



## İngilizce Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öğretmen Yakınlığı Dersinin Tasarlanması ve Uygulanması \*

Burcu Turhan <sup>1</sup>, Yasemin Kırkgöz <sup>2</sup>

### Öz

Bu eylem araştırmasının amacı, ilk olarak öğretmen yetiştirme programına dâhil edilen seçmeli Öğretmen Yakınlığı dersinin İngilizce öğretmen adaylarının yakınlık davranışlarını nasıl geliştirdiğini keşfetmektir. Öğretmen adaylarının yakınlık kavramına dair önceki öğrenmelerine bağlı olarak çalışmanın ikinci amacı, ders boyunca adayların öğrenme kazanımlarını, algılarını ve öz değerlendirmelerini tespit etmektir. Bu doğrultuda, adayların yakınlık teorileri ve uygulamaları üzerinde çalıştıkları 14 haftalık bir ders tasarlanmış ve uygulanmıştır. Katılımcılar, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde İngilizce öğretimi alanında eğitim gören 61 son sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri üçgenlemesi, yakınlık ölçeklerinin, odak grup görüşmelerinin, oturum değerlendirme formlarının ve araştırmacı günlüğünün eşzamanlı uygulanması yoluyla sağlanmıştır. İlgili dersin öğretmen adaylarının yakınlık davranışlarını geliştirmede ve genişletmede etkili olduğu ve yakınlık konusunda çeşitli teorik ve pratik bilgiler kazanmalarını sağladığı sonucuna ise nicel verilerin tanımlayıcı istatistikleri ile nitel verilerin tümevarımsal içerik analizleri ışığında ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

İngilizce öğretimi  
Yakınlık  
Öğretmen yakınlığı  
Öğretmen eğitimi  
Öğretmen adayları

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.01.2022

Kabul Tarihi: 26.01.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 04.08.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11552

### Giriş

Yaklaşma-kaçınma teorisine (Mehrabian, 1971; Witt, Wheelless ve Allen, 2004) dayanan yakınlık yapısı, insanların onlara çekici gelen insanlara ve olaylara doğru çekildiği, kendilerine çekici gelmeyen insanlardan ve olaylardan kaçındıkları veya uzaklaştıkları fikrinden gelişmiştir. Ayrıca Mehrabian (1971) fiziki yakınlık, göz teması, gülümseme, dâhil olabilme ve gönüllülük gibi yakınlığa işaret eden bir dizi davranış öne sürmüştür. Bu tür davranışlar sözsüz ve sözlü iletişim olmak üzere iki kategori altında toplanabilir (Edwards ve Edwards, 2001). Her iki tür davranış da sıcak, olumlu duygulara sahip, yaklaşılabilir ve etkileşime açık olan iletişimciler arasında algılanan fiziksel veya psikolojik mesafeyi azaltma potansiyeline sahiptir (Velez ve Cano, 2008). Buna karşın yakın olmayan davranışlar umursamaz, ilgisiz ve belki de düşmanca duygular aktarabilir (Richmond, McCroskey ve Hickson, 2008). Diğer bir deyişle, yakın olan davranışlar yaklaşma eğilimiyle, yakın olmayan davranışlar ise kaçınma eğilimiyle ilişkilidir (Richmond vd., 2008). Yani insan iletişimde, göndericinin yakınlık davranışları alıcının iletişim sırasındaki yakınlık algısı üzerinde etkilidir. Bunun nedeni, büyük

\* Bu makale Burcu Turhan'ın Yasemin Kırkgöz danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı dil öğretmeni eğitimine öğretmen yakınlığının dâhil edilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Türkiye, [burcu.oyp@gmail.com](mailto:burcu.oyp@gmail.com)

<sup>2</sup> Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Türkiye, [ykirkgoz@gmail.com](mailto:ykirkgoz@gmail.com)

olasılıkla, sevmenin daha güçlü bir yakınlık oluşturması ve yakınlığın da daha çok sevmeye imkan tanıdığı gerçekliğini ele alan yakınlık olgusunun çift taraflı doğasıdır (Mehrabian, 1971). Bu demek oluyor ki, her türlü iletişimde yakınlık kavramı, gönderen ile alıcı arasındaki bilgi aktarımının ve paylaşımının kalitesi üzerinde etkili olmaktadır.

Eğitim alanına ilk olarak Andersen (1979) tarafından uygulanan yakınlık yapısı ve bunun öğretmen etkililiği üzerindeki etkisi sık sık ortaya konmuştur. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenci öğrenmesini ortaya çıkarma kapasitesi olarak tanımlanan öğretmen etkililiğini geliştirmek için öğretmen yakınlığının bileşenlerinden bahsedilmelidir. Sözlü olmayan yakınlık davranışlarının bileşenleri arkadaş canlısı olma, jest kullanma, fiziksel mesafeyi azaltma, sosyal olarak kabul edilebilir dokunma, ses tonunda çeşitlilik, iyi bir fiziksel görünüm, ders öncesi ve sonrasında öğrencilere zaman ayırma olarak tanımlanmaktadır (Andersen ve Andersen, 2005). Ayrıca bazı araştırmalar öğretmenlerin sözlü olmayan yakınlık davranışlarının öğrenci motivasyonunu, uyumluluğunu, duyuşsal öğrenmesini ve akademik başarısını etkilediğini göstermektedir (örn., Burroughs, 2007; Kyaruzi, Strijbos, Ufer ve Brown, 2019; Witt vd., 2004). Tüm bu sözlü olmayan davranışlar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki fiziksel ve psikolojik yakınlığı geliştirebilir ve bu da olumlu öğrenci öğrenmeleriyle sonuçlanır (Nayernia, Taghizadeh ve Farsani, 2020). Ek olarak, öğretmenlerin sözlü yakınlık davranışları kişisel örnekler verme, sorular sorma, kapsayıcı zamirler, mizah, öğrencilere isimleriyle hitap etme ve daha fazlasını içerir (Hsu, 2006). Sınıf ortamındaki yakınlık davranışları söz konusu olduğunda, öğretmenlerin yakınlık davranışlarının iletişim sürecinin başarısını etkilediği açıktır. (Geçer ve Deryakulu, 2004). Çünkü öğretmenlerin sözlü ve sözlü olmayan iletişimi ile öğrencilerin duygusal, davranışsal ve bilişsel öğrenmeleri ve motivasyonları arasında güçlü bağlantılar vardır (İnceelli ve Candemir, 2016). Genel olarak, sözlü olmayan davranışların uygun kullanımı öğretmen etkililiğini artırmaktadır (Özmen, 2011; Paul, Maiti ve Nath, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin örtük (sözsüz) eylemleri ön planda olmalıdır. Ayrıca, sözlü yakınlığın öğrenci motivasyonu ile güçlü bir bağlantısı varken, sözlü olmayan yakınlığın öğrenci motivasyonu ile orta düzeyde bir etkileşimi söz konusudur (Velez ve Cano, 2008). Bu noktada öğretmenler, verimli öğrenme çıktılarını garanti etmelerine yardımcı olabilecek (Witt ve Kerssen-Griep, 2011), sevinebilir ve yetkin görülebilmeleri için etkili, sözlü olmayan yakınlık davranışları kullanmalıdır (Furlich, 2016). Kısacası, öğretmenlerin öğrencilerle sürekli ve destekleyici iletişimi, öğrencilerin akademik başarılarını sağlamak için esastır (Cocksedge, George, Renwick ve Chew-Graham, 2013). Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin rolü hayatidir; daha verimli ve ilgi çekici bir öğretim için sözlü ve sözlü olmayan yakınlığın önemi konusunda öğretmenleri bilgilendirmelidirler (Liu, 2021). Aslında, öğretmen eğitimcilerinin rehberliğinde, yakınlık kavramının yanı sıra yakınlık davranışlarının sınıf içi kullanımları da eleştirel bir bakış açısıyla öğretmen eğitimi kapsamında ele alınmalıdır.

Öğretmenlerin sözlü ve sözlü olmayan yakınlığının önemine işaret eden yukarıdaki çalışmaların yanı sıra İngilizcenin yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin yakınlık davranışlarının rolü çok sayıda bilim insanı (örn., Lee, 2020; Sheybani, 2019; Sutiayatno, 2018; Violanti, Kelly, Garland ve Christen, 2018) tarafından incelenmiştir. Örnek vermek gerekirse, Violanti ve diğerleri (2018), dil öğretmenlerinin yakınlık eylemlerinin, öğrencileri istedik öğrenme kazanımlarına yönlendirme kapasitesine sahip olduğunu iddia etmektedirler. Benzer şekilde Sheybani (2019), öğretmen yakınlığının İngilizceyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinin akademik başarılarında dikkat çekici gelişmeler yaratabileceğini ve derslere katılma isteklerini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Yakın zamanda yapılan başka bir çalışmada ise öğretmen yakınlığı, güvenilirliği ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliği arasında belirli bağlar keşfedilmiştir (Lee, 2020). Diğer bazı araştırmalar, yakınlık ile akademik katılım, aidiyet, derslere katılma isteği, bilişsel ve duyuşsal öğrenme, kalıcı öğrenme, memnuniyet ve motivasyon gibi öğrenciyle ilgili çeşitli faktörler arasındaki ilişkilere işaret etmektedir (örn., Derakhshan, 2021; Gholamrezaee ve Ghanizadeh, 2018; Hussain, Azeem ve Abid, 2021; Kalat, Yazdi ve Ghanizadeh, 2018; Pishghadam, Derakhshan, Zhaleh ve Al-Obaydi, 2021). Öğretmen yakınlığının birçok eğitim değişkeni üzerindeki tüm bu belirgin etkileri göz önüne alındığında, öğrencilerin öğrenmeleri için büyük ölçüde öğretmenlerine güvendikleri İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği

bağlamlarda, öğretmenlerin en önemli paydaşlardan biri olduğu iddia edilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin başarı oranıyla kalitesini ve onların iletişimsel yeteneklerini belirleyen kişilerdir (Pishghadam vd., 2021). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin refahını artırmak için öğrencilerin duygularını dikkate almalı (MacIntyre, Gregersen ve Mercer, 2019) ve öğrenci eylemlerini onların davranışsal, psikolojik ve öğretimsel özelliklerine göre anlamlandırmalıdır (Derakhshan, Coombe, Zhaleh ve Tabatabaeian, 2020). Öğretmenlerin öğrencilerin duygularına etkili bir şekilde yanıt verebilme becerisinin, öğrenmenin duyuşsal çıktılarını artırmada önemli bir rol oynadığı açıktır. Yakınlık ise öğrencilerle kişiler arası bağ kurarak onların duyuşsal öğrenme çıktılarını artırmanın en önemli yollarından biridir.

Yakınlık davranışlarından etkilenen çeşitli eğitimsel değişkenlere ek olarak, öğretmen yakınlığının uluslararası literatürdeki yerini daha iyi anlamak için kültür ve bunun yakınlıkla ilişkisi de göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü etkili öğretim, öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel geçmişlerinin ve öğrenme sürecinde etraflarında olup bitenleri nasıl algıladıklarının farkında olmalarını gerektirmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin öğretimsel iletişim kanallarını oluşturma biçimleri, eğitimsel hedeflere ulaşmada büyük önem taşımaktadır. Öğretimsel iletişimin vazgeçilmez bileşenlerinden biri olan öğretmen yakınlığı davranışları kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle, yakınlık, bir algı meselesidir ve buna bağlı olarak, kültürel değişkenlerin hem öğretmenlerin yakınlık davranışlarını kullanma biçimleri hem de öğrencilerin bu davranışları nasıl algıladıkları üzerinde etkisi vardır. Öyle ki, kültürel özellikler kaçınılmaz olarak sınıfta kendini göstermektedir (Zhang ve Zhang, 2006). Örneğin, Uzakdoğu kültürünün çoğunlukla kolektivist olduğu düşünülür ancak ABD kültürü büyük ölçüde bireycidir. Bu iki kutup arasında Türkiye ne çok kolektivist ne de çok bireyci görünmektedir (Özmen, 2011). Bu nedenle Türk öğretmenler ve öğrenciler için yakınlık kavramını onların kendilerine özgü iletişim biçimleri temelinde incelememiz gerekmektedir. Böyle bir incelemeye farklı kültürlerden öğretmenler tarafından ortaya konan yakınlık davranışlarının karşılaştırılması eşlik etmelidir. Kültürler arası bağlamda öğretmenlerin yakınlık davranışlarının algılanışı ve bu davranışlardan beklentiler arasındaki değişimleri keşfetmek, evrensel bir bakış açısıyla yakınlık algısı konusunda fikir birliğine varmak için önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın odak noktası olan öğretmen eğitimi kapsamında, öğretmen yakınlığının öğrenilebilirliğine ilgili literatürde değinilmektedir. Netlik ve sıcaklık gibi yakınlıkla ilgili bazı duyuşsal yükümlü dil değişkenlerinin uygun bir şekilde öğretilmesinin zor olduğu kanıtlanmıştır. Bu nedenle, yakınlık kavramı özel bir eğitim ve değerlendirme gerektirmektedir (Gorham, 1988). Türkiye bağlamında, Özmen (2010)'in öğretmen adaylarının sözlü olmayan yakınlık davranışları üzerine yaptığı araştırma, yakınlığın öğrenilebilir doğasını ortaya koymakta ve çeşitli oyunculuk teknikleri yardımıyla yakınlık davranışları konusunda eğitilen öğretmenlerin daha iyi bir kimlik gelişim süreci yaşadıklarını iddia etmektedir. Gerçekten de deneysel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının sözlü olmayan yakınlık davranışlarını ve mesleki kimliklerini geliştirmenin bir yolu olarak oyunculuk teorilerinin İngilizce öğretimine entegrasyonunu desteklemektedir. Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğretmen adaylarının oyunculuk dersi sonunda sözlü olmayan yakınlık davranışlarını önemli ölçüde geliştirdikleri görülmektedir. Buna benzer olarak, Hussain ve diğerleri (2021), yakınlığın öğrenci motivasyonunu artırmanın bir yolu olarak işlevsel olması sebebiyle, öğretmen yakınlığının gelişimi ile alakalı özel bir ders içeriğinin öğretmen eğitimi müfredatına dâhil edilmesini önermektedir. Nicel bir yaklaşımı benimseyen bu korelasyonel çalışma sözlü, sözlü olmayan, bütüncül öğretmen yakınlığı ve öğrenci motivasyonu arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen iletişimini geliştirebilmeleri adına, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimde özel bir düzenleme önerilmektedir. Bahsi geçen bu iki çalışmanın sonuçlarına dayanarak duyuşsal öğretim tekniklerinin öğretmen eğitimi derslerine dâhil edilmesiyle öğretmen yakınlığı eğitiminin yeni yakınlık davranışlarının ortaya çıkarılması ve öğretmenlerin mevcut yakınlık davranışlarının geliştirilmesi amacıyla hizmet edebileceği ileri sürülebilir. Öğretmen yakınlığının doğası, önemi ve etkileri dikkate alındığında, öğretmen yakınlığını mevcut öğretmen eğitimi derslerine entegre etmek yerine, yakınlık davranışlarının geliştirilmesine odaklanan ayrı bir öğretmen eğitimi dersi tasarlamak ve uygulamak

kayda değer bir ihtiyaçtır. Herhangi bir öğretmen yakınlığı dersinin var olmadığını kabul eden bu çalışma, öğretmen adaylarının belirli bir öğretmen eğitimi programında öğretmen yakınlığı konusunda farkındalık kazanmalarını ve uygulama yapmalarını mümkün kılmıştır. Bu da ders izlencesi şeklinde hazırlanmış bir ders içeriğinin üretilmesi ile sonuçlanmıştır. Bu görüşler ışığında, bu çalışmayla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmeni adayları öğretmen yakınlığı dersinin başında öğretmen yakınlığıyla ilgili hangi ön bilgilere sahiptir?
2. İngilizce öğretmeni adayları öğretmen yakınlığı dersi boyunca hangi yeni bilgileri edinmiştir?
3. Öğretmen yakınlığı dersi İngilizce öğretmeni adaylarının yakınlık davranışlarını geliştirmede hangi açılardan etkilidir?

Yukarıdaki araştırma soruları, bu çalışmanın olası öğrenme çıktıları ve dersin etkililiğini araştırarak bir öğretmen yakınlığı dersinin tasarlanması ve uygulanması için bir model olma girişimi olduğuna işaret etmektedir. Özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda öğretim felsefesi ve metodolojisi, öğretmenlerin yakınlık davranışlarını etkili bir şekilde kullanarak olumlu öğrenme çıktıları oluşturma fikriyle uyumlu olmalıdır. Ancak bu sayede öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişim kopukluklarının önüne geçilebilir. Bu argüman, öğretmen eğitimcilerine öğretmen yakınlığını kendi bağlamlarında nasıl öğreteceklerine ilişkin hem teorik hem de pratik ilhamlara sahip olabilmelerinin bir sonucu olarak, İngilizce öğretmen adaylarına öğretmen yakınlığını öğretmeyi amaçlayan özel bir ders tasarlanmasını sağlamıştır. Yani bu çalışma bir anlamda öğretmen yakınlığı dersi modelini tanıtarak ilgili literatüre önemli bir katkı sunmaktadır.

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Bir eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışma, belirli bir konuya yönelik öğrenme ve öğretme farkındalığı yaratma amacını benimsemektedir (Gabryś-Barker, 2011). Temel olarak yabancı dil öğretmeni davranışlarının önemli bileşenlerinden biri olan öğretmen yakınlığının nasıl geliştiğine dair bir anlayış oluşturmayı amaçlamaktadır. Son derece durumsal ve bağlama dayalı bu eylem araştırması aracılığıyla öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcisi arasındaki iş birliğini geliştirmek, mesleki gelişim yolunda yansıtıcı öğretim uygulamak (Gabryś-Barker, 2011) ve bir öğretmen eğitimi programına değişiklik getirmek amaçlanmıştır (Burns, 2005). Bu hedefler doğrultusunda, bir grup son sınıf Türk İngilizce öğretmeni adayının belirli bir öğretmen eğitimi dersi kapsamında yakınlık davranışlarını geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Bu araştırma bağlamı, çalışma yürütüldüğü sırada belirli bir zaman çizelgesi, mekân ve aktivitelerle donatıldığı için sınırlı bir sistemdir. Birden çok kaynaktan elde edilen veriler öğretmen adaylarının diğer tüm öğretmen eğitimi derslerini aldıkları doğal ortamda toplanmıştır. Daha fazla detay vermek gerekirse, bu çalışmada atılan adımlar, Kemmis ve McTaggart (1988)'tan uyarlanan Burns (2009)'un eylem araştırması aşamalarına dayanmaktadır. Bu adımlar planlama (yakınlık davranışlarının geliştirilmesi için planların belirlenmesi ve geliştirilmesi), eylem (öğretmen yakınlığı davranışlarının bir dönem boyunca alternatif bir eylem biçimi olarak uygulamaya konması), gözlem (her bir yakınlık davranışı ile ilgili olarak her hafta gözlem yapılması ve verilerin toplanması) ve yansıtma (daha fazla eylemin uygulanmasına ihtiyaç olup olmadığına karar vermek amacıyla tüm süreci yansıtmak ve değerlendirmek) şeklindedir.

### *Katılımcılar*

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için ölçüt amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme sürecinde potansiyel katılımcılar hakkında gerekli ön bilgiler elde edilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011) ve bu bağlamda, bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören son sınıf İngilizce öğretmeni adayları katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar toplamda 61 öğretmen adayından (52 kadın ve 9 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ile 34 arasında değişmekte olup ortalama yaşları ise 22'dir. Örneklem için belirlenen ana kriterler aşağıdaki gibidir:

1. Bölümde verilen temel metodoloji derslerini ve "Drama" dersini tamamlamak.
2. Eş zamanlı olarak "Okul Deneyimi" dersini almak.
3. Bir sonraki dönemde "Öğretmenlik Uygulaması" dersini alacak olmak.

Bütün bu kriterler katılımcıların seçiminde önemliydi. Çünkü dersin en başında İngilizce öğretim metodolojileri ve drama ile ilgili dil öğretim teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarının yanı sıra, tüm katılımcıların ders sırasında öğretmen yakınlığı hakkında Okul Deneyimi dersi kapsamında uygulama okulundaki öğretmenlerinin davranışlarını gözlemleme ve dersten sonra da gelişen yakınlık bilgilerini uygulama okullarında uygulamaya koyarak öğretmen yakınlığı dersinden daha verimli sonuçlar elde etmeleri beklenmekteydi. Birinci kriterin amacı katılımcıların hem teorik hem de pratik açıdan öğretmen davranışları hakkında ön bilgilere sahip olduklarından emin olmaktır. İkinci kriter katılımcılara diğer öğretmenlerin yakınlık davranışlarını gözlemleme ve bu davranışlar hakkında eleştiri yapma fırsatı sağlamayı amaçlamıştır. Son olarak, üçüncü kriter katılımcıların yakınlık konusundaki teorik bilgilerini dersi tamamladıktan hemen sonra gerçek dil sınıflarında uygulamalarını mümkün kılmayı amaçlamıştır. Öyle ki, örnekleme için bu kriterlerin arkasında yatan sebep, öğretmen yakınlığı dersinin avantajlarını mümkün olduğunca üst düzeye çıkarmaktır.

### *Süreçler*

Dersin uygulanması için atılan adımların ardındaki temel gerekçe, öğretmen öğreniminin doğasının uygulama topluluğu içinde bir sosyalleşme biçimi oluşu (Richards, 2008) ve sosyo-kültürel paradigma içinde diyalojik bir süreç (Johnson, 2009) olmasıdır. Öğretmenler belirli yansıtıcı unsurlar aracılığıyla kendi uygulamalarından öğrenmeye teşvik edilmeli ve öğretmen eğitimi bir gelişim süreci olarak görülmelidir. Buna göre bahsi geçen ders, öğretmen adaylarının yakınlık konusunda mümkün olduğunca pratik bilgiler edinebilmeleri için birçok spontane rol oynama etkinliğine dâhil olacakları şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca adaylar, uygulamalar sırasında diyalojik bir sürece dâhil olabilmeleri için sadece kendi davranışlarını değil, akranlarının davranışlarını da eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri yönünde teşvik edilmiştir. Bunun yanı sıra, rol oynama etkinlikleri sonrasında adayların tamamlayıcı olarak katıldıkları yansıtıcı sohbetler topluluk içinde sosyalleşmeleri açısından faydalı olmuştur.

Yukarıda bahsedilen durumlara bağlı olarak, bu çalışmanın ilk yazarı olan araştırmacı, çalışma sırasında yapılan tüm işlemlerden sorumlu olmuştur. Kendisi öğretmen yakınlığı dersinin hem öğretim elemanı hem araştırmacısı ve aynı zamanda da araştırmanın yürütüldüğü bölümdeki öğretmen eğitimcilerinden biridir. Araştırma süreci boyunca ikinci yazarın rolü ise dersi ve tüm araştırma aşamalarını denetlemek ve birinci yazara ilgili geri bildirimini sağlamaktır. Buna ek olarak araştırmacı, hâlihazırda öğretmen eğitimcisi olarak çalıştığı İngilizce Öğretmenliği Bölümünde dersi seçmeli bir ders olarak tasarlamış ve uygulamıştır. Bu eğitimci rolünün yanı sıra, veri toplama ve analizi konularında da yetkiliydi. Birinci yazar hem eğitimci hem de araştırmacı olarak öğretmen adaylarının genel anlamda öğretmen davranışlarını, özel anlamda ise öğretmen yakınlığı davranışlarını iyileştirmek için adımlar atmıştır.



Dersin başında, birinci yazar öğretmen adaylarına öğretmen yakınlığı kavramını ve bileşenlerini tanıtmıştır. Daha sonra, adaylar, her biri her hafta iki saatlik bir derste ele alınan dört farklı sözlü olmayan yakınlık davranışını ve dört farklı sözlü yakınlık davranışını öğrenmişlerdir. Bunun ardından, dersin son iki haftasında, öğretmen yakınlığı kavramı bir bütün olarak analiz edilmiştir. Adaylar iki grup (Grup A ve B) halinde farklı günlerde dersi almışlardır ve dersin ilk saati teorik bilgilerin tartışılmasına, ikinci saati ise rol oynama etkinliklerine ayrılmıştır. Ders oturumlarının ardından, adaylar her hafta odak grup görüşmelerine davet edilmiştir. Ayrıca, her oturum sonunda adaylardan oturum değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiş ve birinci yazar her oturum için haftalık olarak araştırmacı günlüğü tutmuştur. Aşağıdaki Tablo 1’de ise 14 hafta süren Öğretmen Yakınlığı dersinin içeriği ders izlencesini şeklinde gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Ders İzlencesi

Hafta	Konu	Uygulama	Deneyim
1,2,3,4	-	Adayların öğretmen yakınlığı kavramına aşinalık kazanmaları.	Mikro öğretim gözlemleri ve değerlendirmeleri.
5	Beden dili	Yansıtma vetaklit etme aktivitesi.	Belli öğretim senaryolarında bir partnerin beden dilini taklit etmek.
6	Yüz ifadeleri	Başkalarının yüz ifadeleri üzerine yansıtıcı düşünme.	Farklı öğretim bağlamlarında çeşitli yüz ifadelerini geri bildirim verirken deneme.
7	Ses tonlama	Yüksek sesle İngilizce şiir okuma ve şiirleri belli vurgu kalıplarına göre analiz etme.	Belli vurgu kalıplarına göre etkili yönerge vermeyi pratik etme.
8	Kinezik	Bir öğretim senaryosunu farklı beden hareketlerini kullanarak canlandırma.	Belli öğretmen davranışlarını dokunma ve proksemi ile birlikte kinezik kavramına özel dikkat vererek deneme.
9	Topluluk zamiri kullanımı	Bir hikâyeyi sınıfla birlikte canlandırma ve kazanımları özetleme.	İşbirliği ve birliktelik hissi yaratma.
10	Mizah kullanımı	İngilizce içerik ve komik sahneler içeren bir “Pembe Panther” videosu hakkında konuşma.	Öğrencileri mizah yoluyla motive ederken gruplar halinde video hakkında konuşurma.
11	Olumlu geri bildirim	Farklı öğretim durumlarında hem hazır hem de orijinal övgü sözlerini taklit etme.	Sözlü ve sözsüz olumlu geri bildirim verme konusuna aşına olma.
12	Olumsuz geri bildirim	Farklı öğretim durumlarında hem hazır hem de orijinal eleştiri sözlerini taklit etme.	Eleştiri yapma ve olumsuz geri bildirimle olumlu geri bildirimle birlikte kullanma konusuna aşına olma.
13	İngilizce öğretim yaklaşımları ve yakınlık	Yakınlık sergileyen bir öğretmen olarak belirlenen dil öğretim yaklaşımları için tipik bir dil etkinliği canlandırma.	İngilizce öğretim yöntemleri ve yakınlık arasında bağlantı kurma.
14	Bir bütün olarak yakınlık	Videodaki iki farklı öğretmenin sözsüz yakınlık davranışlarına dublaj yapma, yakınlık açısından en kötü veya en iyi öğretmeni canlandırma.	Öğretmen yakınlığı kavramını değerlendirme.

### **Veri Toplama Araçları Yakınlık Ölçekleri**

Sözlü Olmayan ve Sözlü Yakınlık Ölçekleri araştırmacılar tarafından Saechou (2005)'dan uyarlanmış ve dönemin başında gerçekleşen mikro öğretimlerde öğretmen adaylarının yakınlık davranışlarının oluşma sıklığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Uzman görüşlerine göre, uyarlama yalnızca Sözlü Yakınlık Ölçeği'nden altı maddenin çıkarılmasını içermektedir. Çıkarılan maddeler bu çalışmanın odak noktası olmayan sınıf dışı yakınlık davranışlarıyla ilgilidir. Bu iki ölçek ile her öğretmen adayına sergilediği yakınlık davranışları için 1 (Hiçbir zaman) ile 5 (Çok sık) arasında puan verilmiştir. Uyarlanan bu ölçekler sözlü olmayan boyut için 15 ve sözlü boyut için 15 maddeden oluşmaktadır. Sözlü Olmayan Yakınlık Ölçeği beden dili, yüz ifadeleri, ses kullanımı ve proksemi ile ilgili öğeleri içermektedir. Öte yandan, Sözlü Yakınlık Ölçeği geri bildirim, topluluk zamirleri ve mizahın entegrasyonu gibi öğelerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Gözlemlenen bütün mikro öğretimler bu 30 yakınlık davranışı ışığında değerlendirilmiştir.

### **Oturum Değerlendirme Formları**

Dersin etkililiğini ve uygunluğunu ölçmek için öğretmen adayları haftalık olarak her ders oturumundan sonra oturum değerlendirme formlarını doldurmuştur. Bu form gerekli değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak tasarlanmış, uzman görüşleri ışığında revize edilmiş ve tamamlayıcı bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu formların amacı, hedef kazanımlar, eğitmen, içerik ve kaynaklara bağlı olarak adaylarındaki oturumlarını ne ölçüde etkili bulduklarının anlaşılmasını sağlamaktır. Adaylar formda yer alan maddelere “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (5)” arasında değişen cevaplar vererek dersi değerlendirmişlerdir.

### **Odak Grup Görüşmeleri**

Odak grup görüşmelerinin amacı, öğretmen adaylarının görüşlerini tartışabilecekleri ve grup içinde gerçekleşen etkileşimden hareketle bir görüş oluşturabilecekleri ortam oluşturmaktır (Bryman, 2012). Her hafta yapılan odak grup görüşmeleri, ilgili ders oturumlarında yaşananlara bağlı olarak, farklı yakınlık konuları çerçevesinde gerçekleşmiştir. Tartışmalar dersin etkililiği, adayların işlenen yakınlık davranışını kullanmadaki etkililiği, yakınlık davranışını kullanma yollarının farkına varmaları, yakınlık davranışının kullanımında kaydedilen ilerlemeler ve işlenen yakınlık davranışının İngilizce öğretimindeki önemi etrafında gerçekleşmiştir. Bir ana veri toplama aracı olarak odak grup görüşmeleri düzenlemenin bir diğer amacı da çok sayıda adayla (N:61) ilgilenip her birine görüşlerini paylaşma şansı vermek ve iş birliği içinde ortak bir görüş üretmelerine yardımcı olmaktır. Her bir odak grubu 10 aday için organize edilmiştir ve gruplardan sadece birinde 11 aday yer almıştır. Toplamda ise altı odak grup oluşturulmuştur. Her grubun görüşmesi, adayların kendileri tarafından belirlenen uygun yer ve zamanlarda, ders oturumlarından sonra haftalık olarak gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerine aktif ya da düzenli katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Buna rağmen, ders oturumlarının katılım oranı %78,45 olarak hesaplanmıştır; odak grup görüşmelerine katılım oranı ise %78,33 olarak tespit edilmiştir. Yani ders oturumlarına katılan adayların odak grup görüşmelerine de katıldıkları görülmektedir. Toplamda birinci yazar tarafından ses kaydına alınmış ve her biri yaklaşık 30-35 dakika süren 84 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmacı Günlüğü**

Birinci yazar, öğretmen adaylarının dersten edindikleri öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarmak ve dersin etkililiğini değerlendirmek için, düzenli olarak her hafta, araştırmacının bakış açısıyla ilgili verileri içeren araştırmacı günlüğü tutmuştur. Araştırmacı günlüğünün içeriği, adayların davranışları ve yakınlık konusunda gelişen teorik ve pratik bilgilerinin yanı sıra, araştırmacının ders ve adaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerine ilişkin gözlemler ile adaylarla yapılan gayri resmi sohbetlerden dikkat çekici noktaların yer aldığı notlardan oluşmaktadır. Herhangi bir detayı gözden kaçırmamak için ve ders veya adaylarla ilgili belirsiz bir durum olması ihtimaline karşı ders oturumları video kaydına alınmıştır. Bu video kayıtları araştırmacı günlüğü yazma sürecinde de yardımcı olmuştur. Grup A ve B için ayrı tutulan günlüğün tamamı 64 sayfalık bir veri seti sağlamıştır. Ders oturumlarının video kaydı altına alınmasının amacı yalnızca araştırmacı günlüğünün içeriğinin

doğruluğunu, tarafsızlığını, kalitesini ve kritikliğini en üst düzeye çıkarmaktır. Yani video kayıtları ana veri kaynağı olarak ele alınmamıştır; bunun yerine, araştırmacı önyargısını ve çelişkilerini/tutarsızlıklarını en aza indirmek için yardımcı olarak kullanılmıştır.

### *Veri Analiz Teknikleri*

Yakınlık ölçeklerinden ve oturum değerlendirme formlarından toplanan nicel veriler için SPSS aracılığıyla ortalama ve standart sapma sonuçlarını içeren betimsel istatistiklerde edilmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel veriler ise, NVivo aracılığıyla, bilgisayar destekli içerik analizi ile tümevarımsal bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Ancak araştırmacı günlüğündeki nitel veriler herhangi bir bilgisayar programı olmadan tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Odak grup görüşmelerinin analizlerinde uygulanan temel işlem, yani katılımcıların konulara ilişkin kolektif görüşlerinin keşfedilmesi ve araştırmacı günlüğünün analizi, işlenen yakınlık davranışlarının katılımcıların görüş ve değerlendirmelerini nasıl çeşitlendirdiğini görebilmemiz için haftalık olarak yapılmıştır. Tüm nitel verilerin analizi için Krippendorff (2004)'un araştırma sorularının, popülasyonun, örneklemin, belgelerin oluşturulduğu bağlamın, analiz birimlerinin ve kodların tanımlanması; analiz için kategorileri oluşturma, veri analizini yapma, özetleme ve çıkarımlarda bulunma adımları takip edilmiştir. Bu adımlar ışığında, araştırma sorularına uygun yanıtları bulabileceğimiz şekilde verilere aşına olabilmek için tüm veriler tekrar tekrar okunmuştur. Aynı zamanda, tüm bu değişkenlerin ilk ve nihai analizlerin yorumlanması üzerinde etkileri olabileceğinden, popülasyonun ve kendi katılımcılarımızın özellikleriyle bağlama dikkat edilmiştir. Böylece kodların belirlenmesinin ardından analiz birimleri üretilmiştir. Kodlamalarla eş zamanlı olarak ve uyumlu olacak şekilde temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bütün bu adımlar karşılaştırmalı ve kıyaslamalı bir bakış açısıyla verilerin derinliklerine inebilmemiz için yinelemeli olarak atılmıştır. Kodlama sürecinde, yakınlık ile ilişkilendirilen Örtük İletişim Teorisi (Mehrabian, 1981) ve Motivasyon Teorisi'nin (Wigfield ve Eccles, 2000) ilkeleri göz önüne alınmıştır. Daha açık olmak gerekirse, örtük iletişim kuramı, kodlayıcıya yaklaşma ve kaçınma güdüsel özelliklerini içeren mantıksal bir temel sağladığı için hayati kabul edilmektedir. Bu özelliklerin davranışlarla iletilen örtük ve açık mesajlar yardımıyla öğretmen ve öğrenci arasındaki yakınlığı sağlayan stratejiler olduğu söylenebilir. Ayrıca motivasyon teorisinin ilkeleri bizim için kapsamlı bir rehberdir. Bu ilkeler temel olarak kendine olan inanç, kendinden beklentiler ve öğrenmenin yararlılığı hakkındaki görüşler gibi motivasyonları kapsamaktadır. Bu çalışma kapsamında tüm analizler, katılımcıların ders öncesi yakınlık davranışlarına ilişkin öz değerlendirmeleri, ders sırasındaki öğrenme kazanımları ile yakınlığın önemi ve ders sonucunda ise katılımcıların kendilerinden beklentileri ile ilgili düşüncelerini ortaya koymuştur. Ham veri analizlerini daha mantıklı kılmak ve nihai analizlerin kalitesini zenginleştirmek için bulguları özetleme ve çıkarımlarda bulunma sürecinde de bu iki teori ön planda tutulmuştur.

Güvenilirliği sağlamak için tüm nitel verilerin %25'i yabancı dil olarak öğretmen eğitimi konusunda akademik çalışmaları olan iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bütün kodlamaları yapan birinci yazar ile bu iki kodlayıcı arasındaki uyum sırasıyla 0.8 ve 0.87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü kurumdan etik kurul onayı ve dönem başında da adayların aydınlatılmış onamları da alınmıştır. Ek olarak, bulguların doğruluğunu artırmak için üçgenleme (Creswell ve Miller, 2000), farklı bireyler (eğitmen ve öğretmen adayları), farklı veri türleri (görüşmeler, araştırmacı günlüğü, ölçekler, oturum değerlendirme formları) ve farklı veri toplama yöntemleri (raporlar, gözlemler ve görüşme) ile sağlanmıştır. Verilerin doğruluğunu kontrol etmek için ise adaylar katılımcı kontrolü sürecine (Creswell ve Miller, 2000) dâhil edilmiş ve olumsuz durum analizleri de paylaşılmıştır.



## Bulgular

### Öğretmen Yakınlığına Dair Aşinalık

Dersin başında her katılımcının mevcut yakınlık davranışlarını uygulamaya dökme sıklığı mikro öğretimlerde gözlemlenmiş, yakınlık ölçekleri ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmen Yakınlığı Dersinin Başında Sözlü Olmayan ve Sözlü Yakınlık Davranışlarının Toplam Ortaya Çıkma Sıklığı

	Ortalama (X)	Standard sapma	Ugulanma sıklığı
Sözlü olmayan yakınlık	3.14	.68	Bazen
Sözlü yakınlık	2.13	.33	Nadiren

Tablo 2 adayların sözlü olmayan yakınlık davranışlarını (5 üzerinden  $X=3,14$ ) sözlü yakınlık davranışlarından (5 üzerinden  $X=3,14$ ) daha sık sergilediğini göstermektedir. Ayrıca sözlü davranışlar için standart sapma puanının ( $SS=.33$ ) oldukça düşük olduğu açıktır. Bu da adayların sözlü davranışlarının sözlü olmayan davranışlarından daha az değişken olduğunun bir kanıtıdır. Adaylar sergiledikleri yakınlık davranışlarının yanı sıra mevcut yakınlık davranışlarının uygulamaya konmasındaki etkililiklerine ilişkin öz değerlendirmelerini de dile getirmişlerdir. Aşağıdaki tablo odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan bu öz değerlendirmeleri özetlemektedir.

**Tablo 3.** Adayların Yakınlık Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öz Değerlendirmeleri

	Algılanan zayıf özellikler	f	%	Algılanan güçlü özellikler	f	%
Sözlü olmayan davranışlar	Güler yüzlü olma	18	26	Enerjik olma	18	30
	Özgüvenli olma	16	23	Güler yüzlü olma	17	28
	Beden dili	14	20	Beden dili	15	25
	Ses tonlama	11	16	Ses tonlama	5	8
	Jestler	6	9	Yüz ifadeleri	5	8
	Alan kullanımı	3	4	-	0	0
	Göz teması	1	1	-	0	0
Sözlü davranışlar	Geri bildirim	25	36	Geri bildirim	26	70
	Mizah	18	26	Öğrenciye ismiyle hitap etme	7	19
	Tavır koyma	15	21	Mizah	4	11
	Teşvik etme	12	17	-	0	0

Tablo 3'e bakıldığında belirli davranışların adaylar tarafından hem güçlü hem de zayıf özellikler olarak algılandığı açıktır. Örnekleme gerekirse, sözlü olmayan davranışlardan olan güler yüzlü olma, beden dili ve ses tonlaması hem güçlü hem de zayıf özellikler altında gruplandırılmıştır. Bununla birlikte, her davranışın zayıflık veya güçlülük olarak algılanma sayısı çok önemlidir. Buna göre, beden dili kullanımı ve güler yüzlü olmanın hem zayıf hem de güçlü bir özellik olarak algılanma sayısı yaklaşık olarak aynıdır. Ancak ses tonlaması, aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi, güçlü bir özellikten (f:5) ziyade zayıf bir özellik (f:11) olarak algılanıyor gibi görünmektedir.

*Ses tonunu ayarlamak bizim için zor çünkü profesyonel olarak bunun üzerine hiç çalışmadık ve çoğumuzun önceki mikro öğretimlerdeki ses kullanımı donuktu (...) (Odak Grup 2)*

Belirtilen diğer zayıf özellikler özgüven, jestler, alan kullanımı ve göz teması ile ilişkilidir. Güçlü özellikler söz konusu olduğunda, adaylar kendilerini enerjik olma ve yüz ifadelerini kullanma konusunda iyi olarak algılamaktadırlar. Spesifik olarak sözlü davranışlar içingeri bildirim neredeyse eşit olarak hem güçlü hem de zayıf bir özellik olarak algılanırken, aşağıdaki alıntıda vurgulandığı gibi, mizahın güçlü bir özellikten (f:4) ziyade zayıf bir özellik (f:18) olarak algılandığı bulunmuştur.

(...) Mizahı öğretimime entegre edemiyorum. Bu da dersi monoton ve sıkıcı hale getiriyor. (Odak Grup 3)

Adaylar kendilerini tavır alma veya teşvik etme konusunda daha az yetenekli bulsalar da algılanan bir başka sözlü güçlü özellik öğrencilere isimleriyle hitap etmek olarak tespit edilmiştir. Bu öz değerlendirmelerin yanı sıra, odak grup görüşmelerinde adayların tamamı (N:61) böyle bir derse ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Tablo 4 dersin içeriği ve prosedürü ile ilgili ihtiyaçları göstermektedir.

**Tablo 4.** Adayların Derse İlişkin Algıladıkları İhtiyaçlar

	f	%
Bu derste teoriden çok pratiğe ihtiyaç duyma	13	25
Bu derse staj dersi sırasında ihtiyaç duyma	11	21
Bu derse daha önceki dönemlerde ihtiyaç duyma	8	15
Bu derste rol oynama etkinliklerinde esnekliğe ihtiyaç duyma	8	15
Bu derste etkili geri bildirimlere ihtiyaç duyma	8	15
Bu derste sözlü olmayan yakınlığa daha fazla odaklanmaya ihtiyaç duyma	5	9

Tablo 4'te özetlendiği gibi, en çok vurgulanan ihtiyaçlar derste teoriden çok pratiğe odaklanmak ve bu dersi staj deneyimi ile birlikte yürütme ihtiyacıdır. Bu durum, aşağıdaki alıntıda da açıklandığı gibi, adayların üniversitedeki eğitimlerinin son yılında uygulamalı çalışmalara özel bir önem verdiklerini göstermektedir.

Pedagoji konusunda teorik bilgimiz var ama özgün bir öğretmen tavrını nasıl geliştireceğimizi hâlâ bilmiyoruz... Bu dersi staj deneyimi ile aynı dönemde almamız bizim için faydalı olacaktır. (Odak Grup 6)

Bunların yanı sıra, adaylar bu dersi daha önceki dönemlerde almaları, rol oynama etkinliklerini tasarlamada özgür olmaları, etkili geri bildirim almaları ve sözlü olmayan davranışlara daha fazla odaklanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı tüm bu ihtiyaçları göstermektedir.

Keşke daha önceki metodoloji derslerimizde yakınlık konusuna odaklanabilseydik çünkü bu konuda henüz uygulama yapmadık. Şu ana kadarki uygulamalarımızda kendi öğretim yöntemlerimizi oluşturma özgürlüğümüz yoktu... Mikro öğretimlerimizle ilgili ise eğitimlerden yapıcı geri bildirimler alabildiğimizi düşünmüyorum... (Odak Grup 1)

Dersin başında yakınlık kavramına teorik olarak kısa bir giriş yapıldıktan sonra, adaylar odak grup görüşmelerinde öğretmen yakınlığı hakkındaki kavramsallaştırmalarını paylaşmışlar ve ilgili sonuçlar Tablo 5'te özetlenmiştir.

**Tablo 5.** Adayların Öğretmen Yakınlığına İlişkin Kavramsallaştırmaları

Öğretmen kimliği	Öğretmen rolleri		Öğretmen bilgisi					
	f	%	f	%				
İyi derecede öğretmen samimiyeti	11	48	Öğrenci motivasyonundan haberdar olma	10	48	Etkili sınıf yönetimi becerileri	13	65
Olumlu öğretmen tutumu	9	39	Öğrenci özelliklerinden haberdar olma	9	43	Etkili Öğretim becerileri	7	35
İyi derecede öğretmen karizması	3	13	Bireysel farklılıklardan haberdar olma	2	9			

Tablo 5'ten anlaşıldığı üzere, adayların öğretmen yakınlığına ilişkin kavramsallaştırmaları öğretmen kimliği, öğretmen rolleri ve öğretmen bilgisi alt kavramları ile bağlantılıdır. Adaylar öğretmen yakınlığının iyi derecede öğretmen samimiyeti, olumlu öğretmen tutumu ve iyi derecede öğretmen karizması gerektirdiğine inanmaktadırlar. Örneğin, iyi derecede öğretmen yakınlığı hakkında adaylara aşağıdaki alıntıda gösterildiği gibi bir fikir birliğine varmışlardır.

*Öğretmen yakınlığı sınıf içinde ve dışında öğrencilere fiziksel ve psikososyal olarak yakın olmayı gerektirir... (Odak Grup 2)*

Adaylar, öğretmen yakınlığını öğretmenlerin öğrenci motivasyonu, öğrenci özellikleri ve bireysel farklılıkları konusunda farkındalığa sahip olmak gibi öğretmen rolleriyle ilişkilendirmiştir. Ayrıca öğretmen yakınlığını, her ikisi de öğretmen bilgisinin önemli parçaları olan etkili sınıf yönetimi becerileri ve etkili öğretim becerileri ile alakalı bulmuşlardır. Adayların öğretmen rolleri ve bilgisi alt kavramları hakkındaki görüşleri aşağıdaki alıntıda açıkça görülmektedir:

*(...) Öğrenci motivasyonunu canlı tutmak için yakın olmak gerekiyor... Verimli bir öğretim ve sınıfı etkili bir şekilde yönetmek için özellikle beklenmedik bir durum ortaya çıktığında yakın olmak şart... (Odak Grup 4)*

Adaylar, bu kavramsallaştırmaların yanı sıra, öğretmen yakınlığını neden önemli bulduklarına dair önemli ipuçları vermişlerdir. Şekil 1 adayların zihninde öğretmen yakınlığı ile yakından ilgili buldukları alanları göstermektedir.



Şekil 1. Yakınlık Davranışlarının Önemi

Şekil 1'de açıkça görüldüğü gibi, adaylar öğretmen yakınlığına en çok mesleki gelişimleri açısından önem vermişlerdir.

*(...) Eğer bir öğretmen yeterince yakın davranırsa, öğretim konusunda daha profesyonel ve bilinçli kararlar alabilir. Yani yakınlık üzerinde çalışmak bizim gibi öğretmen adayları için mesleki gelişim sağlar. (Odak Grup 4)*

Genel olarak, yakınlık davranışlarının algılanan önemi, öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere iki boyut altında gruplandırılabilir. Öğrencilerle ilgili olarak öğretmen yakınlığının onlarla güçlü iletişim kanalları oluşturmak ve dikkatlerini derse ve öğretmene çekmek için önemli olduğu görülmüştür. Öğretmenler söz konusu olduğunda ise, öğretmen yakınlığının özgüven kazanmak, etkili öğretim sağlamak ve rahat bir sınıf ortamı yaratmak için hayati önem taşıdığı kabul edilmektedir.

### Öğrenme Kazanımları

Odak grup görüşmeleri ve araştırmacı günlüğü öğrenme kazanımlarına haftalık olarak ışık tutmuştur. İlgili veriler, her oturum için en çok sözü edilen üç öğrenme kazanımı doğrultusunda, aşağıdaki tablolarda listelendiği şekilde raporlaştırılmıştır.

**Tablo 6.** Sözlü Olmayan Yakınlık Oturumlarından Elde Edilen Öğrenme Kazanımları

		Öğrenme kazanımları	
Sözlü Olmayan Yakınlık Oturumları	Beden Dili	Beden dilinin öğretime etkisi	
		Yüz İfadeleri	Abartılı beden dili kullanımının olumsuz etkisi
			Etkili alan kullanımı
	Yüz ifadelerinin Öğretim için önemi		
	Ses Tonlama	Yüz ifadelerine dair farkındalık	
		Yüz ifadelerinin öğretime etkisi	
		Ses tonlamada kişinin kendisine dair potansiyeli	
	Kinezik	Ses tonlamanın sınıf yönetimine etkisi	
		Ses tonlamanın öğrenmeye etkisi	
		Kineziğin öğretime etkisi	
			Kineziğin öğrenmeye etkisi
			Kineziğin sınıf yönetimine etkisi

Tablo 6, beden dili, yüz ifadeleri, ses tonlama ve kineziğin öğretim, öğrenme veya sınıf yönetimi üzerindeki etkisi gibi, sözlü olmayan yakınlık oturumlarının sonuçları arasındaki ortak noktaları göstermektedir. Dahası, adaylar sözlü olmayan davranışların farkına varmış, bu davranışları kullanma konusunda kendi potansiyellerini fark etmişler ve öğretim için bu yakınlık davranışları üzerinde çalışmanın önemini anlamışlardır. Örneğin, adaylar, aşağıdaki alıntılarda açıkça görüldüğü gibi, beden dili ve kineziğin öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğini öğrenmişlerdir.

*Jestlerimizi abartmadan uygun şekilde kullanırsak daha net yönergeler vermemiz kuvvetle muhtemel... (Odak Grup 5)*

*Hikâyelerin içeriğinin kinezik sayesinde görselleştirilmesi, öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri ve sonraki etkinliklere karşı daha dikkatli ve motive olabilmeleri için önemlidir. (Odak Grup 1)*

Aynı şekilde, adayların yüz ifadelerinin kullanımının öğretim için, özellikle öğretmen-öğrenci iletişimi açısından önemli olduğunu öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Adaylardan biri bu öğrenme kazanımına dikkat çekmiştir:

*Öğrencilerle iletişimimizi güçlendirmenin yolunu açacağı için yüz ifadelerimizi güçlendirmemiz şart. (Odak Grup 2)*

Buna paralel bir bulgu da araştırmacı günlüğünden elde edilen aşağıdaki alıntıdaki gibidir:

*Bugün adaylar, yüz ifadelerini kullanmakta zorlansalar da, bağlamsal faktörlerin çeşitli yüz ifadelerinin kullanım amacını etkilediğini fark ettiler...*

Ayrıca adaylar sözlü olmayan yakınlık ve sınıf yönetimi arasında bazı bağlantılar kurdular. Özellikle, ses tonlama için, sesin monoton kullanımının öğrenci motivasyonunda azalmaya neden olabileceği sonucuna vardılar ve bunun bir sonucu olarak da öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız olabileceğini düşündüler. Ses tonlaması ve sınıf yönetimi arasındaki bu karmaşık ilişki aşağıdaki alıntıda açıkça görülmektedir.

*Bir şekilde yönergeleri verdik ama ses kullanımımız o kadar donuktu ki öğrenci motivasyonunda dramatik bir düşüş kaçınılmazdı. Bu sebeple, sınıf yönetimi zorlaştı ve sınıf yönetiminde başarısızlık verimsiz öğrenme deneyimleri anlamına geliyor. (Odak Grup 5)*

Benzer şekilde, sözlü yakınlık oturumlarından elde edilen öğrenme kazanımları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her oturum için en çok bahsi geçen ilk üç öğrenme kazanımı Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo 7. Sözlü Yakınlık Oturumlarından Elde Edilen Öğrenme Kazanımları**

		Öğrenme kazanımları
Sözlü Yakınlık Oturumları	Topluluk Zamirleri	Topluluk zamirlerinin Öğretmen samimiyetine etkisi
		Grup çalışmalarını teşvik etmek için topluluk zamirlerinin kullanımı
		Topluluk zamirlerinin yönerge vermede etkisi
	Mizah	Mizah kullanımının yeni yolları
		Mizahın öğrenci özellikleri ile ilgisi
		Mizahın etkili öğretim için önemi
	Olumlu Geri Bildirim	Olumlu geri bildirim sözlü olmayan davranışlarla birleştirme
		Olumlu geri bildirim motivasyona etkisi
		Kendine özgü bir geri bildirim verme stiline ihtiyaç duyma
	Olumsuz Geri Bildirim	Olumsuz geri bildirim öğrenci duyguları ile bağlantısı
		Olumsuz geri bildirim öğrenci özellikleri ile bağlantısı
		Olumsuz geri bildirim sözlü olmayan davranışlarla birleştirme

Tablo 7, adayların, sözlü yakınlığın öğretim, öğrenci özellikleri ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerinin yanı sıra, sözlü ve sözlü olmayan yakınlık davranışlarını nasıl birleştireceklerini de öğrendiklerini göstermektedir. Adayların topluluk zamirlerinin kullanımı ile öğretmen yakınlığı arasında mantıksal bağlantılar kurabildikleri açıktır ve aşağıdaki araştırmacı günlüğünden edinilen alıntı da buna ışık tutmaktadır.

*İyi haber şu ki, adaylar, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki psikolojik mesafe için bu sözlü davranışın önemini farkındaydı. Adaylar ayrıca dil öğrenmenin sosyal bir olgu olduğunu ve yakınlık kurabilen bir öğretmenin sosyal açıdan çekici görevler aracılığıyla öğrencilerle iş birliği içinde dilsel hedeflere ulaşabilmesi gerektiğini vurguladılar.*

Adayların mizahı öğretimlerine entegre etmenin yeni yollarını, mizah ve öğrenci özellikleri arasındaki ilişkiyi ve etkili öğretim için mizahın önemini öğrenmiş olmaları umut vericidir. Aşağıdaki alıntı tüm bunların bir göstergesidir.

*Mizahın etkili kullanımı öğrencilerin farklı kişiliklerinin farkına varılmış olunmasına bağlıdır ve eğer mizahı derslerimize entegre ederken doğal olamıyorsak etkili bir şekilde öğretemeyiz. Ayrıca günlük hayatımızdan komik anekdotlar paylaşmak da iyi bir strateji olabilir. Bu, öğrencilerle daha yakın psikolojik kanallar oluşturmamızı sağlar. (Odak Grup 6)*

Olumlu ve olumsuz geri bildirimlerle ilgili olarak, adaylar bu sözlü davranışları sözlü olmayan davranışlarla nasıl birleştireceklerini ve ayrıca bunların motivasyon, öğrenci duyguları ve özellikleri ile ilişkilerini öğrenmişlerdir. Adaylar, aynı zamanda, her zaman aynı geri bildirim kullanmakta ısrar etmeden, özgün bir geri bildirim stili oluşturma ihtiyaçlarının da farkına varmışlardır. Aşağıdaki alıntılar bu bulgular hakkında ipuçları vermektedir.

*Adaylar kendilerini olumlu geri bildirim vermede başarılı olarak algıladılar. Ancak geri bildirimlerini çeşitlendirmede zorlandılar ve geri bildirim vermek için hep aynı ve sınırlı sayıda kısa cümleleri kullandılar.*

*Öğrenci cevaplarında bir yanlılık olduğunda, akranım, öğrenciyi doğru cevabı bulması için güler yüzle teşvik etmiş ve rol oynama etkinliğinde öğrenciyi kucaklamıştır. (Odak Grup 2)*

Bu kazanımların dışında, adayların büyük çoğunluğunun (%92) ders sonucunda yakınlık davranışları açısından kendilerini geliştireceklerine inandıkları anlaşılmıştır. Buna rağmen, aksi kanıt olarak, adaylardan biri ilerleme kaydetmediğine inanmaktadır.

*Yakınlık davranışlarımı geliştirdiğimi söyleyemem çünkü mikro öğretimlerde veya stajda gerçek sınıflarda hâlâ çekingen hissediyorum. (Odak Grup 1)*



Ders sonucunda kendilerini geliştirdiğine inanan adayların görüşlerine referans olarak ders sonunda ifade edilen öğrenme kazanımları Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Dersin Sonunda İfade Edilen Öğrenme Kazanımları

	f	%
Yakın bir öğretmen nasıl olunur?	17	29
Öğretmen yeterlilikleri	13	22
Öğretmen duruşu	7	12
Öz yetersizlikler nasıl aşılabılır?	4	7
Akranlar nasıl değerlendirilir?	3	5
Olumlu bir sınıf atmosferi nasıl oluşturulur?	3	5
Sözlü ve sözlü olmayan davranışlar arasında denge nasıl oluşturulur?	3	5
Öğretmen yakınlığı ve kişilik arasındaki ilişki	3	5
Sınıf yönetimi becerileri	3	5
Nasıl özgüvenli olunur?	3	5

Tablo 8 adayların çoğunlukla yakınlık kurabilen öğretmenler olmanın yöntemlerini öğrendiklerini ve öğretmen yeterlilikleri ile tutumları kazandıklarını vurguladıklarını göstermektedir. Aşağıdaki alıntı bu bulguların bir kanıtıdır.

*Bu ders ilk kez kendi öğretmen tutumlarımı ve bu tutumları ve yeterlilikleri geliştirmenin yeni yollarını fark etmemi sağladı. Şimdi, kazandığım tutum ve yeterliliklerin, yakın olmanın benzersiz bir yolunu yaratmama yardımcı olacağından eminim. (Odak Grup 5)*

Bunu takiben ifade edilen öğrenme kazanımları öz yetersizliklerin üstesinden gelmeyi, akranları değerlendirmeyi, olumlu bir sınıf atmosferi yaratmayı, sözlü ve sözlü olmayan yakınlık davranışları arasında bir denge kurmayı içermektedir. Bunlar arasında, adayların ders kapsamında dikkat çekilen bir odak noktası olmayan akran değerlendirmesiyle ilgili ifadelerine tanık olmak ilginç kabul edilebilir. Bu da, aşağıda görüldüğü üzere, araştırmacı günlüğünde not edilmiştir.

*Adaylar birbirlerini eleştirel gözle gözleme ve değerlendirme konusunda ilerleme kaydettiler. Bazıları, rol oynama etkinliklerinde birbirlerinin yakınlık davranışlarını sadece tanımlamak yerine, yorumlarını profesyonelce ve kibarca haklı çıkarabiliyorlar.*

Son olarak adaylar genel öğrenme kazanımları olarak kişiliğin, öğretmen yakınlığı, sınıf yönetimi becerileri ve özgüven ile ilişkisinden bahsetmişlerdir. Ayrıca, son odak grup görüşmelerinin bir başka odak noktası da Tablo 9'da özetlendiği gibi bu dersin, adayların gelecekteki öğretimleri üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini keşfetmektir.

**Tablo 9.** Dersin Gelecekteki Öğretim Üzerinde İfade Edilen Etkileri

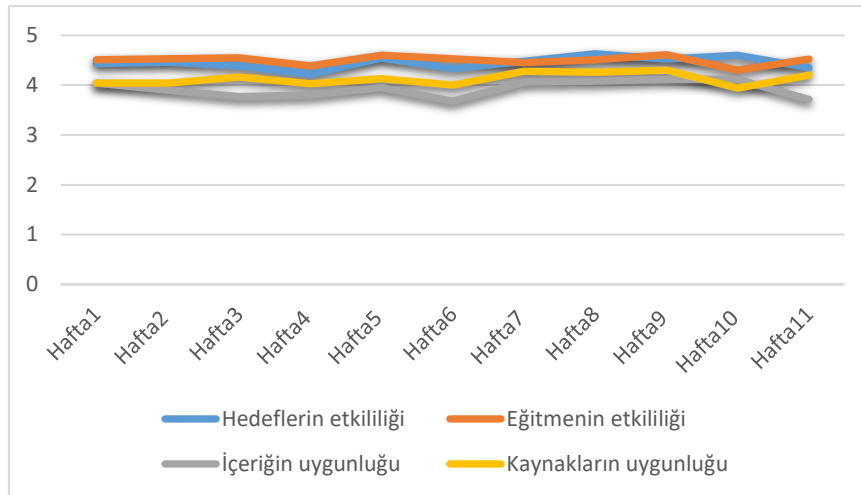
	f	%		f	%
Tüm yakınlık davranışlarını uygulamaya dökme	28	19	Şefkatli bir öğretmen olma	6	4
Yüz ifadelerini daha dikkatli kullanma	21	14	Öğrenci katılımını artırmak için topluluk zamirlerini kullanma	6	4
Etkili öğretim için uygun geri bildirim kullanma	17	11	Yönergelere özel bir önem verme	6	4
Öğrencilerle samimiyet kurma	12	8	Yakınlık davranışlarını kullanırken kendini gözleme	5	3
Etkili öğretim için beden dilini kullanma	11	7	Olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak için çaba gösterme	5	3
Kendi öğretme stilini yaratma	10	6	Sürekli gelişim farkındalığı	5	3
Öğrenci ilgisini artırmak için mizah kullanma	7	5	İyi bir öğretmen profiline sahip olma	4	2
Öğrencilere hitap etmek için ses kullanma	7	5			

Tablo 9 adayların gelecekteki öğretimleri üzerinde dersin algılanan çeşitli etkilerini göstermektedir. En sık görülen etkiler, adayların tüm yakınlık davranışlarını gelecekteki öğretimlerine dâhil edecek, yüz ifadelerini daha dikkatli kullanacak ve etkili öğretim için uygun geri bildirimler kullanacak olmalarıdır. Genel olarak adayların ders konularına (beden dili, ses tonlama, mizah, topluluk zamirlerinin kullanımı), öğretmenliğin psikolojik boyutuna (öğrencilerle samimiyet kurma, şefkatli bir öğretmen olma, olumlu bir sınıf atmosferi yaratma çabası, iyi bir öğretmen profiline sahip olma), öğretimin kendisine (yönergelere özel bir önem verme) ve mesleki gelişime (yakınlık davranışları kullanırken kendini gözlemleme, sürekli gelişim farkındalığı) yönelik çıkarımlarda buldukları görülmektedir. Aşağıdaki alıntı, tüm yakınlık davranışlarını bir bütün halinde dikkate alarak, adayların nasıl yakın olmayı planladıklarını göstermektedir.

*Tüm yakınlık davranışlarını uygun şekilde ve gerektiğinde kullanacağım. Onları mantıklı bir şekilde bir araya getirebilirsem, daha etkili öğretebileceğime inanıyorum. Bu, öğrencilerle daha iyi iletişim kurmama, öğrenme ortamını daha sıcak bir hale getirmeme ve öğrenci motivasyonunu artırmama yardımcı olacak. (Odak Grup 3)*

### **Dersin Değerlendirilmesi**

Dersin etkiliği ve uygunluğu hedefler, eğitmen, içerik ve kaynaklar açısından irdelenmiştir. Aşağıdaki Şekil 2 dersin haftalık değerlendirmesini görselleştirmektedir:



**Şekil 2.** Dersin Haftalık Olarak Değerlendirilmesi

Şekil 2'de gösterildiği gibi, her bir ders oturumunun 5 üzerinden 3,5'in üzerinde olan ortalama puanları dikkate alındığında, ders genel olarak etkili ve uygun olarak değerlendirilmiştir. Şekilde 2'deki hiçbir kriter için keskin dalgalanmaların olmadığı iddia edilebilir. Ancak, oturum konusunun topluluk zamirlerinin kullanımı olduğu altıncı haftada kazanım, içerik ve kaynakların etkililiğinde bir miktar azalma olmuştur. Ayrıca, 10. ve 11. haftalar karşılaştırıldığında, eğitmen ve içerik etkililiğinde artış olduğu, fakat hedef ve kaynakların etkililiğinde azalma olduğu görülmektedir. Özetlemek gerekirse, dersin etkililiğinin ve uygunluğunun adaylar tarafından olumlu olarak değerlendirildiği kabul edilebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma İngilizce öğretmeni adaylarının bir Öğretmen Yakınlığı dersi boyunca deneyimlerini araştırmış ve elde edilen verilerden çeşitli bulgular ortaya konmuştur. İlk olarak, öğretmen adaylarının yakınlık davranışlarına ilişkin öz değerlendirmeleri doğal olarak farklılaşmaktadır. Yani adaylar tarafından bazı davranışlar hem zayıf hem de güçlü yönler olarak algılanmaktaydı. Büyük olasılıkla, bunun nedeni yakınlığın bir algı meselesi olmasıdır. İkinci olarak, mikro öğretim gözlemleri, adayların sözlü olmayan yakınlık davranışlarının sözlü olanlara kıyasla daha sık ve çeşitli olduğunu göstermiştir. Buna rağmen, adayların sözlü olmayan yakınlığa daha fazla odaklanmaları gerektiği kanısında oldukları açığa çıkmıştır. Hâlihazırda daha fazla sözlü olmayan davranış sergileyebilmelerine rağmen, adayların sözlü olmayan yakınlık konusundaki gelişimlerine daha fazla önem vermeleri ilginç kabul edilebilir. Bunun sebebi, her sözlü davranışa zaten sözlü olmayan bir davranışın da eşlik etmesiyle ilgili olabilir. Bundan dolayı adaylar sözlü olmayan yakınlık hakkında daha fazla bilgili olmaları gerektiğine inanmışlardır. Ayrıca yakınlık konusunda adayların en çok dikkat çektiği ihtiyacın pratik yapmak olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir derste, adayların sadece teorik bilgi üzerinde çalışması yeterli değildir. Aynı zamanda pratik uygulamalara da büyük ölçüde yer verilmelidir. Üçüncü olarak ise yakınlık ve öğretmen kimliği, öğretmen rolleri ve öğretmen bilgisi arasındaki karmaşık ilişkiler, adayların yakınlık kavramı hakkında farkındalık kazandığını ve yakınlık konusunun kilit noktaları olan ve birbiriyle ilişkili olan bu kavramlar hakkında çıkarım yapabildiklerini göstermiştir. Adaylar ayrıca yakınlık ve mesleki gelişimleri arasında güçlü bağlar kurmuşlardır. Diğer bir deyişle, adayların gözünden bakıldığında, yakınlık konusu üzerine çalışmak mesleki gelişime önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Öğrenme kazanımları göz önüne alındığında, dersin hedeflerine büyük ölçüde ulaşıldığı görülmektedir. Sözlü olmayan davranışların öğretim, öğrenme, sınıf yönetimi üzerindeki etkilerinin yanı sıra adaylar örtük eylemler konusunda farkındalık kazanmışlar ve yakınlık davranışlarını kullanmada kendi potansiyellerini fark etmişlerdir. Sözlü olmayan yakınlık ve etkili öğretim arasındaki bu bağlantı Özmen (2011) ve Paul ve diğerleri (2019) tarafından da vurgulanmıştır. Benzer olarak, öğretmenler sevilir ve yetkin olarak görülebilmek için etkili sözlü olmayan yakınlık davranışları sergilemelidirler (Furlich, 2016). Sözlü yakınlık oturumlarında, adaylar öğrencilerle nasıl yakınlık kuracaklarını, sözlü ve sözlü olmayan davranışları etkili bir şekilde nasıl birleştireceklerini ve sözlü davranışlar ile öğrenci duyguları, özellikleri ve motivasyonu arasındaki bağlantıları öğrenmişlerdir. İfade edilen öğrenme kazanımlarına ilişkin olarak, yakın olmanın yeni yollarını keşfetmiş, öğretmen yeterlilikleri ve tutumlarını geliştirmişlerdir. Ayrıca öz yetersizliklerini en aza indirme ve akran değerlendirmelerine katılma şansı bulmuşlardır. Ayrıca, adaylar ders boyunca öğrendiklerini, özellikle beden dili, yüz ifadeleri ve geri bildirimle ilgili öğrenme kazanımlarını gelecekteki öğretimlerine dâhil edeceklerini bildirmişlerdir. Adayların dersten elde ettikleri öğrenme kazanımlarını temel alarak kendi öğretim stillerini oluşturacakları sonucuna varmak da umut vericidir. Umud verici bir başka sonuç da dersin pek çok açıdan etkili ve uygun bulunmasıdır.

Tespit edilen öğrenme kazanımları, adayların öğretmen davranışlarının önemini farkına vardıklarını, öğretmen yakınlığının bileşenlerine yeni bir açıdan baktıklarını ve öğretmen yakınlığı ile öğrenci öğrenmesi (İnceilli ve Candemir, 2016), motivasyon (Fallah, 2014; Velez ve Cano, 2008), sınıf yönetimi (Burroughs, 2007) ve öğretmen yakınlığı (Mottet, Frymier & Beebe, 2006) arasındaki bağlantıları öğrendiklerini göstermiştir. Ders, adayların odak grup görüşmelerinde iş birliği bir şekilde tartışmalarına ve –bunu hedeflemese de– birbirlerinin rol oynama etkinliklerini gözlemlemeleri yoluyla eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olmuştur. Bu kazanımların ötesinde spontane rol oynama etkinliklerine katılan adaylar, pozitif yakınlık ile negatif yakınlık arasındaki farkı ve sözlü olmayan ve sözlü yakınlık davranışlarını uygun şekilde nasıl birleştireceklerini öğrenmişlerdir. Böylesi bir bulgu bu çalışmanın önemli bir çıkarımı olarak kabul edilebilir. Çünkü sürekli, olumlu ve destekleyici sözlü ve sözlü olmayan iletişimin bir kombinasyonu, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmaları için hayati önem taşımaktadır (Cocksedge vd., 2013). Her şeyden öte, adaylar dersin bir sonucu olarak gelişen yakınlık davranışlarından yararlanarak kendi öğretim stillerini

oluşturmaya ihtiyaç duyduklarının farkına varmışlardır. Aslında, ders, adayların geleceğin öğretmenleri olarak mesleki kimliklerini oluşturmaya başladıkları sorunsuz bir dönüşüm sürecinden geçmelerinin yolunu açabilir.

Bulgulardan elde edilen sonuçlar öğretmen yakınlığını belirli bir oranda metodoloji derslerine entegre etmenin veya ayrı bir ders içeriği olarak sunmanın (Hussain vd., 2021) adayların yakınlık kavramına aşına olmasını sağlamak için mantıklı bir ilk adım olabileceğini ortaya koymaktadır. Böyle bir entegrasyon sadece yabancı dil öğretmenliği için değil, eğitim fakültelerindeki diğer disiplinler için de mümkün olabilir. Öğretmen eğitimcileri, atölye çalışmaları, yüz yüze veya çevrim içi seminerler yoluyla öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim bilgisini ve uygulamalarını netlik, güvenilirlik ve yakınlık kavramları üzerinde durarak geliştirmelidir (Zheng, 2021). Bu kavramların hepsi birbiriyle yakından ilintili kavramlardır. Bu, gerçek öğrencileri etkilemeden, öğretmen adaylarına öğretim stratejilerini ve sözlü olmayan davranışları uygulamaya koyabilecekleri karma gerçeklik simülasyonlarında ders anlatma fırsatı verilerek de mümkün olabilir (Rosati-Peterson, Piro, Straub ve O'Callaghan, 2021). Ayrıca hizmet içi öğretmenlik eğitiminde öğretmen yakınlığı üzerinde durulmalıdır. Çünkü yakınlığın sahada uygulanması uzun vadede daha verimli sonuçlar verebilir. Bunların dışında, bu çalışmanın sınırlılıkları da mevcuttur. Birinci sınırlılık, derse yalnızca iki saat ayrılmış olmasıdır. Bu nedenle de her adayın her ders oturumunda uygulama yapma fırsatı olamamıştır. İkinci sınırlılık, derse katılan adayların toplam sayısı (Grup A'da 30 ve Grup B'de 31 kişi) ile ilgiliydi. Daha az sayıda adayla alışabilseydik, adaylar, sınıf dışı yakınlık davranışları dadâhil olmak üzere, daha farklı yakınlık davranışları üzerinde daha fazla uygulama yapma fırsatına sahip olacaktı. Üçüncü sınırlılık ise bulgular üzerinde evrensel genellemeler yapmanın mümkün olmamasıdır. Ancak bulgular benzer bağlamalarda okuyan diğer İngilizce öğretmeni adayları için belli bir dereceye kadar doğrulanabilir olarak kabul edilebilir.

### Kaynakça

- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. *Annals of the International Communication Association*, 3(1), 543-559. doi:10.1080/23808985.1979.11923782
- Andersen, P. A. ve Andersen, J. F. (2005). Measurements of perceived nonverbal immediacy.V. Manusov (Ed.), *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words* içinde (s. 113-126). New York: Routledge.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4.bs.). Oxford: Oxford University Press.
- Burns, A. (2005). Action research. E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* içinde. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Burroughs, N. F. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning. *Communication Education*, 56(4), 453-475.
- Cocksedge, S., George, B., Renwick, S. ve Chew-Graham, C. A. (2013). Touch in primary care consultations. *The Journal of the Royal College General Practitioners*, 63(609), 283-290.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. M. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Derakhshan, A. (2021). The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10(21), 3-26. doi:10.30479/JTPSOL.2021.14654.1506
- Derakhshan, A., Coombe, C., Zhaleh, K. ve Tabatabaeian, M. (2020). Examining the roles of continuing professional development needs and views of research in English language teachers' success. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(3), 1-27.
- Edwards, A. ve Edwards, C. (2001). The impact of instructor verbal and nonverbal immediacy on student perceptions of attractiveness and homophily. *Journal of Excellence in College Teaching*, 12(2), 5-17.
- Fallah, N. (2014). Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness, and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modelling approach. *Learning and Individual Differences*, 30(2), 140-147.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Furlich, S. A. (2016). Understanding instructor nonverbal immediacy, verbal immediacy, and student motivation at a small liberal arts university. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 11-22.
- Gabryś-Barker, D. (2011). Introducing action research in the foreign language classroom. D. Gabryś-Barker (Ed.), *Action research in teacher development: An overview of research methodology* içinde (s. 11-24). Katowice: University of Silesia Press.
- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(40), 518-543.
- Gholamrezaee, S. ve Ghanizadeh, A. (2018). EFL teachers' verbal and non-verbal immediacy: A study of its impact on students' emotional states, cognitive learning, and burnout. *Psychological Studies*, 63(4), 398-409. doi:10.1007/s12646-018-0467-5
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviours and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40-53.
- Hsu, L. L. (2006). *The relationship among teachers' verbal and nonverbal immediacy behaviours and students' willingness to speak in English in central Taiwanese college classrooms*(Doktora tezi). Oral Roberts University, USA.



- Hussain, T., Azeem, A. ve Abid, N. (2021). Examining the correlation between university students' perceived teacher immediacy and their motivation. *Psychology and Education*, 58(1), 5809-5820.
- İnceelli, A. ve Candemir, Ö. (2016). Öğretim amaçlı videolarda öğretmen yakınlığı: Açık sınıf örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 8-35.
- Johnson, K. E. (2009). Trends in second language teacher education. A. Burns ve J. C. Richards (Ed.), *A Cambridge guide to second language teacher education* içinde(s. 20- 30). New York: Cambridge University Press.
- Kalat, F. L., Yazdi, Z. A. ve Ghanizadeh, A. (2018). EFL teachers' verbal and nonverbal immediacy: A study of its detriments and consequences. *European Journal of Education Studies*, 63, 398-409.
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (Ed.). (1988). *The action research planner*(3.bs.). Geelong: Deakin University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kyaruzi, F., Strijbos, J. W., Ufer, S. ve Brown, G. T. (2019). Students' formative assessment perceptions, feedback use and mathematics performance in secondary schools in Tanzania. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 278-302.
- Lee, J. L. (2020). Relationships among students' perceptions of native and non-native EFL teachers' immediacy behaviours and credibility and students' willingness to communicate in class. *Oxford Review of Education*, 46(2), 153-168. doi:10.1080/03054985.2019.1642187
- Liu, W. (2021). Does teacher immediacy affect students? A systematic review of the association between teacher verbal and non-verbal immediacy and student motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 713978. doi:10.3389/fpsyg.2021.713978
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. ve Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *Modern Language Journal*, 103(1), 262-274. doi:10.1111/modl.12544
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages* (8.cilt). Belmont, CA: Wadsworth.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotion and attitude*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Mottet, T. P., Frymier, A. B. ve Beebe, S. A. (2006). Theorizing about instructional communication. T. P. Mottet, V. P. Richmond ve J. C. McCroskey (Ed.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* içinde(s. 255-282). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Nayernia, A., Taghizadeh, M. ve Farsani, M. A. (2020). EFL teachers' credibility, nonverbal immediacy, and perceived success: A structural equation modelling approach. *Cogent Education*, 7(1), 1774099. doi:10.1080/2331186X.2020.1774099
- Özmen, K. S. (2010). Fostering nonverbal immediacy and teacher identity through an acting course in English teacher education.. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 1-23. doi:10.14221/ajte.2010v35n6.1
- Özmen, K. S. (2011). Perception of nonverbal immediacy and effective teaching among student teachers: A study across cultural extremes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 865-881.
- Paul, A., Maiti, N. C. ve Nath, I. (2019). Nonverbal immediacy behaviour and teacher effectiveness in secondary schools of West Bengal. *Education Quarterly Reviews*, 2(1), 33-40. doi:10.31014/aior.1993.02.01.36
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K. ve Al-Obaydi, L. H. (2021). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: Across-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*, 42, 4065-4079. doi:10.1007/s12144-021-01738-z
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158-177.

- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. ve Hickson, M. (2008). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rosati-Peterson, G. L., Piro, J. S., Straub, C. ve O'Callaghan, C. (2021). A nonverbal immediacy treatment with pre-service teachers using mixed reality simulations. *Cogent Education*, 8(1), 1882114. doi:10.1080/2331186X.2021.1882114
- Saechou, T. (2005). *Verbal and nonverbal immediacy: Sex differences and international teaching assistants*(Doktora tezi). Louisiana State University, USA.
- Sheybani, M. (2019). The relationship between EFL Learners' willingness to communicate (WTC) and their teacher immediacy attributes: A structural equation modelling. *Cogent Psychology*, 6(1), 1-14. doi:10.1080/23311908.2019.1607051
- Sutiyatno, S. (2018). The effect of teacher's verbal communication and non-verbal communication on students' English achievement. *Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 430-437. doi:10.17507/jltr.0902.28
- Velez, J. J. ve Cano, J. (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 76-86.
- Violanti, M. T., Kelly, S. E., Garland, M. E. ve Christen, S. (2018). Instructor clarity, humor, immediacy, and student learning: Replication and extension. *Communication Studies*, 69(3), 251-262. doi:10.1080/10510974.2018.1466718
- Wigfield, A. ve Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Witt, P. ve Kerssen-Griep, J. (2011). Instructional feedback I: The interaction of facework and immediacy on students' perceptions of instructor credibility. *Communication Education*, 60(1), 75-94.
- Witt, P. L., Wheelless, L. R. ve Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184-207.
- Zhang, Q. ve Zhang, J. (2006). Dimensions of teacher immediacy as predictors of student learning: A Chinese perspective. *Communications Research Reports*, 23(3), 199-207.
- Zheng, J. (2021). A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontier in Psychology*, 12, 712419. doi:10.3389/fpsyg.2021.712419