mesleki gelişim, sadece eğitim sunmakla değil, öğretmenin bu sürece gönüllü, istekli ve desteklenmiş şekilde katılımıyla mümkündür. Öğretmenlerin destek görmeden kendi çabalarıyla ayakta kalmaya zorlandığı, sistem dışına itildiği koşullarda mesleki gelişim motivasyonu zayıflamakta, zamanla öğretmen tükenmişliği ve gönüllü öğrenme isteksizliği baş göstermektedir. Bu durum, bireysel gelişimin yanında eğitim sisteminin bütününe tehdit eden bir yapısal sorundur.

- Ö4: “Dijital imkanları kullanmak için herhangi bir imkân sağlanmadı, bizler kendi imkanlarımızla yapılması gerekenleri yaptık.”
- Ö5: “Ben kendi adıma bu eğitimlerden hiçbirini almadım. Planlama yapılarak ayırım yapılmaksızın bütün öğretmen arkadaşlara bu eğitim olanakları sağlanmalı.”
- Ö9: “Fakat bu konuda çok da imkân sağlandığını düşünmüyorum. Nitekim seminer veya yurtiçi yurtdışı herhangi bir seminere katılma şansımız pek de olmadı.”
- Ö12: “Belirli bir süre bu sorunlarla boğuşan öğretmen kendini geliştirmede ve farklı bakış açısı kazanmada isteksiz hale gelmektedir.”

Öğretmenlerin ifadeleri, eğitim politikalarının sahadaki öğretmenleri desteklemede yetersiz kaldığını ve bunun sonucunda öğretmenlerin büyük ölçüde kendi çabalarına bırakıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, motivasyon kaybı ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle Ö4’ün dile getirdiği gibi, “bizler kendi imkanlarımızla yapılması gerekenleri yaptık” ifadesi, sistemin sunduğu destek eksikliğini açıkça göstermektedir. Öğretmen motivasyonunun mesleki gelişim süreçlerine olan etkisi net bir şekilde vurgulanmıştır. Day, Sammons ve Gu (2008), öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının sürdürülebilir olması için sistematik destek mekanizmalarının şart olduğunu ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerin kendi imkanlarıyla ilerlemeye çalışmaları, uzun vadede tükenmişlik riskini artırmakta ve mesleki gelişime olan isteği azaltmaktadır.

Ö12’n vurguladığı “bu sorunlarla boğuşan öğretmen kendini geliştirmede ve farklı bakış açısı kazanmada isteksiz hale gelmektedir” ifadesi, öğretmenlerin karşılaştıkları yapısal sorunlar nedeniyle motivasyon kaybı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Skaalvik ve Skaalvik (2017) de öğretmen tükenmişliğinin, destek eksikliği ve yüksek beklentilerle doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Sunulan eğitimlerin faydasız bulunması ya da ulaşılabilir olmaması, öğretmenlerin bu tür gelişim fırsatlarına olan inançlarını da zayıflatmaktadır. Guskey (2002), öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için bu programların öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarını karşılaması ve uygulamada doğrudan fayda sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sistem tarafından yeterince desteklenmemesi ve çoğu zaman kendi imkanlarına bırakılması, motivasyonlarını olumsuz etkilemekte ve mesleki gelişim süreçlerini sekteye uğratmaktadır. Öğretmen motivasyonunun artırılması için

yalnızca fırsatlar sunmak değil, bu fırsatların nitelikli ve erişilebilir olması da büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin desteklenmesi yalnızca mesleki gelişimleri açısından değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşları açısından da kritik öneme sahiptir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Alt Problemlere Ait Sonuçlar

Bu nitel araştırma, COVID-19 pandemisinin Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu üzerindeki etkilerini, 15 İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmelere dayalı olarak incelemiştir. Araştırmada elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Sonuçlar, COVID-19 pandemisinin 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu kapsamındaki hedeflerin uygulanmasını büyük ölçüde olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ortaya çıkarılan durumlar, araştırmanın alt problemleri eşliğinde detaylı olarak sırasıyla sonraki sayfalarda verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Bu başlıkta, COVID-19 pandemisinin Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu üzerindeki etkilerini, sahada görev yapan öğretmenlere “*Pandemi sürecinde MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonundaki hedeflerin gerçekleşen ve gerçekleşemeyen yönleri nelerdir?*” şeklinde sorulan bu soruya verilen cevaplar tematik açıdan incelemiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiş, pandemi sürecinin hedeflerin gerçekleşme düzeyi üzerindeki olumlu ve olumsuz yönleri kapsamlı biçimde ortaya konmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, vizyon belgesinde belirtilen hedeflerin önemli bir kısmı uygulamada karşılık bulamamış; yalnızca sınırlı düzeyde bazı hedeflerin hayata geçirilebildiği ifade edilmiştir. Geriye kalan büyük çoğunluk ise ya hiç uygulanamamış ya da beklentilerin oldukça altında kalmıştır. Bu durum, hedeflerin sahadaki uygulanabilirliği konusunda çeşitli sorunlar yaşandığını göstermektedir.

Gerçekleşen hedefler arasında öncelikle dijital içeriklerin artması ve dijital platformların aktif olarak kullanılması yer almaktadır. EBA, TRT EBA TV, ve Diyalok gibi dijital kaynaklar, öğretmenler ve öğrenciler için erişilebilir öğrenme materyalleri sunmuştur. Bu sayede öğrenciler kelime bilgisi ve dilbilgisi gibi yapısal alanlarda ilerleme kaydetmişlerdir (Adedoyin ve Soykan, 2020). Ayrıca, çevrim içi kelime oyunları, quizler ve bireysel hızda ilerlemeye olanak tanıyan uygulamalar, dilbilgisel yeterliklerin gelişimine katkı sunmuştur (Moorhouse, 2020). Pandemi sürecinde eğitimin çevrim içi ortamda da olsa sürdürülebilmesi, öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Özellikle müfredatın tamamlanması ve öğrencilerin sistem dışına itilmemesi, uzaktan eğitimin temel kazanımları arasında yer almıştır. Veli desteği bu süreçte önemli bir faktör olmuş, özellikle küçük yaş gruplarında ders takibinin sağlanmasında belirleyici rol oynamıştır (Trust, 2020). Bu, öğrenmenin yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimi ile değil, aynı zamanda aile desteğiyle de sürdürülebileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu vizyondaki birçok temel hedefin pandemi nedeniyle sekteye uğradığını belirtmiştir. Özellikle öğrenci merkezli öğretimin uygulanamaması öne çıkan sorunlardan biridir. Öğrencilerin kameralarını açmamaları, etkileşime girmemeleri ve çevrim içi derslere yüzeysel katılım sağlamaları, öğretimin sürecini büyük ölçüde öğretmen merkezli bir yapıya dönüştürmüştür (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, ve Koole, 2020). Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinden olan eleştirel düşünme, iş birliği ve yaratıcılığın gelişmesini engellemiştir. Ayrıca konuşma ve yazma gibi üretimsel dil becerilerinin geliştirilmesinde ciddi eksiklikler yaşanmıştır. Öğretmenler, bu becerilerin ders kitaplarında yeterince desteklenmediğini ve uzaktan eğitimin doğası gereği bu alanlara yeterli zaman ve uygulama fırsatının yaratılamadığını ifade etmiştir (König, Jäger-Biela, ve Glutsch, 2020). Bu eksiklik, öğrencilerin dili iletişim amacıyla kullanma yeterliklerini doğrudan olumsuz etkilemiştir. Teknolojik altyapı ve erişim sorunları da pandemi döneminde yabancı dil eğitiminin önündeki en büyük engellerden biri olmuştur. İnternete erişim, cihaz yetersizliği ve dijital okuryazarlık konularındaki eksiklikler özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmıştır (Van Dijk, 2020). Öğrencilerin canlı derslere katılımının sürdürülememesi, bireysel destek eksikliği ve farklılaştırılmış öğretimin uygulanamaması, öğrenme sürecini yüzeysel ve kesintili bir hâle getirmiştir. Bir diğer

sorun alanı, müfredat ve ders materyallerinin uzaktan eğitime uygun olmaması olmuştur. İlkokul düzeyinde öğretim programında esneklik sağlanmaması ve üst sınıf düzeyindeki içeriklerin öğrencilerin düzeyine hitap etmemesi, öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkilemiştir (Reimers ve Schleicher, 2020). Bu durum öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan etki etmiş, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirmesini güçleştirmiştir. Son olarak, disiplinlerarası yaklaşımın uygulanamaması, dil öğretimini farklı alanlarla ilişkilendirme fırsatlarını ortadan kaldırmıştır. Öğretmenler, branşlar arası iş birliğinin çevrim içi platformlarda sağlanamadığını belirtmiş, bu da öğrencilerin yabancı dili farklı bağlamlarda kullanma becerilerinin gelişmesini sınırlamıştır (Cahapay, 2020).

Pandemi süreci MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu'nun dijitalleşme hedefleri açısından bazı kazanımlar sağlamış olsa da, öğrenci merkezli öğretim, üretimsel beceri gelişimi, erişilebilirlik ve pedagojik çeşitlilik gibi birçok önemli hedefin gerçekleştirilmesini engellemiştir. Bu sonuçlar, eğitim sisteminin krizlere karşı daha esnek, kapsayıcı ve erişilebilir hâle getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Gelecek uygulamalarda hibrit öğrenme modelleri, öğretmen dijital yeterliklerinin artırılması ve pedagojik stratejilerin farklı koşullara uyarlanabilirliğine öncelik verilmelidir.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Bu başlıkta, COVID-19 pandemisi sırasında Türkiye'de uygulanan uzaktan eğitim sisteminde kullanılan EBA ve diğer dijital platformların (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) olumlu ve olumsuz yönlerini, ‘*Pandemi sürecinde eğitimde kullanılan EBA ve diğer uzaktan eğitim araçlarının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?*’ sorusu ile elde edilen nitel verilere dayanarak değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirmede, bazı öğretmenler uzaktan eğitimin sağladığı fırsatları ve olumlu yönlerini dile getirirken, diğer bir kesim ise sürecin çeşitli zorluklar ve yetersizliklerle sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Bu durum, uzaktan eğitime yönelik öğretmen yaklaşımlarının homojen olmadığını ve deneyimlerin bağlama göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu oranlar, uygulanan uzaktan eğitim modelinin öğretmenler üzerinde hem destekleyici hem de sınırlayıcı etkiler yarattığını göstermektedir.

Öğretmenlerin bir bölümü, uzaktan eğitimin en önemli olumlu yönünün eğitimin sürekliliğini sağlaması olduğunu ifade etmiştir. EBA ve benzeri dijital platformlar,

özellikle yüz yüze eğitimin kesintiye uğradığı dönemde öğrenme süreçlerinin devam ettirilmesine olanak tanımıştır. Eğitime devamlılık, öğrencilerin akademik bağlarını korurken, psikososyal olarak da sistemle ilişkilerini sürdürebilmelerine katkı sağlamıştır. Bu yönüyle uzaktan eğitim, kriz döneminde bir “kurtarma mekanizması” işlevi görmüştür (Saber, Ghafari, ve Hasanabadi, 2025). Bunun yanı sıra dijital araçların yaygınlaşması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin teknolojiye adaptasyon sürecini hızlandırmıştır. Öğretmenler, dijital içerik üretimi, Web 2.0 araçlarının kullanımı ve oyunlaştırma uygulamalarının dil öğretiminde motivasyon artırıcı rol oynadığını vurgulamıştır. Etkileşimli ödevler, şarkılar, videolar ve dijital oyunlar, öğrencilerin derslere ilgisini artırmış; özellikle kelime öğretimi gibi alanlarda başarıyı yükseltmiştir (Subhash ve Cudney, 2018). Bu süreç aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayarak, dijital içerik tasarımı ve teknoloji kullanımı konularında yeni beceriler kazanmalarını mümkün kılmıştır (Trust, 2017). TRT-EBA TV yayınlarının özellikle düşük gelirli ve kırsal bölgelerde dijital erişimi olmayan öğrenciler için önemli bir destek aracı olduğu ifade edilmiştir. Yayınların planlı, düzenli ve merkezi yapısı, öğrenci erişimini destekleyerek eğitimde kapsayıcılığı artırmıştır (Alan, 2021). Televizyon üzerinden erişim, internet ve cihaz eksikliği olan öğrenciler için temel öğrenme kaynağı olmuş; öğretmenler bu yayınları, ders planlarını destekleyen düzenli kaynaklar olarak değerlendirmiştir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan olumsuzlukların, bu avantajları büyük ölçüde gölgede bıraktığını ifade etmiştir. En belirgin sorun, teknolojik altyapı eksikliği ve dijital eşitsizliktir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler, cihaz eksikliği ve internet bağlantısı sorunları nedeniyle canlı derslere katılamamış, bu da eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirmiştir. EBA platformunun canlı ders kapasitesindeki yetersizlikler nedeniyle öğretmenler alternatif uygulamalara (Zoom, Meet) yönelmek zorunda kalmıştır (Sipahioğlu, 2022). Eğitimin niteliği açısından en sık dile getirilen sorun, sınıf içi etkileşimin ciddi biçimde azalmasıdır. Öğrencilerin kameralarını açmaması, geri bildirim mekanizmalarının sınırlı olması ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeylerini anlık olarak gözlemleyememesi, pedagojik süreci zayıflatmıştır. Bu durum, öğretmenleri daha fazla monolog tarzı sunuş yöntemine yönlendirmiş ve öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşamamıştır (Martin ve Bolliger, 2018). Öğrenciler arasında katılım düşüklüğü ve

motivasyon kaybı sıkça raporlanmıştır. Bir diğer önemli problem, ekran süresinin artmasına bağlı olarak öğrencilerde dikkat dağınıklığı, zihinsel yorgunluk ve ders dışı dijital uyaranlara yönelme davranışlarının artmasıdır. Öğrencilerin ders süreleri boyunca ekran başında olmaları, her zaman odaklandıkları anlamına gelmemiş; aksine bilişsel yük artmış ve öğrenme kalıcılığı düşmüştür (Radesky, Schumacher, ve Zuckerman, 2015). Ayrıca EBA platformunun içerik yönünden yetersiz olduğu, özellikle dil eğitimi gibi uygulamalı alanlarda daha fazla görsel, kısa ve etkileşimli materyale ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. İçeriklerin öğretmen merkezli olması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sınırlandırmıştır. Bu durum, bireyselleştirilmiş öğrenme olanaklarının kısıtlı kalmasına ve öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olmuştur (Basilaia ve Kvavadze, 2020).

Pandemi sürecinde kullanılan uzaktan eğitim araçları eğitimin sürekliliğini sağlamış, dijitalleşme süreçlerini hızlandırmış ve öğretmenlerin mesleki becerilerine katkı sunmuştur. Ancak aynı zamanda ciddi erişim eşitsizlikleri, pedagojik yetersizlikler ve etkileşim eksiklikleri nedeniyle pek çok eğitimsel hedefin gerçekleştirilmesini engellemiştir. Bu durum, Türkiye'deki uzaktan eğitim altyapısının ve pedagojik stratejilerinin kriz koşullarına daha dayanıklı hâle getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Geleceğe dönük olarak hibrit modellerin yaygınlaştırılması, dijital eşitsizliklerin giderilmesi ve öğrenci merkezli dijital içeriklerin çoğaltılması büyük önem arz etmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Bu başlıkta, COVID-19 pandemisinin MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonu'nda vurgulanan içerik zenginleşmesi ve dijitalleşme hedeflerini ne ölçüde etkilediğini, ‘*Pandemi süreci, vizyon belgesinde belirtilen içerik zenginleşmesini ve dijitalleşmeyi ne derece hızlandırmıştır?*’ sorusuna İngilizce öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre, eğitimde dijitalleşmenin hız kazanmasına katkı sağlamıştır. Bazı öğretmenler bu dönemde içeriklerin çeşitlenip zenginleştiğini belirtirken, diğerleri dijitalleşmenin öğretim sürecinde çeşitli olumsuzluklara yol açtığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, bazı öğretmenler devlet politikalarının sürece olan katkılarını ve aynı zamanda yetersizliklerini dile getirirken, diğerleri erişim sorunları ve uygulama eksikliklerine dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar,

pandemi sürecinin eğitim üzerindeki etkilerinin çok boyutlu ve öğretmen deneyimlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Pandemi süreci dijitalleşmenin zorunlu ve hızlı bir şekilde yaygınlaşmasına yol açmıştır. Öğretmenler, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet gibi çevrimiçi platformları aktif biçimde kullanmaya başlamış, Web 2.0 araçlarının ders planlamalarına entegre edilmesiyle öğretim yöntemlerinde çeşitlilik gözlenmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin dijital araçları daha yoğun şekilde kullanması, dijital okuryazarlık becerilerinde belirgin bir gelişimi beraberinde getirmiştir (Ng, Leung, Su ve Ng, 2023). Bu durum, sadece teknolojik araç kullanımını değil, aynı zamanda dijital içerik üretme becerilerinin gelişimini de kapsamış ve öğretmenleri daha yaratıcı ve üretken bireyler hâline getirmiştir.

İçerik zenginleşmesi temasında, öğretmenlerin bir kısmı dijital materyallerin sayısının arttığını ve çeşitlendiğini ifade etmiştir. Dijital ders kitapları, sesli materyaller, video dersler, animasyonlar ve interaktif uygulamalar, özellikle İngilizce gibi uygulamalı derslerde öğrenme sürecini daha dinamik hâle getirmiştir (Sá ve Serpa, 2020). Bununla birlikte, içeriklerin nitelik açısından her zaman yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Öğretmenler, çok sayıda içeriğin bulunduğunu ancak pedagojik olarak yapılandırılmamış veya kazanım odaklı olmayan materyallerin öğrencilerin öğrenme sürecinde dikkat dağınıklığına yol açtığını belirtmiştir. Bu durum, içerik zenginleşmesi ile içerik kalitesi arasındaki ayrımın net olarak yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Dijitalleşmenin olumsuz etkileri ise öğretmenlerin düşük sayıda bir kısmı tarafından dile getirilmiştir. Pandemiyle birlikte hız kazanan çevrimiçi eğitim, bazı öğrencilerde dijital bağımlılık, dikkat eksikliği ve motivasyon kaybı gibi sorunlara yol açmıştır. Ayrıca, öğretmenler, yazma gibi temel becerilerin geri planda kaldığını ve öğrencilerin pasif bir öğrenme sürecine sürüklendiğini ifade etmiştir. Bu noktada, dijital araçların bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımının pedagojik kaliteyi olumsuz etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Yu ve Li, 2022). Dijital içeriklerin sayısal artışı, öğrenme verimliliğini doğrudan artırmamış; nitelikli ve hedefe yönelik içeriklerin eksikliği, öğrenme süreçlerinde yüzeyselliğe neden olmuştur.

Devlet politikalarının rolü ise öğretmenler arasında farklı biçimlerde değerlendirilmiştir. Az sayıda öğretmen, MEB'in uzun yıllardır yürüttüğü Fatih Projesi

gibi yatırımların pandemi döneminde olumlu katkı sunduğunu belirtmiş, ancak aynı oranda öğretmen bu sürecin bireysel çabalarla yürütüldüğünü ve devlet desteğinin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Öğretmen eğitimi, dijital içerik desteği ve teknolojik altyapının geliştirilmesi gibi alanlarda daha sistematik ve bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir (Valverde-Berrocoso, Fernández-Sánchez, Garrido-Arroyo ve Sosa-Díaz, 2021). Son olarak, bazı öğretmenler erişim ve uygulama eksikliklerine dikkat çekmiş, özellikle kırsal bölgelerde internet altyapısının yetersizliği ve ücretli içerik platformlarının oluşturduğu mali engeller, eğitimde fırsat eşitsizliklerini derinleştirmiştir. Bu durum, teknolojik araçlara sahip olmanın tek başına yeterli olmadığını; bu araçların etkili kullanımına dair becerilerin geliştirilmesi ve içeriklere erişimin ekonomik olarak kolaylaştırılması gerektiğini göstermektedir (Stecula ve Wolniak, 2022).

Pandemi süreci dijitalleşme ve içerik zenginleşmesi konularında önemli bir ivme kazandırmış, öğretmen ve öğrenci profillerinde dijital dönüşüm yaratmıştır. Ancak bu dönüşüm, birçok zorlukla da birlikte gelmiş ve eğitimde eşitlik, kalite ve erişim gibi temel konularda yeni politikalar geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Geleceğe yönelik olarak dijital eğitim araçlarının pedagojik temellere dayalı geliştirilmesi, öğretmenlerin dijital becerilerinin desteklenmesi ve öğrencilerin nitelikli içeriklere erişiminin sağlanması, sürdürülebilir bir dijital eğitim vizyonunun hayata geçirilmesi için kritik önemdedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Bu başlıkta, MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan “*Ülke Geneline Yabancı Dil Eğitimi, Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanacak*” hedefine yönelik uygulamaların sahadaki yansımalarını ve eksik kalan yönlerini İngilizce öğretmenleriyle yapılan nitel görüşmeler aracılığıyla değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, bazı öğretmenler 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda belirli adımların atıldığını ve bazı gelişmelerin yaşandığını ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin büyük bir kısmı, bu adımların yeterli olmadığını, uygulamaların sınırlı kaldığını ve sürdürülebilirlik açısından zayıf olduğunu dile getirmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, vizyon hedeflerinin sahada etkili biçimde hayata geçirilemediğine yönelik genel bir görüş birliğine işaret etmektedir.

Olumlu yönde ifade edilen çalışmalar arasında, okul türlerine ve öğrenci seviyelerine göre farklılaştırılmış programların uygulanması, yabancı dil ağırlıklı

sınıfların açılması, ders saatlerinin artırılması ve dijital içeriklerin kullanımındaki artış ön plana çıkmaktadır. Özellikle fen liseleri, güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri gibi okul türlerine özgü kazanımların belirlenmesi, öğrencilerin derse ilgisini ve öğrenmeye katılımını artırmıştır. Bu uygulamalar, farklılaştırılmış öğretimin bireysel farklılıklara saygı temelinde şekillendiğini ve öğrenme motivasyonunu olumlu etkilediğini göstermektedir (Tomlinson, 2003). Ayrıca, ilkokuldan liseye kadar kademeli bir dil eğitimi modeli benimsenmiş; ilkokul düzeyinde oyun ve sözcük temelli, üst kademelerde ise iletişim temelli bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşım, çağdaş yabancı dil öğretim stratejileriyle paralellik göstermektedir (Krashen, 1982; Lightbown ve Spada, 2013).

Birçok öğretmen mevcut uygulamaların kapsamının dar olduğunu ve bu uygulamaların ülke geneline yaygınlaştırılmadığını ifade etmiştir. Bu görüşler, eğitim politikalarının yerel düzeyde farklılık gösterdiğini ve vizyon belgesinde öngörülen değişimlerin sahaya eşit şekilde yansımadığını ortaya koymaktadır. Özellikle ilkokul düzeyinde somut, uygulamaya dönük çalışmaların eksikliği dikkat çekmiştir. Öğretmenler, bu yaş grubunun yüksek öğrenme potansiyeline rağmen pedagojik olarak ihmal edildiğini belirtmiş; sınıf içi uygulamalarda rehberlik ve içerik desteği alamadıklarını dile getirmiştir. Bu durum, erken yaşta etkili dil eğitimi verilmesinin önemini vurgulayan literatürle örtüşmektedir (Tomlinson, 2003; Krashen, 1982). Materyal ve kaynak yetersizliği, öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunlardan biri olmuştur. MEB tarafından sağlanan ders kitaplarının içerik açısından yetersiz, kazanımlarla uyumsuz ve öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, dil öğretiminde temel olan dört becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli şekilde gelişmesini engellemekte, öğretmenleri alternatif kaynak arayışına itmektedir (Gilmore, 2007). Materyal eksikliği, özellikle sınıf dışında öğrenmenin sürdürülebilirliğini sekteye uğratmakta, öğrencilerin dili içselleştirmesini zorlaştırmaktadır. Pilot uygulamaların genellenmesinde yaşanan zorluklar da dikkat çekici bir diğer temadır. Belirli bölgelerde denenen materyal ve yöntemlerin, farklı sosyoekonomik, kültürel ve pedagojik ortamlarda aynı etkiyi yaratmasının beklenmesi, sahadaki gerçeklikle örtüşmemektedir. Fullan (2007), eğitim reformlarının yerel bağlamlara duyarlı şekilde tasarlanması gerektiğini savunurken; öğretmenler de pilot uygulamaların sınırlı kalması nedeniyle sistemin bütüncül biçimde dönüştürülemediğini belirtmiştir. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim olanaklarının eksikliği de hedefe

ulaşmayı sınırlayan temel etmenlerden biridir. Hizmet içi eğitimlerin teorik kalması, uygulanabilir olmaması ve yaygınlaştırılamaması, öğretmenlerin vizyondaki hedefleri uygulamaya geçirmesini zorlaştırmaktadır. Richards (2008), nitelikli yabancı dil öğretimi için güçlü bir hizmet içi eğitim sistemi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yalnızca dil bilgisi değil, çağdaş yöntem bilgisi ve teknoloji entegrasyonu gibi alanlarda da desteklenmesi gerekmektedir. Sınav odaklı öğretim anlayışının hâlen baskın olması, öğrencilerin dili bir iletişim aracı olarak değil, test çözme aracı olarak algılamasına yol açmaktadır. Bu durum, iletişim temelli dil öğretimi anlayışıyla çelişmekte ve öğrencilerin motivasyonunu zayıflatmaktadır (Littlewood, 2004; Krashen, 1982). Dil öğretimi sürecinin sınavdan çok iletişime dayalı hale getirilmesi gerektiği, öğretmenlerin ortak görüşü olarak öne çıkmaktadır. Son olarak, öğrencilerin yabancı dile okul dışında yeterince maruz kalamaması, öğrenmenin kalıcılığını ve işlevselliğini azaltmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmesi için yalnızca sınıf içi değil, sınıf dışı ortamlarda da hedef dile aktif biçimde temas etmeleri gerekmektedir (Lightbown ve Spada, 2013). Ancak mevcut sistem, bu tür fırsatları öğrenciler için yeterince sunamamaktadır.

“Ülke Geneline Yabancı Dil Eğitiminin Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanması” hedefi kapsamında atılan adımlar, bazı pilot uygulamalar ve iyi örneklerle sınırlı kalmış; eğitim politikalarının ülke geneline yaygınlaştırılamaması, ilkökul düzeyindeki yetersizlikler, materyal eksikliği ve öğretmen desteği gibi temel sorunlar nedeniyle hedeflerin büyük ölçüde sınırlı kaldığı anlaşılmıştır. Sürdürülebilir, yaygın, nitelikli ve öğretmen merkezli yaklaşımlar geliştirilmeksizin bu tür vizyon hedeflerinin tam anlamıyla gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Bu başlıkta, MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda yer alan *“Yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlanacak”* hedefinin pandemi koşulları ve uygulama süreçleri bağlamında ne ölçüde gerçekleştirilebildiği değerlendirilmiştir. Bazı öğretmenler bu hedefe yönelik somut çalışmaların yapıldığını ifade etmiştir. Ancak büyük bir çoğunluk, bu çalışmaların ya eksik kaldığını ya da hiç hayata geçirilmediğini belirtmiştir. Söz konusu tablo, belirlenen hedeflerin sahadaki

uygulamalarla tam anlamıyla örtüşmediğini ve uygulamada çeşitli boşlukların bulunduğunu göstermektedir.

Olumlu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin vurguladığı dört temel alan öne çıkmaktadır: dijital içeriklerin kullanımı, okul içi etkinlikler (ör. eTwinning projeleri), iletişim temelli değerlendirme uygulamaları ve öğretmenlerin bireysel çabaları. Dijital araçlar (akıllı tahta, internet tabanlı materyaller) öğrencilerin İngilizceye daha sık ve etkileşimli biçimde maruz kalmalarına olanak sağlamıştır. Bu bulgu, dijital materyallerin öğrenmeye olan katkısını vurgulayan çalışmaları desteklemektedir (Peacock, 1997; Türel ve Johnson, 2012). Özellikle akıllı tahtaların kullanımının dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin işlenmesini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, okul içi projeler (Speaking Cafe, Talking Club) ve eTwinning gibi uluslararası iş birlikleri sayesinde öğrencilerin hedef dile otantik ortamlarda maruz kalmaları sağlanmıştır. Bu tür girişimler, iletişimsel dil öğretimi (CLT) ilkeleriyle örtüşen bir uygulama görünümü sunmakta ve öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını da geliştirmektedir (Richards, 2006; Peterson, 2010).

Sürecin önemli ölçüde eksik kaldığı yönündeki bulgular da dikkat çekicidir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, özellikle dijital altyapı eksiklikleri, içerik erişimi sorunları, materyal yetersizlikleri ve okul dışı dil girdisinin sınırlılığı gibi başlıklar altında sürecin başarısız yönlerini belirtmiştir. Özellikle kırsal bölgelerde internet altyapısının yetersizliği ve bazı dijital kaynaklara erişimin engellenmesi, öğrencilerin İngilizceye sistemli biçimde maruz kalmalarını engellemiştir (Gilmore, 2007). Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğine doğrudan bir tehdit olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde, bazı öğretmenlerin belirttiği gibi, mevcut dijital içerikler yetersiz bulunmuş, öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına hitap etmeyen materyaller pedagojik etkinliği azaltmıştır (McGrath, 2002). Ders kitaplarının sınırlı sayıda ve düşük nitelikte olması, haftalık ders saatlerinin azlığıyla birleşince, öğrenme süreci yalnızca yüzeysel bir bilgi aktarımına indirgenmiştir. Ek olarak, öğretmenlerin kendi inisiyatifleriyle yürüttükleri çabalar da sistemin kurumsal düzeyde desteğinin eksik olduğuna işaret etmektedir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla kendi oluşturdukları etkinlikleri uygulamış; bu da öğretmen yaratıcılığının önemli bir destek unsuru olduğunu göstermiştir (Richards, 2010; Scrivener, 2005). Ancak bu bireysel girişimler, tüm okullarda ve öğrencilerde eşit biçimde uygulanabilir olmadığından, öğrenme

ortamlarında dengesizliklere yol açmaktadır. Bir başka önemli eksiklik ise öğrencilerin İngilizceye okul dışı zamanlarda yeterince maruz kalamamalarıdır. Öğrencilerin dili öğrenmelerini sürdürebilmeleri için yalnızca sınıf içinde değil, okul dışında da hedef dile düzenli ve anlamlı biçimde temas etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda aile desteği, medya ve sosyal platformlar gibi araçların sistemli biçimde devreye sokulması gerektiği görülmektedir (Krashen, 1985). Ancak Türkiye bağlamında bu dış destek mekanizmalarının yetersiz olduğu ve öğrencilerin maruz kalma süresinin okul saatleriyle sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin dili aktif kullanma becerilerinin gelişimini doğrudan olumsuz etkilemiştir.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında belirlenen “*öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi*” hedefi, çeşitli dijital ve pedagojik araçlarla desteklenmeye çalışılmış ancak uygulamada önemli eksiklikler yaşanmıştır. Öğretmenlerin özverili çabaları sürece kısmi katkı sağlamış olsa da bu katkılar sistemsal ve kurumsal destekle bütünleşmediği sürece sürdürülebilir ve kapsayıcı sonuçlar doğurmamaktadır. Eğitim politikalarının yalnızca strateji belgelerinde kalmaması, sahada karşılığı olan, erişilebilir ve uygulamaya dönük yapıların oluşturulması, vizyon belgelerinin başarıya ulaşmasında temel belirleyicilerden biri olacaktır.

Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar

Bu başlıkta, MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında belirlenen “*Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterliliklerinin Yükseltilmesi*” hedefine yönelik gerçekleştirilen uygulamaların ve eksik kalan yönlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak sistemin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin küçük bir bölümü, belirlenen hedef doğrultusunda etkili uygulamaların gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Ancak büyük çoğunluk, sistemin pek çok açıdan yetersiz kaldığını ve bu nedenle hedeflerin istenilen düzeyde hayata geçirilemediğini dile getirmiştir. Bu durumdan anlaşılacağı üzere, uygulamaların kapsam, süreklilik ve etkililik açısından öğretmen beklentilerini karşılamadığını ve planlamaların sahaya etkili biçimde yansıtılmadığını, hedefin uygulamada karşılık bulamadığını göstermektedir.

Olumlu görüş bildiren öğretmenler; hizmet içi eğitimler, üniversitelerle yapılan iş birlikleri, dijital materyal desteği, online seminerler ve eTwinning gibi projeler sayesinde

öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlandığını belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin dijital araçlara adaptasyonu ve akademik gelişimi destekleyecek ortamların zaman zaman oluşturulduğunu göstermektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Kennedy, 2016). Özellikle yüksek lisans teşvikleri ve dijital platformlar üzerinden sağlanan erişim imkânları, bazı öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Nitelikli hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin pedagojik becerilerini artırmada etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Guskey, 2002).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, erişim sorunları, eşitsizlik, dijital destek eksikliği ve yurt dışı eğitim imkânlarının sağlanamaması gibi konulara dikkat çekmiştir. Hizmet içi eğitimlerin çoğunlukla uzaktan, teorik ve katı müfredatlı olması nedeniyle öğretmenler tarafından etkisiz bulunduğu sıkça dile getirilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü, bu eğitimlerin ihtiyaçlara cevap vermediğini ve sınıf içi uygulamalara aktarımının zayıf olduğunu belirtmiştir. Bu, mesleki gelişimin yüzeysel kaldığını göstermektedir (Desimone ve Garet, 2015; Borko, 2004). Özellikle kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere erişememesi, fırsat eşitsizliğini artırmıştır. Altyapı eksiklikleri, internet erişimi sorunları ve teknolojik imkânlarla ulaşım zorlukları, dijitalleşme süreçlerinin homojen şekilde ilerlemesini engellemiştir. Öğretmenlerin kendi bireysel çabalarıyla mesleki gelişim sağlamaya çalışmaları, kurumsal desteğin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Bu durum uzun vadede motivasyon kaybına ve mesleki tükenmişliğe yol açmaktadır (Day, Sammons ve Gu, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Bir diğer önemli eksiklik, öğretmenlerin yurt dışı eğitim programlarına yeterli erişimlerinin sağlanamamasıdır. Katılımcılar, yabancı dil öğretiminde kültürel bağlamın önemini vurgulamış, yurt dışında deneyim kazanan öğretmenlerin dil öğretiminde daha etkili olabileceğini ifade etmiştir (Richards, 2017; Buchanan, 2015). Ancak bu tür fırsatların sistematik olarak sunulmaması, dil öğretmenlerinin uluslararası yeterlilik düzeyine ulaşmalarını engellemiştir. Uluslararası sertifikasyon, metodolojik gelişim ve yabancı dil öğretmenlerine özgü özel eğitim programlarının eksikliği, pedagojik gelişimi sınırlayan başka bir önemli bulgu olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, sadece dijital araçlara erişimin değil, pedagojik olarak bu araçların nasıl kullanılacağına dair yönlendirmelerin de eksik olduğunu belirtmiştir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2013). Bu noktada dijital

pedagojik yeterlikler ile teknik beceriler arasındaki farkın dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu'nda belirtilen “öğretmen nitelik ve yeterliliklerini yükseltme” hedefi doğrultusunda bazı olumlu adımlar atılmış olmakla birlikte, uygulama süreçleri sahada yeterince etkili olamamıştır. Eğitim politikalarının sürdürülebilir, eşitlikçi ve öğretmen merkezli olarak yapılandırılması gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerin uygulamaya dönük, geri bildirim temelli ve katılımcı odaklı hale getirilmesi, uluslararası sertifikasyon fırsatlarının yaygınlaştırılması, yurt dışı eğitimlerin sistemli biçimde planlanması ve dijital pedagojik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, öğretmen niteliğini artırmak için öncelikli adımlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yalnız bırakılmadığı, kurumsal düzeyde desteklendiği, motivasyonlarının arttırıldığı bir mesleki gelişim ekosisteminin oluşturulması, vizyon belgelerinin başarıya ulaşması için temel gerekliliklerden biridir.

4.2. Tartışma

Pandemi, Türkiye’de yabancı dil öğretimi özelinde Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında belirlediği hedeflerin gerçekleşmesini önemli ölçüde sekteye uğratmıştır. Nitel bulgular, özellikle dijitalleşmenin hızla yaygınlaştığını; ancak öğretim sürecinde bu dönüşümün pedagojik bütünlükten yoksun kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitim, kelime bilgisi ve dilbilgisi gibi alıştırma temelli konularda işlevsel olmuş; ancak konuşma, yazma ve kültürlerarası iletişim gibi üretimsel becerilerin gelişimini ciddi biçimde sınırlamıştır. Bu bulgu, Makhachashvili ve Semenist (2022) tarafından da doğrulanmaktadır; yazarlar, dijital ortamların üretken dil becerileri yerine alıştırmaya dayalı öğrenmeyi teşvik ettiğini vurgulamaktadır.

Erişim eşitsizlikleri, eğitimin fırsat eşitliği ilkesini zedelemiştir. Görüşülen öğretmenler, öğrencilerin büyük bir kısmının cihaz, internet ve dijital platformlara erişimde güçlük çektiğini belirtmiş; bu durum da öğrenme çıktılarını doğrudan etkilemiştir. Benzer şekilde, Bond (2021)’in COVID-19 dönemi uzaktan eğitimine ilişkin sistematik derlemesi, dijital donanım eksikliği ve teknik destek yetersizliğinin öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bulgular ayrıca, öğretmen yeterliliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin ve üniversite iş birliklerinin mevcut olduğunu,

ancak bu faaliyetlerin kapsayıcı, sürekli ve etki odaklı olmadığını ortaya koymaktadır. Nguyen ve Tuamsuk (2022), öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin artırılması için hizmet içi eğitimlerin modüler, uygulama tabanlı ve öğretmen merkezli olması gerektiğini savunmaktadır. Araştırma bulguları, bu öneriyle doğrudan örtüşmektedir; zira öğretmenler, içeriği yüzeysel olan seminerlerin mesleki pratiklerine doğrudan yansımadığını ifade etmektedir.

Öğrencilerin İngilizce konuşulan kültürlerle temas kurma hedefi, pandemide tamamen askıya alınmıştır. Uluslararası projelere katılım (eTwinning), sınırlı düzeyde gerçekleşmiş, öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerileri gelişmemiştir. Weinmann ve Neilsen (2024), dijital teknolojilerin kültürel içerik aktarımı için fırsatlar sunduğunu ancak bu fırsatların sadece yüzeysel biçimde kullanıldığını ileri sürmektedir. Ayrıca araştırma, program farklılaştırması hedefinin kısmen uygulandığını, ancak farklı okullarına uygun müfredatların geliştirilemediğini göstermektedir. Bu durum, Chalkiadakis ve Noguera (2024) tarafından yapılan Avrupa merkezli bir derlemede de desteklenmektedir; yazarlar, dijital eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için programların bağlamsal ve yerel farklılıklara duyarlı olması gerektiğini belirtmektedir.

Pandemi koşulları Türkiye’de yabancı dil eğitiminde planlanan birçok reformun ya ertelenmesine ya da sınırlı etkiyle uygulanmasına neden olmuştur. Elde edilen sonuçlar, bu sürecin yalnızca teknolojik değil; aynı zamanda pedagojik, sosyoekonomik ve kültürel boyutlarıyla ele alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

4.3. Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, pandemi sürecinin yabancı dil eğitimi üzerinde çok boyutlu ve kalıcı etkiler yarattığı görülmüştür. Özellikle dijitalleşme, öğretim yöntemleri, öğretmen yeterlilikleri ve fırsat eşitliği gibi alanlarda çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki önerilerin hayata geçirilmesi hem mevcut eksikliklerin giderilmesine hem de yabancı dil eğitim sisteminin daha sürdürülebilir hale gelmesine katkı sağlayacaktır:

1. Hibrit öğretim modelleri kalıcı hale getirilmelidir. Pandemi sürecinde kazanılan çevrim içi eğitim deneyimleri, yüz yüze eğitimi destekleyen hibrit sistemlere dönüştürülmelidir. Bu sayede öğrenciler, uzaktan eğitim araçlarıyla pekiştirme yapabilirken, üretimsel beceriler yüz yüze ortamlarda daha etkili biçimde geliştirilebilir.

2. Dijital içeriklerin niteliği artırılmalı ve öğretmenler içerik üretiminde desteklenmelidir. Sadece içerik miktarını artırmak değil, pedagojik açıdan etkili ve yaş düzeyine uygun içerikler oluşturmak önemlidir. Öğretmenlere yönelik dijital içerik tasarımı eğitimleri yaygınlaştırılmalı ve bu süreçler için rehberlik sağlanmalıdır.

3. Eğitimde dijital eşitsizlikleri azaltacak kalıcı çözümler geliştirilmelidir. Öğrencilerin internet erişimi, donanım temini ve teknik destek ihtiyaçları uzun vadeli politikalarla çözülmelidir. Dezavantajlı bölgelerde bu hizmetlere ulaşımın kolaylaştırılması, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirecektir.

4. Dil öğretiminde konuşma, yazma ve dinleme gibi üretimsel becerilere daha fazla ağırlık verilmelidir. Özellikle çevrim içi süreçlerde zayıflayan üretimsel becerilerin telafi edilmesi için iletişim temelli öğretim yaklaşımları uygulanmalı; bu becerileri ölçen değerlendirme sistemleri geliştirilmelidir.

5. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için uygulamalı ve sürekli hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır. Eğitimlerin içeriği öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmeli, uygulama temelli atölyeler ve modüller ile desteklenmelidir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve pedagojik yeterlikleri bu yolla daha etkili şekilde geliştirilebilir.

6. Öğrencilerin kültürlerarası etkileşimini artıracak uygulamalara ağırlık verilmelidir. Yabancı dilin sadece akademik değil, aynı zamanda kültürel bir iletişim aracı olduğu bilinci kazandırılmalı; öğrencilerin farklı kültürlerle dijital ya da fiziksel yollarla temas kurabileceği projeler desteklenmelidir.

7. Yabancı dil öğretim programları öğrenci düzeyine, okul türüne ve bölgesel ihtiyaçlara göre esnekleştirilmelidir. Merkezi programlara alternatif olarak okul temelli uygulamaların geliştirilmesi ve öğretmenlerin bu süreçlere aktif olarak katılması, eğitim uygulamalarının etkililiğini artıracaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, B., & Korkmaz, Ö. (2022). Eğitsel robot eğitiminin öğretmenlerin kabul, hizmetiçi eğitime dönük tutum ve BT öz-yeterliliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 33–50. <https://doi.org/10.17943/etku.943256>
- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 28(7), 865–869. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Ahmad, S., Umirzakova, S., Muftaba, G., Amin, M. S., & Whangbo, T. (2023). *Education 5.0: Requirements, enabling technologies, and future directions*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2307.15846>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ajani, O. A. (2025). Rethinking teacher development: Blending socially responsible teaching approaches with Indigenous Knowledge to enhance equity and inclusivity. *SN Social Sciences*. <https://doi.org/10.1007/s43545-025-01088-8>
- Akay, E. (2024). *Benefits, drawbacks, and future implications of using LMS in the post-pandemic process*.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31–46.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan günümüze*. Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2022). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 - M.S. 2021* (34. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 875–891. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01197-y>
- Altan, M. Z. (2016). The need for more effective in-service training for professional development of English language teachers. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15(2), 1-12.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO Publishing.
- Altun, M. (2015). The integration of technology into foreign language teaching. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(1), 22–27.
- Anandaraj, A. P. S., Murugananthan, V., Gladies, J. A., & Senthilkumaran, S. V. (2025). *Enhancing student engagement and success in post-COVID-19 through AI technologies*. Taylor & Francis.
- Armutlu, D. A., & Armutlu, R. (2024). Köy Enstitüleri: Türkiye’nin Kırsal Kalkınma Ve Sosyal Hizmetler Üzerindeki Etkileri. *Akademik Açı*, 4(2), 143-159. <https://doi.org/10.59597/akademikaci.1532884>

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ay, K., & Dağhan, G. (2022). Sorgulama topluluğu modeli ile desteklenen bir dönüştürülmüş öğrenme ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(2), 99–121. <https://doi.org/10.17943/etku.998332>
- Ayanoğlu, Ç., Demir, T., & Erdoğan, G. D. (2021). 2023 Eğitim Vizyonunun akademik çalışmalara yansımaları: Bibliyometrik bir analiz. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 2569–2592. <https://doi.org/10.26466/opus.918815>
- Ayaz, M. A., & Yağcı, E. (2023). A Lost Year? Perspectives of foreign language students before and after the COVID-19. *Journal of Qualitative Research in Education*. <https://www.enadonline.com/index.php/enad/article/view/1662>
- Aycan, A., & Günday, R. (2018). Yabancı dil eğitiminde bireysel öğrenmeye ve bireysel değerlendirmeye yönelik öğrenme yönetim sistemleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(4), 12–22.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1–9. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Bayraktaroğlu, S. (2012). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Beklentiler, gerçekler, öneriler*. Ürün Yayınları.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bond, M. (2021). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 16(2), 191–218.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Boyunsuz, N. (2021). Yenilenen eğitim fakültesi öğretmenlik programlarının STEM okuryazarı öğretmenleri yetiştirme açısından incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1328629>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142.

- Bozkurt, A. (2022). Resilience in digital learning during pandemic disruption: A new framework for emergency remote teaching. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1), 36–50.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- British Council, & TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. British Council Türkiye.
- British Council. (2015). *Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi (Durum analizi raporu)*. British Council Türkiye.
- British Council. (2023). *Birlikte İngilizce Projesi*. <https://www.britishcouncil.org.tr/en/english-together>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Butler, Y. G. (2015). English language education among young learners in East Asia: A review of current research (2004–2014). *Language Teaching*, 48(3), 303–342. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000105>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal post-COVID-19 era: A curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/052177/3253/sample/0521773253WS.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): How to protect yourself & others*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/prevention.html>
- Chalkiadakis, L., & Noguera, I. (2024). K-12 teacher's appropriation of digital technologies and innovative instruction across EU: A scoping review. *International Journal of Instruction*, 17(2), 45–67.
- Chapelle, C. A. (2017). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press. <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269254.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. baskı). Routledge.
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology*. Teachers College Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press. DOI:[10.5785/20-1-80](https://doi.org/10.5785/20-1-80)
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Çakır, İ., & Bayhan, S. (2023). *Impacts of online education during COVID-19 on teaching English in rural state schools in Türkiye*. Journal of Educational Technology and Online Learning. <https://doi.org/10.31681/jetol.1214555>
- Çakmak, F. (2007). Kuruluşundan kapatılışına kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi içerisinde Köy Enstitülerine yönelik muhalefet. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 89–106.
- Çapan, S. A. (2021). Problems in foreign language education in the Turkish education system: Pre-service teachers' accounts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.32601/ejal.911469>
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285–307.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (4. Baskı). Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330–342. <https://doi.org/10.3102/0013189X08324091>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Demirbilek, M., & Yücel, Z. (2011). İngilizce öğretmenlerinin bilgisayarın yabancı dil öğretim ve öğreniminde kullanımı hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 217–246.
- Demircan, Ö. (2005). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Demirekin, M. (2023). Dil öğretiminde güncel yeni teknolojiler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(3), 627–641.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler* (19. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>

- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Devlin, K. (2018, August 6). Most European students are learning a foreign language in school while Americans lag. Pew Research Center.
- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: PISA 2015 Türkiye örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 41–58. <https://doi.org/10.11611/yead.607838>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Düşkün, Y., Arık, B. M., & Aydagül, B. (2018). Güçlü yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi: Neler getiriyor ve nasıl güçlendirilebilir? *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org>
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2010). Eğitim sistemimizin yetiştirmek istediği insan tipi açısından eğitim denetimimizin irdelenmesi. *Education Sciences*, 5(2), 1793–1821.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by technology integration. *Educational Technology*, 53(4), 23–28.
- Ertürk, A. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 425–444. <https://doi.org/10.9779/pauefd.537273>
- eTwinning Türkiye. (2023). *Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar 2023* [e-öğrenme platformu]. <https://etwinningonline.eba.gov.tr/course/egitimde-yenilikci-yaklasimlar-2022/>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- European Commission. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: Policy guidance for effective professional development*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2020). *Teachers for sustainable development: Policy guidance for teacher education and training*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2021). *A comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2021). *Horizon Europe: The EU research and innovation programme (2021–2027)*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2022). *Erasmus+ Programme Guide 2022*. Brussels: European Commission.
- Ezer, Feyzullah. “Köy Enstitülerinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri Ve Önemi”. *Belgi Dergisi* 2, sy. 19 (Ocak 2020): 1786-1804. <https://doi.org/10.33431/belgi.640644>.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online. *Language Learning & Technology*, 22(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10125/44574>
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 3–17. <https://doi.org/10125/44607>
- Gokmenoglu, T., Clark, C. M., & Kiraz, E., (2016). Professional Development Needs of Turkish Teachers in an Era of National Reforms. *Australian Journal Of Teacher Education* , cilt.41, sa.1, 113-125.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. Macmillan. DOI:[10.1057/9780230371132](https://doi.org/10.1057/9780230371132)
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gültekin Talayhan, Ö., & Babayiğit, M. V. (2023). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: Tarihsel gelişim, sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 246–260. DOI: 10.47477/ubed.1342598
- Günday, R., & Aycan, A. (2018). Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 6(3), 533–545.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey: A critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.595509>
- Han, B., & Elçiçek, Z. (2021). MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin eğitim yönetime ilişkin alanlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 22–42. <https://doi.org/10.46452/baksoder.833404>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Haznedar, B. (2010, Kasım). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. 11–13 Kasım 2010 tarihinde sunulan bildiri, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)*, Antalya, Türkiye.
- Hehir, T., Schifter, L., Grindal, T., Ng, M., & Eidelman, H. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.
- Hotaman, D. (2020). Online eğitimin başarısı açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 88–103. <https://doi.org/10.17719/jisr.11103>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Longman.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15–26.
- Johnson, K., & Carter, L. (2021). Rethinking global health strategies in the face of COVID-19. *International Journal of Public Health*, 29(4), 345–358.
- Karabulut, A. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285–307.
- Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi’nde 1950 – 1960 Türkiye’de Eğitim. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*(2), 89-97.
- Karatepe, Ç. (2012). Avrupa Konseyi Dil Kriterleri ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi politikaları. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 49–61.
- Kartal, S. (2020). Türkiye’de Eğitim Politikalarının Dönüşümü: 1980 Ve Sonrası. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 1-18.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH Projesinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkileri. *Akademik Bilişim 2011 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2(1), 1–10. https://ab.org.tr/ab11/bildiri/egitimde_fatih_kayaduman.pdf
- Kayaoğlu, M. N. (2017). Yabancı dil serüvenimiz. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 15(47), 20–27.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kern, R. (2014). Technology as pharmakon: The promise and perils of the internet for foreign language education. *The Modern Language Journal*, 98(1), 340–357. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12065.x>
- Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 180–200. <https://doi.org/10.17943/etku.769901>
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216–228. DOI:[10.1177/0033688207079696](https://doi.org/10.1177/0033688207079696)
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–684. <https://doi.org/10.1177/0895904808316319>
- Kırkgöz, Y., & Dikilitaş, K., (2018). Recent Developments İn Esp/Eap/Emı Contexts. *Key Issues In English For Specific Purposes In Higher Education* , Vol.11, 1-10.

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2016). Teachers' professional development across the teaching career: A longitudinal study on teachers' self-efficacy. *Educational Psychology*, 36(3), 527–548. DOI:[10.1007/978-94-6209-536-6_7](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-536-6_7)
- Koç, H. K. (2023). *The preschool teachers' perceptions and views on foreign language teaching via distance education*. International Primary Education Research Journal.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773–1923)*. Ankara: MEB Yayınları.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closures: Teacher education and teacher competence effects. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Küçüköğlu, B. (2012). The history of foreign language policies in Türkiye. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1090–1094. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.162>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–479.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
- Littlewood, W. (2012). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press. <https://www.english-efl.com/wp-content/uploads/2020/12/Communicative-Language-Teaching.pdf>
- Makhachashvili, R., & Semenist, I. (2022). *Dynamic e-skills development for foreign languages education in the emergency digitization paradigm*. Education And New Learning, IATED.
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Maya, İ., & Yakut, S. (2023). Comparison of Turkey and the Countries with High PISA Success South Korea, Finland and Canada in Terms of Transition Education Levels. *Education Reform Journal*, 8(2), 13-19.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh University Press.
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://vizyon2023.meb.gov.tr>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. MEB Yayınları.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://www.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2024). *PISA OECD ülke özetleri raporu yayımlandı*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/pisa-oecd-ulke-ozetleri-raporu-yayimlandi/icerik/1237>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. Resmî Gazete (Sayı: 14574, 24 Haziran 1973). <https://www.lexpera.com.tr/resmi-gazete/metin/milli-egitim-temel-kanunu-14574-1739>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://www.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, Eylül 5). *Eğitimde “Yenilikçi Sınıf” dönemi*. <https://www.meb.gov.tr/egitimde-yenilikci-sinif-donemi/haber/31609/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Öğretmen Eğitimi Dijital Ekosistemi Projesi*. <https://www.sehitgazisenegitim.org.tr/haberler/1418/meb-200-bin-ogretmenin-dijital-yetkinliklerini-gelistirecek-dijital-egitim-ekosistemi-projesi-hayata-geciyor>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, 22 Kasım). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Kalitenin Yükseltilmesi Projesi Faaliyetleri*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiyede-yabanci-dil-egitiminde-kalitenin-yukseltilmesi-projesi-faaliyetleri/icerik/671>
- Monroe, E. J., (2000) “Drawing upon the experiences of those who are out: A qualitative study of the comingout process of gays and lesbians”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Iowa.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609–611. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., & Ng, R. C. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*, 71(2), 345–362. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Ng, P. T. (2008). Educational reform in Singapore: From quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*, 7(2), 65–79. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9058-1>
- Nguyen, L. T., & Tuamsuk, K. (2022). Digital learning ecosystem at educational institutions: A content analysis of scholarly discourse. *Cogent Education*, 9(1), 2111033. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2111033>
- Noyan, E., & Güleç, Ö. (2024). *Turkish EFL Instructors’ Views on Emergency Remote Online Teaching: Challenges, Opportunities and Suggestions*. <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.73582>
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589–613. <https://doi.org/10.2307/3588214>

- Odabaşı, B. (2014). Türk eğitim sisteminde yeni kanun (4+4+4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 104–115. <https://doi.org/10.14812/cufej.2014.015>
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- OECD. (2020). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2020). *Trends shaping education 2020*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2020-en
- OECD. (2021). *Education and migration: Disparities in educational outcomes among immigrants and their children*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19900198>
- OECD. (2021). *Teachers and school leaders as lifelong learners: International findings from TALIS 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2022). *PISA 2022 results (Volume I & II): Türkiye - Country notes*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/turkiye_d67e6c05-en.html
- OECD. (2022). *Student achievement in Türkiye: OECD reviews of evaluation and assessment in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/913117aa-en>
- Önal, İ., & Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 135–156.
- Örs, Ç., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 131–154.
- Özer, M. (2020). *Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey*. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124–1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Özer, M. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde Türkiye’de eğitimin durumu ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 7–20.
- Özmen, K. S. (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde yabancı dil öğretimi. *SETA Perspektif*, No: 220. SETA Yayınları. <https://www.setav.org/egitim-ve-sosyal-politikalar/perspektif-2023-egitim-vizyon-belgesinde-yabanci-dil-ogretimi>
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113–128.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>
- Peterson, M. (2010). Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 429–439. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520673>
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1–3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD*. <https://www.oecd.org/education/framework-guide-education-response-covid19.htm>https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. PDF: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158–177. <https://doi.org/10.1177/0033688208092182>
- Richards, J. C. (2010). *Creativity in language teaching*. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 199–216). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2017). *Curriculum development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7–30. <https://doi.org/10.1177/0033688217690059>
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2011). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2020). COVID-19 and the promotion of digital competences in education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4520–4526. https://www.academia.edu/download/64838023/UJER20_19516850.pdf
- Saber, R., Ghafari, B. M., & Hasanabadi, P. (2025). Is the medical education ready for a new pandemic? *Research and Development in Medical Education*, 14, 33251.
- Sağlam, Ş. (2023). Eğitim hizmetlerinde dönüşüm ve beyaz yakalı işgücüne etkileri. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.56206/husbd.1177118>

- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press. <https://doi.org/10.25656/01:11098>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. World Bank.
- Saykal, A., & Uluçınar Sağır, Ş. (2021). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 115-137. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.02.001>
- Schlechty, P. C. (2009). *Leading for learning: How to transform schools into learning organizations*. Jossey-Bass. DOI:[10.1002/9781118269497](https://doi.org/10.1002/9781118269497)
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a global education system*. OECD Publishing.
- Schneider, A., & Ingram, H. (2019). *Policy design for democracy*. University Press of Kansas.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers* (2nd ed.). Macmillan Education.
- Senge, P. M. (2000). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Random House Business.
- Sipahioglu, M. (2022). Distance education during the COVID-19 pandemic: Metaphorical beliefs of Turkish teachers. *Asian Journal of Distance Education*, 17(2), 55–65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1350201.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Somel, S. A. (2001). *The modernization of public education in the Ottoman Empire, 1839–1908: Islamization, autocracy, and discipline*. Leiden: Brill.
- Sönmez, G., & Köksal, O. (2022). A critical overview of English language education policy in Turkey. *Shanlax International Journal of Education*, 10(1), 70–80.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Stecula, K., & Wolniak, R. (2022). Advantages and disadvantages of e-learning innovations during COVID-19 pandemic in higher education in Poland. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(3), 159. <https://doi.org/10.3390/joitmc8030159>
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31–48.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students’ learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>

- Şenel, B., (2014) “Cinsel yönelim ayrımcılığının gündelik hayat yansımaları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- TEDMEM. (2024). *PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor?*. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/imlml97WjYRQPjMWXeqU.pdf>
- Teixeira, A. Z. A., & Arriel, W. F. (2024). *Critical analysis of educational theories and their pedagogical practices: The applicability and the impact in the school context. Caderno Pedagógico*. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-073>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Tokçalar, F. (2025). Foreign language teaching and teacher training policies from the Ottoman period to the present. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 9(1), 91–100. <https://doi.org/10.34056/aujef.1489386>
- Tokur Üner, B., & Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*(89), 25-50.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons. DOI:[10.54033/cadpedv21n10-073](https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-073)
- Trowler, P. (2013). *Education policy* (2nd ed.). Routledge.
- Trust, T. (2017). Motivation, empowerment, and innovation: Teachers’ beliefs about how participating in the Edmodo Math subject community shapes teaching and learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1–2), 16–30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1291317>
- Trust, T. (2020). Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic: The Importance of Teacher and Student Adaptability. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216179/>
- Trust, T., & Horrocks, B. (2017). ‘I never feel alone in my classroom’: Teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, 43(4), 645–665. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1233507>
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
- Tuncer, H., & Karataş, T. Ö. (2022). *Recommendations of ELT students for four language skills development: A study on emergency distance education during the COVID-19 pandemic*. SAGE Open, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221079888>
- Türel, Y. K., & Johnson, T. E. (2012). Teachers’ beliefs and use of interactive whiteboards for teaching and learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 381–394.
- Türk Eğitim Derneği. (2025). *TED Okullarında Yabancı Dil Eğitimi*. <https://www.ted.org.tr/egitim/ted-okullari/yabanci-dil-egitimi/>
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2023). *Erasmus+ Programı 2023 Yılı Çağrısı Genel Bilgilendirme Rehberi*. <https://ua.gov.tr/haber/2023-yili-erasmus-teklif-cagrisi-ve-program-rehberi-yayinlandi/>

- Türkmen, F. (2002). *Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisinin araştırılması*. Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- UNESCO. (2020). *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, safe and supportive learning environments*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Right to education handbook*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *The role of teachers in transforming education*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report 2022: Gender report – Deepening the debate on those still left behind*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). *Digital learning and transformation of education*.
- UNICEF. (2021). *Education and equity*. New York: United Nations Children's Fund.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations Publishing.
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. In G. Pickering & P. Gunashekar (Eds.), *Innovation in English language teacher education* (pp. 11–17). British Council. doi.org/10.21832/9781847693747-003
- Valverde-Berrocso, J., Fernández-Sánchez, M. R., Garrido-Arroyo, M. C., & Sosa-Díaz, M. J. (2021). The educational integration of digital technologies pre-COVID-19: Lessons for teacher education. *PLOS ONE*, 16(8), e0256283. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256283>
- Van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*. Polity Press.
- van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The digital divide*. Polity Press. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1781916>
- Wächter, B. (2008). Bologna process: Developments and prospects. *European Journal of Education*, 43(3), 329–343. DOI: [10.1111/j.1465-3435.2004.00182.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00182.x)
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Weinmann, M., & Neilsen, R. (2024). Linguaging and language awareness in the global age 2020–2023: Digital engagement and practice in language teaching and learning in (post-) pandemic times. *Language Awareness*, 33(1), 65–81. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2236025>
- World Bank. (2020). *Higher education: A pathway to development*. Washington, DC: World Bank.
- World Economic Forum. (2022). *Global Gender Gap Report 2022*. Geneva: World Economic Forum.
- World Health Organization (WHO). (2020). *Novel Coronavirus (2019-nCoV): Situation Report – 1*. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-2019-ncov.pdf>

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R., Yılmaz, F. G. K., & Keser, H. (2020). Teaching Turkish as a foreign language in the context of twenty-first-century skills. *Education and Information Technologies*, 25, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10127-7>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Yu, Z., & Li, M. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(3), 1121. <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/3/1121>
- Zengin, Ö., & Aksu, M. (2017). Türkiye’de yabancı dil eğitiminde teknoloji entegrasyonu üzerine alanyazın incelemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 79–104. DOI:[10.1501/Egifak_0000001398](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001398)
- Ziegler, P. (1969). *The Black Death*. Harper & Row.

EKLER

EK-1.: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.06.2024-364937



T.C.
ERZİNCAN BİNALI YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu



Sayı : E-88012460-050.04-364937
Konu : Etik Kurul Kararı (Harun ÖZDEMİR)

13.06.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 03 Haziran 2024 tarihli ve 10 sayılı oturumunda alınan 10/06 sayılı karar yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek:Karar 06 (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Harun ÖZDEMİR

Bilgi:
Prof.Dr. Fethi KAYALAR



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	03/06/2024
Protokol No	10/06
Araştırma Başlığı	Pandeminin MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonunun Gerçekleştirilmesi Üzerine Olumsuz Etkilerinin İncelenmesi
Araştırma Türü	Nitel-Olgubilim
Araştırmacılar	Harun ÖZDEMİR (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Fethi KAYALAR (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: - Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. - Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2.: Görüşme Soruları

GÖRÜŞME FORMU

- Cinsiyet :
- Yaş:
- Eğitim Durumu:
- Meslekteki Çalışma Süreniz:
- Görev Yaptığınız Okuldaki Çalışma Süreniz:
- Çalıştığınız Okul Türü:
- Şimdiye Kadar Çalışmış Olduğunuz Okul Türleri:

SORULAR

1. Pandemi sürecinde MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonundaki hedeflerin gerçekleşen ve gerçekleşmeyen yönleri nelerdir?
2. Pandemi sürecinde eğitimde kullanılan EBA ve diğer uzaktan eğitim araçlarının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
3. Pandemi süreci, vizyon belgesinde belirtilen içerik zenginleşmesini ve dijitalleşmeyi ne derece hızlandırmıştır?
4. 2023 Eğitim Vizyonundaki “*Ülke Geneline Yabancı Dil Eğitimi, Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanacak*” hedefine dair ne tür çalışmalar yapılmıştır? Eksik kalan veya gerçekleş(e)meyen yönleri nelerdir?
5. 2023 Eğitim Vizyonundaki “*Yeni Kaynaklar ile Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Dünyayı Deneyimlemesi Sağlanacak*” hedefinin gerçekleşmesi için yapılan çalışmalar nelerdir? Eksik kalan veya gerçekleş(e)meyen yönleri nelerdir?
6. 2023 Eğitim Vizyonundaki “*Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri Yükseltilecek*” hedefinin gerçekleşmesi için yapılan çalışmalar nelerdir? Eksik kalan veya gerçekleş(e)meyen yönleri nelerdi

EK-3.: Araştırma İzni



Erzincan Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020577

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 733109

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HARUN ÖZDEMİR

Araştırmanın Adı: Pandeminin MEB 2023 Yabancı Dil Eğitim Vizyonunun Gerçekleştirilmesi zerine Olumsuz Etkilerinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın rneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Erzincan Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ERZİNCAN

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmen görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 28.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 28.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ERZİNCAN İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Harun ÖZDEMİR	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erciyes Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	