

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİ UYGULAMALARI VE ÖZ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

INVESTIGATION OF ENGLISH TEACHERS' OPINIONS ON THEIR TEACHING PROCESS PRACTICES AND SELF-EFFICACIES

Araştırma Makalesi

Emin Tamer YENEN¹ Fevzi DURSUN²

Makale gönderim tarihi: 09.05.2020

Makale kabul tarihi: 07.08.2020

Öz

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci uygulamaları ve öz yeterliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması çerçevesinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 15 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmelerin analizinde NVivo programından yararlanılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar; öğretim sürecini planlama ve hazırlık, derse katılım, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim sürecini değerlendirme, öğretim sürecinde karşılaşılan olumsuzluklar, öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündüğü yönler, öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişimlerine yönelik öneriler temaları altında sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmenleri, öğretim süreci uygulamaları, öğretmen öz yeterliği.

Abstract

This study aims to determine the opinions of English teachers on teaching process practices and their self-efficacy. The research was designed within the framework of the case study of qualitative research models. The study group of the research consisted of 15 English teachers who were chosen by appropriate sampling method in the city center of Elazığ in 2016-2017 academic year. In the study, semi-structured interview form consisting of eight open-ended questions was used as data collection tool. Data obtained from semi-structured interviews were analyzed by content analysis method. NVivo program was used in the analysis of the interviews. The results of the study were presented under the themes of; planning and preparation of teaching process, participation in class, classroom management, teaching methods and techniques, evaluation of teaching process, problems in teaching process, the aspects of teachers think to develop in themselves, suggestions for increasing the self-efficacy of teachers in teaching process and their professional development.

Keywords: English teachers, teaching process practices, teachers' self-efficacy.

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 50300, Nevşehir/Türkiye ORCID: 0000-0003-2359-3518 tamer-yenen@hotmail.com

² Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 60250, Tokat/Türkiye. ORCID: 0000-0003-2103-8940 fevzidursun@gmail.com

GİRİŞ

Dünyada birçok alanda yaşanan güncel gelişmeleri takip edip uygulayabilmek bir takım yeterliklere sahip olma zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Genel olarak düşünüldüğünde, iletişim bunların başında gelmektedir. Küreselleşen dünyada farklı uluslardaki bireylerin birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmaları, yaptıkları yenilikleri sunmaları ve pazarlamaları, ticaret yapmaları, diplomatik temaslarda bulunmaları gibi birçok durum iletişim yoluyla sağlanmaktadır. Yaşadığımız bu dönemde ortak iletişim aracı İngilizce olarak kabul edilmektedir. Teknolojik ve bilimsel gelişmeler İngilizce aracılığıyla dünyaya yayılmaktadır.

Günümüzde İngilizce'yi eğitim ve iş hayatında etkili ve işlevsel olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi, küreselleşen dünyanın bir gereği haline gelmiştir. Bunun gerçekleşmesinde en büyük rol İngilizce öğretmenlerine düşmektedir. Toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi için, öğretmenlerin belli yeterlik ve donanımları kazanmış olarak mezun olmaları gerekmektedir (Yenen ve Durmaz, 2019). Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde yeterli olmaları ve öz yeterliklerini yerinde ve etkili kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Türkiye'de İngilizce öğretimi ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kademelerinde verilmektedir. Ancak, uzun yıllardır yabancı dil öğretimine önem verilen ülkemizde halen karşılıklı iletişim kurabilme seviyelerine ulaşamadığı görülmektedir. 2017 İngilizce yeterlik endeksi verilerine göre ana dili İngilizce olmayan 80 ülke arasından 62. sırada yer alan ve oldukça düşük düzeyinde İngilizce yeterlik endeksi olan Türkiye'nin (EF EPI, 2017) bu durumunun olumlu yönde değişmesi için, ilk olarak İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine değinilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğretmenler yeterliklerini öğrenciye aktarabildiği oranda etkili olabilir ve öğrenciye başarı sağlayabilir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin kendi görüşleri doğrultusunda incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik kavramıyla ilişkili kavramlardan biri olan öğretmen öz yeterliği, sosyal bilişsel teorinin de kavramsal çerçevesinde yer alır. Sosyal bilişsel kurama göre öğretmen öz yeterliği öğretmen davranışlarının en önemli açıklayıcılarından biridir (Bandura, 1977). Öğretmen öz yeterliği genel olarak, öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilme konusunda kendilerine güvenmeleri olarak tanımlanmaktadır (Guskey ve Passaro, 1994; Denzine, Cooney ve McKenzie 2005). Skaalvik ve Skaalvik'e (2010) göre öğretmen öz-yeterliği, öğretim sürecindeki etkinlikleri planlama, organize etme ve sürdürmede öğretmenin kendi yeterliliğine ilişkin inancıdır. Bandura (1977) bir öğretmenin öz yeterliğine olan inancını, öğrenmede güçlük çeken öğrenciler de dâhil olmak üzere, öğrenci katılımını ve öğrencinin etkili öğrenmesini sağlamaya yönelik istenilen çıktılara ulaşabilme kapasitesine olan öz yargısı şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde önemli faktörlerden biridir (Kurt, 2012). Yüksek düzeydeki öğretmen yeterlikleri, başarılı öğretmenlerin güçlü bir açıklayıcısı olarak belirtilmektedir (Chacon, 2005). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin sınıf içinde ne yaptıklarının ve ne kadar etkili olduklarının farkında olmaları gerekmektedir. Bir öğretmenin öğretim sürecindeki artı ve eksi yönlerini ve alanıyla ilgili bir konuda ne kadar yeterli olup olmadığını bilmesi öğretimdeki etkililiği açısından önemlidir.

Öğretmenler, günümüz dünyasının karmaşık zorluklarıyla yüzleşmek için çok çeşitli yeterliklere ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlik yeterlikleri, belirli bir ülkenin refahına katkıda bulunmayı amaçlayan etkili bir eğitim sürecinin doğal bir ögesidir (Yenen ve Kılınç, 2018). Eğitimcilerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak, yeni ve yaratıcı öğretim uygulamalarını kolaylıkla ve güvenle işe koşabilmeleri için yüksek düzeyde öğretim yeterliğine sahip olmaları gerekir (Kızıkan ve Bektaş, 2017; Midgeley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Allinder 1994). Buna paralel olarak Ashton ve Webb (1986) de çalışmalarında,

öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırma eğiliminde olduklarını ve öğrenmeyle ilgili sınıf içinde oluşabilecek problemleri önceden sezdiklerini ve bu doğrultuda öğrenme düşüklüğü çeken ya da sınıf seviyesinin üstünde olan öğrencilere yönelik farklı yöntemler uyguladıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda (Guskey ve Passaro, 1994; Karacaoğlu, 2008; Lee, 2009; Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012; Esen, 2012; Heaton, 2013; Thompson, 2016; Nugroho, 2017) öğretmen öz yeterliğinin öğretim sürecinde ve öğretmenin sınıf içi uygulamalarında önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğrenci başarısına, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına sınıf yönetimine, öğretme ve öğrenme motivasyonuna büyük bir etkisi olduğu birçok çalışmanın sonuçlarında ortaya konmaktadır (Bandura, 1997; Gibson ve Dembo, 1984; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007; Baş, 2010; Butt, Khan, ve Jehan, 2012; Fackler ve Malmberg, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik algıları mesleki doyum ve güdülenme, güven ve şeffaflık gibi birçok psiko-sosyal öğelerle de ilişkilendirilmektedir (Bümen, 2009).

Öğretmen öz yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak alan bilgisi, meslek bilgisi, iletişim becerileri, öğretim stratejileri, teknolojiyi etkili kullanma durumu gibi farklı boyutlarda incelendiği görülmektedir. Günümüzde de 21. yüzyılın öğretim becerilerini yerine getirebilecek ve karşılaştığı problemleri çözebilen, bilgiyi arayan ve yapılandıran, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi farklı düşünme yollarını kullanabilen bireyleri yetiştirebilecek öğretmenlerin ne tür ve hangi düzeyde öz yeterliklere sahip olduğu incelenmesi gereken bir konu olmaya devam etmektedir.

Bu bağlamda, dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde karşılaşılan problemlerin giderilmesi için İngilizce öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin incelenmesi gereklilik arz eden konulardan biridir. Çünkü yabancı dil öğretiminde hedef dildeki becerilerin kullanılmasında rol modeli olan İngilizce öğretmenlerinin sergilediği performans öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Chacon, 2005). İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalara (Baş, 2010; Tunç-Yüksel; 2010; Esen, 2012; Güven ve Çakır, 2012; Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012) bakıldığında genel olarak çalışmaların öğretmenlerin yeterlik algılarının düzeyini belirlemeye yönelik olduğu ve bu çalışmaların bazılarında (Baş, 2010; Tunç-Yüksel; 2010; Esen, 2012) öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri tespit edilirken aynı zamanda öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğu da görülmektedir. Ancak alan yazında İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki uygulamalarını nasıl ortaya koyduklarını belirten ve öz yeterliklerine yönelik algılarını derinlemesine inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecini planlamadan değerlendirmeye kadar geçen süreçteki uygulamalarının, bu süreçte yaşadıkları olumsuzlukların, öz yeterliklerine ve mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı, İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci uygulamaları ve öz yeterliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır.

- Öğretim sürecini planlama ve hazırlık aşamasında nelere dikkat edersiniz?
- Bir öğretmen olarak öğrencilerinizin derse katılımları konusunda nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?
- Öğretim sürecinde sınıf yönetimini etkili kılmak için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
- Öğrencilerin İngilizceyi etkili olarak öğrenmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullanıyorsunuz?
- Öğretim sürecini değerlendirme aşamasında ne tür etkinlik ve uygulamalar yapıyorsunuz?
- Öğretim sürecinde başarılı ve etkili olmanızı olumsuz olarak neler etkilemektedir?
- Bir İngilizce öğretmeni olarak öğretim sürecinde etkili olmak adına kendinizde geliştirebileceğinizi düşündüğünüz yönler nelerdir?
- İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki öz yeterliklerinin arttırılması ve mesleki gelişimlerinin sürekli kılınması için neler önerebilirsiniz?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu yeterlikleri kullanma durumlarının ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması çerçevesinde desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay durumları seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan 15 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşmelere katılan İngilizce öğretmenlerine ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşmelere Katılan İngilizce Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

| Öğretmen No | Cinsiyet | Mesleki Kıdem Aralığı | Görev Yaptığı Okul |
|-------------|----------|-----------------------|---------------------|
| 1 | Erkek | 6-10 | İlkokul |
| 2 | Kadın | 20 ve üzeri | Ortaokul |
| 3 | Kadın | 11-15 | Ortaokul |
| 4 | Kadın | 11-15 | Lise |
| 5 | Kadın | 1-5 | Ortaokul |
| 6 | Kadın | 6-10 | Ortaokul |
| 7 | Kadın | 1-5 | Ortaokul |
| 8 | Kadın | 1-5 | İlk-Ortaokul (Özel) |
| 9 | Kadın | 6-10 | Ortaokul |
| 10 | Kadın | 1-5 | Lise |
| 11 | Kadın | 16-20 | Ortaokul |
| 12 | Erkek | 6-10 | Ortaokul |
| 13 | Erkek | 11-15 | Ortaokul |
| 14 | Kadın | 11-15 | İlkokul |
| 15 | Kadın | 6-10 | Ortaokul |

Tablo 1 incelendiğinde, görüşmelere 12 kadın, üç erkek öğretmenin katıldığı; katılımcılar arasında en çok 6-10 mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlerle (n=5) görüşüldüğü, bunu dörder kişiyle 1-5 ve 11-15 mesleki kıdem gruplarının izlediği ve çoğu öğretmenin (n=10) ortaokulda çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki uygulamalarına ve öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle konu ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleği genel ve İngilizce alanına özel öğretmen yeterlikleri kitabından ve alan yazından yararlanılarak öğrenme öğretme sürecine yönelik soru havuzları oluşturulmuş, hazırlanan sorular iki İngilizce öğretmeninden ve biri Fırat Üniversitesi, ikisi Tokat Gaziosmanpaşa

Üniversitesi ve diğer ikisi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden olmak üzere toplamda beş Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki akademisyenden uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve taslak haline getirilmiştir. Taslak form tekrar iki İngilizce öğretmeni ve iki Eğitim Programları ve Öğretim alanı uzmanına incelenilerek görüşme formu uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve izin alınan katılımcılarda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 18-36 dakika arasında, toplamda 327 dakika sürmüştür. İki öğretmen ses kayıt cihazı kullanılmasını istemediğinden, görüşmeler doğrudan görüşme formu ve ek kâğıtlar üzerine kaydedilmiştir.

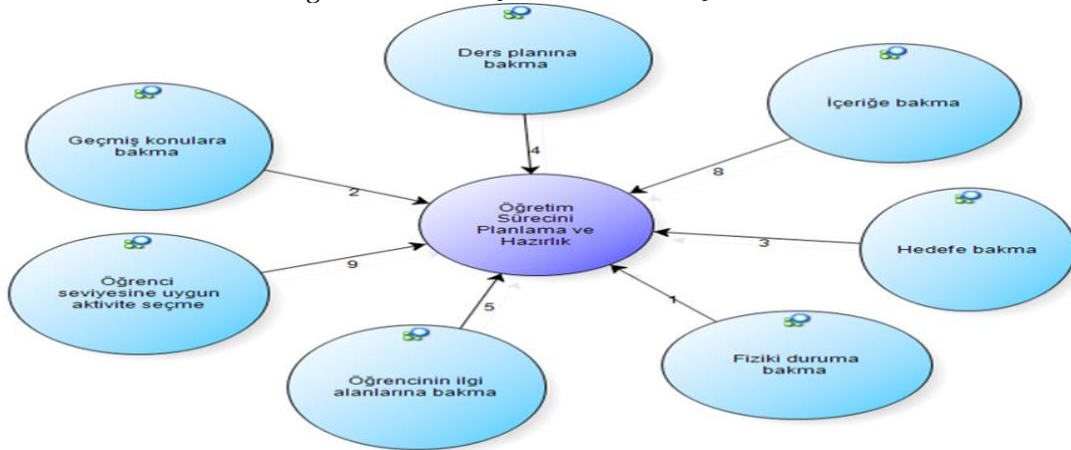
Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar öncelikle tema ve alt temalara ayrılmış ve kategorize edilerek model şekiller halinde sunulmuştur. Daha sonra elde edilen bulgular temalara göre özetlenip yorumlanmıştır. Bu süreçte anlatımı güçlendirmek için katılımcı mülakatlarından çarpıcı alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken her alıntının sonuna nereden alındığını gösteren Ö.1 (Öğretmen-1) şeklinde açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur. Görüşmelerin analizinde NVivo programından yararlanılmıştır. Araştırmada belirlenen temalar ve alt temalar iki eğitim programı alan uzmanının görüşüne sunulmuş, oluşturulan tema ve alt temalar için görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %90 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Öğretim Sürecini Planlama ve Hazırlık Aşamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve derse yönelik yaptıkları hazırlıklara ilişkin görüşlerini almak üzere öğretmenlere "Öğretim sürecini planlama ve hazırlık aşamasında nelere dikkat edersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecini Planlama ve Hazırlık Aşamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Model

Öğretim sürecini planlama ve hazırlık temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, en çok görüşün "öğrenci seviyesine uygun aktivite seçme" (f=9), en az görüşün ise "sınıfın fiziki durumuna bakma" (f=1) kodu altında verildiği tespit edilmiştir. Bu temaya ilişkin elde edilen diğer kodlar sırasıyla; içeriğe bakma (f=8), öğrencinin ilgi alanlarına bakma (f=5), ders planına bakma (f=4), hedefe bakma (f=3) ve geçmiş konuları inceleme (f=2) olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Önce kitap içeriğine bakarım. Kitapta verilen kitabın etkinlik ve içeriğine bakarım. Plan ve öğrenci seviyelerini düşünerek, bir de hepsini de yapamayacağımı düşünerek belli başlı aktiviteler seçerim. Zaten dersin başında 5 dakika gidiyor. Tabii o gün ders hedefimde hangi aktivite varsa onları seçerim. Bazen kitaptaki aktivitelerin yeterli olmadığı durumlarda şarkı kullanımına giderim head, shoulders gibi. Ya da renkler kullanırım, kalıcılığı arttırdığını düşünüyorum." (Ö.1).

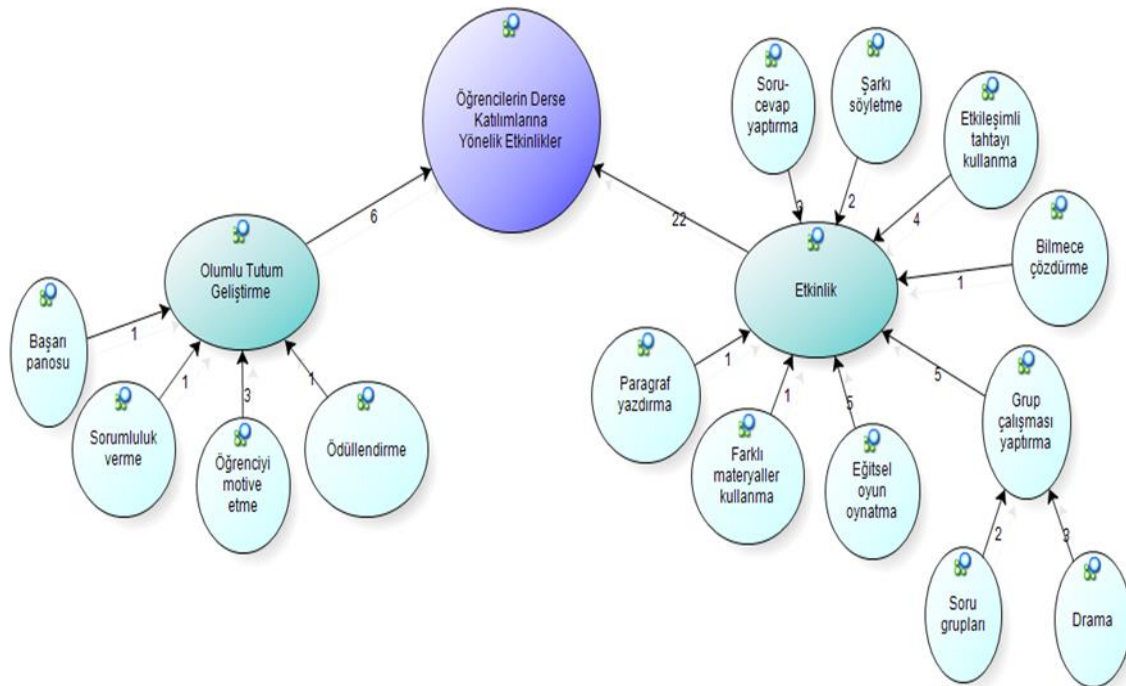
"Derse ilk girdiğimde, sınıfın düzeyine dikkat ediyorum. Planlarımı ve hazırlığımı ona göre yapıyorum..." (Ö.4).

"Yani her ders için ders planı hazırlarım. Biraz da özel okul olduğu için. Günün konusuna göre oyun içerikli, eğlenceli aktiviteler hazırlamaya çalışıyorum. İlk ve ortaokullara girdiğim için, öğrencilerin ilgisini çekecek şeyler hazırlarım. Grup workler, pair workler hazırlarım. Fazla geniş tutmadan ana hatlarıyla hazırlamaya çalışırım. İmm, yaş grubu, öğrenci seviyesine dikkat ederim." (Ö.8).

Öğretim sürecini planlama ve hazırlık temasına ilişkin görüşlere genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin derslerden önce konu içeriklerine bakarak öğrenci seviyesine uygun etkinlikler seçmeye ve hedef kazanımları öğrenci ilgi ve seviyelerine göre aktarmaya çalıştıkları söylenebilir.

Öğrencilerin Derse Katılımları Konusunda Yapılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya yönelik ne tür etkinlikler yapıldığına dair öğretmen görüşlerini alınmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 2'te verilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin Derse Katılımlarını Sağlamaya Yönelik Yapılan Etkinliklere İlişkin Model

Öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya yönelik yapılan etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini gösteren model incelendiğinde, görüşlerin derse karşı olumlu tutum geliştirme ve etkinlik eksenli toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin katılımlarına yönelik sadece etkinlik yapılmadığı, olumsuz tutumlarını yenmeye yönelik telkinlerde bulunulduğu,

öğrencilerin motive edildiği tespit edilmiştir. Birer görüş de öğrencilerini ödüllendirme, sorumluk verme ve başarı panosu hazırlamaya yönelik gelmiştir.

Etkinlik eksenli gelen cevaplarda en çok görüş eğitsel oyunlar oynatmaya (f=5) ve grup çalışmalarına gelmiştir. Grup çalışmalarına yönelik üç öğretmen drama tekniğini kullandıklarını, iki öğretmen ise soru grupları oluşturup öğrencilerin birbirlerine sorular sormalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir. En çok görüş alan diğer kodlardan biri ise test çözdürme, video ve slayt izletme gibi etkinlikler için kullanılan etkileşimli tahta (f=4) olmuştur. Sırasıyla üç kişi soru-cevap, iki kişi şarkı söyletme, birer kişi de bilmece sorma, paragraf yazdırma ve derste farklı materyaller kullanma şeklinde ders katılımlarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları altta verilmiştir:

“Öğrencilerin derse katılımları çok önemlidir benim için. Bu yüzden dersi anlamaları da çok önemli. Yabancı dil öğrenmek çok zordur. Eğer öğrenci böyle düşünür ve kendini soyutlarsa bir daha konuyu yakalayamaz. Bu sebeple öğrencinin anlattıklarını anlamasını sağlamalıyım. Daha sonra katılım gelecektir. Ayrıca sık sık söz hakkı vermek, sorular sormak da birer yöntem olabilir.” (Ö.7).

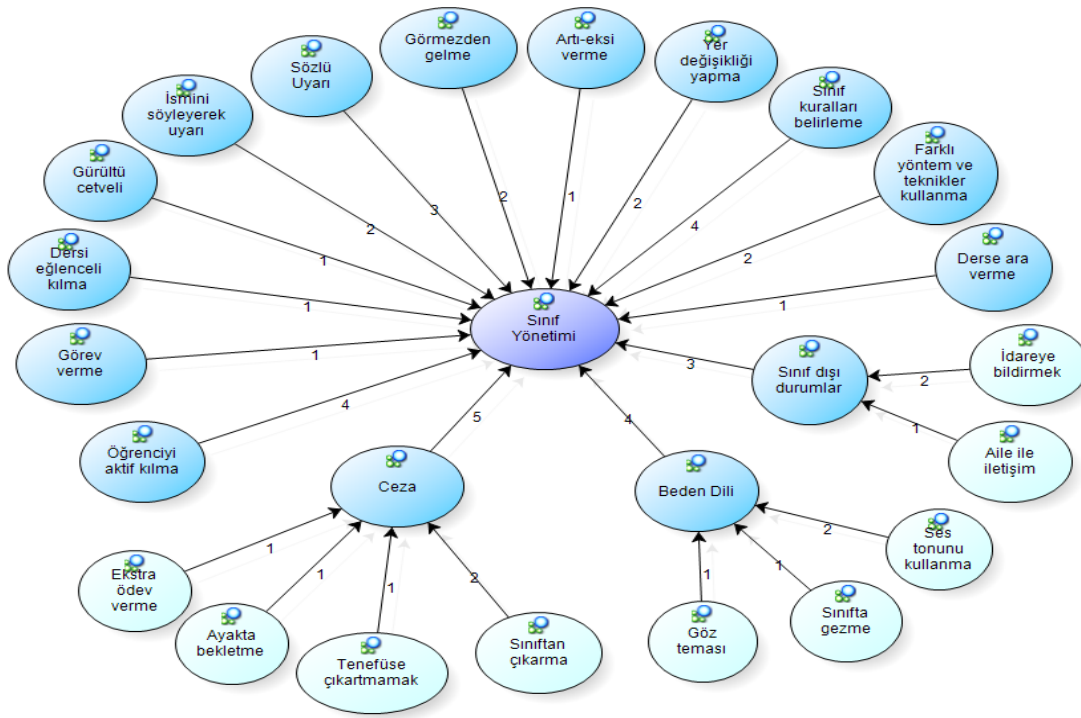
“İlk olarak etkileşimli tahtadan ağırlıklı bir şekilde aktivite yapmaya çalışıyorum. Öğrenciler etkileşimli tahtada dersi işlemekten zevk aldıkları için derse katılımları yüksek oluyor. Etkileşimli tahtayı kullanmadığım zamanlarda çeşitli kaynaklardan sorular keserek bir kutuya koyuyorum ve sıra ile kutudan çektilererek çözdürüyorum. Böylelikle konuları daha rahat ve hızlı tekrar etmiş oluyorlar. Öğrenciler karşılıklı hangi konuyla alakalı soru geleceğini bilmedikleri için heyecanlanıp daha kolay katılım sağlıyorlar. Bazen bir konu hakkında aniden bir soru soruyorum ya da konuyu birinin anlatmasını ve diğer öğrencilerin ona soru sormalarını istiyorum. Sınıfı gruplara bölüyorum ortak bir şeyler yaptıktan sonra tüm grupların sunmasını istiyorum.” (Ö.3).

“Dersi sıkıcı yapmanın tek düzelik olduğunu düşündüğümünden, ilgiyi sürekli tutmada problem yaşayacağımı düşündüğüm öğrenciler için özellikle seviyelerine uygun yarı oyun yarı öğrenme şeklinde etkinlik yaparım. Mesela, dersi hiç dinlemeyen öğrencilerim var, onların derse ilgisini çekmek için mesela video ile başlarım. Öğrencilerin çoğu mühendislik vb. mesleklere ilgi duyduğu için video ile onların motivasyonlarını sağlamaya çalışırım. Örneğin öğrencilerin dersi nasıl geçtiğini anlamadık deyince, ben dersin iyi geçtiğini anlıyorum. Dersin içinde bağlaçları iyi kullanmalıyız. Özellikle CCQ (concept checking questions) sorularını kullanarak hedeflenen davranış iyi anlaşılıp mı bunları çek ediyorum.” (Ö.11).

Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin derse karşı olumsuz tutumu olan öğrencileri motive ederek onları kazanmaya çalıştıkları ve öğrencileri derse katmak için, onların seviyelerini gözetenek eğlenceli aktivitelere yer verdikleri ve soru-cevap tekniği ile grup çalışmalarına sıklıkla başvurdukları anlaşılmaktadır.

İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik ne tür uygulamalar yaptıklarına ilişkin “Öğretim sürecinde sınıf yönetimini etkili kılmak için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Model

İngilizce öğretmenleriyle yapılan mülakatların analizi sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik yaptıkları uygulamalarda Şekil 3'ten de görüldüğü üzere, çok çeşitlilik ortaya çıkmıştır. Öğretmenler genel olarak, sınıf düzenini ve disiplini sağlama konusunda görüş belirtmişlerdir. Ancak öğrenciyi aktif kılma (f=4), farklı yöntem ve teknikler kullanma (f=2), ses tonunu kullanma (f=2) ve dersi eğlenceli kılma (f=1) kodlarından, öğretmenlerin öğrencinin derse devamını sağlama, ilgi ve dikkatini çekebilme gibi öğretim kalitesini yakalama adına yaptıkları uygulamalardan da bahsettikleri anlaşılmaktadır.

Bu temaya ilişkin en çok görüş ceza vermeye (f=5) gelmiştir. Ceza alt temasına ilişkin iki öğretmen sınıftan çıkarma uygulamasını yaparken, birer öğretmen de öğrencilerini teneffüse çıkarmama, ayakta bekletme ve fazladan ödev verme cezalarına başvurduklarını belirtmişlerdir. En çok görüş alan diğer alt temalar ise sınıf kuralları oluşturma (f=4) ve sözlü uyarı (f=3) olmuştur. İkişer öğretmen yaramazlık yapan öğrencilerini idareye bildirdiklerini, öğrencilerini ismen uyardıklarını, yeri geldiğinde sınıf düzenini sağlamak adına yer değişiklikleri yaptıklarını ve engellemelerde bulunan öğrencilerini görmezden geldiklerini söylemişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"...Öğrencilerin arasında gezer yanlarına otururum. Sadece parmak kaldıranlar veya derse katılmak isteyenler değil, tüm çocukları aktif kılmaya çalışırım. Sıkıldıklarını anladığımda, bir iki dakikamı onların okul yaşamı ve dersleri ile ilgili konuşmaya ayırırım. Hep ders anlatsam bun alıyorlar çünkü." (Ö.6).

"Sınıf düzenini bozan öğrencileri genellikle görmezden gelmeye çalışıyorum. Öncesinde bir iki kere uyarırım. Aynı şey devam ederse, iş uzamasın diye bırakırım. Yine uyarılarımı yaparım tabi. Yalnız bir kere yaramazlık yapan bir öğrenciyi dersten attım, öğrenci velisi, idare derken başıma gelmeyen kalmadı. O yüzden kesinlikle atmıyorum artık." (Ö.14).

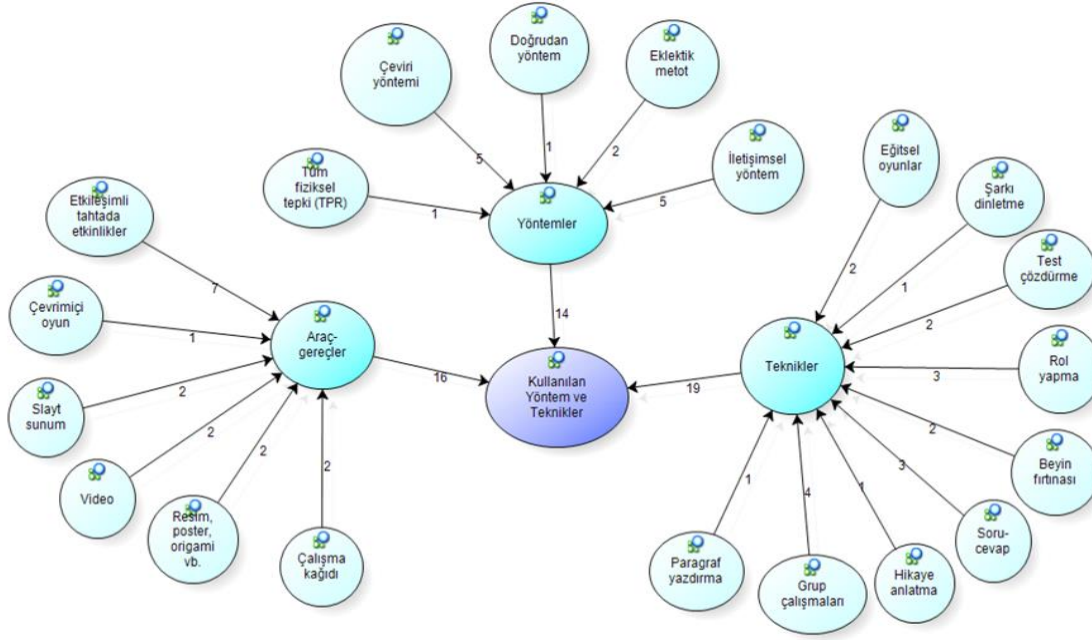
"En çok çile çektiğim konu bu. Yani birçok yöntem denedim ama gerçekten sınıf hâkimiyeti zor. Mesela ağzı fermuarlı bir emojiyi konuşan öğrencimin masasına koyuyordum, ama öğrenciler küçük sınıf olmasına rağmen aldırış etmedi. Fakat, tahtaya sınıf adına "noise" (gürültü cetveli) yazıyorum, önce sınıfta bir gürültü çıktığında "n" ile başlıyoruz sonra "e" ye kadar gidiyor. Ceza ise tüm sınıf adına

tenefüse çıkmamak olduğu için etkili oluyor. Tabii işler çığrından çıkarsa idareye haber veriyorum.” (Ö.15).

Görüşmelerin genelinde öğretmenlerin sınıf yönetimini derste yaşanan kesinti ve engellemelere karşı yapılan müdahaleler ve ders dinlemeye müsait bir ortam yaratma olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ancak, ceza verme ve derste yaşanan müdahaleleri engelleme hususunda yapılanlar kadar olmasa da, bazı öğretmenlerin öğrencileri derste etkin kılarak ve öğrenme ortamını olumlu hale getirerek sınıf düzenini sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Mülakatlarda verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok görüşün araç gereçler alt temasında yer alan “etkileşimli tahtada etkinlikler” kodu (f=7) olmuştur. Öğretmenler etkileşimli tahta kullanımına yönelik; öğretim sürecinde dinleme, okuma, test çözme vb. birçok etkinlikte etkileşimli tahtadan yararlandıklarını söylemişlerdir. Araç-gereçler alt temasına ilişkin diğer görüşlere bakıldığında, ikişer öğretmenin çalışma kâğıtları; resim, poster, origami vb. eğitsel araçlar kullandıkları; videolardan film ve konulara ilişkin tanıtımlar izlettikleri, slayt sunum yaptıkları görülmektedir. Bir öğretmen de internet aracılığıyla “çevrimiçi oyunlardan” yararlandığını ifade etmiştir. Kullanılan yöntemlere ilişkin öğretmenlerin en çok “çeviri ve iletişimsel yöntem”leri (f=5) uyguladıkları tespit edilmiştir. Bu temaya ait diğer ifade edilen yöntemler ise “eklektik metot” (konuya göre birçok farklı metotun kullanılması), “doğrudan yöntem” ve “tüm fiziksel tepki” olmuştur.

Öğretmenlerin kullandıkları teknikler incelendiğinde çok çeşitlilik göze çarpmaktadır. Şekil 4’e bakıldığında “grup çalışmaları”nın (f=4) en çok kullanılan teknik olduğu görülmektedir. Diyalog, ikili çalışma ve grup çalışmaları yaptıklarını belirten öğretmenlerin görüşleri bu kod altında toplanmıştır. Sırasıyla diğer görüşler “soru cevap” ve “rol yapma” (f=3); “eğitsel oyunlar”, “test çözme”, “beyin fırtınası” (f=2) olarak belirlenmiştir. Birer görüşün de, “hikâye anlatma”, “paragraf yazdırma” ve “şarkı dinletme” ye yönelik geldiği tespit edilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir: Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Çocukların İngilizceyi daha iyi öğrenmeleri için sınıfta çoğunlukla İngilizce konuşmaya çalışıyorum. Anlamadıklarını söylediklerinde İngilizce söylediğim şeyi Türkçe’ye çeviriyorum. Öğrencilerin konuyu iyice anladıklarını ölçtüğünden sonra etkileşimli tahtadan eşleştirme, kelime ve dinleme aktiviteleri yaptırıyorum. Üniteye başlamadan her ünitenin başına kelime oyunları oynuyoruz ve çocuklar kelimeleri daha kolay pekiştiriyorlar. Kitaptaki okuma parçalarını birkaç kez okuyoruz ve bazen çeviri yapıyoruz. Daha sonra parçayı anlama soruları çözüyoruz.” (Ö.3).

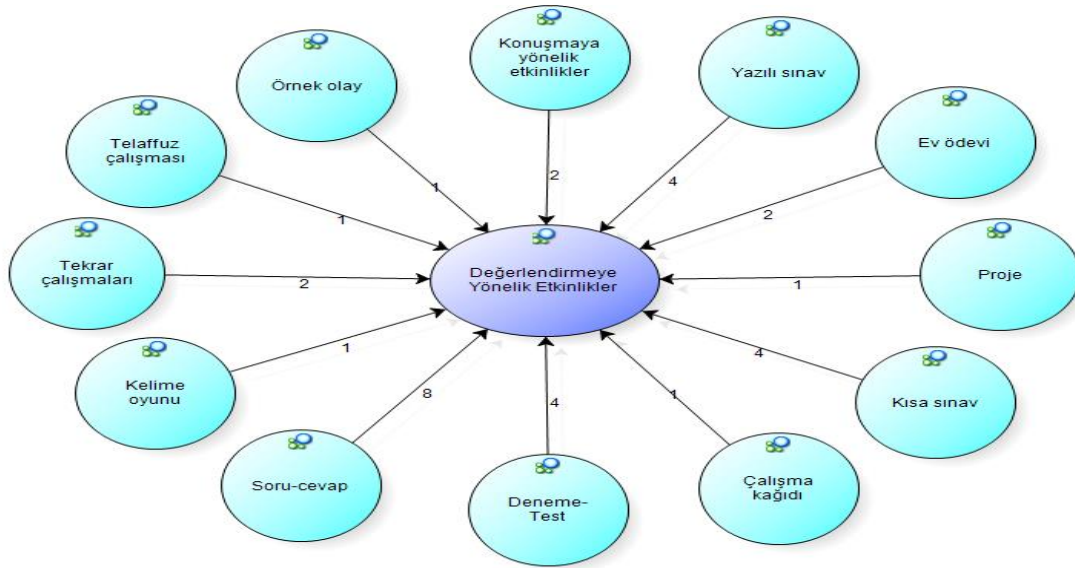
“Öğrenci profiline göre görsel ya da grup çalışmaları yaparım. Mesela speaking dersinde iletişimsel metottan başka bir metod kullanmayı pek tercih etmem. Zaten temel kazanım öğrenciye L2 gramer ve lexicology de öğrendiği kalıp ve kelimeleri kullanarak dilin ana sebebi olan iletişim becerisini kazandırma ve pekiştirme olduğunu düşünüyorum. Writing mesela, ne yapıyorum hani bir metod desen gramer translation metodu kullanmıyorum. Çünkü ana dillerinde de yazım için kullandıkları teknikler aynı zaman L2de bir parça yazarken de kullanılıyor. Mesela tahtada öğrencilere, aslında asla ben kendim tahtada kolay kolay bir şey yazmam, önce öğrenciden yazmasını isterim, sıkıntı olursa ben tamamlarım. Çünkü nedeni de yabancı dili öğretilmesinden ziyade öğrenilmesi gerektiğini şiddetle savunuyorum. Writing dersinde etkileşimli tahtada klavyeyi bağlayarak öğrencilere ortak paragraflar yazdırıyorum. Eğer ileri seviyedelerse essay yazmayı hedef tutarım. Yani productive skill’e önem vermeliyiz.” (Ö.12).

“Asla dil bilgisi ve çeviri yöntemi kullanmıyorum. İlk yıllarda bunu yapıyordum. Çok kötü sonuçlar aldım. Dolayısıyla gramer odaklı gitmiyorum. İletişimsel yöntem kullanıyorum. Genellikle konuşturmaya çalışıyorum çocukları görsel-işitsel yöntemlere önem veriyorum. Etkileşimli tahtayı her ders kullanırım. Dönem sonlarında öğrenci seviyesine göre alt yazılı filmler izletirim.” (Ö.5).

Öğretmenlerin yöntem ve teknik olarak çoğunlukla çeviri, okuma ve konuşma becerilerine yönelik iletişimsel etkinlikler, grup çalışmaları ve soru cevap yaptıkları, bu yöntem ve tekniklere ilişkin en çok başvurdukları aracın da etkileşimli tahta olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecini Değerlendirme Aşamasında Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik yaptıkları etkinlik ve uygulamalara ilişkin görüşleri alınmıştır. Mülakatlardan elde edilen verilerden oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. İngilizce Öğretmenlerinin Değerlendirme Aşamasında Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Şekil 5'te de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik en çok kullandığı etkinlik "soru-cevap" etkinliği (f=8) olmuştur. Soru-cevap etkinliğini dörder öğretmen görüşüyle yazılı sınavlar, deneme-testler ve kısa sınavlar takip etmiştir. Yapılan mülakatlarda deneme-test kodunun içerisinde çoktan seçmeli soruların yanında, eşleştirme, doğru-yanlış ve boşluk doldurma gibi farklı soru tiplerinin de yer aldığı tespit edilmiştir. Anlam karışıklığı yaratmaması adına bu farklı soru tipleri deneme-test kodu altında birleştirilmiştir.

Değerlendirmeye yönelik diğer görüşler incelendiğinde, ikişer öğretmenin "ev ödevi", "konuşmaya yönelik etkinlikler" ve "tekrar çalışmaları" yaptırdığı; "örnek olay", "kelime oyunu", "çalışma kağıdı", "proje" ve "telaffuz çalışması" kodlarına ise birer görüşün belirtildiği tespit edilmiştir. Bu temaya ait öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Tekrar yapıyoruz. Şu neydi, bu neydi şeklinde. Bu neydi, işte örnek olay veriyorum. Örnek olayda bu nasıl cevap verir, bu nasıl soru sorar. Örneğin o günkü etkinliğimi, işlediğimiz konunun özelliğine göre işte hangi konuyu işlediysek, bugün hava nasıl şeklinde sorular soruyorum. Dün hava nasıldı eğer farklıysa. İu, çalışma kağıdı dağıtıyorum. Hazırladığımız, daha önceden hazırladığımız work sheetleri dağıtıyorum. Ya da eğer o konuyla alakalı bir şey varsa u proje mutlaka yaptırıyorum. Gruplar oluşturup proje yaptırıyorum. Örneğin işte hava durumu, siz İngilizce öğretmenisiniz diyelim. Çocuklarınız hava durumunu bilmiyor, ona öğretecek bir afiş hazırlayın diyorum mesela çocuklara. Çocuklar ikinci derste afiş hazırlıyor. Hem bu konunun tekrarı oluyor hem de peer learning dediğimiz işte arkadaş öğrenimi de bu şekilde gerçekleşmiş oluyor." (Ö.14).

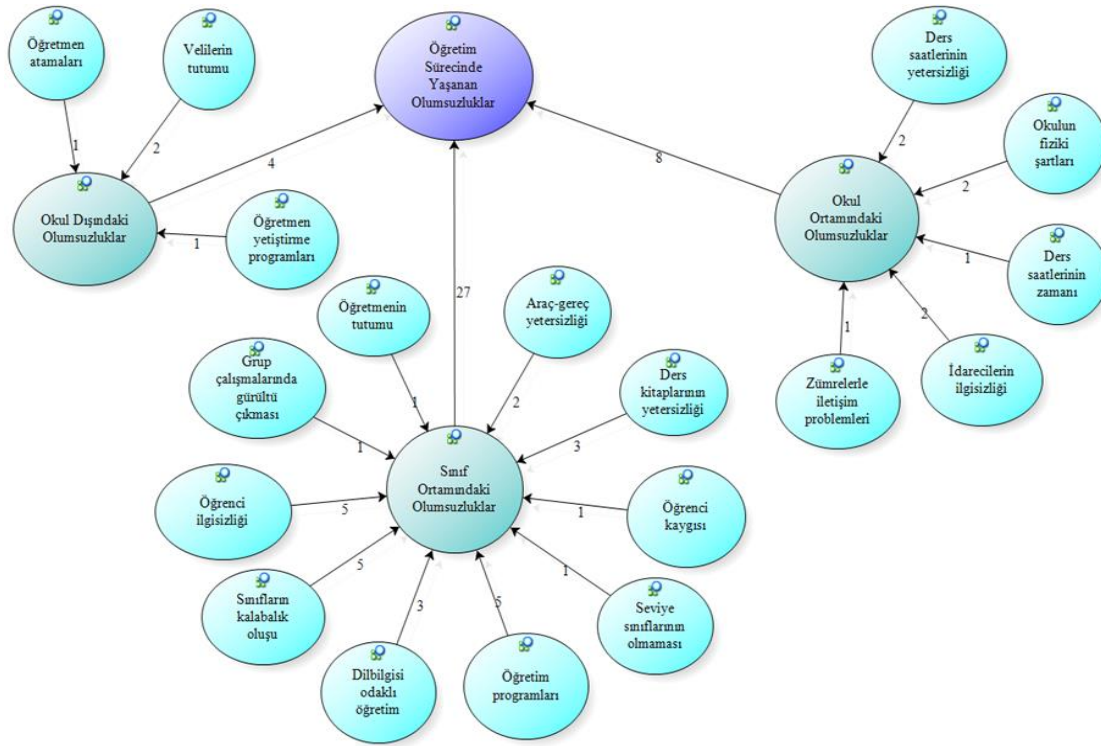
"Açıkçası ünite sonlarında ebanın kazanım testlerini yapmaya çalışırım. Çünkü dersler soyut, bilişsel davranışlara hitap etmiyor. Mesela E Twinning'ten bir yabancıyı getirebilsek çok güzel olur. Gerçek hayattan birisini görmüş olurlar. Bir Fransız atasözü derki: "atı zorla suyun yanına götürebilirsin, ama zorla su içiremezsin". Yani öğrencinin o zevki alması, öğrendiğini kullanıp görmesi lazım." (Ö.10).

"Değerlendirme aşamasında soru cevap genellikle bunları kullanıyorum eğer ki konuşmaya dayalı bir aktivite varsa değişik çiftlerden kişiselleştirilmiş karşılıklı konuşma mesela hastalık alışveriş diyalogları bunları yaptırıyorum, tekdüzelikten kurtuluyor böylelikle." (Ö.11).

Bu temaya ilişkin öğretmenlerin en çok soru-cevap tekniğini kullandıkları, çok kullanılan diğer tekniklerin ise yazılı sınavlar ve deneme-testlerin olduğu tespit edilmiştir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuzluklara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları sıkıntıları ve başarılı olmalarındaki engelleri öğrenmek için öğretmenlere "Öğretim sürecinde başarılı ve etkili olmanızı olumsuz olarak neler etkilemektedir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuzluklara Yönelik Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde başarılı ve etkili olmalarını olumsuz olarak nelerin etkilediğine dair görüşleri analiz edildiğinde, görüşlerin sınıf ortamı, okul ortamı ve okul dışı ortam başlıkları altında toplandığı görülmüştür. Bu nedenle yaşanan olumsuzluklara ilişkin görüşlerin kodlanması bu alt temalar çerçevesinde yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları olumsuzluklara dair en çok görüş sınıf ortamına ilişkin ($f=27$) olmuştur. Bu alt temada yaşadıkları olumsuzluklara yönelik beşer öğretmen "sınıfların kalabalık oluşu", "öğretim programları" ve "öğrenci ilgisizliği", üçer öğretmen "dilbilgisi odaklı öğretim" ve "ders kitaplarının yetersizliği", iki öğretmen de "araç-gereç yetersizliği" konularında görüş belirtmişlerdir. Yaşanan olumsuzluklara ilişkin birer görüş de "grup çalışmalarında gürültü çıkması", "seviye sınıflarının olmaması", "öğretmenin tutumu" ve "öğrenci kaygısı" kodları altında yer almıştır.

"Yabancı dili konuşmada öğrencinin isteksiz olması ve gereksiz olduğunu düşünmesi, okullarda yabancı dil sınıfının olmayışı ve bu açıdan sınıfların yabancı dil öğrenecek düzeyde donanımlı olmaması ve sınıfları kalabalık olması, mm başka, seviye sınıflarının oluşturulmaması, ayrıca müfredatın sene sonuna yetiştirmeye yönelik bir süreci kapsamaması da öğrencinin kendini yabancı dille ifade etmesini zorlu bir hale getirmektedir." (Ö.12).

"Bir kere kitap seçimi sıkıntı. İlkokul kitapları iyi ama ortaokul kitapları bence gereksiz gramer ağırlıklı. Sınav sistemi de buna etken oluyor biraz. Sınavlarda konuşma ve dinleme sorulmuyor. Bu yüzden öğrencilerin sınavlarda başarılı olmaları için sınava yönelik bir ders işliyoruz ve bir dilin önemi iki becerisi olan konuşma ve dinlemeyi es geçiyorsun. Böylece İngilizce konuşamayan ve dinlediğini anlamıyorsun ama mekanik dilbilgisi sorularını cevaplayan öğrenciler yetiştiriyoruz..." (Ö.6).

Okul ortamındaki olumsuzluklara bakıldığında, ikişer görüşün "idarecilerin ilgisizliği", "okulun fiziki şartları" ve "ders saatlerinin yetersizliği", birer görüşün de "sabahın erken saatlerinde başlayan ya da akşam geç vakitte biten ders saatleri" ve "öğretmenlerin kendi zümreleri ya da meslektaşlarıyla iletişim eksiklikleri" konularında geldiği belirlenmiştir.

“...Sabahın erken saatleri, ya da yorgun saatlerde ders olmaz. Öğrencilerin rahat edeceği saatlere ders konmalı. Araç-gereç de önemli. Her zaman kullanmasak ta aynı şeyi, ama yokluğu elimizi daraltmamalı. Halihazırda bunların olması elimizi rahatlatır. Dış faktörlere bakarsak; meslektaşlarımız, bunlar zümredaşlarımız da olabilir diğerleri de olabilir. Sürekli şikayet eden öğretmenler bizleri, olayları olumsuz perspektiften bakmaya itiyor. İdarecilerin sorumsuzluğu, ilgisizliği. Mesela laboratuvarındaki eksikleri gidermiyorlar. Ne bulursan o demesi eğitim öğretim aktivitelerine yansıyor. MEB’e kadar gider bu iş...” (Ö.1).

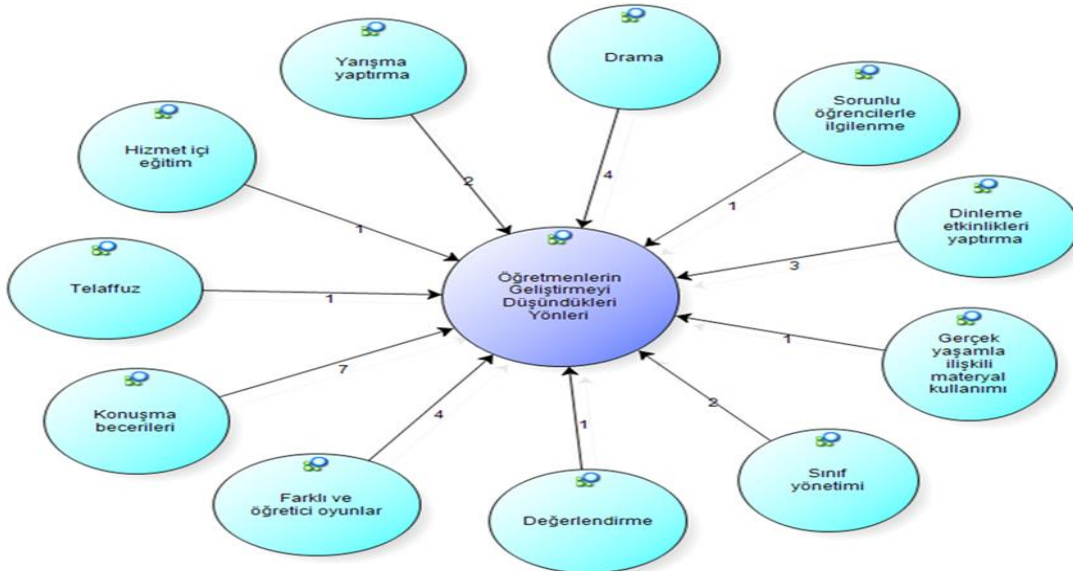
Okul dışında yaşanan olumsuzluklara diğerlerine göre nispeten az değinilmiştir. İki öğretmenin “velilerin ilgisizliğinden” bahsettiği, birer görüşün de “öğretmen yetiştirme programları” ve “öğretmen atamalarında” yaşanan problemler hakkında geldiği tespit edilmiştir.

“...öğretmen programları standart değil. Öğretmen programları standart olmalı. Kaliteleri birbirinden farklı. Mesela bir üniversitede farklı eğitim verilirken bazılarında daha kolay olabiliyor. Formasyon programlarına bakarsak altı ayda öğretmen yetiştiriyoruz. Çoğu yerde derse bile girilmiyor. Böyle olunca tabii ki kalite düşüyor. Öğretmen seçme mesela, mülakatlarda bağımsız üniversitelerden hocalar olmalı, İngilizce bilen hocalardan oluşmalı, siyasi kaygılardan uzak olmalı, alanında yetkin insanlar objektif bir şekilde yapmalı bu işi.” (Ö.9).

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları olumsuzluklara ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ideal bir eğitim ortamı oluşturmak için fiziksel ortamın yetersizliklerinden, öğretim programlarının uygulamaya ve iletişim becerilerine yönelik olmayışından ve öğrenci ve veli tutumu, idarecilerin ilgisizliği gibi sınıf içi ve dışındaki psikolojik değişkenlerden yakındıkları belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Etkili Olmak Adına Kendilerinde Geliştirmeyi Düşündükleri Yönlere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecinde etkili olabilmek için kendilerinde eksik ya da geliştirilebilecek yönlerin neler olduğuna dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Kendilerinde Geliştirmeyi Düşündükleri Boyutlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Model

Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok görüşün “konuşma becerileri” (f=7) yönünde geldiği tespit edilmiştir. Öğretmenler bu becerileri hem

kendilerinde hem de öğrencilerinde geliştirebilmeleri için çaba sarf etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde göze çarpan hususlardan biri öğretmenlerin ders içi uygulamalarda “drama” ve “farklı tipteki öğretici oyunlara” daha fazla değinmeleri gerektiğini söylemeleridir. Yapılan analizlerde bu iki koda da dörder görüşün geldiği tespit edilmiştir. Uygulamaya dönük bu etkinliklere benzer görüşler “dinleme etkinlikleri yaptırma” (f=3) ve “yarışma yaptırma” (f=2) etkinliklerine de gelmiştir. Telaffuz ve sınıf içi uygulamalarda gerçek yaşamla ilişkili materyal kullanma konusunda kendisini geliştirmeyi düşünen birer öğretmen de eklendiğinde, toplamda 11 görüşün iletişimsel becerileri geliştirme (konuşma, dinleme ve telaffuz); yedi görüşün de uygulama yaptırmaya (drama, eğitsel oyun ve gerçek yaşamla ilişkili materyal) yönelik geldiği görülmektedir. Bu duruma yönelik öğretmenlerin genel anlamda öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmelerini sağlama konusunda kendilerini geliştirmeyi düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlerde ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Konuşma, drama ve yarışma gibi etkinliklerde daha başarılı olmak ve öğrencileri geliştirmek isterim açıkçası...” (Ö.2).

“Benim speaking eksik biraz. Oyun falan değil de. Çok şey etkinlik yapamıyorum, çok rol yapamıyorum. Sevimli olamıyorum...” (Ö.13).

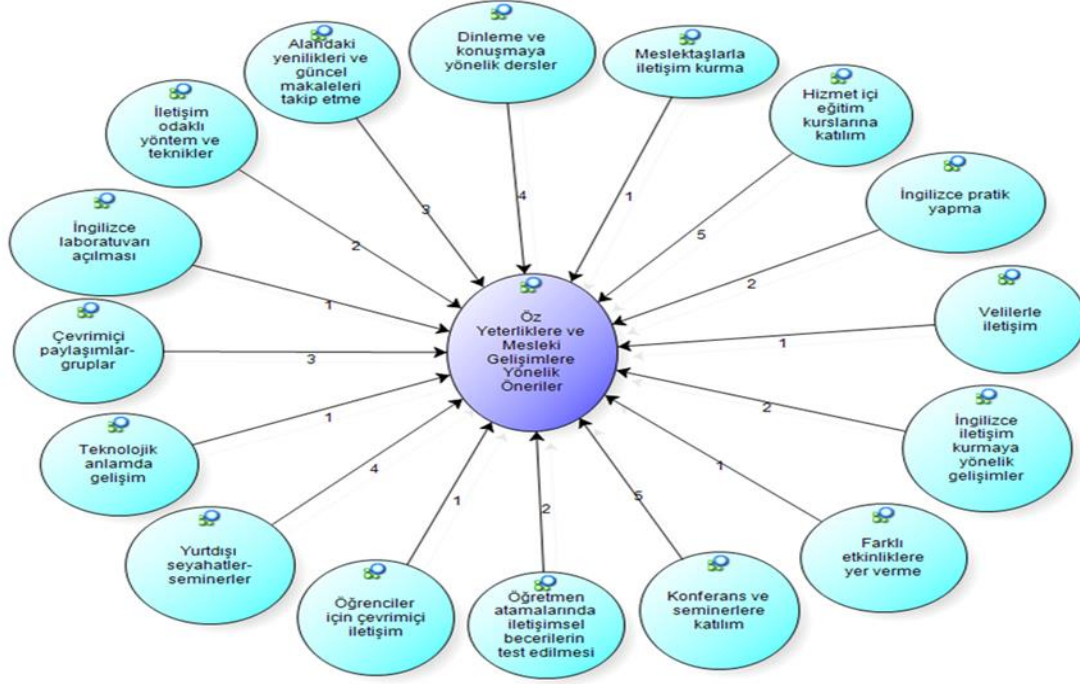
“Sorunlu öğrencilerle ilgilenme konusunda daha etkili olabilirim diye düşünüyorum. Sınıfhâkimiyetinde biraz zorlanıyorum açıkçası. Onun dışında, dinleme aktivitesi çok az yapıyoruz sınıfta, imkânlar kısıtlı ama yine de çocukların dinleme becerilerini geliştirme konusunda daha farklı şeyler yapılabilir sınıfta.” (Ö.15).

“Sınıf yönetiminde kendimi geliştirmeliyim diye düşünüyorum. Assesment (değerlendirme) kısmı da beni düşündürüyor. Formal mi informal mi? Adaletli bir değerlendirme mi yapıyorum? Her şeyde rubrik kullanmıyorum mesela.” (Ö.4).

Bu temaya yönelik genel olarak İngilizce öğretmenlerinin etkili bir öğretim için kendilerini konuşma becerilerinde, sınıf yönetiminde, öğrencilerin değerlendirilmesinde ve öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri konusunda kendilerini geliştirmeyi düşündükleri söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin Arttırılmasına ve Mesleki Gelişimlerine Yönelik Görüş ve Önerileri

Araştırmada öğretmenlere öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin arttırılmasına ve mesleki gelişimlerine yönelik görüş ve önerileri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin Arttırılmasına ve Mesleki Gelişimlerine Yönelik Görüş ve Önerilerine İlişkin Model

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki gelişimlerinin arttırılması konusunda getirilen öneriler analiz edildiğinde, hizmet içi eğitimlere katılma ya da MEB'in bu konuda öğretmenlere daha fazla imkân sağlaması ve konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma konularına vurgu yapıldığı ve her iki alt temaya da beşer görüşün geldiği tespit edilmiştir. Öğretmenler bir yandan hizmet içi faaliyetlere katılım konusunda görüşler sunarken, bir yandan da konferans ve seminerlere katılıma yönelik öneriler getirmişlerdir. Bu alt temaya benzer bir alt tema da "yurtdışı seyahatler ve seminer" (f=4) kodu altında oluşturulmuştur. Çünkü görüşlerine başvurulmuş bazı öğretmenlerin hem konferans ve seminerlere, hem de yurt dışı seyahatlere, bilim gezilerine ve seminerlere ilişkin ayrı görüş belirttikleri saptanmıştır.

Önerilerde vurgu yapılan diğer bir konu da "dinleme ve konuşmaya yönelik dersler" (f=4) olmuştur. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin konuşma ve dinleme derslerine programlarda ağırlık verilmesine, hatta sınavsız ayrı bir ders olarak programlarda yer almasına yönelik öneriler getirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ayrıca bu alt temaya benzer şekilde iletişimsel becerilerin geliştirilmesine yönelik "İngilizce konuşma ve konuşmaya yönelik gelişimler"; "iletişim odaklı yöntem ve teknikler" ve "İngilizce pratik (alt yazılı film, kitap okuma ve anadili İngilizce olan kişilerle konuşma)"; "öğretmen atamalarında iletişimsel becerilerin test edilmesi" kodları altında ikişer görüş belirtmişlerdir.

Bu temaya yönelik diğer görüşler: "alandaki yenilikleri ve güncel makaleleri takip etme" (f=3); "çevrimiçi paylaşım grupları" (f=3); "velilerle iletişim (f=1); "öğrencilerle çevrimiçi iletişim" (f=1); "teknolojik anlamda gelişim" (f=1); "yarışma, oyun, okuma saatleri gibi daha fazla etkinliğe yer verme" (f=1); "meslektaşlarla iletişim kurma" (f=1) ve İngilizce laboratuvarı açılması" (f=1) olarak sıralanmıştır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Teknolojik anlamda kendilerini geliştirebilirler. Muhakkak bir aynı hedefe sahip öğretmenler bir çevrimiçi ya da yüz yüze grupta olsalar şöyle yaptım şöyle sorun çıktı ya da şöyle bir yenilik buldum şeklinde paylaşımlar olsa çok faydalı olabileceğini düşünüyorum. Bir kişinin yaşadığı problemi bir ortamda paylaştığında başkası da aynı şeyi yaşadığından kendini daha motive edebilir Tabii MEB hizmet içi eğitim veriyor ama daha yaygın ve sık olmalı çok sık program değiştiriyoruz öğretmenler bunlara yetişemiyor. Ben mesela birçok programa yazıyordum hizmet içi programları ama çıkmıyor. Mesela ... Projesi ile alakalı bir seminer vardı Çankaya'da yazdım çıkmadı, çünkü 40 kişiye verilmişti. Türkiye'de kaç tane İngilizce öğretmeni var. Bu sayıyı çok yetersiz buluyorum." (Ö.1).

“Öğretmen kendini her daim ve her fırsatta kendini geliştirmeli. Bunu zorunluluktan değil yaptığı işte en faydalı olabilme adına gönül rızasıyla yapmalıdır. Yurt içi, mümkünse yurt dışı profesyonel gelişim seminerler, workshoplar sıklıkla takip edilmeli. Bulunduğu yerdeki öğretim elemanları ve zümreleriyle istişarelerde bulunmalı ve mümkünse alanıyla ilgili kaynakları iyi okuyup tarayarak makale ve denemeler de yazıp dergilerde yayınlanmasını sağlamalıdır. Bir de hâlihazırda bağlı buldukları kurumun hizmet içi kurslarına katılmalarını söyleyebiliriz...” (Ö. 12).

“Bir kere öğretmenler öğrencilerden bekledikleri becerileri kendileri sergilemeli, örnek olmalı. Mesela İngilizce konuşamayan bir öğretmen öğrencilerinden İngilizce konuşmalarını beklememeli. Çok mantıksız bir beklenti olur. Kendilerini bu noktada geliştirmeliler. Öğretmenler öğrencileri aynı zamanda cesaretlendirmeli, sürekli hata düzeltmeye gitmemeliler. Öğrencilerini konuşmaya teşvik edici yönlendirmelerde bulunmalılar. Normalde hepimizin yapması gereken ama hiçbirimizin yapmadığı güncel makaleleri takip etmek, alanda yenilikleri takip etmek bunlar geliyor aklıma.” (Ö.8).

“Kesinlikle meslektaşlarla iletişim, cooperation, bilgi alışverişi bence çok önemli. Eğitim ile ilgili seminer ve konferanslara katılmalı. Kendini diğerleriyle mukayese etmeli ve kendi sistemini uyarlamalı. Pratik kesinlikle olmalı, olabilirse native speakerlarla konuşmalı. İngilizce altyazılı filmler izlenmeli. Hayatı İngilizceye adapte etmeli. İngilizce kitaplar okunmalı. Olabildiğince çocukların İngilizceye maruz kaldığı yapay ortam sağlanmalı ve velilerle iletişim kurulmalı, u gibi şeyler.” (Ö.4).

Bu temaya ait bulguların ortak paydasının hizmet içi eğitim çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, en çok görüşün hizmet içi eğitimlere ve yurt içi-yurt dışı konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma konusunda geldiği tespit edilmiştir. Önerilerde vurgu yapılan diğer bir konu da dinleme ve konuşma derslerinin programda yer alması ve buna paralel olarak İngilizce konuşma ve konuşturmaya yönelik gelişimlerin sağlanması olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlere ilk olarak öğretim sürecini planlama ve derse yönelik yaptıkları hazırlıklara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler, öğretmenlerin genel olarak öğrenci seviyesine ve ders içeriğine bakarak hazırlık yaptıkları, bunu sırasıyla öğrencilerin ilgi alanları, ders planı, hedef kazanımlar ve geçmiş konuları incelemenin takip ettiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin yıllık ünite planlarındaki konu ve kazanımların doğrultusunda ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre planlama ve hazırlık yaptığı ortaya çıkmaktadır. Ancak bu hazırlıkların neler olduğuna yönelik yöneltilen sonda sorularda ayrıntılı cevaplar alınamamış, hazırlıkların genellikle işlenecek konularda ne tür etkinliklerin yapılacağına ve ünite sonlarında hangi değerlendirme araçlarının ya da testlerin kullanılacağına yönelik belirlemelerin yapıldığı saptanmıştır.

Benzer bir çalışmada Rakıcıoğlu-Söylemez (2012), İngilizce öğretmen adaylarına danışmanlık eden öğretmenlerin çoğu zaman ders planı yapmadıklarını, plan olarak okul kitabını takip ettiklerini ve ısındırma çalışması ve konu başlıklarıyla ilgili bir açıklama yapmadan derse geçtiklerini adayların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmıştır. Ders planlama konusunda başka bir çalışmada Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2013), öğretmen adaylarının dersi planlama yeterliklerine ilişkin görüşlerini hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliği ve deneyim faktörlerini dikkate alarak belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, zamanı verimli kullanma ve etkili plan hazırlamada hizmet öncesi ve sonrası uygulama çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır.

Derse katılım temasına yönelik öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, görüşlerin derse karşı olumlu tutum geliştirme ve etkinlik eksenli toplandığı tespit edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak, Thompson (2016) İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik görüşlerini analiz ederken, öğretmenlerin öğrenci motivasyonu sağlanmasının onların okul seviyeleri ile yakından ilişkili olduğunu ve düşük seviyedeki öğrencilerin derse ve İngilizce iletişim kurmaya yönelik daha isteksiz davrandıklarını tespit etmiştir. Tunç-Yüksel (2010) de, İngilizce öğretmenlerinin dersi daha anlamlı ve ilgi çekici hale getirebilmek için, oyun ve şarkıları, fiziksel etkinlikleri ve görselleri kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak araştırmacı bu çalışmadaki bulgulardan farklı olarak, öğretmenlerin öğrencilerini derse katabilmek için, öğrencilerin kendilerini daha rahat İngilizce ifade edebilmeleri adına yaratıcı ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturduklarını, ders başlangıçlarında derse dikkat çektiklerini, tekrar çalışmaları

için sonda sorular sorduklarını ve onların derterini paylaştıklarını saptamıştır. Ayrıca, öğrenci katılımını sağlama konusunda düşük yeterlik gösterenlerin, programı yetiştirme kaygısı, merkezi sınavlar ile yerleşmiş ve gelenekselleşmiş öğretim yöntemlerinden etkilenen öğretmenler olduğunu ve bu durumun öğrenci katılımı sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Dursun, Bektaş Bedir ve Önkuzu Gülcü (2017) de lise İngilizce öğretim programının dilbilgisi ağırlıklı olmasının ve dört dil becerisine yönelik etkinliklerin öğrencileri sıktığını ve sınav kaygılarının öğrenci katılımı konusunda olumsuz bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir.

Sınıf yönetimine ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmenlerin genel olarak derste yaşanan kesinti ve engellemelere karşı yapılan müdahaleler ve ders dinlemeye müsait bir ortam yaratma yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymuştur. Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi için, ceza, sınıf kuralları oluşturma, sözlü uyarı, idareye bildirme, yer değişikliği yapma, görmezden gelme, göz teması kurma, öğrenciyi aktif kılma, farklı yöntem ve teknikler kullanma gibi farklı metotlar kullandıkları tespit edilmiştir. Tunç-Yüksel (2010) çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri alan olan sınıf yönetiminde, öğrenci müdahaleleri ve sınıf içi gürültü konusunda öğrencileri sakinleştirmede genel olarak sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, iki öğretmen hariç tüm öğretmenlerin en ilgisiz öğrencilere dahi önem verdiklerini tespit eden araştırmacı, öğretmenlerin farklı ve ilginç sınıf etkinlikleri uyguladıklarını, öğrencilerini uyarmak için göz teması kurduklarını da saptamıştır. Bu sonuçların bu araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüştüğü görülmektedir. Benzer çalışmalarda Nugroho (2017) ve Yavuz-Konokman ve Yanpar Yelken (2013), davranış yönetimi konusunda kendilerini daha az yeterli hisseden öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, yeterince tecrübeye sahip olmamalarına bağladıkları; sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli görenlerin ise bunun nedenini etkili iletişim becerileriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, sınıf yönetiminde öğrenci müdahalelerinin önüne geçilmesinde ve problem teşkil eden öğrenci davranışlarının kontrol altına alınmasında iletişim becerilerinin önemli olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları materyaller, yöntem ve tekniklere yönelik ulaşılan sonuçlara bakıldığında, en çok belirtilen görüşün araç gereçler alt temasında yer alan etkileşimli tahtada yapılan etkinlikler olduğu, bunu sırasıyla çalışma kâğıtları, resim, poster ve slayt sunumların izlediği görülmüştür. Bir öğretmen de internet aracılığıyla çevrimiçi oyunlardan yararlandığını ifade etmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin en çok belirtilen diğer görüşler ise çeviri yöntemi ve iletişimsel yöntem olmuştur. Bunların yanında, grup çalışmaları, soru cevap, drama, eğitsel oyunlar, test çözdürme, eklektik metot, beyin fırtınası, hikâye anlatma, paragraf yazdırma ve şarkı dinletme gibi birçok farklı tekniğin de uygulandığı tespit edilmiştir.

Esen (2012) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak sınıf uygulamaları konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, ancak birçok öğretmenin görüşmeler sırasında kısıtlı ders vakitleri, çerçeve program ve yetersiz teknik materyaller yüzünden yeterince etkili olamadıklarını belirtmiştir. Sınıf uygulamalarında etkili olamayan öğretmenlerin, sorunlarını çevresel faktörlere bağladıklarını, aslında kendi yetersizliklerini kabul etmediklerini belirten Esen (2012), bu sonuçların çalışmasındaki İngilizce öğretmen öz yeterlik ölçeği sonuçlarıyla örtüşmediğini, dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini nicel aşamada iyi değerlendiremediğini tespit etmiştir. Eslami ve Fatahi (2008) ise araştırmalarındaki İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile İngilizce yeterlik algılarının yüksek olduğunu ve öğretmenlerin kendilerini öğretim uygulamalarında yeterli gördüklerini tespit etmişlerdir. Baş (2010) da, öğretim stratejileri bağlamında İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını ve görüşmeler sırasında öğretmenlerin öğrencilerin kafalarının karıştığı konularda alternatif açıklamalar ve örnekler yaptıklarına dair görüşler sunduklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğretim stratejileri konusunda öğretmen görüşlerindeki çeşitlilik, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda kendilerini yeterli hissettiklerine işaret etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik ne tür etkinlik ve uygulamalar yaptığına dair bulgular incelendiğinde, en çok kullanılan tekniğin soru cevap olduğu, bunu yazılı sınavlar, deneme-test ve kısa sınavların takip ettiği tespit edilmiştir. Pratik olması, herhangi bir konu ya da çalışmanın ardından öğrencilerin konu hakkında neyi bilip bilemediğini seri bir şekilde yoklamaya imkân tanınması nedeniyle, öğretmenlerin soru cevap tekniğini sıkça kullandığı söylenebilir. Diğerlerine göre daha az belirtilen etkinlikler ise, ödevlendirme, konuşmaya yönelik etkinlikler ve

tekrar çalışmaları olmuştur. Ayrıca, örnek olay, kelime oyunu, çalışma kağıdı, proje ve telaffuz çalışmasına yönelik birer görüşün belirtildiği saptanmıştır.

Görüşmelere yönelik içerik analizlerinde öğretmenlerin çok farklı değerlendirme yöntemleri izledikleri, ancak uygulamaya dönük olan konuşmaya ve okumaya yönelik etkinlikleri çok az öğretmenin yaptırdığı, dinlemeye yönelik değerlendirme etkinliklerinin ise hiçbir öğretmen tarafından yapılmadığı tespit edilmiştir. Hâlbuki, yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin ölçülmesi temel alınması gereken bir husustur. Test ve benzeri araçlar okuma ve yazma becerilerini ölçmede kısmen yeterli gelebilir. Ancak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik değerlendirme çalışmalarının laboratuvar ortamında farklı görsel ve işitsel destekli araçlarla yapılması dil öğretimi açısından önem teşkil etmektedir (Altıışdört, 2010).

Çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar da incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, sınıfların kalabalık oluşu, öğretim programlarının yoğunluğu, öğrenci, idareci ve veli ilgisizliği, dilbilgisi odaklı öğretim, ders kitaplarının araç-gereçlerin ve ders saatlerinin yetersizliği, okulun fiziki şartları ve kendi zümreleri ya da meslektaşlarıyla iletişim eksiklikleri gibi konularda sorunları olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Dursun ve diğ. (2017) lise İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarının yetersiz olmasını, ek kaynak aldırmanın yasak olmasını ve gramer ağırlıklı ders işlenip dört temel beceriye dönük öğretim yapılamamasını ve öğretimin etkileşimli tahta ile veya geleneksel olarak sürdürülüp kalabalık sınıflar yüzünden farklı etkinliklerin uygulanamamasını sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Esen (2012) de, İngilizce öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında zaman sıkıntısı, meslektaşlarla ve velilerle verimli iletişim sağlanamaması, öğrencilerin ilgisizliği, öğrenci hazırbulunuşluğunun düşük oluşu, şımarık ve sorumsuz öğrenciler, yönetim sorunları, eğitim programına bağlı kalmak, ders araç gereçlerinin, okul ve çevre koşullarındaki yetersizlikler ve öğretmenlerin kişisel sorunları gibi birçok faktörden dolayı problem yaşadıklarını tespit etmiştir. Lee (2009) de çalışmasında, kalabalık sınıf mevcutları, öğrenciler arasında seviye farkları ve bazı öğrencilerin motivasyon düşüklüğü gibi benzer sonuçlar tespit ettiği gibi, İngilizce öğretiminde kendi bilgi eksikliklerinden sıkıntı yaşayan öğretmen görüşleri gibi farklı bulgulara da ulaşmıştır.

Bandura (1997), okul ortamı gibi sosyal ortamlarda öğrencilerden, meslektaşlardan ya da idarecilerden kaynaklı olumsuzlukların öğretmenlerin performanslarını negatif yönde etkileyebileceği gibi, yine bu saydığımız faktörlerden ya da başka etmenlerden kaynaklı olumlu motivasyonların öğretmenlerin öğretim performanslarını ve öz yeterliklerini yükseltebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları olumsuzlukları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için eğitim-öğretim ile ilgili karar vericilerin ve yöneticilerin gerekli müdahale ve düzenlemeleri yapmalarının, öğretimde kalitenin yakalanması açısından önem arz ettiği söylenebilir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ele alınan başka bir konu da kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönler olmuştur. Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlerle ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok görüşün iletişimsel becerileri geliştirme (konuşma, dinleme ve telaffuz) ve uygulama yaptırmaya (drama, eğitsel oyun ve gerçek yaşamla ilişkili materyal kullanma) yönelik geldiği görülmektedir. Bu duruma yönelik öğretmenlerin genel anlamda öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri konusunda kendilerini geliştirmeyi düşündükleri söylenebilir. Ayrıca, sınıf yönetimi, sorunlu öğrencilerle ilgilenme, değerlendirme, hizmet içi eğitimlere katılma konuları da öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri diğer alanlar olarak tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin etkili bir öğretim için kendilerini İngilizce konuşma becerilerinde geliştirmeleri gerektiği düşüncesi birçok çalışmanın (Chacon 2005; Eslami ve Fatahi 2008; Lee, 2009; Baş, 2010; Esen, 2012; Thompson, 2016) bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Lee (2009) çalışmasında bazı öğretmenlerin, öğrencilerin soruları karşısında gerekli açıklamaları yapmak için İngilizcilerinin yetersiz kaldıklarını belirtirken; Esen (2012) İngilizce öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde,

öğretmenlerin özellikle konuşma becerilerini kazandırmakta kendilerini yetersiz hissettiklerini, diğer bir eksik yönlerinin de dinleme aktiviteleri olduğunu tespit etmiştir.

Görüşmelerde son olarak, öğretmenlere öğretimdeki öz yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için neler önerebilecekleri sorulmuştur. Getirilen öneriler analiz edildiğinde, hizmet içi eğitimlere katılma ya da MEB'in bu konuda öğretmenlere daha fazla imkân sağlaması ve yurt içi ve yurt dışı konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma konularına vurgu yapıldığı saptanmıştır. Önerilerde vurgu yapılan diğer konular ise dinleme ve konuşma derslerinin programda yer alması, alandaki yenilikleri ve güncel makaleleri takip etme ve çevrimiçi paylaşım grupları oluşturma olarak tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik MEB'in hem programları güncelleştirme hem de öğretmenlere mesleki gelişim kazandırma bağlamında girişimlerde bulunması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Önerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, görüşlerin ortak paydasının hizmet içi eğitim çalışmaları olduğu görülmektedir. Ülkemizde hizmet içi eğitim çalışmaları kısıtlı zaman dilimlerinde ve çok sınırlı sayıdaki kontenjanlarda, önceden belirlenmiş programlara çevrimiçi başvurularak yapılmaktadır. Ülkemizde ayrıca, her eğitim öğretim yılı başında ve sonunda genel hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmektedir, ancak MEB'in düzenlediği bu seminerler öğretmenler tarafından çoğu zaman gereksiz ve zaman kaybı olarak görülmektedir (Büyükyavuz ve İnal, 2008). Bunun dışında İl Milli Eğitim Müdürlükleri alan öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim programı açarlarsa, öğretmenler ancak o zaman bu programlara katılabilmektedirler. Fakat mesleki yeterlik açısından, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim eksikliklerinin giderilmesi ve yabancı dil öğretimine ilişkin yöntem ve tekniklerin uygulanmasında kalitenin yakalanması ve öğretimde birlik sağlanması için, öğretmenlerin sürekli bir eğitime, başka bir ifadeyle hizmet içi eğitimlere gereksinimleri olduğu açıktır (Ertalay ve Kartal, 2006).

Eğitim alanındaki güncel gelişmeler ve yenilikler sadece eğitim programlarının değil en son öğretim yöntem ve tekniklerinin ve öğretmenlerin görevlerinin de yeniden ele alınması gerekliliğini doğurmuştur (Saiti ve Saitis, 2006). Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde icra edebilmeleri ve değişen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için hizmet içi eğitimler aracılığıyla sürekli eğitime tabi olmaları gerekmektedir (Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2012). Bu görüşlere katkı sağlar şekilde İnal ve Büyükyavuz (2013) da çalışmalarında sürekli eğitimin önemine değinerek, İngilizce öğretmen adaylarının mezuniyetten sonra da mesleki gelişimlerini sürdürebilmek için ilgili bölümlerden ders almak istediklerini tespit etmişler ve İngilizce öğretmenlerine belirli dönemlerde akşam veya hafta sonları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre çevrimiçi ya da yüz yüze hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, İngilizcenin bir iletişim aracı ve uygulamaya dönük bir ders olduğu göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce öğretmenlerinin konuşma ve dinleme becerileri kazandırma, öğretimde farklı materyaller, yöntem ve teknikler kullanma, drama ve eğitsel oyunlar gibi uygulamaya dönük öğretim stratejilerini kullanma konusunda hizmet içi eğitim almalarının büyük önem arz ettiği söylenebilir.

Öneriler

- Araştırmada, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çok az etkinlikte buldukları ve buna paralel olarak kendilerinde geliştirmeleri yönüne ilişkin en çok görüşün iletişimsel becerilere ilişkin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlere mevcut programdaki becerilere yönelik farkındalık kazandırılması sağlanabilir ve iletişimsel beceri ve uygulamaya yönelik etkinlik alanlarında öğretmen yeterliklerinin artırılmasına ilişkin üniversitelerle işbirliğine gidilerek sertifika programları tertip edilebilir ve İngilizce öğretmeni olmaya aday kişilerin bu becerilere sahip olup olmadıklarını belirlemeye yönelik programlar ve politikalar geliştirebilir
- İngilizce öğretim programlarında dinleme ve konuşmaya yönelik uygulamalı etkinliklerin daha fazla yer alması ve bu etkinliklerin öğretim sürecinde değerlendirilmesine yönelik ölçütlerinin oluşturulması sağlanabilir.
- Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarını yetersiz buldukları, bu nedenle kaynak kitaplara başvurdukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, İngilizce ders kitapları öğretmenlerin

işini kolaylaştıracak şekilde zengin etkinlik içerikli, dört dil becerisini eşit şekilde geliştirmeye ve öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamaya yönelik düzenlenebilir.

- Bu araştırmada sınırlı bir bölgede ve sınırlı bir sayıda İngilizce öğretmenine ulaşılabilmektedir. İleriki çalışmalarda geniş ve farklı örneklem gruplarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Altıncı, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 175-200.
- Arıbaş, S., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(195), 100-117.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Baş, G. (2010). *Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık kısımlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Butt, M. N., Khan, H. ve Jehan, S. (2012). Impact of English Teachers' Self-Efficacy Beliefs on Students' Performance. *World Applied Science Journal*, 20(7), 1031-1035.
- Bümen, N. T. (2009, 1-3 Ekim). *İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir ili örneği*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, İzmir.
- Büyükyavuz O. ve İnal, S. (2008). A descriptive study of Turkish EFL teachers. *Asian EFL Journal*, 10(3), 215-234.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B. ve McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Dursun, F., Bektaş Bedir, S. ve Önkuzu Gülcü, E. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim* 216, 135-163.
- EF EPI, (2017). 2017 İngilizce Yeterlik Endeksi. <https://www.ef.com.tr/epi> adresinden 14.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- Esen, G. (2012). *English language teachers' general and professional sense of self-efficacy: Mersin profile*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Mersin.
- Eslami, ZR. ve Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of Nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-EJH*, 11(4): 1-19.
- Fackler, S. ve Malmberg, L-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education* 56, 185-195.
- Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey T. R. ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Güven, S. ve Çakır, Ö. (2012). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 43-52.
- Heaton, M. (2013). An examination of the relationship between professional learning community variables and teacher self-efficacy. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 5038.
- İnal, S. ve Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitimine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-233.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-9.

- Kızıkan, O. ve Bektaş, O. (2017). The effect of project based learning on seventh grade students' academic achievement. *International Journal of Instruction*, 10(1), 37-54.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Lee, J. A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers*. Unpublished doctorate thesis. Ohio State University Department of Philosophy, Ohio.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Nugroho, H. A. (2017). Pre-service EFL teachers' self-efficacy, their English proficiency and their preparedness for teaching practicum program. *Premise: Journal of English Education*, 6(2), 1-11.
- Rakıcıoğlu-Söylemez, A. Ş. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersi boyunca öğretmen öz yeterlik inançları ve danışmanlık uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine keşifsel bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Saiti, A. ve Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Education*, 29(4), 455-470.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Thompson, G. (2016). *Japanese high school English teachers' self-efficacy beliefs about teaching English*. School of Cultural and Professional Learning Faculty of Education, Queensland University of Technology, Queensland.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tunç Yüksel, B. (2010). *Türk İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları: Devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 175-188.
- Yenen, E. T. ve Durmaz, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 922-940.
- Yenen, E.T. ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787. <https://doi.org/10.7884/teke.4325>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

To be able to follow and apply the current developments in many areas in the world has necessitated the essentiality of having a number of competencies. In general, communication is at the top of these. In a globalized world, many problems are solved through communication between individuals from different nationalities such as exchanging information with each other, presenting their innovations and making marketing, trading, and making diplomatic contacts. In this period, the common communication tool is accepted as English. Technological and scientific developments are spreading to the world through English.

The training of individuals who can use English effectively and functionally in education and work life has become a necessity of the globalized world. The most important role in the realization of this falls to English teachers. In this context, it is very important that English

teachers are proficient in the teaching process and that they can use their self-efficacy effectively.

Teaching English is given at all educational levels from primary school to university in Turkey. However, it is observed that in Turkey in which foreign language teaching has been given importance for many years cannot be reached the level of mutual communication. According to the 2017 English Proficiency Index Turkey is situated at 62th among 80 countries which are non-native English language, and its English proficiency index is at a relatively low level (EF EPI, 2017). In order to change this case to the positive aspects, first of all, the necessity of addressing self-efficacies of English teachers in the teaching process emerged. Because teachers can be effective in the extent that they can transfer their competences and provide success to the students. In this context, it was found worthwhile to examine the self-efficacies of the English teachers in the teaching process according to their opinions.

Purpose

The general purpose of this study is to determine the opinions of the English teachers on their teaching process practices and self-efficacy.

Method

In order to determine the self-efficacy of the English teachers in the teaching process and to describe using of these competencies by the teachers in detail, case study method was used in the research.

The study group of the research consisted of 15 English teachers who were chosen by purposeful sampling method in the city center of Elazığ in 2016-2017 academic year. In the study, semi-structured interview form consisting of eight open-ended questions was used as data collection tool. Data obtained from semi-structured interviews were analyzed by content analysis method. NVivo program was used in the analysis of the interviews.

Findings

When teachers' views on the teaching process summarize, it was determined that teachers generally prepare their plans by considering student level and course content, and opinions on active participation are collected on the basis of positive attitude development to the course and activity. It was found out that they have generally expressed their views on interventions and obstacles about classroom management and to create an opportune environment in which to listen to the lessons. It was found that the most stated views on the tools they used, the method and techniques are on the smart board activities which is under the sub themes of tools and equipment, the other views are on grammatical activities and communicative methods, and the most commonly used technique for assessing are question-answer, written exam, test and quiz.

In addition, it was found out that the teachers complain about crowded classes, intensity of the curriculum, disinterest of student, manager and parent, grammar oriented teaching, inadequacy of teaching materials and teaching hours of the textbooks, physical conditions of the school and lack of communication with his or her colleagues; the most talking thing about the dimensions they think they should improve themselves is speaking skills; to increase their

self-efficacy and to make their professional development continuous, teachers think they should attend in-service training or activities such as domestic and international conferences and seminars with the support of MONE for teachers in this regard.

Discussion & Conclusion

Considering that English is a communication tool and an application-oriented course, that English teachers need to improve their ability to use speaking and listening skills, use different materials, methods and techniques in teaching, and use practical teaching strategies such as drama and educational games is a necessary result to be taken into consideration. The idea that English teachers should develop themselves in English speaking skills for effective teaching is consistent with the findings of many studies (Chacon 2005; Eslami and Fatahi 2008; Lee, 2009; Baş, 2010; Esen, 2012; Thompson, 2016). For example, Lee (2009) stated in his study that some teachers are inadequate in their English to make the necessary explanations to students' questions; Esen (2012), in his interviews with English teachers, found that teachers are insufficient to give particular speaking skills and listening activities.