www.turkishstudies.net/education

Turkish Studies - Educational Sciences

eISSN: 2667-5609

Research Article / Araştırma Makalesi

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

Sponsored by IBU

Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Programı Kapsamında İstanbul ve Katar'da Gerçekleştirilen Eğitici Eğitimleri Programlarının Karşılaştırılmalı Değerlendirmesi*

A Comparative Comparison of Educational Training Programs of Arabic Teachers that is held on Istanbul and Qatar in content of the Professional Development Program

Zeynep Arkan**

Abstract: The aim of this study is to compare two training programs within the scope of “Arabic Teachers Professional Development Certificate Program” for Arabic teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education. This study was carried out with 38 Arabic teachers who participated in the training programs organized by Istanbul Zübeyde Hanım In-Service Training Institute between June 19-29, 2019 and Qatar University between June 23 and July 18. Qualitative research method was used in the research. Semi-structured focus interview forms were prepared to collect data. Descriptive approach was used in the analysis of the obtained data. Participant teachers' opinion on the trainings have focused on "academic education", "teaching methods and techniques", "using materials", "course hours of the programs", "planning programs according to the level" and "efficiency". At the end of the research, some suggestions have been made that can be taken into consideration for the Professional Teacher Certificate Programs of Arabic Teachers. In this context, attention was drawn to the importance of designing professional development programs for Arabic teachers in a continuous and gradual form, activity and communication oriented, using different methods and techniques, interactive content and in accordance with the needs of levels and goals of teachers.

Structured Abstract: Introduction: Depending on technological developments, teachers need to professional gradual improvement to equip students with the future skills. Similarly, foreign language teaching area is affected by the current developments. Then, changing approaches in second language teacher education have made sustainable professional development a priority for teachers who follow predominantly traditional teaching models. In the new approaches, the role of the student, the learning process, the social nature of learning, the diversity of the learner as a resource, and the enhancement of lifelong foreign language proficiency are prominent. All this makes the sustainable professional development of second language teachers much more important and central.

The Aim of the Study

Increasing the qualifications of foreign language teachers through individual and professional development programs included in the MEB 2023 Education Vision document which aimed to increase the

* Bu çalışma 2019 eğitim ve öğretim yılında yürütülmüştür.

This study was conducted in 2019 education year.

** Dr. Zeynep Arkan, Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Dr., Republic of Turkey Ministry of National Education, Directorate General of Teacher Training and Development.

ORCID 0000-0003- 0534-186X.

arkanzeynep@hotmail.com

Cite as/ Atıf: Arkan, Z. (2020). Arapça öğretmenleri mesleki gelişim programı kapsamında İstanbul ve Katar'da gerçekleştirilen eğitici eğitimleri programlarının karşılaştırılmalı değerlendirilmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(4), 2385-2405. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.45169>

Received/Geliş: 11 July/ Temmuz 2020

Accepted/Kabul: 27 August/ Ağustos 2020

Copyright © INTAC LTD, Turkey

Checked by plagiarism software

Published/Yayın: 30 August/ Ağustos 2020

CC BY-NC 4.0

qualifications. For this purpose, General Directorate of Teacher Training and Development have been planned "professional development programs" for English, German, French and Arabic teachers. Phase Trainer Trainings which consist of three stages for Arabic Teachers and academically carried out in cooperation with Akdemistanbul Language Education Institutions have been completed.

The aim of this study is to measure the effectiveness of "Arabic Teachers Professional Development Certificate Program" on teachers and was held at Istanbul Zübeyde Hanım In-Service Training Institute between 10-29 June 2019 and at Qatar University between 23 June-18 July 2019. In this context, questions asked for evaluating the content, methods, materials, suitability of the target audience and similar or different aspects of the two training programs.

Studies in the related area underline the gains achieved with the programs. For example, a German teachers professional development program held on fourteen German teachers between class 7-12 at Nebraska University in 2011 showed a development in the use of technology in foreign language classes. (Bustamente, Moeller and Aleidine, 2013). In another study, data from 207 teachers in 30 schools, 5 states, 10 regions were evaluated on professional development programs supported by Eisenhower Professional Development Program between 1996-1999. According to results, if teachers are offered professional development programs that are specific, non-traditional, focusing on teaching strategies; rate of using these strategies in teachers' classes is increasing. (Porter et al., 2000). According to a research on fifty English teachers from Horosan Razavi, the T-Test results shows that online information sharing is very effective in developing and improving the professionalism of English teachers. (Alimirzaee and Ashraf, 2016). All these studies point to the positive contribution of efficiently designed development programs to teachers and students. However, it draws attention to teachers' needs for continuous programs for their personal and professional development. Hence, this study aims to contribute a design of professional development programs, which are focusing on the needs of teachers and providing communication and active participation.

Method

This research, analyzing two professional development programs in terms of different variables, is designed with qualitative research method and applied to a semi-structured focus group interview. This work is limited with thirty-eight Arabic teacher from Ministry of National Education. "Favorable Sampling" is preferred. "Focus Interview Form" related to "Arabic Teachers Professional Development Program Certificate Program" has been prepared to collect data. The form consists of two parts: demographical questions and questions to compare the training programs from İstanbul Zübeyde Hanım In-Service Training Institute and Qatar University. Then, a framework was created for descriptive analysis, titles were created according to thematic areas and data were processed accordingly. Findings are identified, interpreted and summarized. Main themes are determined as academic education, teaching methods and techniques, using materials, lesson hours, planning programs according to the level and productivity.

Findings and Comments

It is pointed out that the education in Istanbul is less-activity-based, the classroom order should be improved in terms of interaction, and relatively weaker in terms of teaching methods and techniques; different methods, techniques, practices and activities are included in the trainings in Qatar. In addition, some teachers find that the duration of Istanbul education, which is applied six days a week and eight hours a day, is unnecessarily too intense, while others believe that the Qatar program, which is five hours a week, four hours a day, is efficient, functional and gives teachers the opportunity to improve their teaching techniques. In addition, some teachers who criticize both programs express a need for the time determination. Participants emphasize that the training program in Istanbul is suitable for the levels of the teachers and that they are progressing in a certain order, and that there is a need for improvements in the level of the course contents and materials in education in Qatar to design the courses at a certain level in advance. In the findings obtained, it was observed that both programs were efficient and beneficial in different aspects. Istanbul program contributed in developing four skills, and that the Qatar program increased the teaching competencies through various methods, techniques, practices and activities. Participants also expressed satisfaction from being in both programs.

Conclusion and Suggestions

In this study, the Istanbul and Qatar programs are evaluated by comparison. It is aimed to spread the salient practices, complete the missing points and contribute the continuity. The evaluation of these programs, defined as “Trainer Training”, will support other stages of the process. In addition, as mentioned in the literature, foreign language teachers will be the most effective factors in planning the personal and professional development programs to reach targets to develop four basic skills and on the basis of activity and communication, and to design the trainings gradually.

Under the lights of the findings, it can be planned that “Arabic Teachers Professional Development Programs” can be designed as five days a week and five hours a day, based on activities, with different methods and techniques, in accordance with the target audience, their levels and goals. In addition, more stages can be used to determine the levels of the participants. The continuation of the programs on a local basis and the participants’ determinations, suggestions and evaluations accordingly will contribute a continuous improvement for service quality.

Keywords: Language Education, Teaching Foreign Language, Teaching Arabic, Professional Development, Arabic Teacher’s Professional Development.

Öz: Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan Arapça öğretmenleri için düzenlenmiş olan “Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Sertifika Programı” kapsamında gerçekleştirilmiş iki eğitim programının karşılaştırılmasıdır. Bu çalışma 19-29 Haziran 2019 tarihleri arasında İstanbul Zübeyde Hanım Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve 23 Haziran-18 Temmuz tarihleri arasında Katar Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen eğitim programlarına katılan 38 Arapça öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması hedefiyle yarı yapılandırılmış odak görüşme formları hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel yaklaşımla analiz tekniği uygulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin eğitimler hakkındaki görüşleri “akademik eğitim”, “öğretim yöntem ve teknikleri”, “materyal kullanılması”, “programların ders saatleri”, “programların seviyeye uygun planlanması” ve “verimliliği” konularına odaklanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; her iki eğitimin akademik içerik, yöntem ve teknik kullanılması, programların etkinlik temelli olması ya da olmaması, ders sürelerinin uzun ya da yetersiz olması, materyal tasarlama ve kullanma, programın hedef kitleye, katılımcı seviyesine ve amaçlarına uygun planlanması ve fayda sağlaması konularında farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda, bundan sonra yapılacak olan Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Sertifika Programlarında göz önünde bulundurulabilecek bazı öneriler getirilmiştir. Bu bağlamda Arapça öğretmenleri için sürekli ve kademeli, etkinlik ve iletişim odaklı, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, interaktif içerikli ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına, seviyelerine ve amaçlarına uygun bir şekilde mesleki gelişim programlarının tasarlanmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi, Arapça Öğretimi, Mesleki Gelişim, Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişimi.

1. Giriş

Mesleki gelişim, belirli bir ücret karşılığında bir iş yerinde çalışanların, görevleri ile ilgili olarak bilgi ve beceri ve tutum kazanmaları hedefiyle gerçekleştirilen eğitimlerdir (Taymaz, 1992: 1). Mesleki gelişim ya da bir diğer ifade ile profesyonel gelişim çalışanın niteliğinin artırılmasında temel unsurlardandır.

Çağımızda teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişimin hızının çok artmasıyla tüm mesleklerde profesyonel gelişim önem kazanmaktadır. Öğretmenler de öğrencilerine geleceğin becerilerini kazandırabilmek ve bu yönde sürekli gelişebilmek için profesyonel gelişime ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler öğrencilerin etkili iletişim, grup çalışması, iş birliği, eleştirel düşünme, karmaşık problem ve yaratıcı tasarım gibi becerilerini geliştirmek için çok farklı öğretim biçimlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu öğretim biçimlerinin ve pedagojik donanımın sürekli yetkinleştirilmesi etkili mesleki gelişimi zorunlu hale getirmektedir (Darling-Hammond vd., 2017: 2).

Toplumsal değişim ve üretim biçimlerindeki ilerlemeler eğitimde reformları gerekli kılmaktadır. Tüm reform vizyonlarının başarıya ulaşabilmesinin yolu ise öğretmenlerden geçmektedir. Öğretmenlerin reformların gerektirdiği bilgi, öğretme becerileri, yöntem ve yetkinlikleri kazanabilmesi sürekli mesleki gelişim, destek ve rehberlik mekanizmaları ile mümkündür (Ball & Cohen, 1999: 8). Bundan dolayı öğretmenlerin gelişiminde sürekli mesleki gelişim programları en temel unsurdur (Luke & McArdle, 2009: 231-251). Yapılan araştırmalar etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bilgi, öğretme tekniği ve becerilerini geliştirdiğini ve yetkinleştirdiğini göstermektedir (Penuel vd., 2007: 921-958). Öğretmenlerin yetkinlik ve gelişimleri okulların hedeflerine ulaşabilmesinin en büyük belirleyicisidir. Bundan dolayı meslek öncesi mesleki eğitim ve sonrasında sürekli mesleki gelişim eğitimlerinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara uygun tasarlanması önemlidir (Demirel & Budak, 2003: 78). Nitekim “bir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerinin kalitesini aşamaz.” (McKinsey & Company, 2007: 19). Etkili öğrenimi ve öğrenci başarısını mümkün kılan şey öğretmenlerin alan bilgisi ve yetkin pedagojik becerileridir (Henson, 2001: 819-836).

Lee (2011: 32)’e göre; ABD, Avustralya ve Hong Kong gibi eğitime önem veren ülkeler, sürdürülebilir mesleki gelişim programlarını değişen öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve öğretmen kalitesini sürekli arttırmak için düzenlemektedir. Öğretmenler öğrenme merakı, ahlaki sorumluluk duygusu, mesleki yeterlilik ve yetkinliği artırma, kariyer gelişimi ve devletlerin getirdiği zorunlu şartlara uymak için mesleki gelişim programlarına katılmaktadır (Arkan, 2019: 12).

İkinci yabancı dil öğretiminde de öğretmenler karmaşık ve farklı öğretim biçimlerine ihtiyaç duymaktadır. Bilim ve teknolojiye değişim ve gelişimler ikinci yabancı dil öğretim alanını da doğrudan etkilemektedir. Ayrıca son otuz yılda yabancı dil öğretimine hâkim olan anlayış büyük ölçüde değişmiştir. Önceden yabancı dil öğretmenleri kısmen baskın davranışçı paradigmanın şekillendirdiği dilbilgisi çevirisi yöntemini kullanırlardı. Bu durumda öğrenciler pasif öğrenenlerdi. Bu modelde gramer kuralları ve ezberleme alışkanlıklarına önem verilmekte ve otantik iletişim ihmal edilmekteydi. Günümüzde ise “yeterlilik odaklı” ve “iletişim temelli” öğretim dil öğretimi öne çıkmaktadır. Yabancı dil öğretim araştırmacıları ve ilgili kurumlar gerçek etkileşimi kolaylaştıran öğrenci merkezli bu yöntemi öğrencilere gerçek hayattaki yetkinlikleri kazandıran yeni bir model olarak desteklemektedir (NCSSFL, 2002). Yabancı dil öğretmenleri de çağdaş gelişmeler karşısında sürekli kendilerini yenilemek durumunda kalmaktadır. Diaz Maggioli (2003: 5-12), değişen öğrenci profil ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek; gelişip yenilenen eğitim paradigmaları, bilgi, kavram, öğretim teknolojileri, felsefe ve ilkelerine uyum sağlayabilmek için, ikinci yabancı dil öğretmenleri olarak İngilizce öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeye çok ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Büyükyavuz, 2013: 363).

Araştırma temelli literatür, öğretmenlerin etkili pedagojik birikimlerinin ve sınıfta yetkin uygulama becerilerinin ikinci dil öğrencilerinin akademik başarılarını doğrudan belirlediğini açıkça göstermektedir (Bunch, 2013; Rodgers & Rowe, 2002). Bundan dolayı Hassel’e göre, öğrenci başarısını temin için öğretmen mesleki gelişim programları ciddiyle ele alınmalıdır (Hassel, 1999: 199). Birçok çalışma, planlı, sürekli yapılan mesleki gelişim programlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir (Darling-Hammond vd., 2009; Garet vd., 2001; Nye, Konstantopoulos ve Hedges, 2004; Rice, 2003; Rivkin vd., 2005; Desimone vd., 2002). Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) bağlamında, ikinci dil öğretmenliği eğitimindeki değişen yaklaşımlar, ağırlıklı olarak geleneksel öğretim modellerini takip eden öğretmenler için sürdürülebilir mesleki gelişimini öncelikli hâle getirmiştir. Yeni yaklaşımlarda öğrencinin rolü, öğrenme süreci, öğrenmenin sosyal doğası, kaynak olarak öğrenen çeşitliliği ve yaşam boyu yabancı dil yetkinliğinin arttırılması öne çıkmaktadır. Tüm bunlar ise ikinci dil öğretmenlerinin sürdürülebilir mesleki gelişimlerini çok daha önemli ve merkezi hale getirmektedir (Lee, 2011: 32).

Bunun yanı sıra Kim, Bunten ve Hinchey (2014: 1-17), Vescio, Ross ve Adams (2008: 80-91), yabancı dil öğretmenlerine yönelik olarak yapılan bazı mesleki gelişim programları örneklerinin; öğretmenlerin öğrettikleri hedef dilde bilgi edinme imkânı bulduklarında inançlarını değiştirebilecekleri ve bu değişimlerin etkisinin kalıcı olabileceğini gösterdiğini belirtmişlerdir (Yıldız & Arkan, 2019: 25). Bu bağlamda, hedef kitleye uygun, başarılı bir şekilde planlanmış profesyonel gelişim programlarının öğretmen tutum ve inançları üzerindeki önemli etkiye örnek olarak verilebilecek bazı çalışmalar şunlardır:

Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili bir çalışma 7-12. Sınıf Almanca öğretmenleri ile 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. Kendi alanlarında hiçbir özgün hizmet içi çalışmaya katılmamış ve Almanca ana dilleri olmayan on dört Almanca öğretmeni Nebraska Üniversitesindeki bir programa katılmışlardır. Programda öğretmenlere içerik, pedagoji ve teknoloji ile birleştirilmiş Golden Web 2.0 eğitimi sunulmuştur. Katılımcılar Golden Web 2.0 araçlarının sınıflarda kullanılmasının faydaları gösterilmiş ve bu uygulamaların özgün alanlarda nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur. Katılımcılar uygulamalara aktif olarak katılmış ve eğitim süresince hem farklı aletlerle çalışma hem de akran öğrenmesinin sağlandığı işbirlikçi ortamın kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra hedef dili kullanarak meslektaşlarıyla iletişim kurma ve ürün ortaya koymaktan mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Eğitimin ardından Almanca öğretmenlerinin yabancı dil sınıflarında teknoloji kullanımını artırdıkları gözlenmiştir (Bustamente vd., 2013).

Konu ile ilgili başka bir çalışma ABD Eğitim Bölümü Planlama ve Değerlendirme Servisi tarafından gerçekleştirilmiştir. The National Eisenhower Professional Development- Title II of the Elementary and Secondary Education Act” adlı program Amerika Araştırma Enstitüsünde yürütülmüş ve mesleki gelişim programlarının öğretmenlerde bir değişime imkân tanıyıp tanımadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda yayınlanan üçüncü raporda; öğretmenlerde değişime ve sınıf içi uygulamalarda gelişime fırsat tanıyan mesleki gelişim programları incelenmiştir. Bu amaçla Eisenhower Professional Development Program tarafından 1996-1999 yılları arasında desteklenen mesleki gelişim programları çerçevesinde beş eyalet ve on bölgede, otuz okulda toplam iki yüz yedi öğretmenden alınan veriler değerlendirilmiştir. Belirtilen sonuçlarda eğer öğretmenlere özgün, klasik olmayan, öğretim stratejilerine odaklanmış mesleki gelişim programları sunulursa; öğretmenlerin sınıflarında bu stratejileri kullanım oranının arttığı belirtilmektedir. Ayrıca eğer programlar iletişim ve çalışma gruplarına dayalı, öğretmenlerin aktif olarak katıldığı ve yeniden biçimlendirilmiş bir şekilde uygulanırsa öğretmenler üzerinde etkisinin daha güçlü olduğu vurgulanmaktadır (Porter vd., 2000: 1-18).

Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının etkinliklerini araştırmak amacıyla başka bir çalışma da İran’da gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yabancı dil öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim programlarından “çevrim içi akran bilgi paylaşımı” adlı programın öğretmenlere katkısı araştırılmıştır. Çalışmaya Horosan Razavi’den elli İngilizce öğretmeni seçilmiş ve öğretmenler deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Çalışmanın başında ön-test, sonunda ise son-test uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmenler on altı seans süren programa internet üzerinden içerik, pedagojik ve pedagojik bilgi gibi bilgilerini paylaşarak dahil edilmişlerdir. Kontrol grubu ise hiçbir bilgi paylaşmaksızın deney grubu ile aynı eğitime tabi tutulmuşlardır. Araştırma sonucunda elde edilen T-Testi sonuçları, çevrim içi bilgi paylaşımının, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini geliştirme ve iyileştirmede oldukça etkili olduğunu doğrulamıştır (Alimirzaee & Ashraf, 2016).

Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına dayanan, aktif bir ortam sunan, sınıf içi gerçekliğiyle örtüşen ve etkili olma özellikleri taşıyan mesleki gelişim programlarının, öğretmenlere ve öğrencilere katkısı olduğu yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bu bağlamda;

Frey ve Fisher (2009); Morais, Neves ve Alfonso (2005); Seymour ve Osana, (2003): öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin arttığını,

Cobb, Wood ve Yackel (1990); Kallestad ve Olweus, (1998); Wood ve Bennett (2000); Andrews ve Lewis (2002); Timperley ve Phillips (2003), öğretmenlerin, inançlarının ve sınıf içi uygulamalarının değiştiğini,

Borko ve Puntam (1995), Grosso de Leon (2001), Vogt ve Rogalla (2009) ise öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir (Kanadlı, 2012: 3).

Öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanılarak planlanmış, iletişim ve aktif katılım sağlayan mesleki gelişim programları sayesinde okullar, yabancı dil sınıflarında başarılarını artırabilirler. Bu çalışmalarla öğretmenlerin hem kendilerine hem de birbirlerine güveni artar. Öğretmenlere sorunlarla başa çıkma, öğrencileri için yeterli ve özgün materyal sağlama becerilerini engelleyen zorlukları aşma konusunda yardım eder. Etkili öğretim yoluyla, sınıflarında dil öğretimini nasıl kolaylaştıracaklarını öğrenirler ve öğrencilerin hedef dil ve öğretim içeriği ile daha fazla ilgilenmelerini sağlayabilirler (Fradi, 2012: 48).

Etkili bir programla değişimlere fırsat tanıyacak bireysel ve mesleki gelişim programları yoluyla yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerinin artırılmasına MEB 2023 Eğitim Vizyon belgesinde de yer verilmiş ve yabancı dil öğretmenlerinin nitelik ve yeterliklerinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel müdürlüğü tarafından 2-3 Mayıs 2019 tarihlerinde “Yabancı Dil Eğitimi Forumu” düzenlenmiştir. Forumda ilgili paydaşlarla yabancı dil eğitimi ve öğretmenlerinin durumu değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgiler ve değerlendirmeler ışığında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından stratejik iş planı hazırlanmış ve Arapça, İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretmenleri için mesleki gelişim sertifika programları planlanmış ve uygulamaya konmuştur. Bu çerçevede Arapça öğretmenleri için de üç aşamadan oluşan ve akademik olarak Akdemİstanbul Dil Eğitim Kurumlarının iş birliği ile 1. Faz Eğitici Eğitimleri tamamlanmıştır. Gönüllülük esasına dayanan programda Arapça öğretmenleri; aşağıda belirtilen mesleki gelişim eğitimlerine katılmışlardır:

İstanbul Zübeyde Hanım Hizmet içi Eğitim Tesislerinde Arapça dil becerilerini geliştirmek hedefiyle; 10-29 Haziran 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen ve üç hafta, haftada altı gün, günde sekiz saat olmak üzere toplamda 144 saatlik Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Sertifika Programına 104 Arapça öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenler 1. Etap değerlendirme sonuçlarına göre seviyelendirilerek dört farklı sınıfta eğitime alınmışlardır. Eğitimler; Akdemİstanbul Dil Eğitim Kurumlarında ve üniversitelerde eğitim veren, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri alanında uzman ve tecrübeli Arap akademisyenler tarafından verilmiştir.

Katar Üniversitesi bünyesinde Arapça dil becerilerini ve ders anlatımlarını geliştirmek amacıyla; 23 Haziran -18 Temmuz 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen ve dört hafta, haftada beş gün, günde dört saat olmak üzere toplamda 80 saatlik Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Sertifika Programına 39 Arapça öğretmeni katılmıştır. Eğitimler, Katar Üniversitesi Arapça Öğretim Merkezi’nde özellikle Arapça Öğretimi metodolojisi konularında tecrübeli ve uzman akademisyenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Katar Üniversitesi Arapça Öğretim Merkezi, Arapça Öğretimi alanında çeşitli ülkelerden gelen ve Arapça Öğrenmek isteyenlere verdiği eğitimlerle öne çıkmıştır. Ayrıca Arapça öğretiminde yöntem ve teknik kullanılması ve de özgün materyal oluşturma ve kullanma konularında dikkat çeken uygulamaları bulunmaktadır.

Gebze TÜSSİDE Eğitim Tesislerinde 19 Ağustos- 07 Eylül 2019 tarihleri arasında Arapça dil becerilerini geliştirme ve dil öğretim yöntem ve teknikleri üzerine; üç hafta, haftada altı gün, günde sekiz saat olarak toplamda 144 saatlik Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Sertifika Programına 112 Arapça öğretmeni katılmıştır. Eğitimin ilk aşamasında (72 saat) dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Diğer aşamada (72 saat) dil öğretim teknikleri üzerinde durulmuştur.

Buradaki eğitimler de Akdemİstanbul Dil Eğitim Kurumlarında ve üniversitelerde eğitim veren, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri alanında uzman ve tecrübeli Arap akademisyenler tarafından verilmiştir.

1. Faz Eğitici Eğitimlerine katılan Arapça Öğretmenleri, eğitimlerin yanı sıra çeşitli kültürel gezi ve aktivitelere de katılmışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Arapça öğretmenleri için geliştirilen ve 10-29 Haziran 2019 tarihleri arasında İstanbul Zübeyde Hanım Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde ve 23 Haziran-18 Temmuz 2019 tarihleri arasında Katar Üniversitesinde gerçekleştirilen “Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Sertifika Programının” Arapça öğretmenleri üzerindeki etkililiğinin ölçülmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) Eğitimler içerik, yöntem, eğitim materyalleri, sunduğu katkılar ve hedef kitlesinin seviyelerine uygunluk bakımından ne kadar etkili olmuştur?

b) İstanbul ve Katar da uygulanan eğitimler arasında içerik, yöntem, eğitim materyalleri, sunduğu katkılar ve hedef kitlesinin seviyelerine uygunluk bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

c) Programların iyileştirilmesi için neler yapılabilir?

2. Yöntem

Arapça öğretmenlerinin “Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Sertifika Programı” kapsamında katılmış oldukları iki programın karşılaştırılarak değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda algılar ve olaylar, kendi doğal ortamlarında, gerçeklerle örtüşen ve bütüncül bir şekilde ifade edilmesine yönelik bir süreç takip edilir. Bu araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2008: 39). Nitel araştırmalarda çalışmaya başlamadan önce oluşturulacak kuramsal çerçevenin net olarak çizilmesi, araştırmacının sistematik, gerçekleştirilmesi mümkün ve değişken bir strateji geliştirmesi ve elde edilen verilerle ortaya çıkan araştırmanın anlaşılır ve tutarlı bir rapor olarak sunulması önem kazanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008: 84) Bu araştırmalarda süreç, anlayış ve anlam temel unsurlardır. Araştırmacı verilerin elde edilmesi ve analizinde esas belirleyicidir. Araştırmaların süreci tümevarımsaldır. Elde edilen ürünün ayrıntılı, bol ve verimli bir şekilde tasvir edilmesi gerekir (Merriam, 2013: 40-41). Bu bağlamda bu araştırmanın vasfı ve odağı, araştırmaya konu olan programlar hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşma hedefi ve programların belirli bir çerçeveden teorisinin anlaşılması amacıyla nitel yöntem tercih edilmiştir.

Nitel olarak tasarlanan bu araştırmada yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda temel veri elde etme yollarından birisi görüşmelerdir. Görüşmeler yaygın bir şekilde kullanılan veri toplama araçlarıdır ve açık uçlu soruları kapsar. Görüşmelere başlamadan önce takip edilmesi gereken ve sıralaması değişebilen bazı adımlar vardır. Bu adımlar; yapılacak olan görüşmelerin çalışmaya uygun olup olmadığına karar vermek, gerçekleştirilecek olan görüşme çeşidini tercih etmek, amaçlı örnekleme yöntemi çerçevesinde katılımcılara onay formu göndermek ve onları görüşme için davet etmek, görüşme tutanağı, kullanılması mümkün olacaksa ses cihazları ve görüşme yapılacak mekânı hazırlamak ve görüşmeyi başlatmak ve yönetmek olarak sıralanabilir (Creswell, 2019: 128-129). Bu çalışma için Arapça öğretmenleri ile yapılan odak grup görüşmesi tercih edilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinde araştırmacı, çalıştığı konu çerçevesinde temel soruların yanı sıra tamamlayıcı sorular da sorabilmektedir. Görüşme formlarında bu husus da göz önünde bulundurulmuştur. Bu görüşmelerin temel amacı, araştırılan bir konu hakkında katılımcıların görüşlerine,

alakalarına, tecrübelerine, fikirlerine, yönelimlerine, idraklerine, hislerine, davranış ve alışkanlıklarına dair yoğun, ayrıntılı ve çok yönlü nitel bilgi elde etmektir. Bu görüşmelerde önemli olan husus, genel veri sağlayacak bilgilere değil, katılımcıların konu çerçevesinde sunacakları görüş ve bakış açılarına ulaşmaktır (Çokluk vd., 2011: 98).

Araştırma; her iki programa katılan Arapça öğretmenleri ile sınırlandırılmış ve bu şekilde örneklem seçiminde “Elverişli Örneklem” stratejisi tercih edilmiştir. Elverişli örneklem stratejileri kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılabilen ve en sık kullanılan tekniklerdendir. (Baltacı, 2018: 259).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan; 10-29 Haziran 2019 tarihleri arasında İstanbul Zübeyde Hanım Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde ve 23 Haziran-18 Temmuz 2019 tarihleri arasında Katar Üniversitesi bünyesindeki “Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Sertifika Programında” bulunan 38 öğretmen katılmıştır. İki programda da yer almış bir öğretmen görüşme esnasında bulunmamıştır. Öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmenlerin Cinsiyetleri	Kadın	Erkek		
	18	20		
Öğretmenlerin Kıdem Yılları	0-5 Yıl	5-10 Yıl	10 Yıl ve Üzeri	
	28	4	6	
Öğretmenlerin Öğrenim Durumları	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	
	22	14	2	
Öğretmenlerin daha önce hizmet içi eğitim alma durumları	Daha Önce Alanınıza Yönelik Hizmet İçi Eğitime Hiç Katıldınız mı?			
	Evet	Hayır		
	20	18		
Mesleki Kıdem Yılına Göre Hizmet İçi Eğitimlere Katılım	0-5 Yıl	5-10 Yıl	10 Yıl ve Üzeri	
	Evet	14	1	5
	Hayır	14	3	1

Her iki eğitim programına katılan Arapça Öğretmenlerinin **cinsiyet dağılımının** hemen hemen birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Erkek öğretmenlerin sayısı kadın öğretmenlerin sayısından iki kişi daha fazladır.

Her iki eğitim programına katılan Arapça öğretmenlerinin **kıdem yıllarına** bakıldığında mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sayısının oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir. Mesleğinde on yılı henüz tamamlamamış öğretmen sayısı dört iken, on yılı aşan bir sürede mesleğini icra edenlerden katılım oranı altıdır. Her iki programa katılan Arapça öğretmenlerinin öğrenim durumları göz önüne alındığında en fazla lisans mezunu öğretmen sayısı olduğu dikkat çekmektedir. Doktora yapan öğretmen sayısı yüksek lisans yapan öğretmen sayısına göre oldukça azdır.

Her iki programa katılan Arapça öğretmenlerinden daha önce alanıyla ilgili bir **hizmet içi eğitime katılmış** olanlarla katılmamış olanların sayısının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir.

Her iki programa katılan Arapça öğretmenlerinden alanlarıyla ilgili bir hizmet içi eğitime katılmış ya da katılmamış olanların kıdem yıllarına göre dağılımlarına bakıldığında mesleğe yeni başlamış olanların durumu dikkat çekmektedir. Bu gruptaki öğretmenlerden hizmet içi eğitime katılan ya da katılmayanların sayısı birbirine eşittir. Kıdem yılı arttığında herhangi bir eğitim programına katılım sayısının düştüğü gözlenmektedir.

2-2. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda örneklem seçimine karar verilmesinin ardından araştırma ile ilgili bilgilerin elde edilmesiyle “nitel veri” ortaya konur. Nitel veri, elde edilmesi genellikle kolay olan

ve anlaşılır verilerdir. Gerçeğe benzerlikleri ve inkâr edilemez olmaları nedeni ile önem kazanır ve nitel çalışmalara katkı sağlarlar. Bu veriler insanların, kelimelerin ve kurumların özel bir vasfıdır (Robson, 2017: 535). Bu bağlamda, araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla “Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Programı Sertifika Programı” ile ilgili “Odak Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmuştur: Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili sorular bulunurken, ikinci bölümde İstanbul Zübeyde Hanım Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde ve Katar Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olan eğitim programlarının karşılaştırılması istenmiştir. Görüşme soruları iki programın karşılaştırılması temel unsuruna göre oluşturulmuş ve herhangi bir yönlendirme yapılmamasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlere sekiz soru yöneltilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini denemek hedefiyle görüşmelerde yer almayan üç Arapça öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüş istenmiştir. Belirtilen görüşler dikkate alınarak gerekli olan düzeltmeler yapılmış ve anlaşılmayan ya da farklı bir anlama gelebilecek muğlak ifadeler kaldırılmıştır. Soruların açık uçlu olmamasına ya da neden? niçin? gibi ifadelerin yer almamasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler 22 Ağustos 2019 tarihinde TÜSSİDE Eğitim Merkezinde ve her iki programa katılan 38 Arapça öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesinin ardından ses kaydı verileri dikkatle dinlenmiş ve transkripsiyonları yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen formlar içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu işlem şu aşamalardan (Mertens, 2019: 430) oluşmuştur:

1. Veriler analiz için hazır hale getirilmiş, yazılmış, kontrol edilmiş ve etiketlenmiştir.
2. Veriler okunmuş, incelenmiş ve kodlanmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin doldurmuş olduğu formlar Ö1-Ö2-Ö3.....Ö38 şeklinde kodlanmış ve alınan tüm veriler bu doğrultuda kullanılmıştır.
3. Odak görüşme formunda yer alan temalar tespit edilmiştir. Temalar ana başlıklar ve alt başlıklar şeklinde gruplandırılmıştır. Farklı yerlerden gelen veriler ilgili yerlere entegre edilmiştir. Veri setleri karşılaştırılmış ve sentezlenmiş, değişkenler ve kodlamalar arasındaki ilişkiler göz önüne serilmiştir.
4. Bulgular tanımlanmış, yorumlanmış ve rapor haline dönüştürülmüştür.

Verilerin analiz edilmesinde Altunışık vd.'nin (2010: 322) belirttiği şu aşamalar esas alınmıştır:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Bu aşamada araştırmanın çerçevesi çizilmiştir. Program dahilinde yer alan diğer eğitimler katılmaksızın sadece İstanbul ve Katar eğitimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tespit edilen tematik alanlara göre başlıklar oluşturulmuştur.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada saptanmış olan temalara dayanarak veriler düzenlenmiş ve alt başlıklara ayrılmıştır. Ana başlıkların bütüncüllüğüne, alt başlıkların konu kapsamında olmasına ve de edilen verilerin anlamlı ve mantıklı olarak sunulmasına özen gösterilmiştir.
3. Bulguların tanımlanması: Bu aşamada veriler tanımlanmış ve sunulmuş olan görüşlere dikkat çekme hedefiyle doğrudan alıntılar yapılmıştır.
4. Bulguların yorumlanması: Bu aşamada veriler düzenlenmiş ve bulgular özetlenmiştir. Ayrıca verilerin birbirleriyle ilişkilendirilip anlamlandırılmasına çalışılmıştır.

Bu çalışmanın problem sorusunun tespitinden, elde edilen verilerin bir rapor haline dönüşmesine kadar yapılan işlemler şu şekilde sıralanabilir:

1. İlk olarak çalışmanın araştırma problemi belirlenmiştir.

2. Bu problem odağında kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.
3. Bu kuramsal çerçeveye uygun sorular belirlenmiştir.
4. Araştırma problemi kapsamında örneklem ve katılımcılar tespit edilmiştir.
5. Araştırmanın niteliği doğrultusunda grup odak görüşmesi gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur.
6. Her iki programa da katılmış olan Arapça öğretmenleri davet edilmiştir.
7. Görüşme tarihi belirlenmiş, katılımcılar bilgilendirilmiştir.
8. Görüşme öncesinde katılımcı öğretmenlere “Gönüllü Katılım Formu” dağıtılmış ve bilgiler sunulmuş, katılımcılar tarafından imzalanmış ve görüşme sırasında ses kaydı yapılabilmesi için izinleri alınmıştır. Bu verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağına altı çizilmiştir.
9. Odak görüşme esnasında moderatör tarafından alınan ses kayıtlarının transkripsiyonları hiçbir değişiklik yapılmaksızın elde edilmiştir.
10. Elde edilen veriler doğrultusunda kodlama anahtarı oluşturulmuştur.
11. Bu kodlarda yer alan alt temalar saptanmıştır.
12. Ardından bu veriler analiz edilmiş ve bazı alıntılarla desteklenmiştir.
13. Son olarak elde edilen bilgilerin geçerlik kontrolleri yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların ve yorumların doğruluğundan ve güvenilirliğinden emin olunmasıdır. Zira nitel araştırma yöntemi, görüşme sorularının sorulmasında ya da verilerin analiz sürecinde şahsi yorumlar gerektirdiği için bulguların doğrulanması oldukça önemlidir. Bu değerlendirme çeşitli yollarla sağlanabilir. Araştırmacının tercihine göre bulgular katılımcılarla birlikte ele alınabilir. Doğru veriye ulaşmak adına uzun süre saha çalışmaları yapılabilir. Araştırmacı, verilerden elde ettiği temalar için çeşitli deliller sunabilir. Başka bir yöntem olarak bulguları akran görüşüne ya da çalışma dışından bir dış denetime tabi tutabilir. Bu kapsamda, nitel bir çalışmada kolay olan birden fazla yöntem kullanılması, araştırmacıların bulgularının geçerliliğini belirlemelerini sağlayacaktır (Creswell, 2017:194-199). Bu çalışmada bulgular bazı katılımcılarla paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Verilerin doğruluğuna dair geri bildirim alınmıştır. Bunun yanı sıra uzman görüşüne başvurulmuş ve iki eğitim bilimleri ve üç yabancı dil öğretimi alan uzmanları ile bulgular değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

İstanbul’da ve Katar’da gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi amacı taşıyan bu çalışmada Arapça öğretmenleri ile yapılan odak görüşme formlarının analizi ile ortaya çıkan ana temalar şunlardır:

1. Akademik Eğitim
2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri
3. Materyal Kullanılması
4. Ders saatleri
5. Programların Seviyeye Uygun Planlanması
6. Verimlilik

Görüşmeler sonucunda ana başlıklar çerçevesinde alt başlıklar oluşmuştur. Alt başlıklar öğretmen görüşleri alıntılanarak desteklenmiştir.

3.1. Akademik Eğitim

Her iki programa katılmış olan Arapça öğretmenlerinin eğitim programlarını akademik yönden, müfredat, içerik baz alındığında değerlendirmeleri şöyledir:

A) İstanbul Eğitimi

Görüş bildiren öğretmenler İstanbul'da gerçekleştirilen eğitimlerin dört becerinin gelişimine katkı sağladığını özellikle kelime ve cümle kullanımları noktasında oldukça faydalandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca programda konuşma etkinliklerine yer verildiğini vurgulamışlardır.

İstanbul'da aldığımız eğitim sayesinde kendimizi hedef dilde ifade etme becerimiz arttı (Ö21).

İstanbul eğitim programında kelime ve cümle kullanımlarından daha çok istifade ettik (Ö32).

İstanbul'da dört temel beceri gelişimini (dinleme-okuma-konuşma ve yazma) aldık (Ö25).

İstanbul'daki eğitim, katılımcıların dil becerilerini geliştirmeye yönelikti (Ö31).

İstanbul'da aldığımız eğitimler daha çok dil öğrenilmesi üzerineydi (Ö33).

İstanbul'daki eğitimde ise öğrenme ve konuşma aktiviteleri vardı (Ö2).

B) Katar Eğitimi

Eğitim programlarının içeriği ve müfredatıyla ilgili görüş bildiren öğretmenler; derslerde farklı yöntemlere ve dikkat çekici tekniklere yer verildiğinin altını çizmişlerdir. Ayrıca programın usul, yöntem ve teknik uygulamalar açısından oldukça zengin olduğunu ve çeşitli cümle ve kalıp ifadelerin kullanılmasından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra eğitimin yabancılara Arapça öğretilmesi ile ilgili uygulama ve etkinlikleri de kapsadığını vurgulamışlardır. Yöntem, teknik kullanma ve uygulamalar noktasında İstanbul eğitiminden daha başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Katar'daki eğitim dört dil becerisinin geliştirilmesinin yanında, yabancılara Arapça öğretilmesine yönelik usul, teknik ve etkinlikler de verimli olmuştur (Ö31).

Katar'da en çok dikkatimi çeken, çeşitli yöntemlerle değişik kelime ve kalıpların kullanılmasıdır (Ö11).

Katar'da öğretim metotlarının daha iyi uygulandığını gördüm. Teknik olarak İstanbul eğitiminden bir üst düzeydi (Ö32).

Katar'da hocalar değişik yöntemler kullandılar (Ö27).

Katar'da çarpıcı teknikler vardı (Ö28).

Katar eğitimi daha çok dil öğretimi ve metotları üzerineydi (Ö33).

3.2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Katılımcı öğretmenlerin öne çıkardıkları konulardan bir tanesi kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Her iki program göz önüne alındığında katılımcı öğretmenlerin eğitimlerde kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmeleri şu şekildedir:

A) Katar'da Kullanılan Yöntem ve Teknikler:

Eğitim süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili olarak görüş bildiren katılımcılar; Katar'da çok ve çeşitli yöntem ve teknik kullanıldığını ve bunlardan bazılarını hiç görmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tüm derslerde aktif olduğunu, derslere katılımın oldukça yüksek olduğunu, her ortam ve koşullarda kullanılabilecek uygulamalar öğrendiklerinin altını çizmişlerdir.

Yöntem ve teknikleri çok orijinal bulduklarını ve de uygulamalardan çok faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Katar’da aldığımız eğitimde sınıf ortamında kullanılabilecek yöntemler anlamında güzel fikirler edindik. Örneğin; soruları hazırlayarak barkod sistemine girmek ve öğrencilerin ilgili barkod programını kullanarak sorulara ulaşması gibi. Ayrıca, bir listeye bazı özellikler yazılarak, öğrencileri bu özelliklerin hangi arkadaşında olduğu konusunda konuşmaya güdülemek hedefli etkinlik de örnek verilebilir (Ö30).

Katar’da dersin merkezinde ve devamlı hareket halindeydik. Bizleri sürekli derse katıp Arapçamızı geliştirmemiz için çaba harcadılar. (Ö11).

Katar’daki eğitimde İngilizce dil kurslarındaki materyal ve teknolojik bağlantılar Arapçaya uyarlanmıştı. Dinleme, konuşma ve okuma becerilerim arttı. Kitap ve müfredattan bağımsız her olay ve duruma uyarlanabilecek öğretim yöntem ve teknikleri gördük (Ö1).

Katar’da dil öğrenmedim. Dili öğrenciye aktarma metotlarını, kısa süreli eğlenceli dil aktivitelerini aynı anda farklı seviyedeki öğrencilere kişisel kazanımlarla verebilmeyi öğrendim. Katar’daki yöntem, oyun ve teknikleri uygulamalı olarak ve bu kadar çeşitli hiç görmedim ve kolay bulacağımı da sanmıyorum. (Ö2).

Katar’da çok çeşitli yöntemler gördüm, daha ilk gün yapılan ve dinleme-okuma-anlamadan oluşan uygulama sınavları bile çok dikkat çekiciydi (Ö18).

Öğretim metotlarına ihtiyacı olan taze bir öğretmen olduğum için Katar’daki farklı yöntem ve tekniklerden, çeşitli etkinliklerden çok yararlandım (Ö12).

Katar’da aldığımız eğitimde her iki hocaanın kullandıkları yöntemleri çok açık bir şekilde gözlemleyebildik. Bu anlamda kullandıkları yöntem ve teknikler bana çok orijinal geldi (Ö21).

B) Katar Programının Etkinlik Temelli Olması:

Programları metot ve teknik kullanılması ile ilgili değerlendiren öğretmenler; Katar programının etkinlik temelli olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Uygulamaların ve öğretim yöntemlerinin çok ve çeşitli olması, kelime ve cümle kullanılması hedefli oyunların çokluğu, ders esnasında sürekli hareket halinde olmak memnuniyet ve heyecan verici olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca yapılan etkinliklerin sınıf içi pratiklerde kolaylıkla uygulanabileceğini de belirtmişlerdir.

İstanbul’daki aldığımız eğitim tekdüzeydi. Katar’da ise derslerin çeşitliliği, her gün “acaba bugün ne öğreneceğiz” heyecanı duymamı sağladı (Ö5).

Katar’da çok farklı etkinlikler yapıldı ve devamlı hareket halindeydik. Orada dersin merkezindeydik (Ö11).

Altı şapka yöntemi, kelime oyunları, kelime avı, sınıf içi eğlenceli etkinlikler, sınıf içinde bireylerin birbirlerini daha iyi tanımalarına yönelik hareketli etkinlikler, karekod uygulamaları, bilgisayardan metinde en çok geçen kelimeleri bulma gibi etkinlikler çok güzel örnekler olarak akılda kaldı (Ö19).

Katar’da güzel verimli aktiviteler yaptık. “Ben de bunları sınıfta uygulayabilirim” dediğim aktivitelerdi (Ö22).

C) İstanbul Programı:

Programlarda kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili olarak görüş bildiren öğretmenler; İstanbul eğitiminin etkinlik temelli olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim sürecinde hocaların anlaşılır bilgi sunduklarını, alanlarında son derece iyi olduklarını vurgularken, İstanbul eğitiminde hoca-öğrenci dengeli konuşma süresinde yaşanan sıkıntılara değinmişlerdir. Programın etkinliklere fazla

fırsat tanımadığını, akademik boyutta bir öğrenim gerçekleştirildiğini ve sınıf düzeninin etkileşime imkân vermediğini ifade etmişlerdir.

İstanbul’da eğitimde etkinlikler fazla yoktu ama özellikle okuma ve konuşma etkinlikleri geliştiriciydi (Ö1).

İstanbul’da eğitim daha çok hocaların konuşmasıyla gerçekleşmiştir (Ö31).

İstanbul’da eğitim öğretmen merkezliydi, etkinlikler fazla yoktu. Buradaki hocalar biraz daha basit bir dil kullandıkları için daha olumlu bir etki bırakmış olabilirler ancak konuşma açısından genelde hocalar konuşuyordu (Ö6).

İstanbul’da hiçbir zaman öğrencilerimize aktaramayacağımız akademik alanda, YDS gibi sınavlarda kullanılan bir Arapça eğitimi aldık (Ö12).

İstanbul’da hocalar alanlarında son derece bilgi sahibiydi ancak bazı hocalarla ders esnasında dengeli öğretmen-öğrenci konuşma sürelerinde sıkıntı yaşadık (Ö7).

Katar’da grup etkileşimi diri tutuluyordu. İstanbul’da ise sınıf yerleşimi bile buna uygun değildi. Grup çalışması kullanılmakla birlikte çok yoğun değildi (Ö17).

3.3. Materyal Kullanılması

Katılımcı öğretmenler kullanılan materyaller konusunda şu görüşlerini dile getirmişlerdir:

A) Katar’da Farklı Materyaller Kullanılması:

Odak görüşmeye katılan Arapça öğretmenleri; materyal üretme ve kullanma noktasında Katar eğitimini daha başarılı bulmuşlardır. Kullanılan materyallerin çeşitli ve farklı olduğuna, bu araçları kendilerinin de uygulayabileceklerine ve sınıflarında kolaylıkla kullanabileceklerine dikkat çekmişlerdir.

Materyal kullanılması bakımından Katar’da eğitim bir adım öndeydi. Oradaki öğretmenlerimiz, sınıflarda kullanabileceğimiz yöntem, teknik ve materyalleri uygulamalı olarak gösterdi (Ö8).

Katar’da hocalarımızın kullandıkları materyaller ve öğretim yöntemlerini görmemiz açısından oldukça faydalı yönleri vardı (Ö29).

Her iki eğitimin içeriği aynıydı. Tek fark Katar’da Muntasır hocanın kullandığı materyallerdi. (Ö26).

Katar’da çok güzel materyaller görme fırsatımız oldu (Ö15).

Katılımcı öğretmenler materyal kullanımı konusu ile ilgili olarak İstanbul’daki eğitim hakkında yorum yapmamışlardır.

3.4. Ders Saatleri

İki eğitim programı arasında haftalık ve günlük ders saatleri bakımından fark bulunmaktadır. Eğitim programlarında derslerin süreleri en çok dile getirilen hususlardan biri olmuştur.

A) İstanbul Eğitiminde Ders Saatleri:

İstanbul eğitim sürecinde ders saatleri (üç hafta, haftada altı gün, günde sekiz saat, toplam yüz kırk dört saat) ile ilgili görüş bildiren öğretmenler aynı noktada iki farklı hususu dile getirmişlerdir. Tüm öğretmenler İstanbul eğitiminin ders saatlerinin çok fazla olduğunda ittifak etmişlerdir. Ancak bazıları bu yoğunluğu yorucu ve motivasyon düşürücü bulurken diğerleri odaklanıldığı gerekçesiyle verimli bulmuştur.

Ders saatlerinin uzun olmasına bağlı olarak dersten kopma, odaklanamama, sıkılma ve yorulma gibi olumsuz faktörler dile getirilmiştir. Ders sürelerinin daha fazla olmasının öğrenim grafiğini yükseltmediği vurgulanmıştır.

İstanbul'daki eğitim Katar'a gitmeden önce çok faydalı oldu. Ama yoğunluğu bizi oldukça yordu (Ö3).

İstanbul'daki eğitim çok yoğun ve özellikle ikinci hafta sıkıcı olmaya başlamıştı. Dersler çok yoğun geçiyordu ve ben dersten kopuyordum (Ö4).

İstanbul'da aldığımız eğitim oldukça yoğun. Özellikle son blok dersimiz verimli olmuyordu (Ö20).

İstanbul'daki eğitimler Katar'dan daha yoğun ve biraz sıkıcı idi (Ö34).

İstanbul'daki eğitimin ders süreleri çok fazla ve çoğu zaman sıkıcı idi. Sıkıcı olduğu için özellikle öğleden sonraki derslerden istifade edemedim. Ortalama dil eğitiminde tercih edilen ortalama haftalık ders saati 20-25 saattir. Ders saati fazla olduğunda daha fazla öğrenmiş oluyoruz (Ö36).

İstanbul'daki eğitim süresi çok uzun ve yorucu idi. Katar'da öğleye kadardı (Ö32).

İstanbul eğitiminde ders süresinin uzun ve eğitimin yoğun olmasını faydalı bulan bazı öğretmenler de gözlenmiştir. Sundukları görüşlerde; yoğun süreçte derslere odaklandıklarını, dile maruz kaldıklarını ve Arapça ile her yönden kuşatıldıklarını belirtmişlerdir. Bu yoğunluğun temel becerilerini geliştirdiğinin de altını çizmişlerdir.

İstanbul'daki eğitim ders saatleri ve süresi çok yoğun. Bu durum yorgunluğa ve verimin düşmesine sebep olsa da dile maruz kalma bakımından bize büyük fayda sağladı (Ö8).

İstanbul'daki eğitim ilk başta çok yoğun gelse de her anından istifade ettim. İki haftada önceki bilgilerim tazelandı, kendimi Arapça konuşurken ve düşünürken buldum (Ö9).

İstanbul'daki eğitimde dersler çok yoğun ancak dört dil becerisi ayrı ayrı verimli bir şekilde işlendi. Katar'da konuşma ve yazma eksik kaldı (Ö10).

İstanbul'da almış olduğumuz eğitim çok daha yoğun ve verimliydi. Konuların içeriği daha fazla, günleri ve ders saatleri daha çoktu. Hocalarımız daha işin ciddiyetindeydiler (Ö22).

B) Katar Eğitiminde Ders Saatleri:

Odak grup görüşmesine katılan Arapça öğretmenlerinden bazıları Katar programı ders saatlerini (dört hafta, haftada beş gün, günde dört saat, toplam seksen saat) oldukça verimli bulmuşlardır. Fazla yoğun olmayan programın yorucu olmadığı için daha işlevsel olduğunu, üniversite, yurt ya da alışveriş merkezi gibi mekanlarda etkileşime fırsat tanıdığını ve motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Zamana yayılan programın öğrenme kalitesini artırdığını da vurgulamışlardır.

Katar'da ise ders saatleri azdı, sadece öğleden önce eğitim alıyorduk ve nasıl geçiyordu anlamıyordum. Hedef dilde yoğunlaşıyordum ve ders hiç bitmesin istiyordum (Ö4).

Katar'da ders saatlerinin az olması öğrendiklerimi tekrar etme, arkadaş edinme, ülkeyi tanıma gibi etkinliklere zaman ayırabilmemizi sağladı (Ö5).

Katar belki ders saatlerinin daha az olması nedeniyle daha verimli ve keyifli geçti (Ö11).

Katar ve İstanbul eğitimleri birbirleri ile kıyaslandığında Katar eğitimi daha rahat ve zamana yayılmıştı (Ö34).

Katar'daki eğitimin hem kalite hem zaman bakımından daha uygun olduğunu düşünüyorum (Ö36).

Her iki programı süre bakımından değerlendiren katılımcılardan bazıları ne İstanbul ne de Katar programının ders sürelerinin verimli olmadığını dile getirmişlerdir. Programların günde sekiz saat olmasının çok yoğun; günde dört saat olmasını da yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Her iki programın ders sürelerinin olumsuz etkenlere neden olduğuna değinerek, ders sürelerini planlamada ortalamalarının alınmasının daha verimli olacağını vurgulamışlardır.

İstanbul programı çok yoğun, Katar ders saatleri ise çok azdı. İkisinin bir ortalamasının bulunması gerekir (13).

İstanbul'daki eğitim çok yoğun ve ders süreleri fazlaydı. Katar'da ise eğitimin yoğunluğu oldukça azdı (Ö28).

3.5. Programların Seviyeye Uygun Planlanması

Literatürde yer alan mesleki gelişim programları ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda; planlanan programların hedef kitlenin seviyesine ve amaçlarına uygun olmasının önemi vurgulanmaktadır. Odak grup görüşmelerinde Arapça öğretmenlerine bu konu hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler her iki programı şöyle değerlendirmişlerdir:

A) Katar Programı

Katar eğitimi ile ilgili olarak öğretmenler hem ders içeriklerinin hem de materyallerin belirli bir hedef kitleye hitap etmediğini belirterek, programın seviyesinin bazen yüksek bazen de kendi bilgi ve becerilerinin altında olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu farklılığın nedeni olarak, Katar'da ilk öğretmen grubu olmalarının etkili olabileceğine değinmişlerdir. Katar Arapça öğretim programlarına Türkiye'den eğitim amaçlı çok katılımın olduğunu, ancak gidenlerin genellikle Arapça seviyelerini yükseltmek isteyen öğrenci gruplarının oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Katar'daki eğitim bazen seviyemizin üstünde bazen de çok altındaydı. Dengeli bir seviye yoktu (Ö7).

Katar tam olarak bize hazır değildi. İlk defa bir öğretmen grubuna eğitim verdiler, evet çabaladılar, uygulamalar yapmaya çalıştılar ancak çok yeterli düzeyde değildi (Ö13).

Katar'da seviyeler karışık ve ciddi bir planlama yok gibiydi. Sanki her şey gelişigüzel ve eldeki materyallere uygun olarak ilerliyordu (Ö17).

Katar'da hocalarımızın tam anlamıyla hangi seviyede bir gruba ders vereceklerini bilmedikleri izlenimi oluştu (Ö29).

B) İstanbul Programı

Katılımcı öğretmenler İstanbul'daki eğitim programı ile ilgili olarak programın belirli bir düzen içerisinde, gelişim düzeyine dikkat edilen ve seviyelerine uygun olduğunu vurgulamışlardır. Materyallerin önceden özel olarak hazırlanmış ve derslerin de planlı olduğunu ifade etmişlerdir. İçeriğin ve materyallerin sınıfların seviyelerine uygun olarak kullanılmasında öğretmenlerin özverisine dikkat çekmişlerdir.

İstanbul'daki eğitim, içerik ve uygulama olarak son derece programlı, sistematik ve özel hazırlanan dokümanlarla gerçekleştirildi (Ö30).

İstanbul'da almış olduğumuz eğitimde hocalarımızın tümü derslerden önce hazırlanmış bir şekilde derslere geliyorlardı (Ö29).

İstanbul'daki eğitim görevlileri üst düzeyde idiler. Yardımlarını esirgemediler, dersler planlıydı (Ö32).

İletişim, dersini planlı olması ve bilgi aktarma konusunda İstanbul'daki hocaları daha başarılı buldum. Derslerin silsile şeklinde devam etmesi, Türkçe konuşmama noktasında

sıkı olmaları ve teşvik etmeleri, fedakarlıkları ve Türkçe kaynaklı yaptığımız hataları hemen fark edip düzeltmeleri takdire şayandı (Ö15).

İstanbul'da ders programları grubun seviyesine göre düzenlenmişti. Program yoğun, sınıf seviyeleri güzel ayarlanmıştı (Ö27).

3.6. Verimlilik

Katılımcı öğretmenlere programlardan istifade edip etmedikleri sorulmuştur. Her iki programdan da çok faydalandıklarını dile getiren öğretmenler, hangi programdan ve neden daha çok yararlandıklarını şöyle dile getirmişlerdir:

A) İstanbul Programının Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi

Programları verimlilik ve faydalanma açısından değerlendiren Arapça öğretmenleri, İstanbul eğitiminden oldukça istifade ettiklerine dikkat çekmişlerdir. Programın çok yoğun ve yorucu olduğunu ancak süreç boyunca dört temel becerilerinin geliştiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, program sürecinde hedef dilde konuşma zorunluluğunun ve bu kuralın sadece derslerde değil, ders dışında da uygulanmasının kendilerine çok katkı sağladığının altını çizmişlerdir.

Her iki program da özellikle İstanbul olmak üzere çok ciddi verim aldığımızı düşünüyorum (Ö7).

İstanbul'daki eğitim bana daha çok verimli geldi. Sebebi ise; ders saatlerinin yoğunluğu, hocaların ciddiyeti ve dört temel beceri üzerinde daha fazla durmalarıdır (Ö24).

İstanbul'daki eğitim süresinin (sabah 09- akşam 17) fazla olması bizleri ciddi anlamda yordu ancak çok da istifade ettik (Ö30).

İstanbul'da eğiticiler neye ihtiyacımız olduğunun farkındaydılar. Türkiye'de yaşıyor olmanın avantajıyla burada kullanılabilir bilgileri veriyorlardı (Ö23).

İstanbul'da daha fazla öğrendim, Katar Arapçaya maruz bırakan bir ülke değildi (Ö12).

İstanbul'daki eğitim ders saatleri açısından ve Arapça ile daha fazla iç içe olmak bakımından Katar'daki eğitimlerden daha verimliydi (Ö6).

B) Katar Programının Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi

Derslerden faydalanma noktasında görüş bildiren öğretmenler; Katar'daki farklı ve çeşitli yöntem ve teknikleri, değişik materyalleri kapsayan eğitimden çok faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Sınıf içindeki etkileşimimiz fazla olmasının, sürekli hareket halinde derslere katılmalarının ve aktif ders ortamının kendilerini oldukça geliştirici olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ders dışında Arapça değil İngilizce kullanmak zorunda kaldıklarını ve bunun olumsuz bir faktör olduğunu belirten bir katılımcı da bulunmaktadır. Bunların yanında Katar eğitim içeriği ve materyallerinin Türkiye şartlarında kullanılmasının imkansızlığına değinen bir katılımcı da vardır.

Katar'da hocaların yetkinlikleri ve mesleki tecrübeleri daha yüksekti. Yöntem ve teknikleri daha çoktu, çok faydalandım (Ö35).

Katar'da öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirici bir eğitim aldık. Bu açıdan Katar'daki eğitimin daha verimli olduğunu müşahade ettik. Etkileşimli ve etkinliklerle yapılan eğitim ve öğretim teknikleri ihtiyacımızdı (Ö25).

Katar'da dersler verimliydi ama günlük yaşamımızda Arapçayı kullanma imkânımız olmadı, daha çok İngilizce konuştuk (Ö28).

Katar'da öğretim metodu diye gösterilen yöntemlerin çoğunun Türkiye'de uygulanabilirliği yoktu (Ö23).

C) Her İki Programın Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi

Her iki programı verimlilik ve fayda sağlama noktasında karşılıklı olarak değerlendiren katılımcılar; genel olarak, İstanbul programının dört beceriyi geliştirmede, Katar programının ise çeşitli yöntem ve teknikler kullanılan farklı uygulamaları tatbik etmede oldukça katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Her iki programın da çok fayda verdiğini, bu kadar kısa sürede pek çok değişime ve gelişime neden olduklarını memnuniyetle vurgulamışlardır.

İstanbul eğitimi yoğunlaştırılmış konuların üst düzeyde verilmesi şeklinde, Katar eğitimi ise daha fazla sınıf içi uygulama olarak tatbik edilmiştir. Her iki eğitimden de çok istifade ettim (Ö18).

İstanbul eğitimi akademik bireysel gelişim açısından başarılıyken, Katar eğitimi yöntem, teknik ve uygulama açısından çok faydalı oldu (Ö16).

İstanbul'daki hocalar ile Katar'daki hocaların yöntemleri birbirinden farklıydı. Ancak Katar'daki dersler daha keyifli ve verimli geçti (Ö11).

Her iki programın da kendine göre güzellikleri ve eksiklikleri vardı (Ö34).

İstanbul'daki eğitim programını daha çok beğendim. Ama tercih edecek olsam Katar'ı tercih ederim. Sonuçta yeni bir ülke, yeni bir ufuk ve yeni bir kültür (Ö38).

İki program da çok faydalıydı. İstanbul'daki hocalar alanlarında son derece bilgi sahibiydi ancak bazı hocalarla ders esnasında dengeli öğretmen-öğrenci konuşma sürelerinde sıkıntı yaşadık (Ö7). Aynı sıkıntıyı gerek materyal gerekse teknoloji kullanımında iyi olmalarına rağmen öğrenciye söz hakkı verme hususunda Katar'da da yaşadık (Ö7).

4. Sonuç ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi hedefleri doğrultusunda, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından Arapça öğretmenleri için “Arapça Öğretmeni Mesleki Gelişim Sertifika Programı” planlanmıştır. Hazırlanan program çerçevesinde İstanbul, Katar ve Gebze’de hizmet içi eğitim düzenlenmiştir.

Odak görüşmelere katılan ve demografik özellikleri birbirinden farklı olan Arapça öğretmenlerinin ortak noktası Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel müdürlüğü tarafından sunulan “Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Programından” oldukça memnun olmalarıdır. Öğretmenler hedef dili geliştirmeye yönelik bu eğitimlerin; motivasyonlarını yükselttiği, çalışma azimlerini artırdığı ve öğrendikleri yeni yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulayabilmek için heyecan duyduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin eğitimler hakkındaki görüşleri “akademik eğitim”, “öğretim yöntem ve teknikleri”, “materyal kullanılması”, “programların ders saatleri”, “programların seviyeye uygun planlanması” ve “verimliliği” konularına odaklanmıştır.

Eğitime katılıp görüş bildiren öğretmenler İstanbul'daki hizmet içi eğitimin dört dil becerilerini geliştirdiğini özellikle konuşma, kelime ve cümle kullanma becerilerini yetkinleştirdiğini ifade etmektedirler. Bu özellikleriyle İstanbul'daki eğitimin akademik gelişime daha ağırlık verdiği söylenebilir.

Görüş bildiren öğretmenler; öğretim yöntem ve teknikleri bakımından mukayeseli olarak düşündüklerinde İstanbul'daki eğitimin daha az etkinlik temelli olduğu, sınıf içi düzenin de etkileşim açısından geliştirilmesi gerektiği, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda görece olarak biraz daha zayıf kaldığı kanaatinde olduklarıdır. Programda akademik eğitime daha fazla önem verildiği için böylesi bir kanaat oluşmuş olabilir. Bununla beraber katılımcı öğretmenler hocaların bilgi sunumlarını ve alanlarındaki yetkinlikleri takdir etmektedir.

Görüş bildiren öğretmenler Katar'daki eğitimlerde farklı yöntemlere, tekniklere, uygulamalara ve etkinliklere yer verildiğini vurgulamaktadırlar. Katılımcılar buradaki eğitimin daha fazla etkinlik temelli olduğunu ve profesyonel gelişimlerine çok katkıda bulunduğunu memnuniyetle ifade etmektedirler. Kendilerinin tüm derslerde aktif olduklarını, Arapçayı öğretirken derslerinde kullanacakları teknik, uygulama ve etkinlik örnekleri öğrendiklerini ve bu konuda becerilerini geliştirdikleri ifade etmektedirler.

Odak görüşmesine katılan öğretmenler; haftada altı gün ve günde sekiz saat şeklinde uygulanmış olan İstanbul eğitim süresini çok yoğun ve fazla bulmaktadırlar. Bundan dolayı dersten kopma, odaklanamama, sıkılma ve yorulma gibi olumsuz sonuçların ortaya çıktığını, bilgilerin içselleştirilmesinde ve uygulamaya dönüştürülmesinde zaafı olduğunu belirtmektedirler.

Görüş bildiren Arapça öğretmenlerinden bazıları haftada beş gün, günde dört saat şeklindeki Katar programının ders saatlerini verimli, işlevsel ve öğretmenlerin öğretim tekniklerini geliştirmeye fırsat tanıdığı kanaatindeyler. Bunun yanı sıra her iki programın ders saat ve sürelerini eleştiren bazı öğretmenler ortalama bir sürenin tespit edilmesini dile getirmektedirler.

Katılımcı öğretmenler İstanbul'daki eğitim programının katılımcıların seviyelerine uygun olduğunu, belirli bir düzen içerisinde ilerlediğini vurgulamışlardır. Materyallerin önceden hazırlandığını ve derslerin de planlı işlendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler; derslerin önceden belirli bir seviyede tasarlanması konusunda Katar'daki eğitimde ders içeriklerinin ve materyallerin seviyesinde iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Ders içerikleri ve materyallerinin seviyelerindeki bazı uyumsuzlukların giderilmesinin verimi çok daha arttıracığını vurgulamaktadırlar.

Görüş bildiren Arapça öğretmenleri her iki programın farklı yönlerden verimli ve faydalı olduğunu ifade etmektedirler. İstanbul programının dört beceriyi geliştirmede, Katar programının ise çeşitli yöntem, teknik, uygulama ve etkinliklerle öğretim yetkinliklerini arttırdığı kanaatindeyler. Bundan dolayı her iki programdan memnuniyetlerini dile getirmektedirler.

Sunulan görüşler doğrultusunda bundan sonra yapılacak olan “Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Programlarında” bazı noktalarda farklı bir süreç uygulanabilir. Mesleki gelişim programları sürekli ve kademeli bir şekilde tasarlanabilir. Görüş bildiren öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı gibi, hizmet içi eğitimlerin sürekli hale getirilmesi; il, ilçe ve okul yerel bazında yapılması anlamlı bir fark yaratacaktır. Eğitimlerin sonunda yapılan katılımcı tespit, öneri ve değerlendirmeleri ile buna uygun yapılan iyileştirmeler hizmetin kalitesinin sürekli artmasına katkı sağlayacaktır.

Mesleki gelişim programlarının eğitim süreleri öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve programların daha verimli olmasını sağlamak amacıyla haftada beş gün ve günde beş saat şeklinde tasarlanabilir. Böylelikle öğretmenlerin öğretme davranışlarını değiştirecek, inanç ve tutumlarında değişim ve gelişime fırsat sağlayacak etkinlik tasarlama, ödev yapma, özgün materyal oluşturma için süre ve imkân sağlanabilir. Görüşlerde belirtilen programların etkinlik temelli eğitimleri içerecek şekilde planlanması, katılımcıların öğretme becerilerinin gelişimine daha fazla katkı verilebilir. Ayrıca farklı metot ve tekniklerin kullanıldığından emin olunan içerikler hazırlanabilir. Son olarak hazırlanan programların hedef kitleye, seviyelerine ve amaçlarına uygun planlanması hedeflenebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların seviyelerinin tespitinde daha fazla kademeye başvurulabilir.

Bu çalışmada İstanbul ve Katar programları karşılaştırılarak değerlendirilmiş, dikkat çeken uygulamaların yaygınlaştırılması, eksik kalan noktaların tamamlanması ve sürekliliğin sağlanmasına katkı vermesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda “Eğitici Eğitimi” olarak tanımlanan bu programların değerlendirilmesi, sürecin diğer aşamalarına destek olacaktır. Ayrıca literatürde değinilen araştırmalarda da görüldüğü üzere yabancı dil öğretmenleri kişisel ve mesleki gelişim programlarının mutlaka ihtiyaçlar doğrultusunda, dört temel beceriyi geliştirecek şekilde ve etkinlik ve iletişim temelli olarak planlanması ve eğitimlerin kademeli olarak tasarlanması amaçlanan hedeflere

ulaşmada en etkili faktörler olacaktır. Dünyada ve Türkiye'de yaşanan Covid-19 salgını ise hizmet içi eğitimlerde yeni bir fırsat ve imkân alanı yaratmıştır. Online ortamlarda da öğretim imkanını bizzat yaşayarak gören öğretmenlere interaktif hizmet içi eğitim tasarlanması çok faydalı olacaktır. İleride yapılacak olan benzer mesleki gelişim programlarında da aynı şekilde öğretmenlerin ihtiyaçları tespit edilebilir, özellikle hedef kitleye uygun metodoloji takip edilmesi ve materyal seçimi/kullanılması konularında uygulamalara yer verilebilir. Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişim Programı Eğitimlerinin yurt dışı aşamalarında, Arapça Metodolojisi alanında öne çıkan ve çeşitli materyal, yöntem ve teknikleri kullanan Katar Üniversitesi tercih edilebilir.

Kaynakça

- Alimirzaee, H., & Ashraf, H. (2016). On the effect of online peer knowledge sharing on Iranian EFL teachers' professional development. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 134-146. <https://doi.org/10.17507/tpls.0601.18>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (6.Baskı), Sakarya Yayıncılık.
- Arkan, Z. (2019). *Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişiminde STARTALK San Diego State Üniversitesi Vakfı Örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession*. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1), 231-274.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37, 298-341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Bustamante, C., & Moeller, A. J. (2013). The convergence of content, pedagogy, and technology in online professional development for teachers of German: An intrinsic case study. *Calico Journal*, 30(1), 82-104.
- Büyükyavuz, O. (2013). Professional development for Turkish teachers of English: Is it a must or luxury? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 363-367. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.861>
- Creswell, W. J. (2019). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri*. Çev: Dr. Hasan Özcan. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (1), 95-107.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Wei R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. The school redesign network at Stanford University.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal

- study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Fradi, N. (2012). *Professional development and instruction for teachers of ESL students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella Üniversitesi.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Hassel, B. (1999). *The charter school challenge; Avoiding the pitfalls; fulfilling the promise*. Brookings Institute.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819–836. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00033-6
- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kim, Y., Erikson, J., Bunten, B., & Hinchey, P. (2014). Toward sustainable educational changes through school-based professional development on ELL assessment for new teachers. *Theory Into Practice*, 53(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.916966>
- Lee, Icy. (2011). Teachers as presenters at continuing professional development seminars in the english-as-a-foreign-language context: “I find it more convincing”. *Australian journal of teacher education*, 36(2), 30-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n2.3>
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best performing school systems come out on top.s. 19* <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performingschools-come-out-on-top>
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Çev.: Turan, S. Nobel Yayıncılık.
- Mertens, M. D. (2019). *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme*. Çev.: Seçer, İ., Ulaş, S. Anı Yayıncılık.
- NFLC (2018). *NFLC projects* (13.11.2019) <http://www.nflc.umd.edu/projects/index>
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Özcan, M. (2015). Mesleki Arapça dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* 3 (14), 52.-76.
- Özcan, M., & Dağbaşı, G. (2016). *Oyunlarla ve etkinliklerle Arapça öğretimi*. Akdem Yayınları.
- Özcan, M., Demir, M., Dağbaşı, G., & Çilek, E. (2018). *Kuramdan uygulamaya Arapça dil becerilerinin öğretimi*. Akdem Yayınları.
- Penuel, W. R., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921–958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Porter, A. C., Garet, M. S., Desimone, L., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2000). *Does professional development change teaching practice? Results from a three-year study*. Washington, D C. Department of Education.

- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.3982/ECTA12211>
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Çev: Çinkır, Ş., Demirkasımoğlu, N. Anı Yayıncılık.
- Rodgers, J. L., & Rowe, D. C. (2002). Theory development should begin (but not end) with good empirical fits: A comment on Roberts and Pashler (2000). *Psychological Review*, 109(3), 599-603. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.599>
- Taymaz, A. H. (1992). *Hizmet içi eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. DOI: 10.1016/j.tate.2007.01.004
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Arkan, Z. (2019). Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve STARTALK Arapça öğretmeni mesleki gelişim programı. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 4(1), 1-20.