



Haziran 2021 Cilt: 5 Sayı: 1
June 2021 Vol: 5 No: 1
ISSN: 2618-5768

Bartın Üniversitesi

Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

Bartın University
Journal of Educational Research
International Refereed Journal

BUJER



DERGİ HAKKINDA

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN: 2618-5768) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitime kadar formal, informal ve algın eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

YAYIN KURULU

Editör:

Dr. Öğr. Üyesi Kaine GÜLÖZER, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Editör Yardımcısı:

Arş. Gör. Dr. Ersin ÇİLEK, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Sekreteryası:

Arş. Gör. Ömer YILMAZ, Yabancı Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

Arş. Gör. Mahir UĞURLU, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,

Arş. Gör. Furkan Kadir TOPÇU, Türkçe Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

BİLİMKURULU

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidd de Alcalá, İspanya

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, İtalya

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, OrtaDoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, İtalya
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV, National Research University Higher School of Economics, Rusya
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norveç
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahri AYDIN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. HavvaEylem KAYA, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, Hindistan

BU SAYININHAKEMLERİ

Doç. Dr. Adem SORUÇ
Doç. Dr. Hedayat SARANDİ
Dr. Bora DEMİR
Dr. Umut Muharrem SALİHOĞLU

DİZİN

ASOS İndeks

İÇİNDEKİLER

Fikri GECKİNLİ, Cevdet YILMAZ	
İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin İngilizcenin Lingua Franca Olması Hakkındaki Algıları: Tecrübenin Önemi	1-12
Simge SÜBAŞI	
Aday Öğretmenlerin Üniversite Rehber Öğretmen ve Okul Rehber Öğretmenin Geribildirimine Karşı Olan İhtiyaç ve Beklentileri Üzerine Çalışma	13-29



ABOUT THE JOURNAL

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN 2618-5768) is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or life long learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues per year (June and December). In process of the publication of the studies the author is charged with any fee.

EDITORIALBOARD

Editor-in-Chief:

Asst. Prof. Dr. Kaine GÜLÖZER, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

Assistant Editor:

Res. Asst. Dr. Ersin ÇİLEK, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

Secretaria:

Res. Asst. Ömer YILMAZ, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Mahir UĞURLU, Foreign Languages (English) Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Special Education, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Furkan Kadir TOPÇU, Turkish Language Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, 74100, Bartın, Turkey.

SCIENCEBOARD

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent University, Turkey

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz University, Turkey

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidad de Alcalá, Spain

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Middle East Technical University, Turkey
Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, Italy
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB University of Economics and Technology, Turkey
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOW, National Research University Higher School of Economics, Russia
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norway
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz University, Turkey
Assoc. Dr. Bahri AYDIN, Atatürk University, Turkey
Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale University, Turkey
Assoc. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi University, Turkey
Assoc. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, India

REFEREES OF THISISSUE

Assoc. Prof. Dr. Adem SORUÇ

Assoc. Prof. Dr. Hedayat SARANDİ

Dr. Bora DEMİR

Dr. Umut Muharrem SALİHOĞLU

INDEX

ASOS

CONTENTS

Fikri GECKİNLİ, Cevdet YILMAZ	
Investigating the Perceptions of EFL Teachers towards ELF: The Role of Teaching Experience	1-12
Simgе SÜBAŞI	
A Study on Pre-Service Teachers' Needs and Expectations towards the Feedback of Academic Supervisors and Mentoring Teachers	13-29



Investigating the Perceptions of EFL Teachers towards ELF: The Role of Teaching Experience

Fikri GECKİNLİ^{*a}, Cevdet YILMAZ^b

Article Info

DOI:

Article History:

Received 06.04.2021
Revised 28.04.2021
Accepted 25.05.2021

Keywords:

English as a Lingua Franca,
EFL Teachers,
Teachers' Perceptions.

Article Type:

Research Article

Abstract

The paradigm of English as a lingua franca (ELF) suggests that the contemporary status of English as a global medium of communication requires some changes not only in the perception of this language but also in English language pedagogy. Since EFL teachers are the ones who are responsible for incorporating what is new into ELT classroom, how they feel about all these developments becomes a critical issue. For that reason, this particular study concentrated on less experienced and experienced EFL teachers' perceptions of ELF and its pedagogical implications. The data were collected using a questionnaire from 32 less experienced and 20 experienced EFL teachers teaching at university English preparatory program. Findings revealed that the less experienced EFL teachers had a greater awareness of the concept of ELF than the experienced EFL teachers did. However, both the less experienced and the experienced EFL teachers were neutral when it comes to the implications this concept suggests for ELT classroom.

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin İngilizcenin Lingua Franca Olması Hakkındaki Algıları: Tecrübenin Önemi

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş 06.04.2021
Düzeltilme 28.04.2021
Kabul 25.05.2021

Anahtar Kelimeler:

Ortak İletişim Dili Olarak
İngilizce,
İngilizce Öğretmenleri,
Öğretmen Algıları.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

İngilizcenin uluslararası bir iletişim dili olmasına dair (ELF) paradigma bu dilin statüsünün algılanışına ve pedagojisine ilişkin bazı değişikliklere gidilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu değişiklikleri sınıfa aktaracak olan başlıca aktörler de İngilizce öğretmenleridir. Dolayısıyla onların tüm bu gelişmeler hakkındaki algıları kritik bir önem arz etmektedir. Bu çerçevede bu araştırma deneyimli ve az deneyimli İngilizce öğretmenlerinin ELF ve onun pedagojik sonuçlarına dair algılarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Veriler, bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda çalışan 32 az deneyimli ve 20 deneyimli İngilizce öğretmeninden nicel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, az deneyimli İngilizce öğretmenlerinin İngilizcenin uluslararası bir iletişim dili olması statüsüne dair daha fazla farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Diğer yandan, bu kavramın pedagojik sonuçlarının sınıf içinde uygulanmasına gelindiğinde, hem deneyimli hem de az deneyimli İngilizce öğretmenleri kararsız bir tutum sergilemişlerdir.

*Corresponding Author: fgeckinli@gmail.com

^a Lecturer, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-3572-5939>

^b Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale/Turkey <http://orcid.org/0000-0003-4713-6565>

Introduction

Kachru (1985), in three concentric circles, characterized proliferation of English around the world. Nonetheless, due to the movement of people from one country to another, the borders described by the model were blurred which made this categorization weak. This model basically consists of countries in which English is spoken as a mother tongue, those colonized by English speaking countries in the past, and the ones in which English is taught and learned as a foreign language (Miyagi, 2006). The unprecedented expansion of English around the world was also conceptualized with some other terms, such as English as an international language (EIL), World Englishes (WE), as well as English as a lingua franca (ELF) which is the focus of the existing research. Jenkins (2006) identified ELF as the adoption of English as a common medium of communication by the speakers from various linguistic and cultural backgrounds. Likewise, Bayyurt and Dewey (2020) describes it as a versatile conception adopted by both native and non-native English speakers from assorted backgrounds.

English language has undergone some structural and functional changes as a result of its widespread use around the world and the number of its non-native speakers. Most of the international contacts between the speakers of different first languages are conducted in English (Matsuda, 2003). In this case, enforcing native English norms in English language teaching turns out to be irrelevant (Matsuda, 2003). Instead, bringing varieties of English to learners' attention becomes more relevant due to the greater need for international communication (Miyagi, 2006). Moreover, learners' needs to express their identities as well as their social and cultural actualities entail a more international perspective on English language teaching. Jenkins (2006) states that knowledge and endorsement of varieties of English are likely to have a positive impact on learners' own use of English.

Pursuit of standard English

Learning and using the so-called standard form of English has always been a pursuit in English language teaching and learning. Language is fetishized through standardization and using it in assessment based on native rules (Stilley, 1997). Standardized form of language does not represent a specific group of people speaking it, rather it represents the printed form of a language (Sato, 1989). American and British versions of English have been dominant models in English pedagogy over many years (He & Zhang, 2010). The widespread use of English in the world has not changed this situation much though. Nevertheless, the idea that non-native English varieties can be the part of English language education has also been thriving for some time (Algeo, 1993).

Considering language as an unchanging phenomenon can be convenient in a lot of ways; nevertheless, it does not represent the reality. On the contrary, being in a constant state of change is an inherent reality of language. Language is used in multiple ways depending on the context of the communication and who we are interacting with. Hence, an unconventional conceptualization of language as a dynamic and variable phenomenon becomes a critical requirement (Canagarajah, 2007). Additionally, language variation is a particularly justifiable concept for English language due to its status as a global medium of communication. This variation can range from how an individual uses the language to how it is used nationwide (Miyagi, 2006).

Teachers' preference for standard English

For many English teachers, teaching multiple varieties of English is likely to be a cause for apprehension in educational methodologies. To illustrate, for EFL teachers shifting from teaching native English norms to teaching a language including various cultures and varieties can be intimidating (Bruthiaux, 2010). Also, high-stake exams continue to reinforce the leading position of native English varieties in the countries where English is taught as a foreign language. For example, native English oriented exams and textbooks are preferred choice in Japan in spite of everything (Matsuda, 2003). Hence, predominant position of native English models in ELT market stands as leading cause for EFL teachers to stick with them in English classroom (Miyagi, 2006). However, it would serve better to the needs of the learners when the priority was given to the international use of English in ELT (He & Zhang, 2010).

As an indication of EFL teachers' choice of native English as teaching model, in a study conducted with 36 in-service and 28 pre-service Japanese English teachers, most of the participants expressed that they opted for native English as a model in their lessons (Miyagi, 2006). In another study conducted by He and Zhang (2010) majority of the students and the teachers stated that they were not concerned by the mother tongue influence in their English accents although teachers advocated native-like English accent for their students. Likewise, studies conducted in Turkish context revealed EFL teachers' preference for native English norms in their classes despite their awareness of ELF (Bayyurt, 2008; Coskun, 2011; İncecay & Akyel, 2014; Soruc, 2015; Zabitgil Gülseren & Sarıca, 2020).

However, a project conducted by Bayyurt and Sifakis (2015) with some in-service English teachers revealed that raising their awareness regarding English as a lingua franca increased their self-confidence as non-native English teachers and encouraged them to experiment some activities compatible with ELF perspective with their students in their lessons. Likewise, Biricik Deniz, Kemaloglu-Er, and Ozkan (2020) discovered that pre-service EFL teachers tend to incorporate ELF in their pedagogical practices once their awareness is raised. Also, Soruç and Griffiths (2021) observed how prospective EFL teachers' viewpoints changed in line with ELF perspective following some tasks aiming to raise their awareness of ELF.

All things considered, English pedagogy needs to be restructured in line with the changing circumstances as regards this language. In order for this adaptation to be realized, EFL teachers become known as prominent actors due to their critical positions between what is being theorized in ELT and translated into English classroom. Therefore, their perceptions towards newly emerging conceptualizations of English language are of primary significance since they are in a position to influence their students' language production immediately. Revealing tertiary level Turkish EFL teachers' perceptions towards ELF and its pedagogical implications can facilitate to prepare a more representative language program.

Literature suggests that the more time teachers spend in their professions, the more old-fashioned they are likely to become in their views about their teaching practices (Veenman, 1984). Nevertheless, the current status of English requires a more international perspective on English language teaching. From this standpoint, investigating EFL teachers' perceptions in relation to the number of years they have spent in teaching English is worthwhile in order to obtain their most recent views regarding ELF and its pedagogical implications. Moreover, there are not many studies comparing less experienced and experienced teachers' perceptions in that regard. The results are also likely to contribute to the literature in terms of revealing the extent to which current education prepares teachers with regard to ELF principles and whether the experienced teachers require more or less training on the same principles.

To this end, following research questions were devised to address the previously mentioned issue:

- (1) Do the perceptions of Turkish EFL teachers towards ELF change according to their years of teaching experience?
- (2) Do the perceptions of Turkish EFL teachers change according to their years of teaching experience regarding the factors: English varieties, ELF features, and English learning objectives?
- (3) Do the perceptions of Turkish EFL teachers towards the pedagogical implications of ELF change according to their years of teaching experience?
- (4) Do the perceptions of Turkish EFL teachers change according to their years of teaching experience regarding the factors: English teachers, target language culture, global cultures, and English exams?

Method

Research Design

This part of the study encompasses specifics about setting and participants, data collection tools, data collection procedure and analysis. The study was designed based on the exploitation of survey model since an existing situation was being investigated (Karasar, 2014). In view of that, this research design describes the understandings of the participants with numbers hence quantifiable data are obtained to make use of in the study (Creswell, 2014).

Setting and Participants

This research was conducted at a foundation university where English was used as a medium of instruction as it hosted international students and academics. Moreover, English was often used as a chosen means of communication between these students and academics who came from diverse linguistic and cultural backgrounds. Additionally, at this university, studying at English preparatory program was compulsory for the students who could not pass the proficiency exam held by the university before they commenced their courses in their departments. Therefore, EFL teachers' views regarding the changing face of English as a lingua franca of international contacts emerged as a topic worthy of investigation in such a multilingual context. Put it more precisely, teachers in the English preparatory program of this university was targeted as a research population. In total, 52 EFL teachers participated in the study. Regarding their practical experiences of teaching English, while the number of teachers with 1-5 years (less experienced) of teaching experience was 32, the number of the teachers with over 5 years (experienced) of teaching experience was 20. Among the departments they graduated from were English Language Teaching, English Language Literature, English language and interpretation, American Language Literature, and Linguistics.

Data Collection Tools

The questionnaire used in this research was previously published in the researcher's doctoral thesis (Geçkinli, 2020). A questionnaire developed by the researcher based on the relevant literature (Deniz, Özkan & Bayyurt, 2016; Jenkins, 2015; Soruc, 2015; İnceçay & Akyel, 2014; Cogo & Dewey, 2012; Coskun, 2011; Seidlhofer, 2011; Ton & Pham, 2010) and adopting five-point Likert scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree" was used to collect the required data in this study. While preparing the questionnaire, the researcher paid regard to the most prominent issues discussed in the relevant literature and the intended population. After the piloting, the result obtained for Cronbach's Alpha reliability was sufficient (.71) to go ahead with the necessary analyses (George & Mallery, 2003). The questionnaire was devised in English initially and translated into Turkish with the assumption that participants would respond to the items more efficiently. In the first section, participants were asked to provide demographic information including their genders and years of teaching experience. In the second part, with an aim of finding an answer to the first and second research questions, their perceptions regarding the concept of ELF was sought after with 13 items constituting 3 sub-dimensions (English varieties, ELF features, and English learning objectives). Likewise, intending to explore the third and fourth research questions, the last section of the questionnaire considered the participants' perceptions towards the pedagogical implications of ELF with 13 items comprising 4 sub-dimensions (English teachers, target language culture, global cultures, and English exams).

Data Collection and Analysis

In this study, convenience sampling was applied as a sampling methodology. After the necessary permissions were taken from the university and the head of the English preparatory program, the researcher scheduled an appropriate time with the EFL teachers for conducting the questionnaire. Then the printed questionnaires were distributed to the teachers by the researcher which lasted for about half an hour for them to answer and submit. A total of 52 teachers returned the questionnaires by responding to the items applicably. In order to analyse the data collected in this study, inferential statistics were applied to the results employing SPSS 25. Independent sample t-tests were utilized to reveal the possible similarities and differences between less experienced and experienced EFL teachers. Within this framework, the first five years of a teachers' professional life is considered to be the period in which teachers are inexperienced (Sharabyan, 2011). Some items regarding the concept of ELF as well as the pedagogical implications of ELF were reverse coded in favour of ELF perspective so as to obtain aggregate results concerning the perceptions of EFL teachers. Thus, the results made it possible to compare the views of these two groups.

Findings

The first research question investigated whether EFL teachers' perceptions towards English as a lingua franca vary according to their years of teaching experience. To this end, the quantitatively collected data were analysed by making use of independent sample t-tests.

Table 1. Independent Samples T-test Results of EFL Teachers' Perceptions towards ELF Based on their Years of Teaching Experience

	Experience (Years)	N	Mean	SD	t	df	p
EFL Teachers' Perceptions towards ELF	1-5	32	3.69	.50	3.231	50	.002*
	Over 5	20	3.23	.50			

* $p \leq .05$

Table 1 shows the independent sample t-test results of less experienced (1-5 years of experience) and experienced (over 5 years of experience) EFL teachers' perceptions towards ELF. As outlined in the table, the results indicate noteworthy variations between the two groups of teachers with reference to their perceptions towards ELF from the point of their professional experience. In accordance with this situation, the corresponding p value is below 0.05 ($p = .002$) and the mean scores substantiating these findings are $M1 = 3.69$ for less experienced teachers and $M2 = 3.23$ for experienced teachers.

The second research question aimed to expand the first one and scrutinized whether EFL teachers' perceptions towards ELF construct differ according to their years of teaching experience in terms of the factors: varieties of English, ELF features, and English learning objectives. In line with this objective, the quantitatively collected data were analysed by making use of independent sample t-tests.

Table 2. Teachers' Perceptions towards the Factors about ELF According to their Years of Teaching Experience

Factors	Experience (Years)	N	Mean	SD	t	df	p
Varieties of English	1-5	32	3.92	.77	2.762	50	.008*
	Over 5	20	3.36	.58			
ELF Features	1-5	32	3.85	.59	2.033	50	.047*
	Over 5	20	3.46	.78			
English Learning Objectives	1-5	32	3.28	.75	2.225	50	.031*
	Over 5	20	2.82	.69			

* $p \leq .05$

Table 2 illustrates independent sample t-test results about the factors (varieties of English, ELF features, and English learning objectives) constituting the questionnaire about ELF construct in relation to the views of less experienced and experienced EFL teachers. Pertaining to the above-mentioned factors, the consequences reveal significant differences in what concerns the perceptions of less experienced teachers as against the experienced ones. The resultant p values and the mean scores for the factors are as follows: varieties of English $p1 = .008$, $M1 = 3.92$, $M2 = 3.36$; ELF features $p2 = .047$, $M3 = 3.85$, $M4 = 3.46$; English learning objectives $p3 = .031$, $M5 = 3.28$, $M6 = 2.82$ respectively.

As the data in Table 1 and Table 2 suggest, less experienced EFL teachers display a more favorable attitude towards ELF as a concept in comparison to the experienced EFL teachers. Stated in other words,

English teachers with maximum five years of teaching experience tend to be more flexible towards the variations in English language in relation to its position as a vehicular language between the speakers from various linguistic backgrounds in numerous domains of life such as trade, tourism, aviation, academia just to name a few.

The third research question examined whether EFL teachers' perceptions towards the pedagogical implications of English as a lingua franca diverge according to their years of teaching experience. This being the case, the quantitatively collected data were analysed by making use of independent sample t-tests.

Table 3. Independent Samples T-test Results of EFL Teachers' Perceptions towards the Pedagogical Implications of ELF Based on their Years of Teaching Experience

	Experience (Years)	N	Mean	SD	t	df	p
Perceptions towards the Pedagogical Implications of ELF	1-5	32	3.44	.45	.792	50	.432
	Over 5	20	3.33	.54			

* $p \leq .05$

Table 3 shows the independent sample t-test results of English teachers' perceptions towards the pedagogical implications of ELF with respect to their teaching experience in years. As can be observed in the data, the consequences do not specify any significant variations in that sense between the perceptions of less experienced and experienced EFL teachers in relation to their professional backgrounds. Accordingly, the associated p value introducing this outcome is above 0.05 ($p = .432$) and the mean scores confirming these results are $M1 = 3.44$ for less experienced EFL teachers and $M2 = 3.33$ for experienced EFL teachers.

The fourth research question intended to expand the third one and inspected whether EFL teachers' perceptions towards the pedagogical implications of ELF change according to their years of teaching experience regarding the factors: English teachers, English exams, Target language cultures, and global cultures. In consideration of the foregoing, the quantitatively collected data were analysed by consuming independent sample t-tests.

Table 4. Teachers' Perceptions towards the Factors about Pedagogical Implications of ELF According to their Years of Teaching Experience

Factors	Experience (Years)	N	Mean	SD	t	df	p
English Teachers	1-5	32	3.15	.55	-1.435	50	.666
	Over 5	20	3.24	.83			
English Exams	1-5	32	3.53	.86	1.182	50	.243
	Over 5	20	3.23	.88			
Target Language Culture	1-5	32	3.50	.83	.336	50	.738
	Over 5	20	3.42	.69			
Global Cultures	1-5	32	3.96	.75	1.149	50	.256
	Over 5	20	3.70	.92			

* $p \leq .05$

Table 4 exhibits the results as concerns the factors constituting the pedagogical implications of ELF. The obtained outcomes do not disclose any substantial divergences between the views of less experienced and experienced English teachers in connection with the given factors. To this end, associated p values as well as the mean scores corresponding to each factor are as follows: English teachers $p1 = .666, M1 = 3.15, M2 = 3.24$; English exams $p2 = .243, M3 = 3.53, M4 = 3.23$; target language culture: $p3 = .738, M5 = 3.50, M6 = 3.42$; global cultures: $p4 = .256, M7 = 3.96, M8 = 3.70$ respectively.

With reference to the data displayed in Table 3 and Table 4, it can be concluded that less experienced as well as experienced teachers are hesitant when it comes to the pedagogical implications of ELF in ELT classroom. In other words, EFL teachers, irrespective of their experiences in their teaching careers, seem to be under the dominant influence of standard English ideology which possibly leads them to be in a dilemma pertaining to applying ELF in their classes.

Discussion

At the outset, while the first question of this research looked at the overall perceptions of EFL teachers towards the concept of ELF according to their years of teaching experience, the second research question elaborated on the subcategories (varieties of English, ELF features, and English learning objectives) of the same concept. To this end, the outcomes indicate a considerable variation between two groups of teachers. Accordingly, less experienced teachers exhibited a more constructive approach about lingua franca position of English. Given that they acknowledge being familiarized with non-standard Englishes as reported by the data in this study, they can see that standard English is not the only choice in international contacts that they can make use of. As for the experienced English teachers, in comparison to less experienced English teachers, they subscribe less to the notions suggested by ELF concept. In line with these, Cogo and Dewey, (2012) and Jenkins (2007) likewise accentuate the existence of a difference held by less experienced and experienced English teachers towards ELF.

It can be said that less experienced English teachers are more willing to recognize the status of English as global lingua franca. This might be due to the fact that these teachers' beliefs about English pedagogy are not nearly as deep-rooted as of the experienced ones due to the shorter period of time they spent in the profession. Furthermore, increasing popularity of social networking websites along with an opportunity for participation to student exchange programs such as Erasmus might have given a chance to less experienced teachers to come into contact with some indigenous varieties of English (Lee, 2009; Kalocsai, 2009). Also, thanks to the programs such as Erasmus, they realize it is not a bare necessity to speak with a flawless grammar (Kaypak & Ortactepe, 2014). As a consequence, all these encounters with non-native usages of English might have increased their awareness regarding the lingua franca status of this language.

As to the experienced teachers, they do not seem to be ready to accept the shift in the position of English in today's rapidly changing world. This might be due to the fact that they cannot easily abandon their standard English oriented teaching practices that they have made use of over many years and received their authorities as English teachers. In other words, their long-term engagement with teaching standard English norms can be the underlying cause of their hesitations in terms of acknowledging current position of English as a global lingua franca. Another explanation for experienced teachers' ambivalent attitude towards the concept of ELF might be the fear of losing the authority they have received from teaching standard English norms over a number of years (Mahboob, 2003).

Moreover, the third research question of this study examined the inclusive perceptions of less experienced and experienced EFL teachers towards the pedagogical implications of ELF in view of its subcategories (English teachers (native and non-native), target language culture, global cultures, and English exams) in the research question four. Within this framework, the results did not indicate any major disagreements between these two groups of teachers. In conjunction with this, both the less experienced and the experienced teachers exhibit a neutral attitude towards the pedagogical implications of ELF considering the above mentioned factors. It seems like EFL teachers are confused about the concepts of EFL and ELF; hence, they cannot really distinguish between the two due to their longstanding commitment to standard English ideology (Seidlhofer, 2001).

Coexistence of both the EFL and ELF paradigms in teachers' minds seem to place them in a dilemma regarding the pedagogical implications of ELF. Furthermore, some broader sociocultural and sociopolitical realities of teachers' local contexts in accordance with English instruction might be another reason underlying EFL teachers' ambivalence. To illustrate, since passing a test is still considered to be the primary indicator of learning English in many EFL contexts, teachers continue to conduct a test-oriented teaching so as to be considered successful in their careers (Soruç, 2020). Moreover, considering standard English norms hence the native English teachers as the benchmark for competence is still prevalent in the ELT market (Wang, 2012). However, emerging realities of English language, on the other hand, forcing EFL teachers to reconsider their conceptualizations regarding EFL and reorient themselves towards ELF.

Further reason for less experienced and experienced English teachers' hesitation towards the pedagogical implications of ELF might be resulting from their concerns about lack of teaching and learning materials arranged specifically for that purpose. Justifiably, lack of ELF-aligned teaching pedagogy concerns EFL teachers as opposed to the ample amount of materials and methodology promoting standard English pedagogy (Sifakis & Bayyurt, 2018). All this data indicate that teachers seem to have quite a few reasons hindering their endorsement of the classroom practices of ELF. Given the fact that teachers' ambivalence regarding the instructional allegations of ELF is associated with the broader sociocultural and sociopolitical context, this situation is not likely to change in a short while unless the necessary support is provided by the relevant stakeholders and educational policy makers (Cogo, 2012; Jenkins & Wingate, 2015; Seidlhofer, 2011).

Along the same line, Young and Walsh (2010) state that EFL teachers have a positive approach towards ELF as a concept, yet still they have reservations on its pedagogical applications. Likewise, Suzuki (2011) specifies that even if less experienced teachers express their consciousness of various Englishes, they are still in favor of American and British varieties for teaching and learning purposes. Similarly, Cogo and Dewey (2012) and Jenkins (2007) maintain that although EFL teachers endorse ELF as a concept, they oppose the classroom implementations of it. Along the same line, Sarandi (2020) maintained that in-service English teachers did not have a uniform attitude towards the issues concerning ELF. However, the results of this study revealed that both the less experienced and the experienced teachers tend to be neutral towards applying ELF in their classrooms. Therefore, given the fact that people's perceptions are always in a state of flux, the teachers' neutrality might be the indication of progressive conceptual transition in favor of the pedagogical implications of ELF.

Conclusion and Implications

This study aimed at investigating EFL teachers' perceptions towards ELF and its pedagogical implications in relation to their years of teaching experience e.g. less experienced (1-5) and experienced (over 5). To begin with, the results revealed a noteworthy difference between the observations of these two groups of teachers towards ELF as a concept. Within this context, less experienced EFL teachers had a more positive attitude towards ELF as a phenomenon than the experienced EFL teachers. Namely, less experienced English teachers were stronger advocates of becoming familiar with unorthodox Englishes, prioritizing intelligibility over correctness, and focusing on international use of English as a learning objective rather than standard English norms. It can be concluded that less experienced teachers seem to be better informed about the changing status of English as a global lingua franca. As for the differences in the perceptions held by less experienced and experienced English teachers towards the pedagogical implications of ELF, the results did not manifest any major divergences between two groups. Put it differently, both groups of teachers seem to have some reservations against the applicability of ELF viewpoint in English classroom. Prevailing influence of widely acknowledged EFL paradigm seems to be the leading cause for their hesitation.

However, a gradual change is still likely to take place if teachers' awareness of ELF is raised. Only if today's EFL teachers can comprehend the contemporary status English, they can better inform their student regarding this issue (Deniz, Özkan, & Bayyurt, 2016). To this end, present investigation has some consequences for EFL teachers with reference to revisiting their views about the existing situation of English as a worldwide lingua franca. Firstly, it should be pointed out that English cannot be deemed as a

foreign language linked solely with the countries where it is utilized as a mother tongue. In that sense, teaching English from an EFL perspective no longer serves the needs of present-day learners since it is not learned just to interact with native English speakers. What is more, native speakers cannot be approached as single arbiters of this language on the grounds of its increasing role as international lingua franca. Therefore, EFL teachers need to pay heed to the constantly transforming socio-linguistic needs of their learners in today's interconnected world and adjust their theoretical and methodological approaches to these changes.

Moreover, ELT programs should encourage trainee teachers to reflect on their taken-for-granted native speaker oriented theoretical and practical assumptions about English language teaching (Sifakis, 2007; Seidlhofer, 2011). In this way, they can hold a critical view of underlying assumptions of standard English ideology which is known to promote either American or British English as a teaching model. Also, these programs should train and encourage preservice EFL teachers to think through their conventional teaching manners. Therefore, they can go beyond mainstream ELT pedagogy by noticing the contextual features of English language training. All in all, teacher training programs should equip pre-service teachers of English with necessary skills enabling them to move beyond the conventional ELT approach prioritizing standard English ideology and accuracy in the use of English in language training. Taking into account that the global status of English appears in all kinds of ways in numerous situations, experienced EFL teachers need to be in an ongoing effort to update their knowledge about the evolving character of this language. For that reason, there might be a need for them to attend seminars, meetings, practicums and ongoing formations in order to keep themselves informed with this dynamism. According to a study conducted by Bayyurt and Sifakis (2015), when EFL teachers are adequately informed about the developments of globality of English and its pedagogical allegations, they tend to acknowledge its significance and act accordingly in their teaching practices.

As for the limitations of this study, since this study was conducted in a single private university, the results can be generalized just for comparable education environments. However, the findings are likely to provide some additional data to the relevant literature which is tertiary level English language education. Secondly, the number of survey items (16 in total) were limited in this study which can be increased in the future studies. Moreover, in this particular study, only hard data were utilized to investigate the perceptions of EFL teachers, but qualitative data can also be included in future studies so as to gain a deeper understanding of the perceptions of EFL teachers in this regard (Strauss & Corbin, 2015). All in all, mixing methods in the forth-coming studies would provide a great support to the revelation of the participants' considerations of ELF. To conclude, in the future studies, less experienced and experienced EFL teachers can be observed in their classrooms in order to explore their perceptions of ELF through their classroom practices.

Acknowledgments

This article is part of the author's dissertation study.

References

- Algeo, J. (1993). English around the World (Review of the books *Englishes: Studies in Varieties of English, 1984-1988* by Manfred Görlach). *American Speech*, 420-425.
- Bruthiaux, P. (2010). World Englishes and the classroom: An EFL perspective. *TESOL Quarterly*, 44(2), 365-369.
- Bayyurt, Y. (2008). A lingua franca or an international language: The status of English in Turkey. ELF Forum, Helsinki, Finland.
- Bayyurt, Y., & Sifakis, N. C. (2015). Developing an ELF-aware pedagogy: Insights from a self-education programme. *New Frontiers in Teaching and Learning English*, 55-76.
- Bayyurt, Y. & Sifakis, N. (2015). Developing an ELF-aware pedagogy: Insights from a self-education programme. In P. Vettorel (Ed.), *New Frontiers in Teaching and Learning English* (pp. 55-76). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Bayyurt, Y., & Dewey, M. (2020) Locating ELF in ELT. *ELT Journal* 74(4), 369-376.
- Biricik Deniz, E., Kemaloglu-Er, E., & Ozkan, Y. (2020) ELF-aware pre-service teacher education: practices and perspectives. *ELT Journal* 74(4), 453-462.
- Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A corpus-driven investigation*. Bloomsbury Publishing.
- Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: concepts, use and implications. *ELT Journal*, 66(1), 97-105.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(1), 923-939.
- Coşkun, A. (2011). Future English teachers' attitudes towards EIL pronunciation. *Journal of English as an International Language*, 6(2). 46-68.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Deniz, E. B., Özkan, Y., & Bayyurt, Y. (2016). English as a lingua franca: Reflections on ELF-related issues by pre-service English language teachers in turkey. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2), 144-161.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). London: Pearson Education.
- Geçkinli, F. (2020). *English as a lingua franca: Turkish ELF teachers' and students' perceptions*. Unpublished doctoral dissertation. Çanakkale, Turkey.
- He, D., & Zhang, Q. (2010). Native speaker norms and china English: From the perspective of learners and teachers in china. *TESOL Quarterly*, 44(4), 769-789.
- İnceçay, G., & Akyel, A. S. (2014). Turkish EFL teachers' perceptions of English as a lingua franca. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.17569/tojqi.84118>
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes* (1st ed.). London: Routledge & CRC Press.
- Jenkins, J., & Wingate, U. (2015). Staff and students' perceptions of English language policies and practices in 'International' Universities: A Case study from the UK. *Higher Education Review*, 42(2), 1-27.
- Kaypak, E., & Ortactepe, D. (2014). Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System*, 42, 355-367.
- Kachru, B. B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Kalocsai, K. (2009). Erasmus exchange students: A behind-the-scenes view into an ELF community of practice. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 3(1), 25–49.
- Lee, J. F. K. (2009). ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion programme. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1095-1104.

- Miyagi, K. (2006). Japanese EFL teachers' perceptions of non-native varieties of English: Are they ready to include other Englishes in their classrooms? *Unpublished M.A. thesis*. McGill University, Montreal, Canada.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating world Englishes in teaching English as an international language. *Tesol Quarterly*, 37(4), 719-729.
- Mahboob, A. (2003). *Status of non-native English-speaking teachers in the United States*. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University, Bloomington, IN.
- Stilley, L. R. (1997). Understanding orientations toward language variation and their relationship to teacher knowledge and instruction. *Doctoral dissertation*. University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Sato, C. J. (1989). A nonstandard approach to Standard English. *Tesol Quarterly*, 259-282. <https://doi.org/10.2307/3587336>
- Sharabyan, S. K. (2011). Experienced and very experienced Iranian English language teachers: Beliefs about grammar instruction. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 30, 1081-1085.
- Sarandi, H. (2020). ELF in the context of Iran: Examining Iranian in-service teachers' attitudes. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(1), 69-86.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158.
- Suzuki, A. (2011). Introducing diversity of English into ELT: student teachers' responses. *ELT Journal*, 65(2), 145-153.
- Sifakis, N. C. (2007). The education of teachers of English as a lingua franca: A transformative perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 355-375.
- Sifakis, N., & Bayyurt, Y. (2018). ELF-aware teaching, learning and teacher development. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 456-467). London: Routledge.
- Strauss, J., & Corbin, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Thousand Oaks: CA: SAGE Publications.
- Soruc, A. (2015). Non-native Teachers' attitudes towards English as a Lingua Franca. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Hacettepe University Journal of Education)*, 30(1), 239-251.
- Soruç, A. (2020). ELF and the Good English Language Teacher. In C. Griffiths & Z. Tajeddin, *Lessons from Good English Language Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soruç, A., & Griffiths, C. (2021). Inspiring Pre-service English Language Teachers to Become ELF-aware. *RELC Journal*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1177/00336882211001966>
- Ton, N. N. H., & Pham, H. H. (2010). Vietnamese teachers' and students' perceptions of Global English. *Language Education in Asia*, 1(1), 48-61. https://doi.org/10.5746/LEiA/10/V1/A05/Ton_Pham
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wang, L.Y. (2012). Moving towards the transition: Non-native EFL teachers' perception of native-speaker norms and responses to varieties of English in the era of global spread of English. *Asian EFL Journal*, 14(2), 46-78.
- Young, T. J., & Walsh, S. (2010). 'Which English? Whose English? An investigation of "non-native" teachers' beliefs about target varieties.' *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 123-137.

Zabitgil Gülseren, Ö., & Sarıca, T. (2020). Native language inclination of students and teachers at a public secondary school: Native language (Turkish) usage in English language lessons. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 181-203.

Genişletilmiş Özet

İngilizcenin uluslararası bir iletişim dili olmasına dair (ELF) paradigma bu dilin statüsünün algılanışına ve pedagojisine ilişkin bazı değişikliklere gidilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu değişiklikleri sınıfa aktaracak olan başlıca aktörler de İngilizce öğretmenleridir. Dolayısıyla onların tüm bu gelişmeler hakkındaki algıları kritik bir önem arz etmektedir. Bu çerçevede bu araştırma deneyimli ve az deneyimli İngilizce öğretmenlerinin ELF ve onun pedagojik sonuçlarına dair algılarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Veriler, uygun örnekleme yoluyla seçilen 32 az deneyimli ve 20 deneyimli İngilizce öğretmeninden nicel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanmış ve SPSS 25 kullanılarak analiz edilmiştir.

Az deneyimli (1-5 yıl) ve deneyimli (5 yılın üzerinde) İngilizce öğretmenlerinin İngilizcenin uluslararası ortak iletişim dili (ELF) olmasına yönelik algıları bağımsız örneklem t-test ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, mesleki deneyimleri açısından bakıldığında bu iki öğretmen grubunun ELF'e yönelik algıları arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu durumu ifade eden ilgili p değeri 0.05'in altındadır ($p = .002$). Bu verilere bakıldığında, en fazla beş yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip İngilizce öğretmenlerinin, İngilizcenin hayatın birçok alanında ortak iletişim dili olması statüsü nedeniyle, İngiliz dilinin kullanımındaki farklılaşmalara karşı daha kabullenici olma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Aynı şekilde deneyimli ve az deneyimli İngilizce öğretmenlerinin ELF'in pedagojik yansımalarına yönelik algıları bağımsız örneklem t-test uygulanarak analiz edilmiştir. Veriler deneyimli ve az deneyimli İngilizce öğretmenlerinin algıları arasında bu bakımdan önemli bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç ile ilişkili olarak p değeri 0.05'in üzerinde çıkmıştır ($p = .432$). Bu açıdan bakıldığında ELF'in pedagojik etkileri söz konusu olduğunda hem deneyimli hem de az deneyimli İngilizce öğretmenlerinin tereddütlü oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, İngilizce öğretmenleri, öğretmenlik kariyerlerindeki deneyimlerinden bağımsız olarak, sınıf içi pedagojik uygulamalarında anadili İngilizce normlardan vazgeçme konusunda kararsız olduklarını ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak bulgular az deneyimli İngilizce öğretmenlerinin İngilizcenin uluslararası bir iletişim dili olması statüsüne dair daha fazla farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Diğer yandan, bu kavramın pedagojik sonuçlarının sınıf içinde uygulanmasına gelindiğinde, hem deneyimli hem de az deneyimli İngilizce öğretmenleri kararsız bir tutum sergilemişlerdir. Ancak bu sonuçlar gene de göstermektedir ki, öğretmenlerin ELF konusundaki farkındalığı artırılırsa, kademeli bir değişimin gerçekleşmesi muhtemeldir. Bunun olabilmesi için de İngilizce öğretmenleri İngilizcenin çağdaş statüsünü kavrayabilmeleri ve bunu öğrencilerine aktarabilmeleri gerekmektedir.

Bu düzlemde, bu araştırmanın İngilizce öğretmenlerine yönelik bazı bazı sonuçları vardır. Öncelikle, İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi anadili İngilizce normlarını merkez alarak öğretmeleri artık günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Bunun da başlıca sebebi öğrencilerin bu dili sadece ana dili İngilizce olan kişilerle iletişim kurmak için öğrenmiyor olmalarıdır. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin günümüzün küreselleşen dünyasında öğrencilerinin sürekli değişen ihtiyaçlarını dikkate almaları ve bu ihtiyaçlara cevap verecek yaklaşımları geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bu anlamda İngilizce öğretmenlerine hem lisans eğitimi düzeyinde hem de lisans eğitimi sonrasında ilgili kurumlar tarafından gerekli destek sunulmalıdır.



Aday Öğretmenlerin Üniversite Rehber Öğretmen ve Okul Rehber Öğretmeninin Geribildirimine Karşı Olan İhtiyaç ve Beklentileri Üzerine Çalışma

Simge SÜBAŞI*^a

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş 16.05.2021

Düzeltilme 15.06.2021

Kabul 16.06.2021

Keywords:

geribildirim ile ilgili aday öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri, uygulama koordinatörü, uygulama öğretmeni.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu nitel çalışma, öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin uygulama dersleri sırasında aldıkları geribildirim ile ilgili ihtiyaç ve beklentilerine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırma verileri, katılımcı anketleri ve mülakat soruları ile toplanmıştır. Uygulama öncesi verilen anketin amacı öğretmen adaylarının uygulamaya başlamadan önceki öğretmenlik deneyimi üzerine alacakları geribildirime yönelik ihtiyaç ve beklentilerini belirlemek iken; uygulama derslerinin bitimi ardından verilen ikinci anketin amacı da aynı aday öğretmenlerin dönem boyunca almış oldukları geribildirim ile ilgili ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanıp karşılanmamasının belirlenmesidir. Uygulama ortasında 3 aday öğretmen ile uygulanan yüzyüze mülakatın amacı ise bu kişilerin uygulama dersleri süresince yaşadıkları öğretmenlik deneyimi üzerine aldıkları geribildirime yönelik ihtiyaçlarını ve beklentilerini açığa çıkarmaktır.

Katılımcılar özel bir üniversitede İngilizce Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencileridir. Çalışmadaki hem katılımcı anket ve mülakat soruları iki odakta temellendirmiştir: 1) Üniversitedeki uygulama koordinatörü olan öğretmenden geribildirim alan katılımcılar 2) Uygulama yapılan okuldaki rehber öğretmenden geribildirimalan katılımcılar. Bu çalışmanın katkılarının sırasıyla şöyle olması beklenmektedir: 1) Uygulama koordinatörleri ile okul uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlere daha iyi kılavuzluk etmeleri 2) Uygulama deneyiminin daha etkili hale getirilerek öğretmen adaylarının ihtiyaç ve beklentilerine cevap verilmesi. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının, aldıkları geribildirime yönelik beklenti ve istekleri, mesleğe hazırlanmalarında önemli bir yeri olan uygulama derslerinin ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinin daha verimli ve etkili geçmesinin nasıl sağlanabileceği ortaya konmuştur.

A Study on Pre-Service Teachers' Needs and Expectations towards the Feedback of Academic Supervisors and Mentoring Teachers

Article Information

DOI:

Article History:

Received 16.05.2021

Revised 15.06.2021

Accepted 16.06.2021

Abstract

The aim of this qualitative study is to reveal the needs and expectations of pre-service teachers towards the feedback they receive before/during/after practicum. Data is collected through surveys and interviews from 16 practicum ELT department students of a private universities. Where the aim of the before-practicum survey is to find out their needs and expectations regarding the

*İlgili Yazar: simgesu@gmail.com

^a Öğretim Görevlisi, Fenerbahçe Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-9139-4951>

Keywords:
needs and expectations of
pre-service teachers
towards feedback,
academic supervisor,
mentoring teacher.

Article Type:
Research Article

feedback which would be on teaching experiences, the aim of the after-practicum survey is to investigate whether their needs and expectations would have matched with the feedback they have received throughout the practicum. The aim of the face-to-face interview conducted during the practicum, on the other hand, is to reveal the needs and expectations towards the feedback they receive during the practicum teaching.

Both survey and interview items base the inquiry in two groups: 1) participants who receive feedback from their academic supervisor and 2) participants from their practicum school mentoring teacher. The implications of this study have shown that both academic supervisors and mentoring teachers need 1) to supervise pre-service teachers more effectively 2) to respond to the needs and expectations of pre-service teachers through making practicum experience more effective. This study also attempts to find out and discuss how to sustain more effective and efficient practicum courses and thus more effective and efficient pre-service teacher training processes before/during/after practicum.

Giriş

1980'lerin sonlarından itibaren Öğretmen Eğitimi'nde aday öğretmenlere rehberlik etmek, öğretme uygulamalarını (teaching practicum) geliştirmeyi hedefleyen önemli bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Bu süreç, deneyimsiz ya da daha az deneyimli birisi ile bir rol model ve danışman olarak kılavuzluk sağlayan daha deneyimli bir kişi arasındaki büyüyen ve birbirinden beslenen bir ilişkiyi içerir (Bigelow, 2002). Böyle bir ilişkinin var olabilmesi için uygulama döneminin başında, aday öğretmen için bu öğretmenin eğitim aldığı üniversitedeki bir öğretmen uygulama koordinatörü ve uygulama yapılacak okulda öğretmenlik yapmakta olan işbirlikçi (cooperating) ya da denetleyen (supervising) öğretmen olarak kabul edilen deneyimli bir uygulama öğretmeni (experience dmentor) görevlendirilir. Literatürün ortaya koyduğu üzere, bahsi geçen deneyimli uygulama öğretmenin ve uygulama koordinatörünün genel anlamdaki rolü aday öğretmeni; öğretmen, rol model, destekleyen, güdüleyen, danışman, rehber, gösteren, kılavuz, değişim öznesi (changeagent), eşlik eden ve koçluk eden rollerini de içeren öğretmeyi öğrenmeye, öğretme uygulamalarını geliştirmeyeve bağlam özellikli zorlukların üstesinden gelmeye teşvik eder (Feiman ve Nemser, ve Parker, 1992 Hudson&Nguyen'dan alıntılanmıştır, 2008). Her iki uygulama öğretmenlerinin görevleri görece çok önemlidir ki “Rehberler sezgisel duyarlılığın ve teknik uzmanlığın yegane karışımı olarak ortaya çıkarlar” (Blank ve Sindelar, 1992); ancak bir uygulama öğretmenin varlığı yeterli değildir. Onun nasıl rehberlik edeceğinin becerileri ve bilgisi önemlidir rehberlik etme sürecinde (Ganser, 1996, 2002, Hudson&Nguyen'den alıntılanmıştır, 2008). Uygulama öğretmenin bahsedilen bu becerileri; alan bilgisini, öğrenen kişiler-öğrencileri, sınıf yönetimini, pedagojik becerilerini, çalışılan okul bağlamını, müfredatı, değerlendirmeyi ve öğretmen olmanın fonksiyonlarını ve rutinlerini çevreleyen mesleki bilgiyi içerir (Hudson, 2004). Bu mesleki bilgisinin dışında uygulama öğretmenin öznitelikleri (personal attribute), mesleki anlamda gelişen aday öğretmenin kişiler-arası ve iletişim becerilerinin gelişmesinde hayati rol oynar (Sinclair, 2003).

Alanyazında uygulama öğretmenin yukarıda bahsi geçen öz niteliklerinin önemini ortaya koyan deneysel ve istatistiksel veriler vardır. Örnekte bu öğretmenin istek ve şevk göstermesi, konuşmadaki rahatlığı, uygulamada yansıtmaya gayretlendirmesi, özgüven ve olumlu tavırlar aşılması ve destekleyici olmasıdır (Hudson, 2004).

Yabancı dil olarak İngilizce Öğretimine rehberlik etmede ise ilgili literatür beş rehber rol ortaya çıkarmıştır ki bunlar sırasıyla (1) ilham veren ve gösteren bir model; (2) eğitim sistemiyle ilgili net bir anlayış ve çevresindeki kültür ile uyum sağlayan bir etkileşimci (acculturator); (3) aday öğretmeni uygun insanlarla tanıştıran bir sponsor; (4) ses yansıtıcısı olarak eylemde bulunan ve aday öğretmene öğretme uygulamalarını tartışmak için güvenli fırsatlar sağlayan bir destekleyici; (5) aday öğretmenin mesleki öğrenme hedeflerini elde etmesine yardımcı olacak pedagojik düşüncelere olanak sağlayan bir eğitimci (Malderez and Bodoczky, 1999, p.4).

Konuyla ilgili alanyazın rehberin mesleki bilgisi, deneyim ve becerileri, kişiler-arası iletişim becerileri ve öz niteliklerinin yanı sıra, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi aday öğretmenlerinin, uygulama

sürecine dahil olmadan önce mesleki okul deneyimlerini iletirmek için rehberlerinden görece farklı ve önemli davranışlar, belirli tavırlar ve uygulamalar beklediklerini ya da ihtiyacı içinde olduklarını ortaya koymuştur (Hudson&Nguyen, 2008).

Problem ve Çalışmanın Önemi

İlgili alanyazın taraması, aday öğretmenlerin uygulama koordinatörü ve okul uygulama öğretmeninden alacakları geribildirim ile ilgili beklenti ve ihtiyaçlarını, her iki tip uygulama öğretmeni açısından ayırarak ortaya çıkaracak araştırmanın görece az sayıda olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma ile genel anlamda, Öğretmen Eğitimi (Teacher Education) alanında önemli bir gelişmenin öncelikle öğretmen adaylarının bahsi geçen iki tip uygulama öğretmenlerinden alacakları geribildirimle karşı olan beklenti ve ihtiyaçlarının ortaya konması ile gerçekleştirilebileceğine inanılmıştır. Böylece üniversitede görev yapan akademisyenler, uygulama yapılan okullardaki rehber öğretmenler ve uygulama yapan ve yapmakta olan aday öğretmenler için Öğretmen Eğitim Programlarındaki eksiklikler ortaya konulabilir, gelişim kaydedilebilir ve böylelikle bahsi geçen bu üçüyağın arasında program geliştirme ve iş birliği (collaboration) açısından daha sağlam bir köprü oluşturulabilir. Spesifik anlamda ise bu çalışmada, açık uçlu sorulardan oluşan katılımcı anketleri ve sonrasında yapılacak mülakatlar ile, öğretmen adaylarının uygulama dersleri süresince yaşadıkları öğretmenlik deneyimi üzerine aldıkları geribildirimle yönelik ihtiyaçlarının, daha önceki deneyimleri ve beklentileri ışığında incelenmesi hedeflenmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının ortak ihtiyaç ve beklentileri belirlenebilecektir. İlk öğretmenlik deneyimi sırasında öğretmen adaylarına rehberlik eden akademisyen (uygulama koordinatörleri) ve okul uygulama öğretmenlere kılavuzluk edilmesinin yanı sıra, bu çalışma ile öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına cevap verilmesi ve uygulama deneyiminin daha etkili hale getirilmesi konusunda önemli katkı sağlanacaktır. Çalışma sonuçları özetle şöyle sıralanabilir:

Çalışmanın nitel ağırlıklı olması sebebiyle, çalışmanın sonuçları katılımcıların görüşleri ile şekillenmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları geribildirimle yönelik beklenti ve isteklerinin aydınlatılması ile öğretmen eğitimi veren akademisyenler ve uygulamaokullarındaki rehber öğretmenlerinin daha etkili geribildirimde bulunması yoluyla öğretmen yetiştirme sürecine katkı anlamında önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmada:

Öğretmen adaylarının aldıkları geribildirimle yönelik beklenti ve istekleri aydınlatılmış; öğretmen eğitimi veren akademisyenler ve uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerinin nasıl daha etkili geribildirimde bulunabileceği ortaya konmuştur. Bu sayede aday öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasında önemli bir yeri olan öğretmenlik deneyimi derslerinin nasıl daha verimli ve etkili geçebileceğinden bahsedilmiştir.

Amaç

Öğretmen Eğitimi alanında bahsi geçen görece önemli bir boşluğu doldurmak adına bu araştırmanın iki amacı vardır. Birincisi aday öğretmenlerin 'uygulama' (mentors) öğretmenlerinden (hem üniversitede görev yapan akademisyen-uygulama koordinatöründen, hem de okul uygulama öğretmeninden) alacakları geribildirimden ne beklediklerini ve aynı geribildirimle ilgili neye ihtiyaç duyduklarını araştırmaktır. İkincisi ise aynı aday öğretmenlerin uygulama öncesinde ve sırasında belirlemiş oldukları beklenti ve ihtiyaçlarına uygulama bitiminde karşılık bulup bulmadıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda, temel olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmen adaylarının uygulamaya başlamadan önce uygulama koordinatörü ve okul uygulama öğretmeninden alacakları geribildirimle karşı olan beklenti ve ihtiyaçları nelerdir?
 2. İngilizce öğretmen adaylarının staj süresince uygulama koordinatörü ve okul uygulama öğretmeninden aldıkları geribildirimle karşı olan beklenti ve ihtiyaçları nelerdir?
 3. İngilizce öğretmen adaylarının staj bitiminde uygulama koordinatörü ve okul uygulama öğretmeninden aldıkları geribildirimle karşı olan beklenti ve ihtiyaçları karşılanmış mıdır?
- 3.a. Eğer uygulama koordinatörü ve okul uygulama öğretmeninden almış oldukları geribildirimle karşı olan beklenti ve ihtiyaçları karşılanmamış ise bunun nedenleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, özel bir üniversitenin Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitim Programı 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilerin %75'i kadar olan 12 kız, 4 erkek toplam 16 öğretmen adayı 'tesadüfi örneklem' (random sampling) yolu ile seçilmiştir. Öğretmen adayları öğretim uygulamalarını özel ilköğretim, devlet ilköğretim, özel lise ve devlet Anadolu liseleri olmak üzere toplam 4 ayrı okullarda yapmışlardır. Uygulama öncesi ve sonrası için bu 16 öğrenci ile, video ve internet ortamında (online) uygulama ortası mülakat için 'uygun örneklem' (convenient sampling) yöntemi kullanılarak sırasıyla 2 ve 1, toplamında 3 aday öğretmen seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler nitel değerlendirmeye uygun araçlar kullanılarak toplanmıştır. Nitel verilerin birbirlerini desteklemesi ve verileri daha güvenilir kılmak için veri çeşitlenmesine başvurulmuştur; katılımcılara uygulama öncesi katılımcı anketi, uygulama sırasında video çekimli yüz yüze mülakat ve internet ortamında mülakat ile uygulama sonrası katılımcı anketi kullanılmıştır. (Anket soruları ve yüz yüze mülakat soruları için bkz Ekler 1, 2 ve 3).

Verilerin Toplanması

Özel bir üniversitede 4. sınıfta İngiliz Dili Eğitim programında okuyan öğrencilere önce yapılacak araştırma ile ilgili genel bilgi verilmiş ve araştırmaya katılacak öğrenciler arasından tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 16 öğrenciye önce onay formu (consent form) dağıtılmıştır (Bkn Ek 4). Bu formu imzalayan 16 katılımcıdan oluşan çalışma grubuna, 4. sınıf senesinin ikinci yarısında, 15 hafta süren uygulama dönemine başlamadan önce 2 sorudan oluşan bir anket verilmiş; yer ve zaman kısıtlaması konusu dolayısıyla anketlerin 8 adeti internet ortamında toplanmış, geri kalan yarısı ise katılımcıların okumakta olduğu üniversitelerde ders aralarında toplanmıştır. Uygulama dönemi arasındaki 7. hafta 2 adet yüz yüze mülakat yapılmış, yer ve zaman kısıtlamasından dolayı 3. katılımcı ile internet ortamında mülakat yapılmıştır. Yüz yüze mülakatlar 60'şar dakika sürmüştür. Uygulama dönemi olan 15. haftanın hemen sonunda aynı katılımcılara 2 sorudan oluşan ikinci bir anket verilmiştir. Katılımcıların okudukları program kapsamında kullandıkları terminolojinin İngilizce olması dolayısıyla anketler İngilizce hazırlanmış; ancak kendilerine, ankete verecekleri yanıtlarda ana dilleri olan Türkçe dilini eğer isterlerse kullanabilecekleri söylenmiştir. Mülakatların soru ve yanıt dilini ise, soruların kişiyi daha yansıtmacı (reflective) düşünmeye sevk etmesi ve dolayısıyla kişinin kendisini rahat, doğru ve etkin ifade edebilmesi açısından Türkçe oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Video çekimli yüz yüze mülakatların hemen ardından mülakatların yazılı kopyası (transcription) çıkartılmıştır. Uygulama başlamadan önce katılımcıların uygulama ile ilgili beklentilerini ortaya çıkartmak için uygulama öncesi anketi uygulanmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak uygulama sonrası anketi kullanılmıştır. Üçüncü veri toplama aracı olarak ise uygulama süreci devam ederken uygulama sırası anketi kullanılmış ve yüz yüze mülakat yapılmıştır. Daha sonra yazılı kopyası oluşturulan bu mülakat, veri analizleri açık kodlama (open coding) yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışmada, veri kodlaması için daha önce benzer konularda yapılan çalışmalarda bulunan önceden belirlenmiş kategoriler (pre-determined categories) kullanılmamıştır. Kodlama, anket ve mülakat verileri yeniden incelenirken bazı kategorilerin veri içinde ortaya çıkmasıyla yapılmıştır. Çalışma sorularının araştırmasında gerekli olan bu 'ortaya çıkan' (emergent) kodlama kategorileri, daha sonra analiz süreci boyunca farklı zamanlarda verinin tekrar tekrar incelenmesi yoluyla geliştirilmiştir. Bu geliştirmenin önemi ise kodların ve kategorilerin analiz sonunda veri sentezi oluşturabilmesidir.

Bulgular

Uygulama öncesinde 16 katılımcıya verilen anketin veri analiz bulguları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Uygulama öncesinde uygulanan anketin veri analiz bulguları.

Ana kategoriler	Bağlantılı kavramlar
Uygulama Koordinatörü	Katılımcıların uygulama koordinatörünün vereceği geribildirimine karşı olan beklentilerinin içinde, uygulama koordinatörlerinin, kendilerinin genel olarak öğretme becerilerini geliştirmeleri, öğretim becerilerini yalnızca teorik düzlemde geliştirmemeleri gerektiği
Uygulama Öğretmeni	Uygulama öğretmenin vereceği geribildirim faydaları
Etkisiz Geribildirim	Kişiliği olumsuz eleştirme Aday öğretmenlerin tavırlarını/davranışlarını nasıl değiştirebileceğini bilmeme (uygulama koordinatörleri) Öğretme-öğrenme durumunu nasıl değiştirebileceğini bilmeme (uygulama koordinatörleri)
Gerçek SınıfBağlamı	Küçük yaş öğrencilerinin davranışlarıyla başa çıkmada yaşanan zorluklar Sınıf yönetimindeki zorluklar Zaman yönetimindeki zorluklar Gerçek sınıfları gözlemlemenin önemi (öğretmen gözlemi-öğrenci gözlemi) Uygulama deneyim eksikliği
Uygulama Kordinatörlerinden Alınacak Geribildirime Karşı Olan İhtiyaçlar	Öğretme stiline olan katkı Zayıflıkları fark etme Genel anlamda öğretmenliğe katkı Bir problemi çözmek için önerilerde bulunma
Uygulama Öğretmenlerinden Alınacak Geribildirime Karşı Olan İhtiyaçlar	Farklı sınıf ihtiyaçları ile ilgili bilgi sahibi olma Uygun aktivite seçebilme Öğrencilerle nasıl davranılacağı konusunda uygulama öğretmenlerinin katkıları, genel anlamda öğretmenlik üzerine uygulama öğretmenlerinin katkısı Bir problemi çözmek için önerilerde bulunma
Akranlardan Alınacak Geribildirime Karşı Olan İhtiyaçlar	Gözlemlenmenin önemi, Bir problemi çözmek için önerilerde bulunma
Uygulamadaki Nicelik	Uygulama saat sayısının önemi

İlk veri toplama aracı ile katılımcıların uygulama başlamadan önce uygulama koordinatörlerinden, uygulama öğretmenlerinden ve akranlarından alacakları geribildirim ihtiyaçlarını ve bununla ilgili geçmiş deneyimlerini ortaya çıkartmak hedeflenmiştir. Buna göre, çalışma grubunun bahsi geçen geribildirim ile ilgili geçmiş deneyimleri ve uygulama öncesi beklentilerine bağlı olarak ortaya çıkan bulgular ve savları destekleyen örnek söylemler aşağıda sıralanmıştır:

SAV 1. Savların ilki uygulama öğretmenleri ile ilgilidir. Aday öğretmenler (AÖ) uygulama koordinatörünün vereceği geribildirimine karşı olan beklentilerinin içinde, uygulama koordinatörlerinin, kendilerinin genel olarak öğretme becerilerini geliştirmelerinden bahsetmişleridir (AÖ1); ancak AÖ2'ün bahsettiği üzere alacakları geribildirim teorik düzlemde kalabileceği; geribildirim alırken kişiliklerinin eleştirilmesinden endişe duydukları ortaya çıkmıştır (AÖ8).

..bize verecekleri geribildirim ile etkili bir şekilde öğretmek için elimizden geleni deneyeceğiz.

...bir çok kez kendi sınıfımız içinde uygulama yapma şansımız oldu ve bu bizler için tamamen yararlıydı bir sınıf önünde daha rahat hissetmemiz için. Ancak hala anlayabilmiş değilim neden aktiviteleri 3 gruba ayırmaktan sorumlu olduğumuzu. Bu noktada üniversitede uygulama yapmak bizlere gerçek sınıflarda bunları nasıl adapte edebileceğimiz şansını vermiyor.

Bence, geribildirimde bulunurken öğretmenler kişiliğinizi eleştirmemeli. Bu yolla, eleştirileri yıkıcı ve etkisiz olabilir. Öğretmenler sizin dili nasıl öğrettiğinize odaklanmalı.

SAV 2. Aday öğretmenler, okul uygulama öğretmenlerinin vereceği geribildirimlerinin yararları olacağından bahsetmişleridir. AÖ7'ye göre uygulama öğretmeninden alacağı geribildirim sayesinde farklı sınıf ihtiyaçlarını anlayabilecek, uygun aktivite seçebilecek, öğrencilere nasıl davranılması gerektiğini öğrenebilecek ve bir problemi çözmek için gerçekçi çözümler bulabilecektir:

Benden kaynaklansın ya da kaynaklanmasın sınıfta ortaya çıkan problemlere hemen çözüm olabilecek birçok öneri duyacağım. Bu döneme gelene kadar birçok görev üzerinde çalıştık; ancak branş öğretmeni olacağım için biliyorum ki en az dört sınıfım olacak. Şu anda bile kendimi bu sınıfların içinde ders yaparken hayal ettiğimde ne gibi problemlerle karşılaşabileceğimi bilmiyorum. Ortaya çıkabilecek herhangi bir problemde ne yaparım, yapılan aktiviteyi bir anda nasıl değiştiririm, yaptığım o aktivite girdiğim o sınıfın seviyesine uygun mudur, o sınıfın gerçek ihtiyacı nedir, eğer sınıftaki bir grup öğrenci dersi takip etmede zorlanırsa nasıl davranmam gerekir onları derse katmam için. Teorik anlamda birçok şey bilmeme rağmen gerçek bir sınıf ortamında ne yapabileceğimden emin değilim, bulacağım çözümler işe yarar mı onu da bilemiyorum. En azından bildiğim şey uygulama öğretmenleri zaten gerçek sınıf ortamlarında görev yaptıkları için bu bahsettiğim tüm konularda bana yardımcı olacaklardır.

SAV 3. Aday öğretmenler, uygulama süresince uygulama yapacakları sınıfta yaşayabilecekleri problemlerden dolayı endişe duymuşlardır. AÖ15'in dile getirdiği gibi sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğrenci davranışlarıyla nasıl başa çıkabileceği konularında endişesi vardır. Dolayısıyla gerçek sınıfları gözlemlemenin önemini vurgulamış ve uygulama deneyimlerinin eksik kaldığından dolayı memnun değildir. Diğer aday öğretmenlerden de yardım beklemektedir.

Gözlem yapmak çok önemlidir bence, böylece hem sınıfta öğretmeni hem de öğrencileri aynı zamanda gözlemleyebilirsiniz. Bu anlamda şu ana kadar birkaç fırsatımız oldu ve gözlem yaptık. Eminim ki alacağım geribildirimler yardımıyla çok geliyeceğim; ancak sınıfa adımımı attıktan ve derse başladıktan sonra eminim ki birçok davranış problemi olan öğrenciyle karşılaşacağım. Onlarla nasıl başa çıkacağım ayrı bir konu, başa çıkarken de dersin zamana gitmiş olacak ve sonuçta konuları yetiştiremezsem yine ben hatalı olacağım. Eğer ki küçük yaş grubu ile çalışırsam, onlarla nasıl ders yapacağım hiç bilmiyorum. Kardeşim en büyük örneğim benim önünde, ne zaman onu ders çalıştırmak istesem beni asla dinlemiyor...ki o sadece tek bir kişi, düşünün bir de sınıfta en az yirmi öğrenci olduğumu...umarım sadece öğretmenlerimiz değil, arkadaşlarım da bana yardımcı olurlar...ve de umarım staj saatlerimiz yeterli gelir belirli bir aşamaya ulaşana kadar.

Uygulama sırasında 2 katılımcıya uygulanan video çekimli yüz yüze mülakatın ve 1 katılımcıya internet üzerinden uygulanan anketin veri analiz bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.Uygulama sırasında uygulanan anketin ve yüz yüze mülakatın veri analiz bulguları.

Ana Kategoriler	Bağlantılı Kavramlar
Gelecekteki Mesleki Hedefler	Öğrencilerin etkili ve net iletişim kurmalarını sağlamak İngilizce derslerini eğlenceli bir hale getirmek Hayat boyu mesleki süreçte kendini geliştirmek Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak Sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek

Uygulama Koordinatörü	Genel anlamda öğretmenlik becerilerini geliştirmek Sadece teorik düzlemde öğretmenlik becerilerini geliştirmek Ders planlarını geliştirmek ve materyal geliştirmeye yardımcı olmak Farklı öğrenci tipleri için yararlı aktivite hazırlamak Ortak bir dil ve terminoloji kullanarak geliştirici/düşünce provoke eden akademik tartışma yapmak Sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek Sadece ideal dil öğretme-öğrenme sınıf ortamları üzerinden tartışmalara yönlendirmek Gerçek bilgiye karşın daha akademik ve detaylı bilgi sağlamak Resmi uygulama içerisinde yapılandırıcı geribildirim eksikliği
Uygulama Öğretmeni	Genel anlamda geribildirim faydaları Gerçek sınıf bağlamı ile ilişkili daha yapılandırıcı geribildirim sağlamak Zaman yönetiminde bir rol model olmak Sınıf yönetiminde bir rol model olmak Dersin gidişatında bir rol model olmak Konular içindeki ödevlerin uygunluğuna karar verme sürecinde bir rol model olmak Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bir rol model olmak Genel anlamda öğretmen öğrenci iletişimde bir rol model olmak Öğretmen ve öğrenci güdülenmesinde bir rol model olmak Teknik anlamda detaylı alan (pedagojik alan bilgisi) tartışmaları sağlamadaki eksiklik Ders planı sağlamadaki eksiklik
Geribildirim Tipleri	İnternet ortamında verilen geribildirim faydaları Akıllı telefon uygulamalar üzerinden verilen geribildirim faydaları Yazılı geribildirim (portfolyo) faydaları, yüz yüze verilen geribildirim en faydalı geribildirim tipi olması Genel anlamda geribildirim faydaları
Geliştirilmesine İhtiyaç Duyulan Öğretmenlerin Yönleri	Sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğrenen psikolojisi İş arkadaşlarıyla iş birliği kurmak İngiliz dili öğretme tekniklerini geliştirmek Alan (içerik ve pedagojik) ve kültürel bilgiyi geliştirmek
Öğretmenliğe Katkıda Bulunmayan Deneyimler	Yetersiz uygulama saat sayısı

Bulgular 4. ana kategori olan 'aday öğretmenlerin gelecekteki mesleki hedefleri ve yararlandıkları geribildirim tipleri', 'uygulama koordinatörlerinin ve 'uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlere nasıl yardımcı oldukları ve eksik yanları', 'geliştirilmesine ihtiyaç duyulan öğretme yönleri', ve 'uygulama boyunca aday öğretmenlerin öğretmenlik gelişimlerine katkıda bulunmamış olan deneyimler'. Savlar aşağıdaki gibidir:

SAV 1. Aday öğretmenlerin gelecekteki mesleki hedefleri arasında öğrencilerin net ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlama, İngilizce sınıflarını eğlenceli bir hale getirme, kendisini ömür boyu olan mesleki süreçte geliştirme, öğrenci ihtiyaçlarına karşılık verebilme ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirme vardır (AÖ3).

Bir öğretmen adayı olarak, öğrencilerimin İngilizceyi etkin kullanmalarına yardımcı olmak istiyorum. Bir yandan temiz bir İngilizce kullanırken diğer yandan da bu öğrenme sürecinde eğlenmelerini istiyorum. Öğretmen olan arkadaşlarımla sıkı sık bir araya geldiğimizde en çok bahsettikleri şey sınıf yönetimi ve sınıf yönetiminin ne kadar zor olduğu. Bu konuda ne kadar iyi olabilirim şu anda bilmiyorum ama en azından becerilerimi mümkün olduğunca geliştirmeyi hedefliyorum. Zaten tüm hocalarımızın dediği gibi öğrenme hayatı boyu süren bir şey ve bu süreçte sürekli bir şeyler öğreniyor olacağım. Önemli olan öğrencilerimin benden ne beklediklerini bilebilmek.

SAV 2. Uygulama koordinatörleri aday öğretmenlere genel anlamda yardımcı olmuşlardır (AÖ3); ancak AÖ 1 ve 2'nin bahsettiği üzere uygulama öğretmenlerine kıyasla daha teorik düzlemde kalmışlardır.

Şu ana kadar kendisinden aldığım geribildirim sayesinde sınıf yönetimi, ders planı hazırlama, materyal geliştirme, farklı öğrenci tipleri, çoklu zeka, aktivite seçimi ve şu anda aklıma gelmeyen birçok konuda kendimi geliştirme fırsatı buldum ve bu anlamda kendimi oldukça şanslı hissediyorum. Ne olursa olsun, 4 senedir bu okulda eğitim görüyorum ve ortak akademik bir dil oluşturabildik. Aynı terminolojiyi kullanarak farklı farklı tartışmalar yürütüyoruz ve bunun benim mesleki gelişimime katkısı çok büyük.

Gerçek sınıf çok farklı. Üniversitedeki hocalarımızın geribildirimleri bana biraz gerçekten uzak ve biraz da idealize edilmiş geliyor. Sınıfa girdiğim anda bunu anladım; çünkü orası pratiğin yapıldığı bir şey, teori işlemiyor çoğu zaman. Sınıfta yıllardır ders yapan hocayı daha gerçeğe yakın buluyorum.

SAV 3. Uygulama öğretmenleri, aday öğretmenlerine uygulama becerilerini geliştirme anlamında birçok katkı sağlamış; ancak bu öğretmenlerin teknik bir temelde detaylı alan (pedagojik içerik bilgisi) tartışabilmede ve ders planlarını sağlamada eksiklikleri vardır (AÖ2).

Herhangi bir ders materyali sınıf ihtiyaçlarına göre nasıl uygun hale getirilir, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, öğrencilerle nasıl göz kontağı kurulur, olumlu davranışlar pekiştirme, bir aktivite zamanında nasıl bitirilir, aniden aklına soru gelen bir öğrenciye nasıl tepki gösterilmeli...çok yararlanıyorum verdiği tüm geribildirimlerden; ancak bazen kendisiyle tartışmaya başladığımızda, benim konuşmalarımı anlamıyor gibi geliyor, yani sanki o terminolojiye sahip değilmiş gibi. Halbuki üniversitede her ortamda bizler hocalarımızla aynı dili konuşabiliyoruz. Benim anladığım tahtanın tozuyla yetişen hocalar teorik olarak geri planda kalabiliyor. Bir de tabii anlamadığım bizlerle paylaşmıyorlar ders planlarını.

SAV 4. Her tip geribildirim aday öğretmenler için faydalıdır (AÖ3)

Geribildirim olmasaydı bu kadar bile gelişemezdim şüphesiz. Tabii burada bahsettiğim sadece yüz yüze verilen geribildirim değil, o kadar şanslıydık ki internet üzerinden, portfolyo olarak, cep telefonu uygulamaları olarak da geribildirim aldık...hem hocalarımızdan hem de arkadaşlarımızdan.

Uygulama sonrasında 16 katılımcıya verilen anketin veri analiz bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Uygulama sonrasında uygulanan anketin veri analiz bulguları.

Ana Kategoriler	Bağlantılı Kavramlar
Uygulama Koordinatörü	Genel anlamda öğretmenlik becerilerini geliştirdi Sadece teorik düzlemde öğretmenlik becerilerini geliştirdi Gerçek sınıf ortamı sorunlarını sağlamada eksikliği oldu Ders planlarını geliştirdi Materyal geliştirmesine yardımcı oldu Farklı öğrenen tipleri için yararlı aktivite hazırlamasına yardımcı oldu Ortak bir dil ve terminoloji kullanarak geliştirici ve düşünce provoke eden tartışmalar yaptı

	Sınıf yönetimi becerilerini geliştirdi Sadece ideal dil öğretme-öğrenme sınıf ortamları üzerinden tartışmalar yürüttü Gerçek bilgiye karşın daha akademik bilgi sağladı
Uygulama Öğretmeni	Geliştirici geribildirim sağladı Pratik düzlemde öğretme becerilerini geliştirdi Öğretme-öğrenme problemlerini önceden görmesini sağladı Önceden hazırlanmış ders planlarını sınıf ortamına uygun hale getirmesine yardımcı oldu Sınıf yönetimi becerilerini geliştirdi Gerçek sınıf ortamı problemlerini tartıştı Deneyim ve bilgi paylaştı
Etkisiz Geribildirim	Kişiliği olumsuz eleştirdi (hem uygulama koordinatörü hem de uygulama öğretmeni) Öğrenci davranışlarıyla başa çıkmada zorluk yaşadı Sınıf yönetiminde zorluk yaşadı Zaman yönetiminde zorluk yaşadı Uygulama saatlerinin sayıca yetersizliğini ifade etti
Akranlar	Çok yararlı olmadığını hissetti İş birliği içinde bulundu

Öğretmenlik uygulaması bitiminde aynı 16 katılımcıya internet üzerinden uygulanan anket bulgularının ortaya çıkarttığı ana kategoriler sırasıyla; uygulama koordinatörlerinin, uygulama öğretmenlerinin ve diğer uygulama aday öğretmen arkadaşlarının aday öğretmenlere ayrı ayrı nasıl yardımcı oldukları, ve uygulama koordinatörlerinin eksik yanları; uygulama koordinatör ve uygulama öğretmenlerinin vermiş olduğu geribildirim neden etkili olmadığı ve uygulama sonrasında gerçek sınıf bağlamına istinaden aday öğretmenlerinin zorluk yaşadığı noktalar olmuştur.

SAV 1. Aday öğretmenler, uygulama koordinatörlerinin verdiği geribildirimlerden mesleki gelişim açısından yararlanmışlar; ancak öğretme becerilerini sadece teorik temelde geliştirmişler ve pratik anlamda yetersiz kalmışlardır (AÖ16)

En başta geliştirmeyi hedeflediğim becerilerimin tam da istediğim ölçüde olmasa da büyük ölçüde geliştiğini söyleyebilirim. Ama şu bir gerçek ki sınıftaki İngilizce öğretmeni pratik anlamda hocalarımızdan çok farklıydı ve hepimiz sanki biraz sahne tozu yuttuk. Yani işin mutfağındaydık...hani öyle derler ya..yemeyi pişirdik, tarifi üniversitedeki hocalarımızdan aldık.

SAV 2. Aday öğretmenler geribildirim alırken kişiliklerinin eleştirilmesinden rahatsız olmuşlardır (AÖ5).

Her türlü eleştiriye açığım...ama bazen öyle anlar geldi ki sanki sınıftaki herhangi bir problem benim kişiliğimle ilgiliymiş. Bir iki defa böyle hissettim, açıkça eleştiri kişiliğime yönlendirilmişti. Sebebini hiç anlayamadım. Çok demolarize oldum.

SAV 3. Gerçek sınıf bağlamı çerçevesinde aday öğretmenler, uygulama boyunca öğrenci davranışlarıyla başa çıkma, sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konularında zorluk yaşamış (AÖ5), ve uygulama saatlerinin sayısının yetersiz bulmuşlardır (AÖ 7).

Sanırım önümde uzun yıllar var sınıf ve zaman yönetimi becerilerini otomatik hale getirmem için. Kağıt üzerinde ne farklıymış...dersime konsantre olduğumda öğrencilerin bazıları dersle hiç ilgilenmedi..arada ayağa fırlayıp da 'tuvalete gidebilir miyim' diye soranlar hele çok yordu beni...biliyorum ki küçük yaş grubuyla çalışmak çok zor; ancak bu kadar da zor olabileceğini düşünmemiştim. Çocukların

davranışlarıyla ilgileneyim derken zamanı unuttum, aktiviteyi tamamlayamadan ders bitti. Bana kalsa bu stajı uzatabildiğim kadar uzatırım ki mesleğe başladığımızda zorlanacaksak da daha az zorlanalım. Bu kadar az saat bence mesleki hangi beceri olursa olsun yeterli gelmiyor.

Tartışma ve Sonuç

Daha önce belirtildiği gibi bu çalışmanın sonuçları katılımcıların görüşleriyle şekillenmiştir. Çalışmanın ilk araştırma sorusunun yanıtı Tablo 1'de, ikinci sorusu Tablo 2'de, üçüncü ve son sorusu ise Tablo 3'te özetlenmiştir. İlk tablonun gösterdiği üzere aday öğretmenlerin uygulama koordinatörlerinden ve uygulama öğretmenlerinden uygulama başlamadan önce, uygulama süresince alacakları geribildirim karşı olan beklentileri iki nokta haricinde farklılık göstermektedir. Aday öğretmenler her iki rehber öğretmenden de genel olarak kendi mesleki deneyimlerinde bir gelişimlerine katkı bulunmalarını ve herhangi bir problem karşısında elle tutulur önerilerde bulunmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ancak anket sorularının cevaplarında, uygulama koordinatörü ve uygulama öğretmenlerinin olası katkıları arasında bir fark çizgisi göze çarpmaktadır. Katılımcılara göre öğretme becerileri açısından uygulama koordinatörleri, uygulama öğretmenlerine kıyasla daha teoriklerdir ve bir öğretme-öğrenme durumunu nasıl değiştireceklerini bilmemektedirler. Halbuki literatürde yer aldığı üzere deneyimli uygulama koordinatörlerinin öğretme uygulamalarını geliştirmeye ve bağlam özellikli yani uygulama yapılan sınıf içinde deneyimlenen zorlukların üstesinden gelmeye teşvik edici olması gerekmektedir (Feiman ve Nemser, ve Parker, 1992; Hudson&Nguyen'den alıntılanmıştır, 2008). Bir başka deyişle bu koordinatörler Blank ve Sindelar'ın (1992) bahsetmiş olduğu 'sezgisel duyarlılık' yanları eksiktir; ancak 'teknik uzmanlık'ları gelişmiştir. Diğer taraftan, bu aday öğretmenlerin uygulama öğretmenlerinden alacakları geribildirim ile ilgili beklentileri pratik düzlemde ve uygulama boyunca öğretme-öğrenme bağlamına dair görüşler bildirmişlerdir. Halbuki yine alanyazında Malderez and Bodoczky (1999) tarafından yapılan çalışmada belirtilen beş rolde de eksikliklerin olduğu bu çalışma ile ortaya konmuştur. Bu çalışmada ortaya konan rehber öğretmenin rolleri şöyle verilmiştir (1) ilham veren ve gösteren bir model; (2) eğitim sistemiyle ilgili net bir anlayış ve çevresindeki kültür ile uyum sağlayan bir etkileşimci (acculturator); (3) aday öğretmeni uygun insanlarla tanıştıran bir sponsor; (4) ses yansıtıcısı olarak eylemde bulunan ve aday öğretmene öğretme uygulamalarını tartışmak için güvenli fırsatlar sağlayan bir destekleyici; (5) aday öğretmenin mesleki öğrenme hedeflerini elde etmesine yardımcı olacak pedagojik düşüncelere olanak sağlayan bir eğitimci (Malderez and Bodoczky, 1999, p.4). Bu çalışmada ise bu öğretmenlerden kendilerine farklı sınıf ihtiyaçların neler olabileceği, dersler için hangi aktivitelerin o sınıfa uygun olabileceği ve seçimlerin hangi kriterlere göre belirlenebileceği ve sınıf yönetimi kapsamında öğrencilere nasıl davranılması gerektiği konularında beklentileri vardır. Bunların dışında uygulama koordinatörlerinden çekindikleri de ortaya çıkmıştır ki uygulama süresince yapılan eleştirilerin mesleki boyutta olması gerektiği ve kişiliğe yönelmemesine dair beklentilerini dile getirmişlerdir. Hudson'ın (2004) belirttiği üzere bu öğretmenlerin öz nitelikleri arasında özgüven ve olumlu tavırlar aşılması ve destekleyici olmaları vardır ki aday öğretmenlerin gözünden durumun biraz farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların dışında, uygulama koordinatörlerinin öğretme stillerine katkıda bulunmalarını ve zayıf olan yönlerini fark etmelerini ve dile getirmelerini beklemektedirler.

Uygulama dönemi başlamadan önce aday öğretmenlerin endişeleri olduğu ortaya çıkmıştır ki bunlar öğrenci davranışlarıyla nasıl başa çıkacakları konusunu kapsayan sınıf yönetimi, zaman yönetimi ve okul uygulama deneyimlerinin eksikliğidir. Uygulama saatlerinin yetersizliğini de ayrıca belirtmişlerdir. Bu aday öğretmenlerin deneyimli olan uygulama koordinatörü ve uygulama öğretmeni tarafından gözlemlenmeye ihtiyaçları vardır ki böylece kendilerinden, uygulama deneyimi sırasında kendilerinin göremeyeceği ortaya çıkabilecek olası herhangi bir problemi çözmek için öneri alabilsinler.

Uygulama sırasında yapılan mülakat sonuçları aday öğretmenlerin, uygulama öncesinde ifade etmiş oldukları, uygulama koordinatörü ve uygulama öğretmeni arasındaki fark çizgisine benzer çıkmıştır. Bu öğretmenlerin uygulama süreci sırasında deneyimlerine göre uygulama koordinatörleri genel anlamda kendilerine katkı sağlamış; ancak bu katkı teorik düzeyde kalmıştır. Koordinatörlerden aldıkları geribildirimler ders planlarına, materyal geliştirmeye, farklı öğrenen tiplerine göre aktivite hazırlamalarına, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye katkı sağlamış ve akademik ortak bir dil ve terminoloji kullanarak bahsi geçen konular üzerine tartışmalar yapabilmişlerdir. Bu öğretmenlere göre koordinatörler ideal dil öğretme öğrenme bağlamı çerçevesinde tartışmalar yürütmekte ve bu tartışmaların

kendilerinin ifade ettiği üzere 'gerçek' sınıf bağlamına uymamaktadır. Dolayısıyla 'gerçek bilgi'yi uygulama yaptıkları sınıfın içerisinde olduğunu deneyimlemişlerdir. Onlardan aldıkları geribildirim resmi olan uygulamada yetersiz kalmıştır. Bu anlamdaki ihtiyaçlarını uygulama öğretmenlerinin geribildiriminde bulmuşlardır. Kendilerini sınıf yönetiminde, zaman yönetiminde, uygun aktivite karar sürecince, öğretmen-öğrenci uyum ilişkilerinde, öğretmen-öğrenci güdülenmesi sürecinde ve gerçek sınıf ortamına bağlı olarak uygulama koordinatörlerine kıyasla daha yapısal geribildirimde bulunan birer rol-model olarak değerlendirmişlerdir. Ancak uygulama öğretmenleri teorik anlamda zayıftırlar; çünkü pedagojik içerik bilgileri bir tartışma yürütmekte yetersizdir. Ayrıca ders planlarını aday öğretmenlerle paylaşmamaktadırlar.

Mülakat sonuçları ayrıca göstermiştir ki aday öğretmenlerin her iki tip rehberden alacakları geribildirim ihtiyaçlarının yanı sıra mesleki hedefleri de vardır. Bunlar öğrencilerin net ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlama, İngilizce sınıflarını eğlenceli bir hale getirme, kendisini ömür boyu sürecek olan mesleki süreçte geliştirme, öğrenci ihtiyaçlarına karşılık verebilme ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmedir. Bunların dışında zaman yönetimi, öğrenen psikolojisi, meslektaşlar ile iş birliği içinde olma, dil eğitimi teknikleri, içerik ve pedagojik anlamda alan ve kültürel bilgi konularında gelişmeye ihtiyaçları vardır.

Aday öğretmenlerin mülakat bulguları içerisinde geribildirim tipleri de yer almıştır. Örnekse, aday öğretmenler, internet ve cep telefonu uygulamaları üzerinden geribildirim, portfolyo kullanımı üzerinden yazılı geribildirim ve yüz yüze gerçekleştirilen geribildirimleri yararlı bulmuşlardır.

Öğretmenlik uygulaması sonrasında uygulanan anket bulguları göstermiştir ki aday öğretmenlerin bazı beklentileri karşılık bulmuş; ancak bazı noktalarda beklentilerine karşılık bulamamışlardır. Sonuçlar göstermiştir ki uygulamaya başlamadan aday öğretmenlerin, uygulama koordinatörlerinin vereceği geribildirime yönelik beklentilerine teorik düzlemde katkıda bulunmuşlardır. Uygulama süreci sonunda aday öğretmenler, koordinatörlerden aldıkları geribildirim sayesinde genel anlamda öğretme becerilerini geliştirmişlerdir ki bunun içerisinde uygulama başlamadan önceki ders planlarını geliştirebilme, materyal geliştirebilme, farklı tip öğrenen için aktivite hazırlayabilme, akademik düzeyde tartışmalar yapabilmek ve sınıf yönetimi yer almıştır. Ancak söz konusu rehber öğretmenlerin uygulama yapılan sınıf bağamlarına uzak oldukları dile getirilmiş ve tüm katılımcıların bu görüş çevresinde hemfikir oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Buna göre, uygulama koordinatörleri teori açısından bilgili, yalnızca ideal-olması gereken dil öğrenme-öğretme sınıf ortamları üzerinden 'gerçek bilgi' yi masaya yatıracak tartışmalar yerine sadece akademik tartışmalar yürüten, gerçek sınıf ortamında olabilecek sorunlara değinmeyen birer teknik uzman olarak kalmaktadırlar. Uygulama öğretmenleri ise aday öğretmenlerin teorik değil, pratik anlamdaki beklentilerine karşılık verebilmişlerdir. Bu öğretmenler, aday öğretmenlere mesleki becerilerini pratik düzlemde geliştirmelerine yardımcı olmuşlardır. Sınıf içerisinde ortaya çıkabilecek olası problemleri önceden görebilmelerini sağlamışlardır. Aday öğretmenlerin önceden hazırladıkları ders planlarını, dersin gidişatına göre sınıf ortamına uyarlama noktasında yardımcı olmuşlardır. Aday öğretmenlerin ifade etmiş oldukları uygulama deneyimlerindeki 'gerçek sınıf' sorunlarını tartışmışlar ve onların deneyim ve bilgilerini paylaşmışlardır.

Aday öğretmenlerin uygulama boyunca sıklıkla karşılaştıkları problemler sınıf yönetimi ve zaman yönetimi olmuştur. Uygulama saatlerinin sayısının yetersiz bulduklarını da ifade etmişlerdir. Bunların dışında diğer aday öğretmenler ile ilgili görüş bildirmişlerdir; arkadaşlarının kendilerine çok yardımcı olmadıklarını ancak iş birliği içinde görüş alışverişinde bulunmanın önemini vurgulamışlardır.

Özetle, yukarıdaki anket ve mülakat sonuçları incelendiğinde aday öğretmenlerin uygulama koordinatörleri ve uygulama koordinatörlerinden alacakları, süreçte aldıkları ve süreç sonunda tüm almış oldukları geribildirime yönelik beklentileri ve ihtiyaçları aynı paraleldedir. Süreç sonrasındaki anket bulguları da aynı paraleldeki görüşler ile benzerlik göstermiştir. Her iki tip rehberin de genel anlamda aday öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkıları vardır. Ancak uygulama koordinatörlerinin katkıları uygulama öğretmenlerine kıyasla daha teorik kalmakta ve akademik boyutta yer almaktadır. Aday öğretmenler öğretmenlik meslek becerilerini sergiledikleri gerçek sınıf ortamlarında zorluklar yaşamaktadırlar. Bu yaşadıkları zorluklar, bulguların da ortaya koyduğu üzere teorik bilgiyi pratikte gösterememelerinden kaynaklanmaktadır. Teorik bilgi açısından donanımlı olarak öğretmenlik

uygulanmasına başlayan bu aday öğretmenler, 'gerçek bilgi' ve 'gerçek sınıf' ile uygulama sürecinde karşılaşmakta ve bilgilerini pratiğe dökme konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Bu konuda kendilerine yardımcı olan uygulama koordinatörleri değil, uygulama öğretmenleri olmaktadır. Sonuçlar ayrıca göstermiştir ki uygulama koordinatörleri pratik anlamda yetersiz kalırken, uygulama öğretmenleri de teorik anlamda yetersiz kalmışlardır. Bu sonuçlar uygulama koordinatörleri ile uygulama öğretmenleri arasındaki işbirlikçi bir çalışma içinde olmamanın varlığına işaret etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada önerilecek durum aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulama süreci başlamadan önce üniversitede rehber görevini üstlenen ve öğretmenlik uygulaması dersleri veren akademisyenlerin, öğretmenlik uygulaması yapılan okullardaki uygulama öğretmenleriyle bir koordinasyon ve uyum içerisinde çalışmaya başlaması gerekir. Uygulama süreci başlamadan bir hafta önce hem uygulama öğretmenleriyle hem de öğretmenlik uygulamasının yapılacağı sınıfın öğrencileri ile beraber derslere katılmalı ve bu dersler sonrasında uygulama öğretmenleri ile gözlemleri üzerine yansıtılmalı tartışmalar yürütmelidirler. Böylece uygulama koordinatörünün akademik bilgisi ve uygulama öğretmenin pratik düzlemde aday öğretmenlere vereceği geribildirim içeriği arasında bir köprü inşa edilebilir. Bu köprünün üçüncü ayağı da aday öğretmenlerin diğer aday öğretmen meslektaşları olmuştur. Bulgulara göre bazı aday öğretmenleri kendi aday öğretmen meslektaşlarından da yardım beklediklerini belirtmişlerdir. İş yine uygulama koordinatörlerine ve uygulama öğretmenlerine düşmektedir. Aday öğretmenlerin gözlem sonrasında yansıtılmalı tartışma süreçlerine diğer aday öğretmenleri katabilecekleri ayrı seanslar düzenleyebilirler. Zaman sorunsalı göz önüne alındığında, bu pratik anlamda çok mümkün görülmeyebilir; ancak aday öğretmenler uygulama saatleri dışında birbirleriyle etkileşim içine girmeleri için uygulama koordinatörleri ve uygulama öğretmenleri tarafından güdülenebilirler.

Son olarak önemli bir nokta da uygulama saatlerinin yetersiz oluşuyla ilgilidir. Bu çalışmayı şekillendiren aday öğretmen görüşlerinin son olarak üzerinde durduğu bu saatlerin nicelik açısından eleştirisidir. Aday öğretmenlere göre uygulama saatleri mesleki gelişimleri açısından yetersiz kalmaktadır ve saatlerin artırılması yönünde isteklerini dile getirmişlerdir. Bu noktada, konuyla bağlantılı verinin görece nitelik açısından az olması dolayısıyla bir öneride bulunmaktan ziyade öğretmenlik uygulaması süresi ile ilgili ayrı bir çalışma yapmak daha sağlıklı sonuçlar ve öneriler getirebilir.

Tüm bunlar üniversitelerdeki eğitim fakülteleri İngiliz dili eğitim programları tarafından göz önünde bulundurulursa, öğretmen eğitimi dersleri veren akademisyenlerin ve okul uygulama öğretmenlerinin verdiği geribildirimler daha etkili olabilecek ve böylece öğretmen yetiştirme sürecindeki aday öğretmenlerin beklentilerine daha uygun bir şekilde ilerleyecektir. Ayrıca aday öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasında önemli bir yeri olan öğretmenlik uygulaması derslerinin ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinin daha verimli ve etkili geçmesi sağlanacaktır.

Referanslar

- Aksu, H. H. ve Durmuş, T. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 616-631.
- Aktaş, B. Ç. (2018). Introduction to teaching program in Turkey: Attainments of novice teachers. *European Journal of Education Studies*, 4(8), 164-190.
- Bigelow, R.M. (2002). *Preservice Mentoring: Voices of mentors and proteges*. Unpublished Ph. D., University of Wyoming, United States—Wyoming
- Blank, M. A., & Sindelar, N. (1992). Mentoring as a professional development: From theory to practice. *The Clearing House*, 66(1), 22-27
- Brinko, K. T. 1993. The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What is Effective? *The Journal of Higher Education*. 64 (5). pp. 574-593.
- Çimen, S., Çakır, İ. ve Çimen, A. (2010). Teachers' views' on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31-41.
- Hudson, P. (2004) Toward identifying pedagogical knowledge for mentoring in primary science teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 215-225
- Hudson, P. & Nguyen, T.M.H. (2008). *What do Pre-service EFL Teachers Expect from Their Mentors?*. AARE 2008: HUD08144

- Malderez, A., & Bodoczky, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for teacher trainer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Önder, E. (2018). Prospective teacher training program according to prospective teachers' opinions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189.
- Sinclair, C. (2003). Mentoring online about mentoring possibilities and practices. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 11(1), 79-94
- Tang, S., Y., F. & Chow, A., W., K. 2007. Communicating Feedback in Teaching Practice Supervision in a Learning-Oriented Field Experience Assessment Framework. *Teaching and Teacher Education*. 23. pp. 1066-1085.
- Topsakal, C. ve Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 625-638.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Wilson, E. K. 2006. The Impact Of An Alternative Model Of Student Teacher Supervision: Views Of The Participants. *Teaching and Teacher Education*. 22. pp. 22-31.

Extended Abstract

There seems to be little research conducted to find out those needs and expectations of pre-service teachers (mentees) from the feedback they take from their university supervisor and mentoring teacher in the practicum school separately. However, as the literature has revealed the roles of both university supervisor and mentoring teacher are significantly important in being a role-mode, guide, facilitator, leader, change agent, companion, supporter who motivates the pre-service teacher to come over contextual challenges and difficulties, learn teaching, and create and develop teaching practices. The roles of both university supervisor and mentoring teacher hold such significant importance that their supervision and guidance are considered as a unique combination of intuitive sensitivity and technical expertism (Blank and Sindelar, 1992). Nevertheless, their existence is not sufficient but their knowledge and how they supervise and guide the pre-service teacher are important in practicum process (Ganser, 1996, 2002, cited in Hudson&Nguyen, 2008). Such skills and knowledge include subject-matter knowledge, learners, classroom management, pedagogical skills, school/teaching-learning context, curriculum and syllabi, evaluation/testing/assessment, the knowledge of teaching profession which has functions, routines, and peculiarities of being a teacher (Hudson, 2004). Apart from those, the mentoring teacher's and academic coordinator's personal attributes play a vital role in shaping the pre-service teacher's communication and professional skills, which are all related to teaching practices. (Sinclair, 2003). Therefore, the feedback they provide play a vital role, too especially before, during, and after practicum on the part of the pre-service teacher. Accordingly, in order to contribute to the field of teacher education in general and practicum training in specific, a perception oriented study would likely fill the gap through including the needs and expectations of pre-service teachers towards the feedback they receive both from their academic supervisor and mentoring teacher. Thus, the purpose of this qualitative study is to reveal the needs and expectations of pre-service teachers towards the feedback they receive before, during, and after practicum. Data is collected through surveys and interviews from 16 practicum ELT department students of a private university. Where the aim of the before-practicum survey is to find out those pre-service teachers' needs and expectations regarding the feedback which would be on teaching experiences and teaching practices, procedures, and processes, the aim of the after-practicum survey is to investigate whether their needs and expectations would have matched with the feedback they have received throughout the practicum. The aim of the face-to-face interview conducted during the practicum, on the other hand, is to reveal the needs and expectations towards the feedback they receive during the practicum teaching. After and before-the-practicum survey consisted 16 participants; however due to time and space constraints, convenient sampling is used, and face-to-face interview is conducted with 3 participants.

Both survey and interview items base the inquiry in two groups: 1) participants who receive feedback from their academic supervisor from whom they have taken the practicum course for one semester and 2) participants who receive their feedback from their practicum school mentoring teacher. The implications of this study have shown that both academic supervisors and mentoring teachers need 1) to supervise pre-service teachers more effectively 2) to respond to the needs and expectations of pre-service teachers through making practicum experience more effective. This study also attempts to find out and discuss how to sustain more effective and efficient practicum courses and thus more effective and efficient pre-service teacher training processes before/during/after practicum. That is, as the findings of this study have revealed that although both academic supervisors' and mentoring teachers' feedback contribute to pre-service teachers, the supervision and guidance of academic supervisor is found to lack practical knowledge whereas the supervision and guidance of mentoring teacher is found to lack theoretical knowledge of the aspects of teaching profession. Despite academic contribution and support, pre-service teachers have encountered different difficulties in real classes, and they find such academic support as insufficient and unresponsive for such contextual factors. The findings have shown that the encountered difficulties are due to their knowledge which is theoretically strong but not effective on a practical basis in a real classroom context. The results indicate the mismatch between 'real knowledge' (what they have learned and what they learn before, during, and after the practicum) and 'real class' (what they experience and encounter during practicum). The analysis has shown that they needed more guidance, supervision, and support to transform their theoretical knowledge into practical knowledge, implementation, and application.

Those findings indicate a result where academic supervisors and mentoring teachers need to work in cooperation and collaboration more frequently in order to build a professional bridge between theory and practice. Pre-service teachers need to come together with the two parties before, during, and after the practicum to debrief their needs and expectations before, during, and after the practicum with the procedures and processes of the practicum. They need to have reflection sessions for the three-time dimensions of the practicum as before, while (during), and after on a regular and systematic basis. Before the practicum starts, they may observe the classes with which they will do their practicum and have reflective sessions with academic supervisors and mentoring teachers to discuss theoretical and practical issues which relate to their needs and expectations, and to the contextual realities to build such theory-practice bridge. Their university classmates might also participate in those meetings to learn from each other as that is also indicated by the findings of this study. Lastly, as also revealed by this research, the amount of practicum sessions is found to be limited and insufficient if the goal is to be trained and get ready to start teaching profession by the pre-service teachers. However, due to the number of participants of this study, more research might be needed to make generalisations and suggest implications and applications.

Ek 1.

Before Practicum

1. Pre-Service Teacher Before Practicum Survey

Instructions: Please consider your past experiences and current expectations as you respond to the following issues.

Section 1: Reflect on your previous experiences

As a pre-service teacher, you have had opportunities to do some practice teaching as part of various courses and during field experiences in your teaching education program. How have you utilized these teaching opportunities? In particular, consider the feedback you have received during these experiences. What aspects of the feedback you received were helpful? In what ways were the feedback ineffective? Please explain with examples.

Section 2: Consider your needs in relation to your upcoming practice teaching at a school this term.

What are your thoughts on how you might improve your teaching this semester? What kind of feedback would you like to receive to your teaching during your practice teaching? How might your peers, your university supervisor, and your co-operating teacher help? Please explain.

Ek 2.

During Practicum Face-toFace Interview Questions (Mülakat Soruları)

1. Bir süredir öğretmenlik stajı yapmaktasınız. Bu staj süresi içinde bir aday öğretmen olarak mesleki hedefleriniz nelerdir?

2. A) Üniversitedeki danışman öğretmeninizden (university supervisor) aldığınız geribildirim anlamındaki ihtiyaçlarınızı düşünecek olursanız, sizce öğretmenliğiniz en etkili biçimde nasıl gelişmektedir?

B) Staj yaptığınız okuldaki danışman öğretmeninizden (mentoring teacher) geribildirim anlamındaki ihtiyaçlarınızı düşünecek olursanız, sizce öğretmenliğiniz en etkili biçimde nasıl gelişmektedir?

3. A) Online Aday Öğretmen Mülakat Form cevaplarınızda, öğretmenliğinizin gelişimine katkıda bulunan bazı örnekler verdiniz. Aynı ve benzer örnekleri, üniversitedeki danışman öğretmeninizin size vermekte olduğu geribildirim anlamında düşünecek olursanız neler söyleyebilirsiniz? Sizce üniversitedeki danışman öğretmeninizin size verdiği geribildirim öğretmenlik gelişiminize nasıl katkıda bulunuyor?

B) Aynı veya benzer örnekleri, okuldaki danışman öğretmeninizin size vermekte olduğu geribildirim anlamında düşünecek olursanız neler söyleyebilirsiniz? Sizce okuldaki danışman öğretmeninizin size verdiği geribildirim öğretmenlik gelişiminize nasıl katkıda bulunuyor?

4. A) Online Aday Öğretmen Mülakat Form cevaplarınızda, öğretmenliğinizin gelişimine katkıda bulunmayan bazı örnekler verdiniz. Aynı ve benzer örnekleri, üniversitedeki danışman öğretmeninizin size vermekte olduğu geribildirim anlamında düşünecek olursanız neler söyleyebilirsiniz? Sizce üniversitedeki danışman öğretmeninizin size verdiği geribildirim öğretmenlik gelişiminize nasıl katkıda bulunmuyor?

B) Aynı veya benzer örnekleri, okuldaki danışman öğretmeninizin size vermekte olduğu geribildirim anlamında düşünecek olursanız neler söyleyebilirsiniz? Sizce okuldaki danışman öğretmeninizin size verdiği geribildirim öğretmenlik gelişiminize nasıl katkıda bulunmuyor?

5. A) Şu anda öğretmenlik stajınız devam etmekte. Sizce, bu süre boyunca, üniversitedeki danışman öğretmeninizden aldığınız geribildirim ihtiyaçlarınız ışığında öğretmenliğiniz en çok hangi noktalarda gelişmektedir?

B) Şu anda öğretmenlik stajınız devam etmekte. Sizce, bu süre boyunca, okuldaki danışman öğretmeninizden aldığınız geribildirim ihtiyaçlarınız ışığında öğretmenliğiniz en çok hangi noktalarda gelişmektedir?

6. A) Bu dönem öğretmenliğinize, üniversitedeki danışmanınızdan aldığınız hangi tip ya da hangi geribildirim katkıda bulunduğunu örneklendiriniz. Bu anlamdaki öğretmenlik ihtiyaçlarınızı spesifik (özellikli) örnekler vererek açıkla mısınız?

B) Bu dönem öğretmenliğinize, staj yaptığınız okuldaki danışmanınızdan aldığınız hangi tip ya da hangi geribildirim katkıda bulunduğunu örneklendiriniz. Bu anlamdaki öğretmenlik ihtiyaçlarınızı spesifik (özellikli) örnekler vererek açıkla mısınız?

Ek 3.

Post Practicum

1. After Practicum Pre-Service Teacher Follow -up Survey

Instructions: Please consider your past experiences and expectations regarding the practicum you had as you respond to the following issues.

Section 1: Reflect on your previous experiences

As a pre-service teacher, you had opportunities to do some practice teaching as part of various courses and during field experiences in your teaching education program. How did you utilize these teaching opportunities? In particular, consider the feedback you received during these experiences. What aspects of the feedback you received were helpful? In what ways were the feedback ineffective? Please explain with examples.

Section 2: Consider your needs in relation to your completed practice teaching at a school this term.

What are your thoughts on how you might have improved your teaching this semester? What kind of feedback did you like to receive to your teaching during your practice teaching? How did your peers, your university supervisor, and your co-operating teacher help? Please explain.

Ek 4.

CONSENT FORM

Dear participant,

The aim of the study is to find out student-teachers' perceived needs regarding feedback to their teaching during practice teaching based on their previous experiences and current expectations. Participation in the study is on a voluntary basis. Your answers will be kept confidential and evaluated only by the researchers; the obtained data will be used for scientific purposes.

As part of your participation, you will be invited to write a response to open-ended items as part of a survey (no longer than 2 pages). This duration of generating this response would not take more than one

hour. If selected, you may be invited to participate in an interview. The interview will be audio-recorded and later transcribed. Your comments may anonymously be quoted in research publications.

The survey and interview will not include any questions that may cause discomfort in the participants. However, during participation, for any reason, if you feel uncomfortable, you are free to quit at any time. In such a case, it will be sufficient to notify the person collecting data.

At the end of the survey/interview, your questions related to the study will be answered. We would like to thank you in advance for your contribution to this study. If you have any concerns or questions, please feel free to contact the researcher: