



## Yurt Dışı Öğretmenlik Deneyiminin İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öğretmen Kimliği Gelişimi Üzerine Etkileri

Nur Akkuş Çakır <sup>1</sup>, Nihan Aylin Ünlü <sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışma, yurt dışı öğretmenlik deneyiminin hizmet-içi İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerine nasıl katkı sağladığını araştırmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve dokuz İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış, ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme transkriptlerinin yansıtıcı tematik analizi sonucunda yurt dışında öğretmenlik yapma deneyiminin öğretmenlerin kimlik gelişimi için değerli fırsatlar sunduğu gözlenmiştir. Bulgular, yurt dışı öğretmenlik programı süresince çoklu kimliklere sahip olmanın, öğretmen olarak daha fazla etkenlik tecrübe etmenin, hedef dili öğrenme motivasyonu yüksek, hevesli öğrencilerle çalışmanın ve iletişimsel yetkinlik geliştirmenin öğretmenlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesinde dönüştürücü etkileri olduğuna işaret etmektedir. Bulgular ayrıca, yurt dışı öğretim sürecinde öğretmenlerin kimlik gelişimlerini daha güçlü şekilde desteklemek için daha iyi yapılandırılmış etkinliklere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

### Anahtar Kelimeler

İngilizce öğretmenleri  
Hizmet-içi öğretmenler  
Mesleki öğretmen kimliği gelişimi  
Yabancı dil öğretimi  
Yurt dışı öğretim deneyimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.09.2021

Kabul Tarihi: 07.05.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 04.07.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.11241

### Giriş

Yurt dışında öğretmenlik yapma programlarının dil öğretmenleri üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar, dilsel ve kültürel yetkinlik, öğretim becerileri, sosyal ağ kurma ve öz yeterlik alanlarındaki gelişmelerle kanıtlanan, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri üzerinde dikkate değer faydaları olduğunu göstermektedir (Allen, 2010; Barfield, 1994; Çiftçi ve Karaman, 2019; Hauerwas, Skawinski ve Ryan, 2017; Jochum, Rawlings ve Tejada, 2017; Mutlu ve Ortaçtepe, 2016; Marx ve Moss, 2011; Rissel, 1995; Smolcic, 2013; Wernicke, 2010). Yurt dışı dil öğretimi programlarına ilişkin mevcut alanyazın genellikle öğretmen adaylarının bakış açısını ele alırken, bu konuda yapılan çalışmaların yalnızca küçük bir yüzdesi öğretmenleri öğrencilerden ayırmıştır (Allen, 2010; Cook, 2009; Erduyan, Werbińska, Yakışık, Guerra ve Ekiert, 2018; Ortaçtepe, 2015; Mutlu ve Ortaçtepe, 2016; Plews, Breckenridge ve Cambre, 2010; Wang, 2009; Wernicke, 2010, 2016, 2017; Zhao ve Mantero, 2018).

Öğrenciler ve öğretmenler arasında deneyimleri açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, “öğrenciler öğrenmeye daha fazla bilgi edinme aracı olarak odaklanma eğilimindeyken, öğretmenler sıklıkla yeni bilgilerle, daha sonra bunları kendi öğrencileri için öğrenme fırsatlarına dönüştürme düşüncesiyle ilgilenirler” (Wernicke, 2010, s.14). Böyle bir deneyimin hizmet-içi ve hizmet-öncesi öğretmenlerin kimlik oluşturmada izledikleri yolları farklı şekillerde etkilemesi de beklenebilir. Öğretmen adayları eğitimlerine devam ettikçe öğretmen kimliklerini geliştirirler. Kariyerlerine okullarda çalışan ve okul topluluklarıyla etkileşime giren bir öğretmen olarak devam ettikçe daha fazla

<sup>1</sup> Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [nakkus@metu.edu.tr](mailto:nakkus@metu.edu.tr)

<sup>2</sup> Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye, [naylin@hacettepe.edu.tr](mailto:naylin@hacettepe.edu.tr)

kimlik değişimi meydana gelebilir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen kimliği, sabit, değişmeyen ve dayatılan bir yapı olmaktan ziyade, öğretmenler tarafından deneyimleri ve bu deneyimlerden çıkardıkları anlamlar aracılığıyla aktif olarak oluşturulur (Sachs, 2005). Öğretmenlerin kimlikleri, okul içindeki ve dışındaki deneyimleri, öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair algıları ve olmak istedikleri öğretmenlerin özelliklerine dair inanç ve değerleriyle daha da şekillenir (Sachs, 2001).

Alanyazında verilen mesleki dil öğretmeni kimliği tanımları, gelişimini bireysel özelliklerin, kültürel, sosyal ve politik faktörlerin etkilediği karmaşık, dinamik ve çok boyutlu bir yapı olduğunu vurgulamaktadır (Peirce, 1995; Richards, 2021; Varghese, Morgan, Johnston ve Johnson, 2005; Yazan, 2018). Mesleki dil öğretmeni kimliği, sosyal ve kurumsal bağlamlarda diğer kimliklerle ilişki içinde gelişir (Duff ve Uchida, 1997; Miller, 2009; Varghese vd., 2005; Yazan, 2018; Zhang ve Zhang, 2018). Mesleki dil öğretmeni kimliğinin öğretmen eğitiminden (Richards, 2021; Varghese vd., 2005), deneyimlerden (Miller, 2009; Olsen, 2011; Richards, 2021; Yazan, 2018), geçmiş öğrenme deneyimlerinden (Duff ve Uchida, 1997), kişisel geçmişlerden (Varghese vd., 2005), öğrencilerin İngilizceye yükledikleri anlamlar ve değerlerden (Bukor, 2015; Richards, 2021), dil yeterliliğinden (Pennington ve Richards, 2016; Richards, 2021; Selvi, 2018; Yazan ve Rudolph, 2018), hedef dilin öğretmenin anadili olması ya da olmamasından (Duff ve Uchida, 1997; Moussu ve Llurda, 2008; Ortaçtepe, 2015; Park, 2012; Pennycook, 2001) ve kültürler arası deneyimlerden (Duff ve Uchida, 1997; Varghese vd., 2005) etkilendiği belirtilmektedir. Mesleki dil öğretmeni kimliği, aynı anda hem dil öğretmeni hem de öğrenen olmak, hedef dili anadili olarak konuşan ya da konuşmayan olmak gibi birçok rolü ve kimliği kapsar (Duff ve Uchida, 1997). Barkhuizen (2017) tarafından belirtildiği gibi:

*Dil öğretmeni kimlikleri (DÖK) bilişsel, sosyal, duygusal, ideolojik ve tarihseldir – hem öğretmenin içinde hem de sosyal, maddi ve teknolojik dünyanın dışındadır. DÖK'ler olmak ve yapmak, hissetmek, hayal etmek ve hikayelendirmektir. Hem mücadele hem de uyumdurlar: hem kendileri hem de başkaları tarafından karşı çıkılır ve direnilirler, hem de kendileri ve başkaları tarafından kabul edilir, onaylanır ve değer verilirler. Temel ve çevreseldirler, kişisel ve meslekidirler, dinamik, çoklu ve melezdirler, ön planda ve arka plandadırlar. Ve DÖK'ler kısa vadede ve zaman içinde – söylemsel olarak öğretmen eğitimcileri, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve daha geniş topluluklarla sosyal etkileşim içinde ve sınıflardaki, kurumlardaki ve çevrimiçi alan, yer ve nesnelere maddi etkileşim içinde – değişir (s.4).*

Alanyazındaki birçok çalışma, öğretmen kimliğinin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ve bu yansımaların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini göstermektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Coldron ve Smith, 1999; Horowitz, Sorensen, Yoder ve Oyserman, 2018; Richards, 2021; Olsen, 2014, 2016; Mockler, 2011; Yazan, Uzum ve Selvi, 2013). Özellikle, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin geliştirdikleri algılar, sınıf etkinliklerini düzenleme biçimlerinde, mesleki gelişim için izledikleri yollarda, öğretime yönelik tutumlarında (Beijaard vd., 2004; Coldron ve Smith, 1999; Olsen, 2014) ve kültürel pedagojilerinde (Menard-Warwick, 2013) kendini gösteren genel öğretmenlik uygulamalarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, mesleki öğretmen kimliği gelişimi sürecini, birbirini karşılıklı olarak besleyen çoklu boyutlarda araştırmak önem taşımaktadır.

Yurt dışında öğretmenlik deneyimi, zorlu durumlarla başa çıkma konusunda özsaygı ve güveni artırmak gibi birçok düzeyde öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini destekleyebilir (Benson, Barkhuizen, Bodycott ve Brown, 2013; Kinginger, 2009, 2013). Bu deneyim, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin meslekleriyle ilgili inançlarını sınıadığı için faydalı olabilir (Mayumi ve Hüttner, 2020). Kimlik oluşumu açısından, yurt dışında öğretmenlik yapma deneyimi, gerilimleri tetikleyebilen, öğretmenin öğretimle ilgili inançlarını, hedeflerini, benlik algılarını ve tanımlarını, algılanan eylem olasılıklarını ve ilişkilerini kasıtlı olarak keşfetmesine yol açan bir deneyim olarak düşünülebilir (Kaplan ve Garner, 2018). Bu deneyim, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin kendileri ve sorumlulukları hakkındaki algılarını etkileyebilir (Cook, 2009) ve kimlik keşfinin kilit yönleri olan öğrenme ve öğretme hakkındaki inançlarını yeniden değerlendirmeye teşvik edebilir (Bodycott ve Walker, 2000).

Ancak, yurt dışı eğitim programlarının öğretmenlerin kültürel ve dilsel kazanımlarından çok mesleki kimlik gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırmaya odaklanan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Erduyan vd., 2018; Ortaçtepe, 2015; Mutlu ve Ortaçtepe, 2016; Plews vd., 2010; Mora, Trejo ve Roux, 2016; Wernicke, 2016, 2017, 2020; Zhao ve Mantero, 2018). Mevcut çalışmalar genellikle mesleki gelişim (Allen, 2010; Barfield, 1994; Baecher ve Chung, 2020; Biraimah ve Jotia, 2013; Jochum, Rawlings ve Tejada, 2015; Jochum vd., 2017; Okken, Jansen, Hofman ve Coelen, 2019; Rissel, 1995), kültürlerarası bilgi (Allen, 2010; Biraimah ve Jotia, 2013; Göbel ve Helmke, 2010; de Felix ve Pena, 1992; Wernicke, 2010; Thompson, 2002), dil yeterliliği (Allen, 2010; de Felix ve Pena, 1992; Gleeson ve Tait, 2012; Jochum vd., 2017; Rissel, 1995; Roskvist, Harvey, Corder ve Stacey, 2015; Thompson, 2002; Wernicke, 2010), özgüven (Okken vd., 2019; Shiveley ve Misco, 2015) ve hedef dili konuşma konusunda kendine güven (Allen, 2010; Barfield, 1994; Rissel, 1995; de Felix ve Pena, 1992) gibi kimlikle ilgili yapılar üzerindeki etkilerine ayrı ayrı odaklanmaktadır.

### **Öğretmen Kimliği**

Eğitim araştırmacıları öğretmen kimliğini karakterize etmek için çeşitli tanımlar önermişlerdir. Tek bir tanım üzerinde yaygın bir fikir birliği olmamasına rağmen (Beijaard vd., 2004), öğretmen kimliği genel olarak bir öğretmen olarak kim olduğunuz (Gee, 2000) şeklinde tanımlanır ve genellikle öğretmenlerin kişiliği (Beijaard vd., 2004), tutumları (Walkington, 2005), algıları (Sachs, 2001), inançları (Sachs, 2001; Olsen, 2014), kişisel değerleri (Day, 2002), duyguları (Olsen, 2014; Zembylas, 2003) ve deneyimleri (Flores ve Day, 2006; Sachs, 2001) ile ilişkilendirilir.

Öğretmen kimliği, deneyimler ve öğretmenlerin bu deneyimlerden çıkardıkları anlamlar aracılığıyla oluşturulan (Sachs, 2005), karmaşık ve dinamik bir süreç olarak (Coldron ve Smith, 1999; Rodgers ve Scott, 2008) kavramsallaştırılmıştır. Öğretmenler, farklı sosyal bağlamlarda yer alan farklı söylemlerin etkisi altında farklı kimlikleri vurgulayabilirler (Day ve Kington, 2008; Sachs, 2001). Kimliğin bu durumsal doğasından hareketle, Dinamik Sistemler Kimlik Roller Modeli (DSMRI-The Dynamic Systems Model of Role Identity), öğretmen kimliğinin karmaşık ve dinamik doğasına uygun olarak farklı boyutlarını kapsamlı bir şekilde temsil etmek için kavramsal ve analitik bir çerçeve olarak benimsenmiştir (Kaplan ve Garner, 2018). DSMRI, öğretmen kimliğini, her biri üç farklı boyuta sahip olan dört ana bileşen olarak tanımlamaktadır:

*(...öğretmen kimliğinin ana bileşenlerini ...) (1) öğretimle ilgili ontolojik ve epistemolojik inançlar; (2) öğretimde amaç ve hedefler; (3) öğretimde öz algılar ve öz tanımlar; ve (4) öğretimde algılanan eylem olasılıkları teşkil eder. Bu bileşenler içerik, yapı ve süreç olmak üzere 3 boyutta ele alınabilir. İki öğretmen, öğretmen olmaya benzer düzeyde bağlılık duysa da öğretime ilişkin oldukça farklı varsayımlara, hedeflere, değerlere, duygulara ve algılara sahip olabilirler (içerik). Birbirleriyle az çok uyumlu olan bu farklılıklar (yapı), değişik süreçlerle (süreç) ortaya çıkabilir (Kaplan ve Garner, 2018, s. 72).*

Bu yapılar aracılığıyla, DSMRI modeli kimlik gelişim sürecinin karmaşıklığını yansıtmayı amaçlar ve kimlik gelişimine farklı mercekler sunan sosyal-kültürel veya psikososyal perspektifler gibi farklı teorik çerçevelerle etkileşim kurar (Kaplan ve Garner, 2018). Bu çerçeve, öğretmenlerin inançlarını, değerlerini, duygularını ve bunlarla ilgili atacakları olası adımları yansıtarak kimlik gelişim sürecinin sürekliliğini, karmaşıklığını ve bağlamsallığını vurgulamaktadır.

### **Yurt Dışında Öğretmenlik Yapmak ve Dil Öğretmeni Kimliği**

Bu çalışma kapsamında, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler Luxon ve Peelo'nun (2009) çalışmasında belirtildiği gibi kavramsallaştırılmıştır. Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler, yabancı eğitim sistemlerinde deneyim kazanmış öğretmenlerdir ve bu deneyimleri başka bir eğitim ortamındaki geçmişleriyle bütünleştğinde, gelecekteki mesleki çabaları için temel bir bilgi kaynağı haline gelir.

Yurt dışında öğretmenlik deneyimi, öğretmenlerin değerlerini ve inançlarını sorgulayarak öğretim felsefeleri üzerinde düşüncelerini ve öğretime ilişkin yeni değerler geliştirmelerini sağlayabilir (Okken vd., 2019). İnançların bu şekilde yeniden değerlendirilmesi, öğretmenlerin bakış açılarını

genişletmelerine de yardımcı olması nedeniyle, mesleki gelişimin, kimlik oluşumunun ve dönüşümünün vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir (Shiveley ve Misco, 2015). Örneğin, Zhao ve Mantero (2018) yurt dışında öğretmenlik deneyimi sonrasında katılımcıların öğretmenlerin sınıftaki rollerine ilişkin algılarının öğretmenlerin rehberlik eden biri olması anlayışına doğru kaydığını bildirmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların yetkin bir dil öğretmenini kavramsallaştırma şeklinin, mükemmel dil becerilerine ve telaffuza sahip birinden, daha fazla pedagojik bilgiye ve kültürel bağlamda dil kullanımına sahip birine doğru değiştiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca, bazı çalışmalar bu deneyimin öğretmenlerin eğitsel davranışları üzerindeki etkilerinden bahsetmiştir. Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin bazı öğretim stratejilerinin yurt dışındaki dil sınıflarında nasıl uygulandığını gözlemlemeleri, geri döndüklerinde bu stratejileri kendi sınıflarında da uygulayabileceklerine dair hissiyatlarını pekiştirmektedir (Plews vd., 2010). Dolayısıyla, yurt dışında öğretmenlik programını tamamlayan öğretmenlerin öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve değerlendirme stratejilerinde bazı değişiklikler görülebilir (Zhao ve Mantero, 2018).

Mevcut araştırmalar, öğretmenlerin yurt dışı öğretim deneyimleri sırasında yaptıkları kimlik yatırımlarını ve kendilerini nasıl gördüklerini de incelemiştir. Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler birden fazla kimliğe büründüklerini ve bu kimliklerin bir yandan avantajlar sağlarken diğer yandan da gerilimlere neden olduğunu bildirmişlerdir (Mutlu ve Ortaçtepe, 2016; Ortaçtepe, 2015; Plews vd., 2010; Wang, 2014; Wernicke, 2016). Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler, dil öğretmeni ve dil öğrencisi, ana dilini öğreten dil öğretmeni veya ana dili olmayan bir dili öğreten dil öğretmeni (Mutlu ve Ortaçtepe, 2016; Ortaçtepe, 2015; Wang, 2014; Wernicke, 2016), yabancı dil kullanıcısı ve gelişmekte olan akademisyen gibi çoklu kimliklere sahip olabilmekte (Ortaçtepe, 2015) ve bu çoklu kimlikler arasındaki etkileşimler, öğretmenlerin mesleki kimliklerini farklı perspektiflerden keşfetmelerini sağlayabilmektedir (Mutlu ve Ortaçtepe, 2016). Ortaçtepe (2015), katılımcıların sosyalleşme süreçlerinin ve yurt dışı öğretmenlik deneyimleri sırasında benimsedikleri farklı rollerin, ana dil konuşucuları ile zengin etkileşimler kurmalarına yardımcı olabileceğini ve özellikle kültürel yeterlilikleri açısından mesleki kimliklerinde bazı değişikliklere yol açabileceğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte, bazen yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlere atfedilen roller kimlik çatışması ve gerilimine de neden olabilmektedir; çünkü kendilerine atfedilen roller ile üstlenmek istedikleri roller birbiriyle uyuşmayabilmekte ve gerilimler üzerinden müzakere edilmesi gerekebilmektedir (Plews vd., 2010; Wang, 2014; Wernicke, 2016). Dolayısıyla bağlam, öğretmenlerin daha bölünmüş mesleki kimlikler geliştirmesine neden olabilir (Mora vd., 2016).

Ancak kişisel farklılıklar, katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını (Erduyan vd., 2018) ve yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin yurt dışında öğretmenlik programını deneyimleme biçimlerini etkileyebilir (Romero ve Vasilopoulos, 2020). Öğretmenlerin başlangıçtaki motivasyonları ve programa katılma amaçlarındaki farklılıklar, öğrenme deneyimlerini şekillendiren çok önemli faktörlerdir. Örneğin, katılımcılardan biri önceki bilgi ve deneyimlerini geliştirmeyi amaçlarken, diğeri yeni bilgiler edinmek için motive olabilir (Plews vd., 2010). Genel olarak, yurt dışında öğretmenlik deneyimini, katılımcıların karşılaştığı dil ortamların çeşitliliğinden bağımsız olarak, öğretmenlerin kendilerini ortamın veya deneyimin içine kattığı, otantik dil kullanımı sunan bir deneyim olmaksızın, hedef dili kullanmak ve hedef dilde anlam müzakere etmek/işlev görmek için başka bir fırsat olarak kavramsallaştırmak önemlidir (Wernicke, 2016). Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin kendilerini nasıl konumlandıklarını ve başkaları tarafından nasıl konumlandırıldıklarını; güç ve sosyal bağlamlar kapsamında rollerini; kültür, öğrenme ve öğretme hakkındaki varsayımlarını anlamak, ırk temelli ayrımcılığı ve eşitsizliği güçlendiren veya sürdüren söylemleri görünür kılmak açısından önemlidir (Wernicke, 2020). "Öğretmenler için uluslararası hizmet öğrenim süreci, yetişkinlerde dönüştürücü öğrenme koşullarını sağlama potansiyeline sahip bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak görülebilir: deneyim, uyumsuzluk, topluluk, eleştirelilik ve bunların bir sonucu olarak sürekli kimlik inşası ve yeniden inşası" (Baecher ve Chung, 2020, s. 46).

İncelenen çalışmalar, yurt dışında öğretmenlik deneyiminin öğretmen kimliği gelişimine nasıl aracılık ettiğine dair değerli öngörüler sunsa da yurt dışında öğretmenlik sırasında öğretmen kimliği gelişimine ilişkin araştırmalar hâlâ çok azdır. Özellikle, yurt dışında bulunan öğretmenlerin bağlam içinde kimlik oluşumunu nasıl deneyimlediklerinin araştırılması gerekmektedir (Kang ve Pacheco, 2021). Bu amaçla, eleştirel bir bakış açısı benimseyen bu çalışma, hizmet-içi İngilizce dil öğretmenlerinin deneyimlerinde yer alan ilgili faktörleri araştırarak mesleki öğretmen kimliklerini nasıl şekillendirdiklerini ve öğretimdeki rollerini nasıl kavramsallaştırdıklarını anlamamıza katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Daha açık bir ifadeyle, mevcut çalışma yurt dışında öğretmenlik deneyimini hizmet-içi öğretmenlerin kimlik gelişimi için bir bağlam olarak incelemeyi, aşağıdaki araştırma sorularını takip ederek amaçlamaktadır:

- Yabancı dil olarak İngilizce öğreten hizmet-içi İngilizce öğretmenleri, yurtdışı öğretmenlik deneyimleri sırasında, mesleki öğretmen kimliklerini nasıl şekillendirmekte ve öğretmenlik rollerini nasıl kavramsallaştırmaktadır?
- Yurt dışında öğretmenlik deneyimi sırasında kimlik oluşum sürecinde hangi durumsal bileşenler ve faktörler etkili olmuştur?

Kaplan ve Garner (2018) tarafından sunulan teorik ve analitik çerçeve, yurt dışında öğretim bağlamında sosyokültürel faktörlerin mesleki öğretmen kimliği oluşumu üzerindeki etkisini araştırmak ve süreçle ilgili birbirine bağlı birkaç temayı çıkarmak için kullanılmıştır.

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Bu çalışmada, yurt dışında öğretmenlik yapan bir grup İngilizce öğretmenin deneyimlerine dair derin bir anlayış edinmek amacıyla (Braun, Clarke, Terry ve Hayfield, 2019) nitel araştırma yöntemleri (Creswell ve Creswell, 2017) ve tematik analiz (Braun ve Clarke, 2006; Thorne, 2000) benimsenmiştir. Daha spesifik olarak, yurt dışında öğretmenlik yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğretmen kimliği gelişimine ilişkin yaşanmış deneyimlerine odaklanmak için, çalışmada fenomenolojik bir yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, çalışmaya katılan yurt dışında öğretmenlik yapmış İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak ve belirli bir bağlamdaki deneyimlerin tasvirinde katılımcıların bakış açılarının daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır (Moustakas, 1994). Bu araştırma kapsamında incelenen olgu, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin mesleki öğretmen kimliği gelişimi deneyimleriyle ilgilidir.

### *Bağlam ve Katılımcılar*

Bu çalışma, Fulbright yurt dışı eğitim programına katılan dokuz İngilizce öğretmenin 10 ay boyunca ABD'de yaşadıkları deneyimlere dayanmaktadır. Fulbright programının amacı, İngilizce öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmeleri, İngilizce yeterlilik düzeylerini arttırmaları ve Amerikan toplumu ve kültürü hakkında bilgi edinmelerini sağlamanın yanı sıra, ABD üniversitelerinde yabancı dil eğitiminin kalitesinin artırılması için bir fırsat yaratmaktır. Program süresince, tüm öğretmenler ABD'deki farklı üniversitelere atanmış ve Türkçe derslerine yardımcı olmaları/vermeleri ve İngilizce Öğretimi ve/veya ABD çalışmaları alanında her dönem iki ders almaları beklenmiştir. Türkçe öğretmenin yanı sıra Türkçe Konuşma Kulübü etkinlikleri düzenlemeleri, ders dışı etkinliklere ve sosyal yardım projelerine katılmaları beklenmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri ve yurt dışında öğretmenlik deneyimlerine ilişkin bilgiler Ek 1'de verilmiştir.

Katılımcılara, araştırmacıların mesleki sosyal ağı içerisinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmış ve ardından kartopu örnekleme stratejisi benimsenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tümü deneyimli, iyi derecede dil yeterliliğine sahip öğretmenlerdir. Fulbright burs programının rekabetçi doğası ve programa kabul edilmek için gerekli özellikler göz önünde bulundurulduğunda, nitelikli öğretmenler olarak kabul edilebilirler.

Katılımcı öğretmenlerin hepsi 27-41 yaşları arasında, 3-18 yıl arasında değişen öğretmenlik deneyimine sahip kadın İngilizce öğretmenleridir. Katılımcıların yedisi yüksek lisans derecesine sahiptir ve diğer ikisi yüksek lisans öğrencisidir. Yurt dışı öğretmenlikleri süresince öğretmenlerin hiçbiri aile yanında kalmamış, ikisi uluslararası oda arkadaşları ile kalmıştır.

### *Veri Toplama ve Analiz*

Dokuz yurt dışında öğretmenlik deneyimi yaşamış İngilizce öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış, ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları kapsamlı bir alanyazın taramasından sonra geliştirilmiş ve iki eğitim programları uzmanının ve yurt dışında öğretmenlik deneyimi olan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir (görüşme soruları Ek 2'de sunulmuştur). Görüşmelerin ikisi yüz yüze, yedisi ise Skype üzerinden çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler kaydedilmiş (izin alınarak), yazıya dökülmüş ve Braun ve Clarke (2019) tarafından açıklanan adımlar izlenerek yansıtıcı tematik analiz uygulanmıştır. İlk olarak, araştırmacılar verilere aşına olmak için transkriptleri okumuştur. Daha sonra araştırmacılar tarafından ilgili kodlar bir araya getirilerek aday temalar belirlenmiş ve bu temalar "ortak anlam örüntüsünü" (Braun vd., 2019, s. 845) temsil edecek şekilde ana temaları oluşturmak üzere gözden geçirilmiştir. Kodlama süreci, yalnızca ortak nokta aramak yerine verilerin daha zengin bir şekilde yorumlanmasına odaklanan daha işbirlikli ve yansıtıcı bir yaklaşım benimsemesini sağlamak için her iki araştırmacının da katılımı ile gerçekleştirilmiştir (Braun ve Clarke, 2019). Analiz edilen bir görüşmeden bir alıntı Şekil 1'de sunulmuştur.

Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin yurt dışı öğretmenlik deneyimlerinin analizi sonucunda, araştırma konumuzun temel odağı olan dil öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimine katkıda bulunan yurt dışı eğitim deneyiminin, çok yönlü boyutlarına ilişkin öngörüler sağlayan dört ana tema belirlenmiştir. Ortaya çıkarılan temalar (i) hedef dili öğrenme motivasyonu yüksek öğrencilerle çalışmak, (ii) birden fazla kimliğe sahip olmak (öğretmen, öğretmen yardımcısı ve öğrenci) ve bunlar arasında geçiş yapmak, (iii) iletişimsel yetkinlik geliştirmek ve (iv) daha fazla mesleki etkenlik (İng. agency) deneyimlemektir. 'Motivasyonu yüksek öğrencilerle çalışma' ile ilgili ilk tema, öğretmenlerin mesleki seyahatleri sırasında motivasyonu yüksek ve hevesli öğrencilerle yaşadıkları deneyimlerin, kendilerini öğretmen olarak algılamalarını ve öğrenme, öğretme, öğrenciler, kurumlar ve öğretimin amacı hakkındaki ontolojik ve epistemolojik inançlarını nasıl etkilediğini ve mesleki kimlik gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu açıklamaktadır. İkinci tema olan 'çoklu kimliklere sahip olma' teması, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler olarak sahip oldukları çoklu ve karmaşık rolleri ve bu dönemde yaşadıkları karmaşık rol geçişlerini vurgulamaktadır. Birden fazla rolü üstlenmek, öz farkındalıklarının artmasına olanak tanımış, öğrenci bakış açısını daha iyi anlamalarını sağlamış ve diğer öğretmenleri gözlemledikçe öğretmenlik becerilerini genişleterek mesleki kimlik gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Üçüncü tema olan 'iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi', yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin gelişmiş dil becerileri ve kültürel duyarlılıkla donatılmasında bu öğretmenlik deneyiminin rolünü vurgulamaktadır. Yurt dışında öğretmenlik deneyimi, öğretmenlerin hedef dilde iletişimsel yetkinliklerini, özgüvenlerini ve hedef dilin doğru kullanımını arttırmalarını sağlayarak mesleki kimlik gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Son olarak, 'daha fazla mesleki etkenlik deneyimleme' yurt dışında öğretmenlik deneyiminin öğretmenlere hedefler, kaynaklar, öğretim yaklaşımları ve değerlendirme yöntemlerine karar verme konusunda nasıl daha fazla yetki kullanma imkânı sağladığına ışık tutmaktadır. Daha fazla yetki kullanma fırsatı, kendilerini sorumlu hissetmelerini sağlamış ve ders tasarlama ve sunma konusunda bilinçli seçimler yapmalarına olanak tanıyarak mesleki kimlik gelişimlerine katkıda bulunmuştur.

<p>İlk olarak, iyi bir öğrenen, iyi bir 'learner' nasıl oluyormuş onu öğrendim. Çünkü benim hep bu zamana kadar karşıma çıkan öğrenciler hazır. Kendileri bilerek ve isteyerek bir dil öğrenmeye gelmiyorlar, zorunda oldukları bir dil öğrenmek zorundalar. Ama orada bir Amerikalı durduk yere Türkçe öğrenmek isteğiyle o sınıfa geldiği için gerçekten motive olmuş ve öğrenmek isteyen bir öğrenci nasıl oluyormuş ve nasıl bu şekilde öğretiliyormuş onu öğrenmiş oldum.</p>	<p>First of all, I learned how to become a good learner, a good 'learner.' Because, until now, the students I encountered were in preparatory classes. They didn't come to learn a language of their own will; they had to learn a language. But there, an American student came to the class with the desire to learn Turkish for no apparent reason, so I really became aware of how a student who is motivated and wants to learn can become, and how they can be taught in this way.</p>	<p><b>Microsoft Office User</b> Ontolojik inançlar (Öğrenmede içsel motivasyonun öneminin farkına varmak)</p>
		<p><b>Microsoft Office User</b> Kimlik meydan okuması (<i>identity challenge</i>)(Geçmiş deneyimlerine kıyasla farklı bir öğrenci türüyle karşılaşmak)</p>
		<p><b>Microsoft Office User</b> Epistemolojik inançlar (değişim), (Motivasyonlu bir öğrencinin nasıl öğrendiğini öğrenmek)</p>
		<p><b>Microsoft Office User</b> Epistemolojik inançlar (değişim), (Motivasyonlu öğrencilerle çalışmayı öğrenmek)</p>
		<p>Eylem olasılıkları (öğretim stratejileri)</p>
		<p>Hedef-eylem olasılıklarının uyumu (Öğretim stratejilerini motivasyonlu öğrencilerin ihtiyaçlarına uyumlu hale getirme)</p>

**Şekil 1.** Yurt dışında öğretmenlik yapan bir öğretmenle yapılan görüşmenin tematik analizinden bir örnek

Bu nitel çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırma bulgularını en iyi temsil eden alıntılar (Patton, 1990) ve özgün alıntılarla birlikte yoğun ve zengin betimlemeler kullanılmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Veriler ve varsayımlar üzerinde daha fazla düşünme fırsatı yaratmak (Braun ve Clarke, t.y.) ve araştırma sürecini hep birlikte analiz etmek için deneyimli bir meslektaşın davet edildiği akran sorgulaması yöntemi (Creswell ve Miller, 2000) kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmanın inandırıcılığını artırmak için katılımcı kontrolü (İng. member checking) yöntemi kullanılmış ve katılımcı öğretmenler temaları doğrulukları açısından incelemeye ve yansıtma yapmaya davet edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Yedi katılımcı, üye kontrolüne katılmayı kabul etmiş ve analiz süreci üzerinde düşünerek, analiz doğruluğunu onayladıklarını belirtmiştir. Teorik ve felsefi olarak analiz sürecini katılımcıların deneyimlerini basitçe temsil etmekten daha fazlası olarak ele alan yansıtıcı tematik analiz benimsendiğinden, daha yansıtıcı yanıtlara açık olmak anlamına gelen katılımcı değerlendirmeleri kullanılmıştır (Braun ve Clarke, 2013).

### *Araştırmacıların Rolü*

Nitel araştırmalarda araştırmacı veri toplama aracı olarak kabul edildiğinden (Denzin ve Lincoln, 2008; Marshall ve Rossman, 2006), araştırmacılar olarak "değerlerimizin, ilgi alanlarımızın ve varsayımlarımızın ve bunların araştırmanın anlaşılmasında oynadığı rolün" (Elliott, Fischer ve Rennie, 1999, s. 221) farkına varmaya özen gösterdik. Tematik yaklaşım, "araştırmacının bilgi üretim sürecindeki aktif rolünün' önemini vurgulamaktadır" (Braun vd., 2019, s. 847). Bu nedenle, yansıtıcı bir sürece dahil olarak (Merriam, 1988; Stake, 1995) kendi deneyimlerimiz, duygularımız ve inançlarımız ile bunların araştırmayı nasıl etkilediği hakkında tutarlı ve eleştirel bir şekilde düşünmeye ve yansıtmaya gayret gösterdik (Berger, 2015; Pillow, 2003). Her ikimiz de eski Fulbright bursiyerleri olduğumuz için, katılımcı konuk öğretmenlerle çok benzer deneyimler yaşadık. Ortak deneyimlerimizden kaynaklanan yanlılık potansiyelini kabul etmek için, kendi deneyimlerimiz hakkında konuşmaya başladık, analiz sırasında verilere ilişkin yorumlarımız konusunda öz-analitik olmaya çalıştık ve bulgularımızın güvenilirliği ve inandırıcılığı için metodolojik şeffaflığı sağlamak üzere betimsel olanlar kadar değer yargılarına da dikkat ettik (Marshall ve Rossman, 2006). Ayrıca, çalışmanın araştırma desenini net bir şekilde ortaya koyduk ve araştırmacı olarak rollerimizi ele almak için stratejilerimizi en baştan tanımladık. Düşünümselliğin benimsenmesi (Braun ve Clarke, 2013) çalışma kapsamında farklı katılımcı perspektiflerinin anlamlandırma sürecine dahil edilmesini sağlamıştır. Çalışma Orta Doğu Teknik Üniversitesi Uygulamalı Etik araştırma merkezi etik kurulu tarafından onaylanmıştır.

## Bulgular

Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin yurt dışında öğretmenlik deneyimlerinin mesleki kimlik algılarını nasıl etkilediğini yansıtan dört tema belirlenmiştir. İlk iki tema, ilk araştırma sorusuyla ilgilidir: 'Yabancı dil olarak İngilizce öğreten hizmet-içi İngilizce öğretmenleri, yurtdışı öğretmenlik deneyimleri sırasında, mesleki öğretmen kimliklerini nasıl şekillendirmekte ve öğretmenlik rollerini nasıl kavramsallaştırmaktadır?' sorusu bağlamında oluşturulan temalar (i) çoklu kimliklere (öğretmen, öğretim yardımcısı ve öğrenci) sahip olmak ve bunlar arasında geçiş yapmak, (ii) öğretmen olarak daha fazla etkenlik tecrübe etmek olarak tanımlanmıştır. Diğer iki tema ise ikinci araştırma sorusuyla ilgilidir: 'Yurt dışında öğretmenlik deneyimi sırasında kimlik oluşum sürecinde hangi durumsal bileşenler ve faktörler etkili olmuştur?' araştırma sorusu bağlamında (iii) motivasyonu yüksek öğrencilerle çalışmak ve (iv) iletişimsel yeterlilik geliştirmek olarak belirlenmiştir.

### 1. Çoklu Kimliklere Sahip Olmak ve Bunlar Arasında Geçiş Yapmak

Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin yanıtları, kimliklerini yurt dışında öğretmenlik deneyimi sırasında öğretmen, öğretim yardımcısı ve öğrenci olarak yaşadıkları deneyimlerin bir araya gelmesiyle oluşturduklarını göstermiştir. Katılımcıların hepsinin daha önce öğretmenlik deneyimi olmasına rağmen, bu onlar için farklı bir öğretmenlik deneyimi olmuştur çünkü ülkelerinde İngilizce öğretiyorken, ABD'de birden fazla kimliği sahiplenerek, farklı bir bağlamda kendi ana dillerini öğretmişlerdir;

*Başka bir eğitim sisteminde öğrenci ve öğretmen olmak çok farklıydı (Ö 3).*

Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin yanıtları, kimlik oluşturmada izledikleri yolların hem öğretmen hem de öğrenci olarak yaşadıkları deneyimlerden oldukça etkilendiğini göstermiştir. Farklı öğretim uygulamalarına ve ortamlarına maruz kalmak, öğretmenleri hayranlık ve hayal kırıklığı arasında bırakmış, bu da ontolojik inançlarını etkilemiş ve yeni benimsenen ontolojik inançlara uyumlu eylem olasılıklarının artmasını sağlamıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenler yurt dışı öğretmenlik deneyimlerinden öğrendiklerini ve kazanımlarını, aşağıdaki yorumda örneklendiği gibi dile getirmişlerdir;

*Örneğin, hazırlık okulunda sabit bir programımız var ve bu ders programı genellikle bu duyuru panosuna asılıyor. Ancak mesela ben yurt dışına gittikten sonra öğrencilerin programı kendilerinin kontrol etmesini beklemeden, ilk toplantıda programı öğrencilerle paylaşan bir öğretmen oldum. Daha profesyonel bir öğretmen nasıl olunur anlamında kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum (Ö 2).*

Öğrenci olmanın öğretmen kimliklerini nasıl etkilediği sorulduğunda, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler, öğretmenlerinde/profesörlerinde gözlemledikleri özellikleri tanımlamış ve ardından bunları kendi öğretmenlik uygulamalarına nasıl uyarlamaya çalıştıklarını yorumlamışlardır. Yurt dışında öğretmenlik deneyiminin ardından ilk derste ders programının bireysel kopyalarını dağıtma alışkanlığı edinen öğretmen, aynı zamanda nasıl bir öğretmen olduğu ve bir öğretmenin nasıl 'daha profesyonel' olabileceği konusundaki öz algılarını da yansıtmaktadır. Öğretmenler, yurt dışı öğretmenlik deneyimi sırasında rollerinde meydana gelen değişimlerin, öğretmenlerinin/profesörlerinin derslerini nasıl yürüttüklerini hem öğrenci hem de öğretmen açısından gözlemlemelerini sağladığını ve bunun da öğrencilerinin bakış açılarını daha iyi fark etmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Yabancı bir eğitim sisteminde her iki rolü de yerine getirmiş olmaları sadece öğretmen ya da sadece öğrenci olarak yaşayabileceklerinden farklı bir deneyim sağlamıştır. Bu durum, öğretmen kimliği gelişimi bakımından bazı faydaları da beraberinde getirmiştir;

*Almanca dersine girdim. O dersi bir öğrenci olarak gözlemlemek, yabancı eh... Aynı anda hem öğretmen hem yabancı dil öğretmeni hem de yabancı dil öğrencisi olmaktan son derece etkilendim. Öğrenciler... ki... tabii ki ben... uzun süre öğretmenlik yapınca öğrenciliğin nasıl bir şey olduğunu unutuyorsunuz. Bir insan öğrenciyken ne tür aşamalardan geçer, ne tür zorluklarla karşılaşır... öğretmenin hazırladığı materyalleri öğrenci olarak görmek beni çok etkiledi (Ö 8).*



Bu öğretmen, yeniden öğrenci olmanın, öğrenci olmanın zorluklarını unuttuğunu fark etmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca 'iyi bir dil öğretmenini' gözlemeleme fırsatı bulmuş ve 'onun hazırladığı materyalleri kullanmanın' öğretimi üzerinde belirli etkileri olmuştur. Bu deneyim, öğretmenlere olumlu rol modelleri gayri resmi olarak gözlemeleme ve bu deneyim ışığında nasıl bir öğretmen olmak istediklerini düşünme fırsatı sağlamıştır. Öğretmenler, bir öğretmen olarak kimlik rollerinin ve eylem olasılıklarının DSMRI'nin önerdiği gibi kendileriyle nasıl örtüştüğünü düşünmüşlerdir. Aşağıdaki alıntı, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin profesörlerinin mesleki tutum ve davranışlarından nasıl etkilendiklerini örneklemektedir:

*Mesela ben Dilbilim Antropolojisi diye bir ders aldım. O hoca çok farklı bir hocaydı. Yani onunla olan derslerde, benim ondan aldığım derste mesela, öğrencilere yaklaşımı çok farklıydı. Bunu gözlemek benim için çok aydınlatıcı oldu. Not odaklı değildi, daha çok öğrenme odaklıydı (Ö 9).*

DSMRI çerçevesi açısından, öğretmenlerin yurt dışı eğitim sırasında farklı bir öğretim tarzına ilişkin 'aydınlatıcı' deneyimleri, kendi rol kimliklerine ilişkin farkındalıklarını arttırmış olduğu görülmektedir (örneğin, öğrenci merkezliliğe karşı öğretmen merkezlilik) ve bu da daha fazla kimlik sorgulamasını teşvik etmiştir.

## **2. Daha Fazla Mesleki Etkenlik Deneyimleme**

Etkenlik/kişisel yetkinlik (İng. agency) kimlik oluşumunda etkili olarak bilinir (Erikson, 1968). Bu çalışmada, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler, yurt dışındaki kurumsal ortamın birçok yönden onlara daha fazla yetki verdiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin çoğu derslerini tasarlama konusunda teşvik edilmiş ve birçok öğretimsel konuya kendi başlarına karar verme özgürlüğüne sahip olmuştur. Böyle bir atmosfer öğretmen katılımını teşvik etmekte ve kimlik keşfi için 'tetikleyiciler' sağlamaktadır (Vedder-Weiss, Biran, Kaplan ve Garner, 2018).

*Kendimi ilk kez bu kadar özgür hissettiğim bir ortamda buldum ama bir o kadar da dikkatli olmam gerekiyordu. Öncelikle ders planımı hazırlarken; hangi saatte, ne zaman derslere gireceğim tamamen bana bağlıydı. İlk defa böyle bir şeyle karşılaştım, yani ondan önce hep önceden belliydi ne zaman ne kadar süre ders vereceğim... ders planı yapmak bile benim için büyük bir deneyimdi (ST 6).*

Bir öğretmenin öğretim ortamına getirdiği mesleki bilgi ve beceriler, mesleki etkenliği için hayati önem taşır (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015). Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, böyle bir ortam önemli zorluklar doğurabilir ve kimlik keşfi için çok sayıda fırsat sunabilir. Bu yorumda öğretmen, böyle bir planlama yapabilmeyen harika bir deneyim olduğunu belirtmektedir. Bu temayla ilgili olarak yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, mesleki yetki kullanmayı katılımcıların özgürlük ve sorumluluk içeren bir süreç olarak kavramsallaştırdıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun bir başka katılımcı öğretmen tarafından dile getirildiği yorum aşağıda görülebilir:

*Dahası yani ... Öğretmenliğimde özgürdüm. Özgürlükten kastım hem müfredatı hem de ders programını kendim hazırladım. Bu bana hem daha fazla sorumluluk verdi hem de işlediğim dersleri istediğim gibi şekillendirebildim. Bu benim için çok farklı bir deneyimdi (Ö 3).*

Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin yanıtları, deneyimlerinin bu mesleki yetkiyi kullanma boyutunun onlar için önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle, yurt dışı öğretmenlik deneyimleri sırasında öğretmenlerin öğretimsel tercihlerinden sorumlu tutulmaları, onları daha da fazla sorumluluk üstlenmeye motive etmiştir. Daha önce öğretmenlik yaparken sahip oldukları sınırlı mesleki yetki kullanma duygusu göz önüne alındığında, bu deneyimin öğretmenleri uygulamalarında daha fazla yetki almaya teşvik ederek mesleki kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmektedir.

### 3. Motivasyonu Yüksek Öğrencilerle Çalışma

Analizimizdeki en dikkat çekici kategori, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin öğrenciler, öğretmenler, kurumlar veya eğitim sistemleri hakkındaki ontolojik inançlarındaki değişimle ilgiliydi. Verdikleri yanıtlar, hedef dili öğrenmeye hevesli, motivasyonu yüksek öğrencilerle yaşadıkları deneyimin, ülkelerinde alışkın oldukları öğrenci profilinden belirgin bir şekilde farklı olduğunu göstermiş ve bu da katılımcıların öğrenci motivasyonuna ilişkin inançlarını sorgulamalarına yol açmıştır:

*Çok motive olmuşlardı, işi çok ciddiye alıyorlardı, dolayısıyla bu profil farklılığının derslerimi ya da öğrenme ve öğretme ortamını etkilediğini düşünüyorum. ...ve öğretmeni bunu yapmaya zorluyor, yani bir gün onlara tatmin edici bir cevap vermediğinizde, materyali sunmadığımızda, açıkça daha fazlasını talep ediyorlar, anlamadıklarında, daha fazlasını istiyorlar ve hafta içi ekstra bir toplantı ayarlayıp ayarlayamayacağımızı soruyorlar (Ö 2).*

Öğretmenlerin kimlik keşfi, alışkın oldukları öğrenci profili ile yurt dışında öğretmenlik bağlamında karşılaştıkları öğrenci profili arasında güçlü bir uyumsuzlukla başlamaktadır. Çalışmaya katılan yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler yanıtlarında motivasyonu yüksek öğrencilerle çalışmaktan duydukları memnuniyeti ve bunu 'değerli bir deneyim' olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarını talepkar olarak tanımlamış ve öğrencilerden gelen bu zorlamanın öğretim hazırlıklarını ve uygulamalarını nasıl değiştirdiğini yansıtmışlardır. DSMRI çerçevesine göre, bu tür bağlamsal değişikliklerin, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin inançlarında değişikliklere yol açması bakımından, önemli kimlik keşfi fırsatlarını tetiklediği söylenebilir:

*Şunu fark ettim ki öğrenciler gerçekten istediklerinde bu bilgileri her yerde bulabiliyorlar, yani istedikleri bilgiye kesinlikle ulaşabiliyorlar. Değiştirmem gereken şey beceri ve biraz da dil farkındalığı (Ö 4).*

Görüşmelerin analizi, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin öğrenciler, kurumlar, öğrencilerin nasıl öğrendiği veya öğretimin amacı hakkındaki ontolojik ve epistemolojik inançlarında değişiklikler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bir öğretmen olarak öğretimsel davranışlarında ya da eylem olasılıklarında da bazı değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir ki bu da DSMRI açısından yaşadıkları ontolojik ve epistemolojik değişimlerle uyumludur.

*Aslında hala aynı öğretemdim ama daha çok, eh... yani sınıfta öğrendiğiniz bilgiler aslında önemli ama sınıf dışında ne yaptığımız, ders dışı etkinliklerle ne yaptığımız da çok önemli. Bunun (yurt dışı öğretmenlik deneyiminin) ders dışı etkinliklerin dil öğretiminde ne kadar önemli olduğu konusunda farkındalık yarattığını söyleyebilirim. Yurt dışında öğretmenlik deneyimimle birlikte... Bunun dışında öğrencileri aktif tutmanın, ilgilerini canlı tutmanın önemini fark ettim. Ayrıca sınıfta defter, kalem, kitapla oturmaktansa hedef dilde üretme arzusunun yani o dilde bir şeyler ifade etme arzusunun geliştirecek etkinlikler yapmanın önemini anladım (Ö 7).*

Öğretmenler ayrıca öğrencilerinden ne beklemeleri gerektiğini sorgulamaya başladıklarını ve kendi ülkelerine döndüklerinde daha az motive olmuş öğrencilerle karşılaşmanın hayal kırıklığını yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu durum katılımcı öğretmenler için hayal kırıklığı ve gerginliğe işaret etmekle birlikte, aşağıdaki alıntıda örneklendiği üzere, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için bazı eylem olasılıkları da bildirmelerine vesile olmuştur;

*Bu dille neler yapabileceklerini, sınıfta neden İngilizce öğrendiğimizi açıklamak için daha fazla zaman ayırmaya başladım (Ö 1).*

DSMRI çerçevesi açısından bu ifadeler, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin ontolojik inançlarında öğretime yönelik belirli eylem olasılıklarıyla uyumlu bir değişime işaret etmektedir. Katılımcı öğretmenler, motivasyonun yabancı dil öğrenenlerin başarısı üzerindeki etkisini deneyimledikçe, öğrencilerini motive etmek için daha fazla zaman ayırmaya başladıklarını bildirmişlerdir.

#### 4. İletişimsel Yetkinliğin Geliştirilmesi

Tüm yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler yüksek nitelikli İngilizce öğretmenleri olmalarına rağmen, yurt dışında öğretmenlik deneyimini dil becerilerini geliştirmek açısından da değerli bulmuşlardır. Bazı katılımcılar 'farklı aksanlara' ve 'gerçek hayattaki dile' maruz kalmanın olumlu etkilerini vurgulamıştır. Ancak, aşağıdaki alıntıda örneklendiği üzere, öğretmenlerin yurt dışı deneyimi sayesinde iletişimsel yetkinliklerinin gelişmesi, öğretmen kimliklerine katkıda bulunan önemli bir dil becerisi olarak ortaya çıkmıştır;

*Ama hangi durumda insanlar daha çok ne söylüyor... Bunu öğrenmiş oldum. Aslında daha çok benim şu anda pragmatik çalışmak istememin sebebi de bu olabilir. Daha böyle işin pragmatik kısmında çok şey öğrendim. Ne zaman "sorry" diyorum ne zaman "I beg your pardon" diyorum... "I beg your pardon" yalnızca filmlerde duyduğum bir kalıp mı yoksa gerçekten kullanılan bir şey mi falan tarzı böyle... Gerçek hayata maruz kaldığım için o şekilde değişmeler oldu. Yoksa hani ne bileyim Present Perfect tense'i bilmiyordum da onu öğrendim gibi bir şey olmadı (Ö 1).*

Bu öğretmen dil becerilerine çok güveniyordu. Deneyimi sırasında zaten bildiği belirli dilbilgisi konularını öğrenmediğini, ancak kültürel farkındalık ve belirli bir durumda 'uygun dil' (Byram, 1997) anlayışı kazandığını belirtti. "...İnsanların neyi hangi durumda daha çok söylediğini öğrendim; insanların farklı durumlarda ne zaman daha çok söylediğini öğrendim." Genel olarak, bu tür yorumlar, öğretmenlerin dili kullanmanın sosyodilbilimsel ve pragmatik açıdan uygun yollarına ilişkin kazanımlarını vurgulamaktadır. Bu ifadeler aynı zamanda bir dil öğretmenin hedef dilde sahip olması gereken yetkinlik düzeyine ilişkin inançlarını da yansıtmaktadır.

Görüşmelere ilişkin analiz temel olarak, yurt dışında öğretmenlik deneyimleri nedeniyle öğretmenlerin mesleki kimliklerinde çeşitli açılardan meydana geldiği bildirilen değişikliklere ve bu değişikliklerin öğretimsel davranışlarını veya tutumlarını şekillendirip şekillendirmediğine odaklanmaktadır. Aşağıdaki alıntı, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının yetkin dil öğretmenleri hakkındaki inançları ve buna karşılık gelen eylem olasılıklarıyla nasıl örtüştüğünü örneklemektedir:

*Ben de öğrencilerimle bu şekilde düzeltiyorum... Bazen rol oynama etkinlikleri oluyor, sen garsonsun, sen müşterisin gibi... Belli bir dil kullanıyorlar. Hayır diyorum, ben oradaydım, öyle olmuyor. Dersi ona göre ayarlıyorum, bu tür bir değişiklik, bu şekilde onlara bu konuyla ilgili küçük ipuçları verebilirim (Ö 5).*

Öğretmenler, sınıftaki deneyimlerini yansıtan öğretimsel kararlara sahip olduklarını bildirmişlerdir. Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi, 'o da orada bulunmuş' ve ilk elden deneyim sahibi olmuştur, bu nedenle öğrencilerinin uygun dil kullanımını öğrenmelerine yardımcı olma konusunda kendinden emin ve bilgili hissetmektedir. Gittikleri yerlerle sınırlı olsa bile, aşağıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, bir dil öğretmeni olarak sunabilecekleri daha çok şey olduğunu düşünüyorlar;

*Döndükten sonra, örneğin burada İngilizce öğretirken, herhangi bir okuma metninde New York ile ilgili bir şey geçtiğinde çok daha fazla ayrıntı veriyorum çünkü gerçekten oradaydım ve neler olduğunu biliyorum. Örneğin öğrencilerimden biri şimdi orada, Beşinci Cadde'de bir moda okuluna gidecek, orayla ilgili anlatacak çok anım var (Ö 7).*

Bu alıntılar, hedef dille ilgili kültürel unsurlar hakkında geleneksel ders kitabı bilgisinin ötesine geçebilen bir öğretmene duyulan güvenin arttığını ve hedef dil hakkındaki alan bilgisini kültürel yeterlilikle tamamlayan yetkin bir öğretmen algısının değiştiğini yansıtmaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, yurt dışında öğretmenlik deneyiminin, öğretmenlerin mesleki öğretmen kimliği gelişimini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Bulgular, öğretmenlerin mesleki kimlik duygusunun yaşadıkları durumun yeniliğinden etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yanıtları, öğretim deneyimlerinin en çarpıcı kısmının öğrenci profillerindeki farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Yurt dışında öğretmenlik deneyiminin bu yönüne vurgu yapılması, öğrenme ortamı, öğrenciler ve öğretmen kimliği gelişimi arasındaki ilişkinin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, öğretim ve öğrenme ortamının temel parçasıdır ve bu gibi bağlamsal faktörlerin mesleki öğretmen kimliğinin oluşumunu etkilediği bilinmektedir (Beijaard vd., 2004; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson ve Fry, 2004). Önceki araştırmalar, dil öğrencilerinin öğrenen kimliklerinin, dil öğretmenlerinin mesleki kimlikleri açısından son derece önemli olduğunu öne sürmektedir (Rudolph, 2016; Yazan ve Rudolph, 2018). Dolayısıyla, öğretmen-öğrenci etkileşimi, dil öğretmenlerinin mesleki kimliğini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyen unsurlardan biridir ve bu etkiler kısa vadede veya uzun vadede görülebilir (Morgan, 2004). Dahası, öğrenme ortamının dramatik olarak değiştirilmesi, öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve öğretim yaklaşımlarını etkiler (Keiler, 2018), çünkü mesleki olarak yeni bir ortamda bulunmak, onları önceki deneyimlerinden de yeni anlamlar ve anlayışlar çıkartmaya zorlar (Baecher ve Chung, 2020). Bu bulgular ve önceki alanyazına dayanarak, öğretmenlerin yurt dışı öğretmenlik tecrübelerinin, yabancı dil öğretmenlerinin yeni durumlarla ve çeşitli öğretim ve öğrenme ortamlarında çeşitli öğrenci profilleri ile karşılaşmalarını sağladığı ve bunun da mesleki öğretmen kimliği gelişimi için bir değişim aracı olarak hizmet ettiği açıkça görülmektedir.

Yurtdışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin öğretmen kimliklerini keşfetmelerini sağlayan bir diğer etken ise yurtdışında öğretmenlik deneyimi sırasında üstlendikleri rollerinin çeşitliliğiyle ilgilidir; bu onların birden fazla kimlik üstlenmelerine olanak sağlamıştır. Yurtdışında öğretmenlik deneyimi sırasında öğrenen, öğretmen ve öğretim yardımcısı olarak çok yönlü roller üstlenmeleri, öğretmenlerin farklı kimlikleri işe koşmalarına ve incelemelerine olanak sağlamış ve bu da mesleki öğretmen kimliklerinin gelişimlerini etkilemiştir. Plews ve diğerleri (2010), yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlere atanan sorumlulukların onların yerini tanımladığını belirtmiştir. Plews ve diğerlerinin (2010) çalışmasındaki katılımcı öğretmenler ne öğretmen ne de öğrenci olarak tanımlanmış, genellikle ev sahibi kurum/öğretmen tarafından gözlemci rolü verilmiştir. Bu durum katılımcıların kendilerini uzman dil öğretmenleri olarak tanımlama biçimleriyle uyuşmamıştır. Benzer şekilde, Johnson (2001) ve Wang (2014), yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin hem öğretmen hem de dil öğrenen öğrenci olarak iki kimlik benimsediklerini bildirdiklerini ve bu süreci müzakere ederken bazı gerilimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Wernicke (2016) de benzer şekilde çift kimlikle ilgili gerilimi belirtmiş ve katılımcı öğretmenlerin, dil öğretmeni kimlikleriyle ilgili olarak beklenen ana dili düzeyinde yeterlilik beklentisini müzakere etmek zorunda kaldıklarını vurgulamıştır. Buna karşılık, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin birden fazla kimliği sürdürme çabaları Ortaçtepe (2015) ve Mutlu ve Ortaçtepe (2016) tarafından olumlu bir faktör olarak belirtilmiştir; yurt dışında öğretmenlik deneyimi katılımcıların hem öğretmen hem de öğrenen kimliklerini şekillendirmiştir. Sonuçlarımız da bu bulguları desteklemektedir; çünkü yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin yorumları, mesleki kimlik gelişim süreçlerinin yurt dışında öğretmenlik deneyimleri sırasında birden fazla kimliği üstlenmelerinden olumlu olarak etkilendiğini göstermektedir. Farklı kimlikleri keşfetme ve aralarında müzakere etme olanağı, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin daha detaylı öğretmen kimlikleri geliştirmelerini sağlamıştır. Bu çoklu kimlikleri yöneten öğretmenler, dil öğrenme ve öğretmenin yapısal karmaşıklıklarına ve farklı öğrenen ve öğretmen bakış açılarına ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirmişlerdir. Bunun sonucunda da mesleki öğretmen kimliklerini geliştirmektedirler.

Araştırmanın sonuçları, yurt dışında öğretmenlik deneyimi sırasında dil öğretmenlerinin mesleki kimliğinin önemli bir yönü olan hedef dilin gerçek hayatta kullanımına özgün bir bağlamda maruz kalmanın etkisini vurgulamıştır. Yurtdışında öğretmenlik yapan bu öğretmenlerin bu tür bir maruziyeti takdir etmeleri hem kendi iletişim becerilerinin gelişimi hem de öğretim uygulamalarının zenginleşmesiyle ilişkilidir. Bu bulgu yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin gerçek dil

bağlamına maruz kalmalarından faydalanabildikleri için iletişim becerilerinin ve özgün dil kullanımlarının arttığını ve pedagojik becerilerinin geliştiğini gösteren ilgili alan yazın ile örtüşmektedir (Allen, 2010; Biraimah ve Jotia, 2013; Göbel ve Helmke, 2010; de Felix ve Pena, 1992; Wernicke, 2010; Thompson, 2002). Yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin belirttiği, Türkiye'de kullanılan ders kitapları ile hedef dilin gerçek hayatta özgün bir bağlamdaki kullanımı arasındaki uyumsuzluk göz önünde bulundurulursa (Ortaçtepe, 2015), yurt dışında öğretmenlik deneyimi dönüşümsel olabilir ve öğretmenlerin sınıfta kullandıkları ve öğrettikleri dilin gerçekliğini artırabilir. Sonuç olarak, yurt dışında öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğretim uygulamaları üzerindeki bu etkisi, mesleki öğretmen kimliği gelişimi için değerini göstermektedir.

Önceki çalışmalar, kurumsal bağamların öğretmen kimliğinin oluşumunu etkileyebileceğini öne sürmektedir (Block, 2013; Morgan, 2004). Sonuçlarımız, kurumsal yapıların yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin öğretmen olarak etkenliğini vurguladığını ve öğretim verimlilikleri konusundaki hesap verebilirliklerini artırdığını, bunun da öğretmenler tarafından özgürlük olarak yorumlandığını göstermiştir. Alanyazın, etkenliğin dil ve kültürlerarası iletişim bağlamında kimlik oluşumunda önemli bir rol oynayabileceğini belirtmektedir (Norton, 2013). Bu nedenle, katılımcıların belirli bir sosyal yapıda ne kadar etkenliğe sahip olduklarını tanımlamak esastır (Block, 2013). Bu çalışmada katılımcılar farklı kurumlarda çalışıyor olsalar da hepsi, kendi seçtikleri materyallerle ne öğreteceklerine karar vermek gibi, öğretmen olarak daha fazla etkenliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Etkenlik duygusunun getirdiği sorumlulukların üstesinden gelebilmek, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin becerileri konusunda daha özgüvenli hissetmelerini sağlamıştır. Yurt dışı öğretmenlik deneyimi sayesinde dil öğretmeni olarak özgüven duyma (Zhao ve Mantero, 2018) ve öğretmen olarak mesleki etkenliği tecrübe etme (Benson, 2016; Hiver ve Whitehead, 2018) de mesleki kimlik gelişimiyle olumlu bir şekilde ilişkilendirilebilir. Belirli bir sosyal bağlamda bile etkenliğin başarısı, uzun vadede yurtdışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin dil öğretmeni kimliklerini etkileyebilmektedir (Benson, 2016).

Alanyazın, yurt dışında öğretmenlik deneyiminde dikkate alınması gereken birçok faktör olduğunu ve bunu daha verimli hale getirmek için tek bir yol olmadığını belirtmektedir (Benson vd., 2013). Ancak bu çalışmanın sonuçları, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, mesleki kimlik gelişiminin ana bileşenlerinden biri olan güçlü ve zayıf yönlerine yönelik öz farkındalıklarını geliştirmesini sağlamada daha etkili olacak, yapılandırılmış bir programın önemini vurgulamaktadır. Aksi takdirde, kültürel deneyimlerin kalitesi çoğunlukla şansa bağlı kalır ve kişisel girişimcilik ve öz-belirleme becerileri gibi bazı bireysel özellikler, öğretmenlerin hedef anadili konuşan kişilerle hem mesleki hem de kişisel olarak nasıl ilişki kurduklarını etkileyebilir (Plews vd., 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeyi amaçlayan bu tür programların kalitesi, yurt dışında öğretmenlik yapacak öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkatlice değerlendirerek onların ihtiyaçlarını karşılayan bir program tasarlamak suretiyle iyileştirilebilir (Zhao ve Mantero, 2018). Yurt dışı deneyimi sırasında kimlik, öğretmenlerin mesleki gelişimde önemli bir faktör olarak görülmeli ve öğretmenlere yetkin dil öğretmenleri olma konusunda çeşitli anlayışlar geliştirme fırsatları sunulmalıdır (Wernicke, 2017). Bununla beraber, yurt dışı öğretim deneyiminde kimlik geliştirme sürecinde öğretmenlerin öz yansıtma yapmaları desteklenmelidir (Wernicke-Heinrichs, 2013). Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları, yansıtıcılığı ve mesleki kimlik gelişimini artırmak için yurt dışı öğretim programlarının daha iyi yapılandırılmış olması gerektiği argümanına katkıda bulunmaktadır.

Plews ve diğerleri (2010) ile Zhao ve Mantero (2018), yurt dışında öğretim deneyiminin kimlik oluşturma yönünü, ev sahibi ülkede yaşarken ve kültürel uygulamalara, inançlara ve değerlere maruz kalırken öğretmenlere kimliklerini geliştirme fırsatları sunan ve bu deneyimleri kendileri için anlamlı bir şekilde benimsemelerini sağlayan önemli bir bileşen olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmanın sonuçları da yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin kimlik keşifleri açısından zengin deneyimlerin önemini göstermiştir. Ancak, aynı zamanda, bu sürecin veya bu anlamda sunulan fırsatların her zaman farkında olmadıklarını da göstermiştir ki, bu durum Kaplan ve Garner (2018) tarafından savunulan mesleki kimlik oluşumunu desteklemek için keşif ve yapılandırma stratejilerine

duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Öncesi-sırası-sonrası yapılandırılmış yansıtımlı etkinliklerin uygulanması, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenleri bu anlamda yönlendirebilir (Duff ve Uchida, 1997; Farrell, 2011; Plews vd., 2010; Smolcic ve Martin, 2018). Ayrıca, otoetnografik çalışmalar, öğretmenlerin yurt dışı öğretim deneyimlerini keşfetme ve eleştirme yeteneklerini güçlendirebilir ve kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Sahling ve De Carvalho, 2021; Pennington, 2020). Yurt dışında öğretim programları, öğretmenlerin daha bilinçli hale gelmelerini sağlamalı ve mesleki kimlik oluşum süreçlerine aktif katılımlarını teşvik etmelidir. Bunu daha da kolaylaştırmak için, yurt dışı öncesi-sonrası atölye çalışmalarını geliştirirken hibrit öğrenme (Hepple, 2018), yurt dışı öğretim sırasında çevrimiçi mentorluk (Jackson, 2018) ve/veya Wiki'ler ve bloglar gibi bilgisayar destekli iletişim uygulamaları, yurt dışı öğretim sonrasında öğretmenler arasında etkileşimi teşvik etmek için (Lee, 2018) ve kimlik gelişimini desteklemek için kullanılabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin yurt dışı deneyimleri sırasında mesleki öğretmen kimliği geliştirme fırsatlarını değerlendirebilmelerini sağlamak için yansıtıcı uygulamaların ve özel olarak tasarlanmış desteklerin dahil edilmesi önerilmektedir.

Ayrıca, bu çalışma, öğretmenlerin etkili kimlik gelişimi için keşif zihniyeti, keşfe açıklık, değişim ve gelişim zihniyetinin önemini vurgulamıştır. Deneyim, öğretmenlerin kimlik oluşturmalarını etkilemekte (Beijaard vd., 2004; Olsen, 2011; Richards, 2021; Yazan, 2018), ancak aynı zamanda öğretmenlerin kimlikleri, sahip oldukları deneyimleri anlamlandırma biçimlerini de şekillendirmektedir (Buchanan, 2015; Noonan, 2019). Bu nedenle, yurt dışı öğretim programları sırasında öğretmenlere daha iyi rehberlik edebilmek ve kimlik gelişimlerini anlamlandırabilmek için öğretmenlerin mesleki kimliklerini yurt dışına çıkmadan önce dikkate almak önemlidir. Bir büyüme zihniyetini teşvik etmek ve yansıtma fırsatlarını yurt dışında öğretim programlarına dahil etmek, öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerini artırmak için keşif zihniyetini benimsemelerini sağlayabilir.

Genel olarak, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenler için yurt dışı deneyiminin mesleki kimlik pratiğine dönüşümünün sağlanabilmesi için yönlendirme ve destek gerekmektedir. Çalışmanın bulguları böyle bir öz farkındalık düzeyinin kimlik oluşumu için gerekli olduğu ve öğretmenler için yurt dışı programlarının tasarımı ve uygulanması açısından çeşitli sonuçlar doğurduğuna işaret etmektedir. Özetle, kimlik keşfine ilişkin süreçler, öğretmenlerin gelişen mesleki kimliklerinin farkına varmaları için yurt dışı deneyimi sırasında açıkça desteklenmelidir.

Gelecekteki araştırmalar için, yurt dışında öğretmenlik yapan öğretmenlerin mesleki kimliklerinin zaman içinde nasıl evrildiğini görmek amacıyla boylamsal çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, kültürün öğretmen kimliği gelişimindeki rolünü araştırmak için kültürlerarası çalışmalar da uygulanabilir. Yurtdışı öğretim sürecinin desteklenmesine yönelik önerilerden bazılarını uygulayan yurt dışında öğretim programları üzerine vaka çalışmaları yapmak, bu programların öğretmenlerin kimlik gelişimi üzerindeki etkilerine dair daha kesin bulgular sağlayabilir. Öğretmen kimliği gelişimini teşvik etmek ve desteklemek için daha etkili yolları belirlemek amacıyla daha fazla araştırma gerekmektedir. Özellikle, DSMRI, öğretmenlerin yurt dışı öğretmenlik deneyimleri sırasında mesleki kimlik gelişimlerini desteklemek için etkili bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Vedder-Weiss vd., 2018).

Bu çalışma, İngilizce dil öğretmenleri ve onların yurt dışı öğretmenlik programı sırasındaki kimlik gelişimleri ile sınırlıdır. Bu çalışmada görüşülen öğretmenlerin oldukça nitelikli ve öğrenmeye istekli öğretmenler olduğu, yurt dışında öğretmenlik tecrübesinin öğretmen kimliği gelişimindeki rolünü yorumlarken bu dikkate alınmalıdır.

### Kaynakça

- Allen, L. Q. (2010). The impact of study abroad on the professional lives of world language teachers. *Foreign Language Annals*, 43(1), 93-104.
- Baecher, L. ve Chung, S. (2020). Transformative professional development for in-service teachers through international service learning. *Teacher Development*, 24(1), 33-51.
- Barfield, S. C. (1994). *Evaluation of the national endowment for the humanities fellowships for foreign language teachers K-12* (Rapor No. ED423702). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Barkhuizen, G. (2017). Language teacher identity research: An introduction. G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* içinde (s. 1-11). New York: Routledge.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Benson, P. (2016). Teacher autonomy and teacher agency. G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* içinde (s. 18-23). New York: Routledge.
- Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P. ve Brown, J. (2013). Study abroad. P. Benson, G. Barkhuizen, P. Bodycott ve J. Brown (Ed.), *Second language identity in narratives of study abroad* içinde (s. 34-49). Londra: Palgrave Macmillan.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Biesta, G., Priestley, M. ve Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Biraimah, K. L. ve Jotia, A. L. (2013). The longitudinal effects of study abroad programs on teachers' content knowledge and perspectives: Fulbright-Hays group projects abroad in Botswana and Southeast Asia. *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 433-454.
- Block, D. (2013). The structure and agency dilemma in identity and intercultural communication research. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 126-147.
- Bodycott, P. ve Walker, A. (2000). Teaching abroad: Lessons learned about inter-cultural understanding for teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 79-94.
- Braun, V. ve Clarke, V. (t.y.). Should someone else check my coding?. <https://www.thematicanalysis.net/faqs/> adresinden erişildi.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Braun, V., Clarke, V., Terry, G. ve Hayfield, N. (2019). Thematic analysis. P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health and social sciences* içinde (s. 843-860). New York: Springer.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 305-327.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.

- Coldron, J. ve Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Cook, R. (2009). *The effects of a short-term teacher abroad program on teachers' perceptions of themselves and their responsibilities as global educators* (Doktora tezi). Utah State University, Utah.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Çiftçi, E. Y. ve Karaman, A. (2019). Short-term international experiences in language teacher education: A qualitative meta-synthesis. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1), 92-119. doi:10.14221/ajte.2018v44n1.6
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, C. ve Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- de Felix, J. W. ve Pena, S. C. (1992). Return home: The effects of study in Mexico on bilingual teachers. *Hispania*, 75(3), 743-750.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Ed.). (2008). *The landscape of qualitative research* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duff, P. A. ve Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3), 451-486.
- Elliott, R., Fischer, C. T. ve Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 215-229.
- Erduyan, I., Werbińska, D., Yakışık, B. Y., Guerra, L. ve Ekiert, M. (2018). The impact of mobility on language teacher identity: Turkish, Polish and Portuguese perspectives. *Konińskie Studia Językowe*, 6(3), 353-375.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton & Company, Inc.
- Farrell, T. S. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, 39(1), 54-62.
- Flores, M. A. ve Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Gleeson, M. ve Tait, C. (2012). Teachers as sojourners: Transitory communities in short study-abroad programmes. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1144-1151.
- Göbel, K. ve Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1571-1582.
- Hauerwas, L. B., Skawinski, S. F. ve Ryan, L. B. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad: An analysis of intercultural development. *Teaching and Teacher Education*, 67, 202-213.
- Hepple, E. (2018). Designing and implementing pre-sojourn intercultural workshops in an Australian university. J. Jackson ve S. Oguro (Ed.), *Intercultural interventions in study abroad* içinde (s. 18-36). New York: Routledge.
- Hiver, P. ve Whitehead, G. E. (2018). Sites of struggle: Classroom practice and the complex dynamic entanglement of language teacher agency and identity. *System*, 79, 70-80.



- Horowitz, E., Sorensen, N., Yoder, N. ve Oyserman, D. (2018). Teachers can do it: Scalable identity-based motivation intervention in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 12-28.
- Jackson, J. (2018). Optimizing intercultural learning and engagement abroad through online mentoring. J. Jackson ve S. Oguro (Ed.), *Intercultural interventions in study abroad* içinde (s. 119-136). New York: Routledge.
- Jochum, C. J., Rawlings, J. R. ve Tejada, A. M. (2015). Study abroad as professional development: Voices of in-service Spanish teachers. P. Swanson (Ed.), *Dimension: 50 years of language teaching and learning* içinde (s. 121-135). Decatur, GA: Southern Conference on Language Teaching.
- Jochum, C., Rawlings, J. R. ve Tejada, A. M. (2017). The effects of study abroad on Spanish teachers' self-efficacy: A multiple case study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(1), 28-45.
- Johnson, K. (2001). *Social identities and the NNES MA TESOL student* (Rapor No. ED457682). Bloomington: Indiana University.
- Kang, H. S. ve Pacheco, M. B. (2021). Short-term study abroad in TESOL: Current state and prospects. *TESOL Quarterly*, 55(3), 817-838.
- Kaplan, A. ve Garner, J. K. (2018). Teacher identity and motivation: The dynamic systems model of role identity. P. Schutz, J. Hong ve D. Cross (Ed.), *Research on teacher identity and motivation: Mapping challenges and innovations* içinde (s. 71-82). New York: Springer.
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 34. doi:10.1186/s40594-018-0131-6
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Kinginger, C. (Ed.). (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. Hollanda: John Benjamins.
- Lee, L. (2018). Employing telecollaborative exchange to extend intercultural learning after study abroad. J. Jackson ve S. Oguro (Ed.), *Intercultural Interventions in study abroad* içinde (s. 137-154). New York: Routledge.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. A. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luxon, T. ve Peelo, M. (2009). Academic sojourners, teaching and internationalisation: The experience of non-UK staff in a British University. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 649-659.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marx, H. ve Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35-47. doi:10.1177/0022487110381998
- Mayumi, K. ve Hüttner, J. (2020). Changing beliefs on English: Study abroad for teacher development. *ELT Journal*, 74(3), 268-276.
- Menard-Warwick, J. (2013). *English language teachers on the discursive faultlines*. Bristol: Multilingual Matters.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. A. E. Burns ve J. C. Richards (Ed.), *The Cambridge guide to second language teacher education* içinde (s. 172-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Mora, A., Trejo, P. ve Roux, R. (2016). The complexities of being and becoming language teachers: Issues of identity and investment. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 182-198.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 172-188.

- Moussu, L. ve Llorca, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315-348.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mutlu, S. ve Ortaçtepe, D. (2016). The identity (re) construction of non-native English teachers stepping into native Turkish teachers' shoes. *Language and Intercultural Communication*, 16(4), 552-569.
- Noonan, J. (2019). An affinity for learning: Teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526-537.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. bs.). Bristol: Multilingual Matters.
- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A. ve Coelen, R. J. (2019). Beyond the 'welcome-back party': The enriched repertoire of professional teacher behaviour as a result of study abroad. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102927.
- Olsen, B. (2011). "I am large, I contain multitudes": Teacher identity as useful frame for research, practice, and diversity in teacher education. A. Ball ve C. Tyson (Ed.), *The AERA handbook on studying diversity in teacher education* içinde (s. 257-273). ABD: Rowman & Littlefield.
- Olsen, B. (2014). Learning from experience: A teacher-identity perspective. V. Ellis ve J. Orchard (Ed.), *Learning teaching from experience. Multiple perspectives and international contexts* içinde (s. 79-94). Londra: Bloomsbury Publishing.
- Olsen, B. (2016). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. New York: Routledge.
- Ortaçtepe, D. (2015). EFL teachers' identity (re)construction as teachers of intercultural competence: A language socialization approach. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(2), 96-112.
- Park, G. (2012). I am never afraid of being recognized as an NNEs: One teacher's journey in claiming and embracing her nonnative-speaker identity. *TESOL Quarterly*, 46(1), 127-151.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pennington, J. L. (2020). Deconstructing the white visitor: Autoethnography and Critical White Studies in study abroad programs. *Theory into Practice*, 59(3), 289-299.
- Pennington, M. C. ve Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peirce, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Pillow, W. S. (2003). Confession, catharsis, or care? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16, 175-196.
- Plews, J. L., Breckenridge, Y. ve Cambre, M. C. (2010). Mexican English teachers' experiences of international professional development in Canada: A narrative analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 5-20.
- Richards, J. C. (2021). Teacher, learner and student-teacher identity in TESOL. *RELC Journal*, 54(1), 252-266. doi:10.1177/0033688221991308
- Rissel, D. (1995). Learning by doing: Outcomes of an overseas summer project for teachers. *Foreign Language Annals*, 28(1), 121-133.
- Rodgers, C. ve Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* içinde (s. 732-755). New York: Routledge.

- Roskvist, A., Harvey, S., Corder, D. ve Stacey, K. (2015). Teacher language learning and residence abroad: What makes a difference? Perspectives from two case studies. R. Mitchell, N. Tracy-Ventura ve K. McManus (Ed.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* içinde (s. 185-198). The European Second Language Association.
- Romero, G. ve Vasilopoulos, G. (2020). From rural China to Canada: Communities of practice to support a teacher professional development study program abroad. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 23(4), 1-13.
- Rudolph, N. (2016). Negotiating borders of being and becoming in and beyond the English language teaching classroom: Two university student narratives from Japan. *Asian Englishes*, 18(1), 2-18.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. P. Denicolo ve M. Kompf (Ed.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* içinde (pps. 5-21). New York: Routledge.
- Sahling, J. ve De Carvalho, R. (2021). Understanding teacher identity as an international teacher: An autoethnographic approach to (developing) reflective practice. *Journal of Research in International Education*, 20(1), 33-49.
- Selvi, A. F. (2018). Introduction to non-native English speaking teachers (NNESTs). J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* içinde (s. 1-3). New York: John Wiley & Sons.
- Shiveley, J. ve Misco, T. (2015). Long-term impacts of short-term study abroad: Teacher perceptions of pre-service study abroad experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 107-120.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y. ve Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Smolcic, E. (2013). 'Opening up the world?': Developing interculturality in an international field experience for ESL teachers. C. Kinginger (Ed.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* içinde (s. 75-100). Hollanda: John Benjamins Publishing Company.
- Smolcic, E. ve Martin, D. (2018). Structured reflection and immersion in Ecuador: Expanding teachers' intercultural and linguistic competencies. J. Jackson ve S. Oguro (Ed.), *Intercultural interventions in study abroad* içinde (s. 190-205). New York: Routledge.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, G. (2002). Teachers studying abroad: An analysis of changes in linguistic and cultural knowledge and attitudes toward the Spanish culture and the effects of ethnographic interviews. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 7(1), 53-75.
- Thorne, S. (2000). Data analysis in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 3, 68-70.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. ve Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Vedder-Weiss, D., Biran, L., Kaplan, A. ve Garner, J. K. (2018). Reflexive inquiry as a scaffold for teacher identity exploration during the first year of teaching. E. Lyle (Ed.), *The negotiated self: Employing reflexive inquiry to explore teacher identity* içinde (s. 227-237). Hollanda: Sense Publishers.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Wang, D. (2014). Effects of study abroad on teachers' self-perceptions: A study of Chinese EFL teachers. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(1), 70-79.
- Wang, Y. C. (2009). *Anxiety in English language learning: A case study of Taiwanese university students on a study abroad programme* (Doktora tezi). University of Leeds, Leeds.

- Wernicke, M. (2010). Study abroad as professional development for FSL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 13(1), 4-18.
- Wernicke, M. (2016). Hierarchies of authenticity in study abroad: French from Canada versus French from France. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 1-21.
- Wernicke, M. (2017). Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher. *Canadian Modern Language Review*, 73(2), 1-29.
- Wernicke, M. (2020). Language teachers on study abroad: A discourse analytic approach to teacher identity. *International Journal of Society, Culture & Language*, 8(2), 1-16.
- Wernicke-Heinrichs, M. (2013). *Authenticating "non-native speaker teacher" professional identity in French as a second language (FSL) education* (Doktora tezi). University of British Columbia, Kanada.
- Yazan, B. (2018). A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, 1(1), 21-48.
- Yazan, B. ve Rudolph, N. (Ed.). (2018). *Criticality, teacher identity, and (in)equity in English language teaching: Issues and implications*. New York: Springer.
- Yazan, B., Uzum, B. ve Selvi, A. F. (2013). In search of teacher identity in second language teacher education. *TESOL Teacher Education IS Newsletter*, 31(2).
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.
- Zhang, C. ve Zhang, Y. (2018). Language teacher identity construction: Insights from non-native Chinese-speaking teachers in a Danish higher educational context. *Global Chinese*, 4(2), 271-291.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.
- Zhao, Y. ve Mantero, M. (2018). The influence of study-abroad experiences on Chinese college EFL teacher's identity. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(1), 53-77.

### Ekler

**Ek 1.** Katılımcıların demografik bilgileri ve yurt dışı retmenlik deneyim durumları.

Katılımcı	Yaő	Deneyim	Derece	Eğitim Geçmiş	Yurt Dışındaki Rolü	Yurt Dışındaki Sorumluluklar
ST 1	27	5	YL	Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	Yardımcı retmen	Materyal geliştirme, materyal çoğaltma, gerektiğinde ana üretmenin yerine geçme
ST 2	32	10	YL	Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	Yardımcı retmen	Ders izlencesi hazırlama, materyal geliştirme, üretim, ölçme ve değerlendirme
ST 3	29	4	YL	eviri ve Tercümanlık Bölümü	Ana retmen	Ders izlencesi hazırlama, materyal geliştirme, üretim, ölçme ve değerlendirme
ST 4	33	10	YL	Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	Yardımcı retmen/ana retmen	Materyal geliştirme, materyal çoğaltma, gerektiğinde ana retmeniyerine geçme
ST 5	28	3	YL	Yabancı Dil ğrenci Eğitimi Bölümü	Yardımcı retmen/ana retmen	Materyal geliştirme, materyal çoğaltma, gerektiğinde ana üretmenin yerine geçme
ST 6	30	12	YL	Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	Yardımcı retmen/ana retmen	Materyal geliştirme, material çoğaltma, gerektiğinde ana retmeni yerine geçme, ofis saati/konuşma egzersizleri yapma
ST 7	32	9	Doktora ğrencisi	Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	Ana retmen	Ders izlencesi hazırlama, materyal geliştirme, üretim, değerlendirme ve ölçme
ST 8	41	18	YL	Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	Ana retmen	Ders izlencesi hazırlama, materyal geliştirme, üretim, değerlendirme ve ölçme
ST 9	33	8	YL	Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	Ana retmen	Ders izlencesi hazırlama, materyal geliştirme, retim

## Ek 2. Röportaj Soruları

### **Bölüm 1**

1. Adınız nedir?
2. Kaç yaşındasınız?
3. Mevcut mesleğiniz nedir? Nerede çalışıyorsunuz? (Öğrencilerinizin seviyesi nedir?)
4. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?
5. Eğitim geçmişiniz nedir?
6. Yurtdışında öğretmenlik deneyiminizi kısaca anlatabilir misiniz? (Nerede, ne kadar süreyle, neden bulundunuz, görevleriniz ve sorumluluklarınız nelerdi?)

### **Bölüm 2**

1. Yurtdışında öğretmenlik deneyiminzden sizin için unutulmaz olan anılarınız nelerdir?
2. Tipik bir okul gününü nasıl tanımlarsınız? Bir derste genellikle hangi etkinliklerle meşgul olurdunuz? (ders anlatımı ile ilgili bilgiler)
3. Çalışma ortamı, meslektaşlarınız ve öğrencilerinizle olan ilişkileriniz hakkında neler hatırlıyorsunuz? Çalışma ortamı, öğretmenlik deneyiminiz, meslektaşlarınız ve öğrencilerle olan ilişkileriniz hakkında ne söylemek istersiniz?
4. İlk geldiğinizde kurum ve ortam hakkında gerekli bilgileri nasıl edindiniz? Çalışma ortamında ülkenize kıyasla önemli farklılıklar var mıydı? Orada öğretmen olma deneyimini buradakiyle kıyasladığınızda neler söylemek istersiniz? (Hizmet içi eğitim? Örnekler?)
5. Çalıştığınız kurumda öğretmenlerin ve öğrencilerin yabancı dil öğretimi ve öğrenimi konusundaki değerlerini ve tutumlarını nasıl tanımlarsınız? (Örnek verebilir misiniz?)
6. Genel olarak karşılaştığınız zorluklar ve sorunlar nelerdir? Destek aldınız mı, aldıysanız kimlerden destek aldınız?
7. Oradayken en çok kiminle etkileşimde bulundunuz (ve neden)? Sizi etkileyen (mesleğinizle ilgili) herhangi bir konuşmayı hatırlıyor musunuz?
8. Yurtdışı deneyiminizi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Ziyaret ettiğiniz ülkedeki insanlar ve yaşam tarzları hakkında izlenimleriniz nelerdir?

### **Bölüm 3**

1. Kendinizi bir öğretmen olarak nasıl tanımlarsınız? Yurtdışı öğretmenlik deneyiminiz ve bir öğretmen olarak benlik algınız hakkında ne söyleyebilirsiniz?
2. Başkalarına bir şey öğretirken nasıl hissediyorsunuz? Yurtdışı öğretmenlik deneyiminiz bu hisse katkıda bulundu mu? Eğer bulunduysa, nasıl bulundu?
3. Sizce öğretmenler hangi niteliklere sahip olmalı? Yurtdışı öğretmenlik deneyiminiz görüşlerinizi etkiledi mi? Eğer öyleyse, nasıl etkiledi?
4. Bir öğretmen toplumda nasıl davranmalı?
  - a. Sizce bir öğretmenin görev ve sorumlulukları nelerdir?
  - b. Ne yapmalılar veya yapmamalılar?
  - c. Yurtdışı öğretmenlik deneyiminiz görüşlerinizi etkiledi mi? Aklınıza örnek geliyor mu?

5. Bir öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerinizi nasıl tanımlarsınız? Yurtdışı öğretmenlik deneyiminizi bu açıdan nasıl değerlendirirsiniz?
6. Dil yeterliliğiniz, iletişim becerileriniz ve yurtdışı öğretmenlik deneyiminiz hakkında ne söyleyebilirsiniz?
7. Farklı ortamların öğretim ve öğrenme üzerindeki etkisini dikkate alarak, yurtdışı öğretmenlik deneyiminizde ve kendi ülkenizde öğretmenlik rolünüz hakkında ne söyleyebilirsiniz?
  - a. Yurtdışı öğretmenlik deneyiminizde sizi öğretmen olarak önemli ölçüde etkileyen belirli bir anınız var mı?
  - b. Yurtdışı öğretmenlik deneyiminizden sonra bir öğretmen olarak kendinizde gözlemlediğiniz en önemli değişiklik nedir?